

Ona Monkevičienė, Birutė Autukevičienė

IKIMOKYKLINIO UGDYMO PEDAGOGO MENTORIAUS PROFESINĖS PRAKTIKOS ORGANIZAVIMO IR PRAKTIKOS REFLEKSIJOS KOMPETENCIJOS YPATUMAI

Anotacija. M. Lukšienė kalbėdama apie veiksmus, kurie lemia švietimo reformos Lietuvoje sėkmingą įgyvendinimą, svarbią vietą šiame procese skyrė pedagogui, nes jo rankose yra jaunoji karta, kuri „gali pastatyti mūsų laisvės pastatą“. Tad reformuotai švietimo institucijai reikalingas naujai parengtas pedagogas, kuris vadovaujasi bendražmogiškomis dorinėmis nuostatomis, turi gilių pagrindinių gyvenimo sričių ir specialybės žinių, suvokia jas siejančius procesus ir tendencijas, geba racionaliai jas vertinti, prognozuoti ir jungti šias žinias su patirtimi. Pasaulinė mokytojų rengimo patirtis rodo, kad mentorystė yra vienas iš efektyviausių būdų parengti profesionalius jaunus pedagogus. Taip sudaromos palankios sąlygos derinti teorines žinias ir praktinę veiklą naudojant gilų kritinį pedagoginį mąstymą. Mentorius – tai patyręs pedagogas, padedantis profesiskai tobulėti praktiką atliekančiam studentui, gebantis sudaryti tinkamas sąlygas pedagoginei praktikai, padėti studentui įgyvendinti praktikos programą, reflektuoti įgytą patyrimą. Straipsnyje apibūdinama ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogo mentoriaus *profesinės praktikos organizavimo ir praktikos refleksijos kompetencijos* svarba, patyrusių pedagogų nuomone, ir šios kompetencijos raiška pedagoginės praktikos metu, studentų požiūriu.

Esminiai žodžiai: pedagogų rengimas, ikimokyklinis ir priešmokyklinis ugdymas, mentorius, mentoriaus kompetencijos, profesinės praktikos organizavimo ir praktikos refleksijos kompetencija.

Įvadas

Švietimo reformos teoretikė M. Lukšienė dar 1990 m. Pabaltijo respublikų pedagogų mokslinėje praktinėje konferencijoje skaitydama pranešimą „Mokytojas ir laikas“ atkreipė dėmesį, kad mokytojo rengimas reformuojamai mokyklai itin skubiai sprendina problema. Pedagogas turi pasirengti nuo pat darželio „<...> ugdyti žmogų pilietį laisvei, savarankiškumui – demokratijai“, pabrėždama, kad „<...> tai esminis kito santykio su pasauliu kūrimas“ [12, p. 171]. Švietimo reformos teoretikė pabrėžė būtinybę už tai, kas vyksta ugdymo įstaigoje, prisiimti atsakomybę pirmiausia pačiam pedagogui. 1990 m. skaity-

dama pranešimą „Mokykla – demokratijos linkme“ tarptautinėje konferencijoje „Baltic family = Baltijos šeima“, ji pabrėžė, kad pedagogai vos 30 proc. atsakomybės už vaikų ugdymo kokybę skiria sau [ten pat, p. 179–180]. Reformuojamoje mokykloje pedagogui skiriamas pagrindinis vaidmuo „Programos nedetalizuotos – jos yra pagrindinės gairės mokytojo <...> darbui, paliekančios pakankamai erdvės spręsti, kuri tema, kuris faktas gali konkrečioje klasėje geriau padėti siekti tikslo. <...> Savo ruožtu, tai kelia naujus reikalavimus mokytojui: giliau pažinti patį dalyką, vaiko psichiką, motyvų įvairovę, gebėti savarankiškai kūrybiškai mąstyti“ [ten pat, p. 270–271], „Pedagogas, ugdydamas jauno žmogaus „aš“ ir jo etninės kultūros savimonę, nukreiptą į savikūrą ir visuomenės tobulėjimą, pats turi gerai išmanyti asmenybės ir kultūros procesus“ [13, p. 40], „<...> bendradarbiavimu paremtą mokymą ir buvimą“ [12, p. 232], „todėl sukame nuo reprodukcinės į interpretacinę pedagogiką“ [ten pat, p. 294–295].

M. Lukšienė pabrėžia pakitusią pedagogo misiją: „Pirmiausia – dėl sąvokos *mokytojas*. Ją suprantu šiuo atveju kaip visų švietimo pakopų antrąjį ugdymo proceso partnerį (šalia mokinio) – tą žmogų, kuris sudaro sąlygas, padeda, veda vaiką į brandų asmenį ir patirtį“ [12, p. 265]. Švietimo reformos teoretikė dar 1992 m. svarsto apie mokytojui būtiną pasirengimą: „<...> Turėtų gauti pagrindinę informaciją visi: reformos teoriniai ir praktiniai pagrindai, pedagoginė psichologija, Lietuvos pedagoginės minties ir mokyklos istorija (<...> pedagogikos filosofija), – visur taikymas praktikoje“ [ten pat, p. 232]. Ji taip pat kelia naujų pedagogo rengimo formų klausimą: „Orientuojamės į visuminę (holistinę) žmogaus, kultūros, gamtos ir t. t. sampratą. Todėl mokytojo rengimo formos negali atsiskirti nuo turinio – mes pratę prie siauros profesionalizacijos ir siauro atsakomybės supratimo – demokratinėje atviroje visuomenėje tai netinka [ten pat, p. 266].

Taigi M. Lukšienė nuolat kėlė klausimą, kaip rengti šiandienį pedagogą ateities visuomenei, kuris sugebėtų išugdyti tokį žmogų Lietuvai? Pedagogą, kuris, dr. M. Lukšienės žodžiais tariant, turėtų moralinę teisę kalbėti vaikui dorovės klausimais, kuris

viską, kas vyksta švietime, matuotų vieninteliu „vaiko kriterijumi“, kuris gebėtų (iš įsitikinimo, o ne prievarta) kurti tarp vaikų ir jaunimo demokratinį klimatą, turėtų galias pagrindinių gyvenimo sričių ir specialybės žinias, suvoktų jas siejančius procesus ir tendencijas, pasižymėtų aukšta mąstymo kultūra ir aukšta žmonių santykių kultūra.

Pedagogo rengimo problema aktuali ir šiandien. Ieškoma naujų pedagogų rengimo formų, padedančių susieti aukštojoje mokykloje gautas teorines žinias ir praktiką, padėti jaunam žmogui tapti ne tik profesionaliam, bet ir atsakingam už vaiko, mokinio ugdymąsi. Viena iš tokių formų yra mentorystė, kai studentų praktikai ugdymo įstaigoje vadovauja patyręs pedagogas mentorius. *Pedagogų rengimo reglamente* (2012) mentorius apibūdinamas kaip patirties sukaupęs ir pagal Švietimo ir mokslo ministerijos patvirtintą tvarką parengtas praktikuojantis pedagogas, teikiantis pagalbą pedagoginę praktiką atliekantiems studentams vienoje ar keliuose švietimo įstaigose ar kitose su pedagogo darbu susijusias veiklas vykdančiose įstaigose (įmonėse, organizacijose).

Užsienyje jau prieš keletą dešimtmečių suvokta mentoriaus vaidmens svarba, padedant pradedantiems profesinę veiklą pedagogams tobulėti ir įsitvirtinti darbo vietoje. Užsienio autorių mokslinėse publikacijose atskleista tam tikros šalies švietimo modelių apibrėžta mentoriaus veikla, jo vaidmenys, funkcijos (Elliott, 1995; Wang, Odell, 2002; Rudney, Guillaume, 2003; Clutterbuck, 2001, 2004, 2006; Brooks, Sikes, 1997; Daloz, 1999; Norman, Cohen, 1999; Feiman-Nemser, Carver, Schwillie, Yusko, 1999; Hargreaves, Fullan, 2000; Roberts, 2000; Podsen, Denmark, 2000; Jonson, 2002; Athanases, Abrams, 2008 ir kt.), mentoriaus rengimo ypatumai, mentoriaus veiklos nauda globotiniui ir pačiam mentorui (Little, 1990; Rots, Aelterman, 2009; Lindgren, 2006), gvildenamos skirtingų kultūrų mentorystės problemos (Crutcher, 2006).

Kad mentorystė būtų efektyvi, mentorius turėtų būti įgijęs nemažai kompetencijų. Užsienio ir šalies mokslininkai išskiria įvairias mentorui būtinas kompetencijas, kurias jungia į vientisus modelius. Štai D. Clutterbuckas (2003) išskiria *vaidmenų teorija grindžiamą mentoriaus kompetencijų modelį*, I. J. Podsenas, V. M. Denmarkas (2000) – *funkcinių mentoriaus kompetencijų modelį*, Dr. Normanas, H. Cohenas (1999) – *mentorui būdinga elgsena grindžiamą kompetencijų modelį*, B. Elliottas (1995) pateikia *asmens savybių ir tarpasmeninių vaidmenų teorija grindžiamą mentoriaus kompetencijų modelį*.

Išanalizavus užsienio bei šalies mokslinėje literatūroje pateiktus mentoriaus kompetencijų modelius bei jų sudarymo principus ir pasirinkus funkcinį pagrindą mentoriaus kompetencijų modelio kūrimui, buvo parengtas teorinis ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogo mentoriaus kompetencijų modelis, kuris tyrimo metu buvo empiriškai tikrinamas. Šį modelį sudaro:

- *Bendrosios ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogo mentoriaus kompetencijos*: asmeninė, socialinė, informavimo ir komunikavimo, vertinimo, ekspertavimo, refleksijos skatinimo, vadybinė, suaugusiųjų mokymo ir konsultavimo, profesinės praktikos organizavimo bei praktikos refleksijos (pagal D. Clutterbucką, 2003; I. J. Podseną, V. M. Denmarką, 2000; Dr. Normaną, H. Coheną, 1999; B. Elliottą, 1995).
- *Didaktinės (ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo) mentoriaus kompetencijos*: ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo(si) turinio atrankos kompetencija, ugdymo(si) planavimo kompetencija, ugdymo(si) technologijų taikymo kompetencija, ugdymo(si) aplinkos kūrimo kompetencija, ugdymo(si) proceso vadybos kompetencija (pagal *Mentoriaus kompetencijos*, 2007).

Šiame straipsnyje atskleidžiama ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogo mentoriaus *profesinės praktikos organizavimo bei praktikos refleksijos* kompetencijos esmė ir jos vieta bendroje mentoriaus kompetencijų struktūroje.

Mentoriaus *profesinės praktikos organizavimo bei praktikos refleksijos* kompetencija suprantama kaip mentorystės misijos, mentoriaus veiklos tikslų supratimas ir įsivertinimas, gebėjimas sudaryti tinkamas sąlygas pedagoginei praktikai, gebėjimas padėti studentui įgyvendinti praktikos programą, reflektuoti įgytą patyrimą. Mentoriaus tikslas ugdymo institucijoje – padėti studentams įgyti pedagoginio praktinio darbo gebėjimų, vadovauti jų praktikai. I. J. Podsenas, V. M. Denmarkas (2000), pasirinkę funkcinį pagrindą kuriant mentoriaus kompetencijų modelį, išskiria mentoriaus veiklos supratimo kompetenciją, t. y. mentoriaus tikslų, funkcijų, veiklos normų, atsakomybės suvokimą. Mentorystė padeda sukurti optimalias sąlygas pedagoginei praktikai (Sajienė, Dailidienė, 2003). Akivaizdu, kad mentorius turi žinoti ir praktikos tikslus, organizavimo modelius, praktikų programas.

Mokslinėse studijose (Feiman Nemser et al., 1989; Rajuman et al., 2007) teigiama, kad mentoriai turėtų stengtis padėti savo globotiniams identifikuoti

ti ir kritiškai įvertinti savo mokymosi koncepciją, kad vėliau nekiltų tolimesnio mokymosi ir profesinės brandos sunkumų. R. Bubnys (2009) pabrėžia, kad studentų patirtis, įgyta studijų praktikose, remiasi paslėpta refleksija, kai paskaitose pateikiamos teorinės žinių sistemos siejamos su ankstesne, būtent praktikoje išgyventa patirtimi, ir atvirkščiai. Teorinės ir praktinės žinios – tai neatskiriamos pažinimo proceso dalys: teorija įgalina rasti naujus kelius praktikai, o praktika padeda tobulinti teoriją [22]. Vadinasi, bet kurioje veiklos, mokymo(si) ir apmąstymų stadijoje visuomet susipina teoriniai mokslų pagrindai ir praktinė bei gyvenimiška patirtis [4]. Neretai studentų praktinė patirtis apsiriboja techniniais įgūdžiais, taikomais konkrečiose situacijose. Teorinės žinios, įgytos universitete, nesiejamos su praktine veikla. Taigi ryškėja atliekamos praktikos reflektavimo ir teorinių studijų universitete integravimo poreikis. Surinkti duomenys ir jų analizė, nuolat juos reflektuojant, leidžia studentams giliau suvokti savo mokymąsi ir būsimą profesinę veiklą, o remiantis reflektavimo rezultatais – koreguoti savo veiksmus. Šiam procesui, kaip pastebi R. Bubnys, didelę įtaką daro aukštosios mokyklos dėstytojas ir praktikas, dirbantis su studentu praktikos vietoje, t. y. mentorius, kaip refleksijos vyksmo organizatorius. Vadinasi, mentoriaus *profesinės praktikos organizavimo bei praktikos refleksijos* kompetencijos požiūriu reikšmingą vietą užima mentoriaus gebėjimas įsivertinti, reflektuoti savo kaip praktikos vadovo, kompetencijas, numatyti jų tobulinimo kryptis, taip pat taikyti būdus, padedančius studentui įsivertinti savo kompetencijas, suvokti padarytą pažangą.

Mentorystė padeda studentui geriau perprasti ugdymo įstaigos ir pedagogo misiją, priimti atsakomybę už vaiko ugdymąsi; mokantis iš patyrusio kolegos, geriau pažinti vaikus, jų ugdymosi stilių; perprasti pedagogines strategijas, grindžiamas vaiko perspektyvos matymu ir kultūros pedagogika.

Tyrimo problemos lauką apibrėžia klausimai: kokią vietą bendroje mentoriaus kompetencijų struktūroje užima mentoriaus *profesinės praktikos organizavimo bei praktikos refleksijos* kompetencija? Kurie mentoriaus *profesinės praktikos organizavimo bei praktikos refleksijos* kompetencijos komponentai svarbiausi, vadovaujant praktiką atliekančiam studentui? Kaip pasireiškia mentoriaus *profesinės praktikos organizavimo bei praktikos refleksijos* kompetencijos komponentai mentoriams vadovaujant studentų praktikai?

Tyrimo tikslas – atskleisti ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogo mentoriaus *profesinės praktikos organizavimo bei praktikos refleksijos* kompetencijos svarbą ir šios kompetencijos raišką mentoriumi vadovaujant studentų praktikai.

Tiriamieji. Ekspertiniame tyrime iš viso buvo apklausti 459 ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogai, turintys skirtingą vadovavimo studentų praktikai patirtį. Visi respondentai suskirstyti į tris grupes: pirmą – pedagogai, turintys mentoriaus kvalifikacinį pažymėjimą (15,5 proc.), antrą – pedagogai, neturintys mentoriaus pažymėjimo, bet dažnai vadovaujantys studentų praktikai (41,6 proc.), trečią – pedagogai, neturintys mentoriaus pažymėjimo, tačiau epizodiškai vadovaujantys studentų praktikai (42,9 proc.). Šiuo metu Lietuvoje yra paruošti 82 ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų mentoriai, tyrime dalyvavo 87 proc. visų kvalifikacinį mentoriaus pažymėjimą turinčių mentorių. Etnografiniame tyrime dalyvavo 11 respondentų, patyrusių pedagogų.

Studentų apklausoje taip pat dalyvavo 184 LEU, ŠU, Kauno kolegijos, Vilniaus kolegijos ikimokyklinio ugdymo studijų programos studentai, atlikę pedagoginę praktiką ikimokyklinėse ugdymo institucijose. Studentų grupinės (*focus*) diskusijos organizuotos LEU (2 grupės), ŠU (2 grupės), Kauno kolegijoje (1 grupė). Šiose grupinėse diskusijose dalyvavo 46 studentai.

Tyrimo duomenų rinkimo metodai: ekspertinis tyrimas, ikimokyklinio ugdymo studijų programos studentų apklausa, studentų grupinių (*focus*) diskusijų tyrimas, etnografinis tyrimas.

Tyrimo duomenų analizės metodai: statistinė tyrimo duomenų analizė atlikta taikant SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) statistinių duomenų apdorojimo programą (*SPSS for Windows 17*) ir LEU Socialinės komunikacijos institute parengtą edukologinių duomenų analizės programą SKIBIS, duomenų faktoriinę analizę, populiarumo indekso apskaičiavimas, kokybiniai duomenys analizuojami pasitelkiant kokybinę turinio analizę.

Tyrimo rezultatai

1. Mentoriaus profesinės praktikos organizavimo bei praktikos refleksijos kompetencijos vieta struktūriniame mentoriaus kompetencijų modelyje. Siekiant nustatyti mentoriaus profesinės praktikos organizavimo bei praktikos refleksijos kompetencijos vietą struktūriniame mentoriaus kompetencijų modelyje, buvo atliktas studentų pedagoginei praktikai vadovaujančių mentorių, turinčių kvalifikacinius mentoriaus pažymėjimus, nuomonės apie mentoriaus kompetencijų bei jų komponentų svarbą tyrimas bei taikytas faktoriinės analizės (*alpha* faktoriinės analizės) metodas.

Mentoriaus kompetencijos atlikus VARIMAX rotaciją prasmingai susigrupavo į statistiškai reikš-

Mentorių požiūrio į mentoriaus kompetencijų svarbą faktorizacija

Faktoriaus pavadinimas ir paaiškinta sklaida	Struktūros komponentai	Faktoriai	F1	F2	F3
Asmenybinis 32,7 proc.	Asmeninė kompetencija			0,80	
Komunikacinis-vadybinis 23,2 proc.	Socialinė kompetencija		0,59		
	Informavimo-komunikavimo kompetencija		0,70		
	Vertinimo, ekspertavimo, refleksijos skatinimo kompetencija		0,69		
	Vadybinė kompetencija		0,60		
	Suaugusiųjų mokymo ir konsultavimo kompetencija		0,60		
Administracinis 23,3 proc.	Profesinės praktikos organizavimo ir praktikos refleksijos kompetencija				0,77
	Didaktinė kompetencija		0,51	0,49	0,49

mingus faktorius pagal faktorinį svorį. Išryškėjo trys faktoriai, kurie paaiškina 79,2 proc. visos duomenų dispersijos: 1 faktorius – 32,7 proc., 2 faktorius – 23,2 proc., 3 faktorius – 23,3 proc. (1 lentelė). Pirmajam, t. y. komunikaciniam-vadybiniam, faktoriui priskirtinos mentoriaus kompetencijos, kurių pagrindas – žmogaus komunikaciniai, vadybiniai ir suaugusio asmens – mokytojo – gebėjimai. Antrajam, t. y. asmenybiniam, faktoriui priskirtina asmeninė mentoriaus kompetencija, kuri siejama su mentoriaus nuostatomis ir gebėjimais ugdyti jaunąjį kolegą, palaikyti draugystę, teikti jam emocinę paramą. *Profesinės praktikos organizavimo bei praktikos refleksijos kompetencija išsiskyrė* kaip atskira, sietina su administraciniu faktoriu. Šios kompetencijos išskyrimas į atskirą faktorių rodo ypatingą jos svarbą mentoriaus veikloje. Patyrusių ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų mentorių nuomone, mentorius turi pasižymėti aukšto lygio gebėjimu sudaryti studentui tinkamas sąlygas pedagoginei praktikai atlikti, įgyti praktinės vaikų ugdymo patirties bei reflektuoti įgytą profesinį patyrimą.

Į *profesinės praktikos organizavimo bei praktikos refleksijos* kompetencijos vietą struktūriniame mentoriaus kompetencijų modelyje pažvelgta ir kitu aspektu – *nustatytas studentų požiūris į mentoriaus kompetencijų raišką jam vadovaujant studentų pedagoginei praktikai*. Duomenų analizei taip pat taikytas faktorinės analizės (*alpha* faktorinės analizės) metodas. Mentoriaus kompetencijos atlikus VARIMAX rotaciją pagal faktorinį svorį susigrupavo į tris šiek tiek kitokius faktorius. Pirmasis faktorius, kurį santykinai galima pavadinti tarpasmeniniu-komunikaciniu, jungia mentoriaus kompetencijas, kurių pagrindas – žmogaus santykiai su kitais žmonėmis, socialine aplinka, komunikaciniai gebėjimai,

t. y. jungia asmeninę; socialinę; informavimo ir komunikavimo; vertinimo, ekspertavimo, refleksijos skatinimo kompetencijas. Didžiausia koreliacija su faktoriu pasižymi asmeninė ($r = 0,79$) ir socialinė ($r = 0,69$) kompetencijos. Mentoriaus didaktinė kompetencija išsiskyrė į atskirą – didaktinį – faktorių. Mentoriaus *profesinės praktikos organizavimo ir praktikos refleksijos* kompetenciją kartu su vadybine kompetencija jungia vadybinis-administracinis faktorius. Į šį faktorių pateko kompetencijos, kurioms reikia mentoriaus vadybinio ir organizacinio meistriškumo (2 lentelė).

Lyginant mentoriaus kompetencijų modelio struktūrą pagal faktorius, remiantis kvalifikuotų mentorių požiūriu, ir mentoriaus kompetencijų raiškos struktūrą pagal faktorius, remiantis studentų požiūriu, akivaizdūs respondentų grupių vertinimo skirtumai. Mentorių faktoriniame modelyje *profesinės praktikos organizavimo ir praktikos refleksijos kompetencija* susijusi su atskiru administraciniu faktoriu. Studentų vertinimų pagrindu sudarytame mentoriaus kompetencijų faktoriniame modelyje *profesinės praktikos organizavimo ir praktikos refleksijos kompetencija* jungiama į vadybinių-administracinių kompetencijų bloką. Taigi šios kompetencijos raišką studentai mato kaip mentoriaus vadybinę-administracinę veiklą.

Panašios tendencijos pastebimos lyginant **eksperimentinio tyrimo duomenis** – kvalifikuotų mentorių nuomonę apie mentoriaus *profesinės praktikos organizavimo bei praktikos refleksijos* kompetencijos svarbą ir **empirinio tyrimo duomenis** – studentų nuomonę apie šios kompetencijos raišką. Duomenys pateikti 1 pav. Lyginant kvalifikuotų mentorių pateiktus mentoriaus *profesinės praktikos organizavimo bei praktikos refleksijos* kompetencijos svarbumo įverčius ir

Studentų požiūrio į mentoriaus kompetencijų raišką faktorizacija

Faktoriaus pavadinimas ir paaiškinta sklaida	Faktoriai	F1	F2	F3
	Struktūros komponentai			
Tarpasmeninis-komunikacinis 34,6 proc.	Asmeninė kompetencija Socialinė kompetencija Informavimo-komunikavimo kompetencija Vertinimo, ekspertavimo, refleksijos skatinimo kompetencija	0,79 0,69 0,63 0,67		
Vadybinis-administracinis 25,3 proc.	Vadybinė kompetencija Profesinės praktikos organizavimo ir praktikos refleksijos kompetencija		0,75 0,62	
Didaktinis 18,0 proc.	Didaktinė kompetencija			0,70
	Suaugusiųjų mokymo ir konsultavimo kompetencija	0,48	0,52	0,50

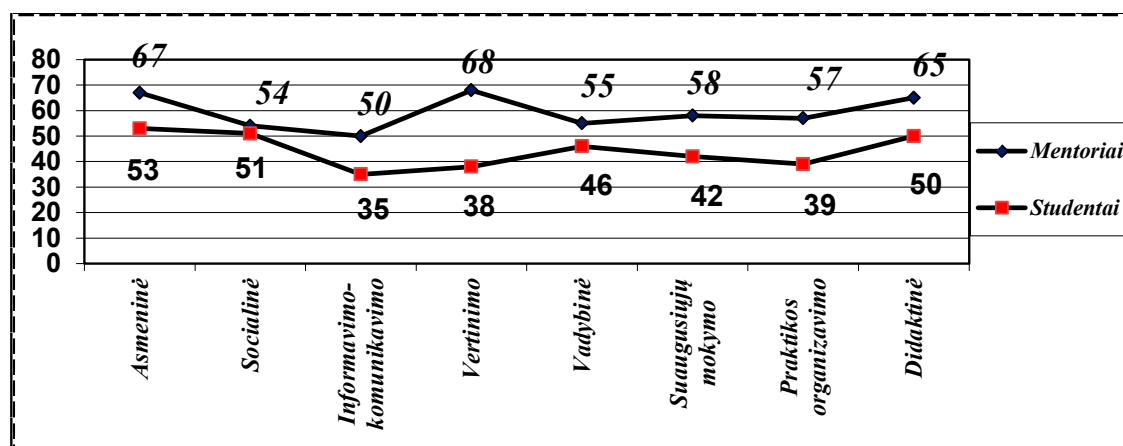
studentų pateiktus įverčius apie šios kompetencijos raišką, nustatytas 18 vienetų atotrūkis. Kvalifikuotų mentorių šios kompetencijos vertinimo populiarumo indeksas (PI) yra aukštesnis nei studentų. *Profesinės praktikos organizavimo bei praktikos refleksijos* kompetencija, kvalifikuotų mentorių požiūriu, yra svarbi (PI = 57), palyginti su kitų kompetencijų vertinimu. Tačiau studentai ne taip ryškiai išvėlgė šios kompetencijos raišką mentoriaus veikloje (PI = 39). Tikėtina, kad studentų praktikai vadovaujantys mentoriai dar nepasižymi aukštais šios kompetencijos gebėjimais, kadangi mentorstės veikla dar tik pradedama.

2. Mentoriaus profesinės praktikos organizavimo ir praktikos refleksijos kompetencijos komponentų svarbumo ir raiškos analizė. Siekiant nustatyti *profesinės praktikos organizavimo ir praktikos refleksijos* kompetencijos komponentų svarbumą, kvalifikuoti mentoriai atliko ekspertinį jų vertinimą. 3 lentelėje pateikti duomenys rodo, kuriuos šios kompetencijos komponentus ikimokyklinio ugdymo pro-

gramų studentų praktikai vadovaujantys kvalifikuoti mentoriai įvertino kaip svarbiausius. 3 lentelėje taip pat pateikti studentų nuomonės tyrimo duomenys, atskleidžiantys šios kompetencijos komponentų raišką, mentoriams vadovaujant studentų praktikai.

Kompetencijos struktūroje mentoriai kaip labai svarbias išskyrė *asmenines mentoriaus savybes, tokias kaip organizuotumas, dėmesingumas, pareigingumas, veiklumas* (PI = 75). Taip pat aukštai šį komponentą vertina ir studentai (PI = 75), kaip aiškiausiai pasireiškiantį per praktiką.

Kvalifikuoti mentoriai labai svarbiais pripažino tris analizuojamos kompetencijos komponentus, susijusius su mentoriaus vaidmeniu: žinias apie šį vaidmenį, gebėjimą jį priimti ir tobulinti savo, kaip mentoriaus, kompetencijas. Teiginių populiarumo indeksai išsidėsto taip: PI = 76 (teiginys „Žino praktikos vadovo – mentoriaus – veiklos tikslus, funkcijas, atsakomybę, kompetencijas, veiklos normas ir juridinius aspektus“), PI=70 (teiginys „Geba priimti nau-



1 pav. Mentoriaus kompetencijų svarbos (mentorių požiūris) ir raiškos (studentų požiūris) palyginimas (išreikštas PI)

ją – mentoriaus – vaidmenį“), PI = 68 (teiginys „Geba įsivertinti savo, kaip praktikos vadovo, kompetencijas ir numatyti jų tobulinimo kryptis“). Studentai mentoriaus žinių apie jo veiklos tikslus, funkcijas, vaidmenį raišką vertina gana aukštai (PI = 56), kaip ir mentoriaus gebėjimo prisiimti šį vaidmenį raišką (PI = 54). Kur kas žemiau studentai vertina mentoriaus gebėjimo apmąstyti savo veiklą, numatyti mentorystės veiklos tobulinimo kryptis raišką (PI = 11). Galima daryti prielaidą, kad mentoriaus savo kompetencijų įsivertinimas ir savo mentorystės veiklos reflektavimas gali būti nematomas procesas studentams, jeigu mentorius neįtraukia jų į šios refleksijos procesus.

Kvalifikuoti mentoriai pabrėžė *gebėjimo padėti studentui sėkmingai įgyvendinti studijų praktikos programą* svarbą (PI = 71). Studentai šio komponento raišką įvertino taip pat aukštai (PI = 61). Vadinasi, mentoriai praktiškai įgyvendina svarbų mentorystės tikslą – padeda studentui profesiskai tobulėti.

Kvalifikuoti mentoriai išskyrė žinias apie praktiką kaip labai svarbų komponentą mentoriaus veikloje (teiginys „Žino praktikos tikslus, organizavimo modelius, praktikų programas“, PI = 72). Studentams šio komponento raiška buvo mažai pastebima (PI = 41). Galima daryti prielaidą, kad žinių apie pedagoginių praktikų organizavimą bei programas mentoriams trūksta, nes studentai nepastebi mentorių šios srities išmanymo.

Kvalifikuoti mentoriai (PI = 50) ir studentai (PI = 31) žemai vertino kompetencijos komponentą

„Geba taikyti būdus, padedančius studentui įsivertinti profesinę ir dalykinę kompetenciją, suvokti padarytą pažangą“. Mentoriai nesuvokia studento savo kompetencijų įsivertinimo svarbos, o studentai atkreipia dėmesį, kad mentorius neskatina jų įsivertinti turimų profesinių ir dalykinių kompetencijų.

Apibendrinant galima teigti, kad pedagoginę praktiką atliekančio ikimokyklinės pedagogikos studento mentorius pasižymi šiam vaidmeniui būtinomis savybėmis, geba prisiimti mentoriaus vaidmenį bei funkcijas, padeda studentui sėkmingai įgyvendinti studijų praktikos programą. Tačiau išryškėjo mentoriaus žinių apie praktiką, jos modelius, praktikų programas problema. Be to, išryškėjo mentoriaus veiklos refleksijos problema ir studento skatinimo reflektuoti įgyjamas profesines bei dalykines kompetencijas problema. Tad rengiant mentorius verta atkreipti dėmesį į šiuos svarbius aspektus.

3. Mentoriaus profesinės praktikos organizavimo ir praktikos refleksijos kompetencijos komponentų raiška, vadovaujant studentų praktikai.

Siekiant atskleisti mentoriaus *profesinės praktikos organizavimo ir praktikos refleksijos kompetencijos* komponentų raiškos kokybinius ypatumus, šiuo klausimu buvo organizuotos studentų diskusijų grupės ir etnografinis tyrimas (stebėti (filmuojant) patyrę pedagogai savo darbo vietoje esant realioms situacijoms, o po stebėjimo imtas interviu). Analizuojant studentų diskusijų grupių ir etnografinio tyrimo medžiagą,

3 lentelė

Mentoriaus profesinės praktikos organizavimo bei praktikos refleksijos kompetencijos komponentų vertinimas: mentorių ir studentų požiūris

Eil. Nr.	Profesinės praktikos organizavimo ir praktikos refleksijos kompetencija	Kvalifikuotiems mentoriams komponentas labai svarbus		Populiarumo indeksas	Studentai: komponentas pasireiškia dažnai		Populiarumo indeksas
		N	%		N	%	
1.	Pasižymi asmeninėmis savybėmis, tokiomis kaip organizuotumas, dėmesingumas, pareigingumas, veiklumas.	55	77,5	75	140	76,1	75
2.	Žino praktikos tikslus, organizavimo modelius, praktikų programas.	54	76,1	72	92	50,0	41
3.	Žino praktikos vadovo – mentoriaus – veiklos tikslus, funkcijas, atsakomybę, kompetencijas, veiklos normas ir juridinius aspektus.	56	78,9	76	113	61,4	56
4.	Geba prisiimti naują – mentoriaus – vaidmenį.	54	76,1	70	105	57,1	54
5.	Geba įsivertinti savo, kaip praktikos vadovo, kompetencijas ir numatyti jų tobulinimo kryptis.	51	71,8	68	61	33,2	11
6.	Geba padėti studentui įgyvendinti studijų praktikos programą.	51	71,8	71	117	63,6	61
7.	Geba taikyti būdus, padedančius studentui įsivertinti profesinę ir dalykinę kompetenciją, suvokti padarytą pažangą.	40	56,3	50	83	45,1	31

buvo išskirtos bendros kategorijos bei teigiamo ir neigiamo valentingumo subkategorijos.

Analizuojama kategorijos „**Praktikos vadovas gebėjo priimti mentoriaus vaidmenį**“ raiška.

Etnografinio tyrimo metu stebint patyrusius pedagogus jų darbo vietoje, išryškėjo, kad dažniausiai tiriamieji priiima **konsultanto** (IP: „Aptarėme, kaip turi elgtis pedagogas, jei keli vaikai pasirinko tą pačią idėją ir ginčijasi. Iš klausiau globalinės nuomonę.“), **padėjėjo** (AB: „Norisi geranoriškai padėti, patarti...“), **modelio** (AG: „<...> pati veiklos metu pademonstravau, kaip tai galima padaryti“, o jos globalinė aptariant praktiką sako: „Pamačiau... kaip dirbt su vaikais, kaip juos drausmint, bet drausmint taip, kad neižeist, nei skaudint pačių vaikų“), **globėjo** (MB: „Kadangi prieš veiklą studentė labai jaudinosi, stengiausi ją padrąsinti, nuraminti, sakydama, jog aš būsiu šalia ir visada padėsiu iškilus problemoms“), **partnerio** (LV: „Pakankamai gerai suderinom savo bendroje veikloje vaidmenis“). Rečiau buvo pastebėti mentorių atliekami **vadovo, instruktoriaus, sprendimų priėmėjo, tarpininko, profesinės priežiūros, kolegos** vaidmenys.

Analizuojant studentų diskusijų grupių pateiktą medžiagą taip pat išskyrė įvairūs mentoriaus sėkmingai priimami vaidmenys: **modelio** („Kai tu matai pedagogo darbą, su koku užsidegimu jis dirba, kaip skatina tai daryti ir tave, ir tu užsidegi tam darbui“ (A 1 gr.), **globėjo, padėjėjo** („O mentorius visą laiką padėdavo, patardavo organizuojant veiklą, išvelgdavo, kur gali kilti problemų, patardavo, kaip reikia išsukti iš situacijos“ (KV 2 gr.), **kolegos** („<...> tardavomės, manęs klausdavo, ką mes ten universitete mokomės, tai aš buvau atnešus parodyti tokius aplankus, ką mes universitete darom“ (ES 2–4 gr.), **konsultanto** („Visada būdavo po auklėtojos veiklos ir po mano veiklos aptarimas, kas pavyko, kas nepavyko. Tai čia galėjau tobulėti...“ (KV 2 gr.), **sprendimų priėmėjo, partnerio** („Ji ir mane stebėdavo, jei man kažkas neišėdavo, tai tuoj pat įsiterpdavo, kad nebūtų padirka ugdomoji veikla“ (VS 3 gr.), **tarpininko** („Įtraukdavo į projektus, renginius, padėdavo aš jai, žodžiu, bendradarbiaudavome“ (JS 2–4 gr.). Tačiau kartais studentui paskirtas **mentorius neatliko savo funkcijų** („<...> man nerodė nei kaip planuoja, nei nieko“ (BK 5 gr.); „<...> nebuvo tos sąlygos suteiktos praktikai atlikti“ (BK 5 gr.).

Galima teigti, kad mentoriai įvertina studento praktikanto aktyvumą, emocinius poreikius, patirtinio mokymosi stilių ir priiima įvairius vaidmenis, naudodami tiek tiesioginį, tiek netiesioginį poveikį globaliniui.

Plačiai atskleista kategorijos „**Teikė paramą įgyvendinant studijų praktikos programą, rengiant praktikos aplanką**“ raiška.

Analizuojant etnografinio tyrimo duomenis, pastebėta, kad mentoriai **supažindina studentus su įstaigos ugdymo politika, pedagogais, aptarnaujančiu personalu, įstaigoje taikoma vaikų ugdymo programa, grupe, kurioje dirbs, ugdymo tikslais, vaikų pasiekimais** („Studentei reikėjo padėti susipažinti su grupe, vaikais, pagrindiniais dokumentais, įstaigoje dirbančiais specialistais“ (IP), **sudaro sąlygas stebėti ir analizuoti mentoriaus modeliuojamą ugdomąją veiklą, mokantis poroje su patyrusiu pedagogu** – kartu planuoja, pasiskirsto funkcijomis, organizuoja veiklas („<...> studentė stebėjo mano darbą, klausinėjo“ (DV), **sudaro sąlygas stebėti kitų pedagogų veiklas, jas analizuoti**, kelti klausimus, vertinti, iš jų mokytis („<...> tu stebėjai priešmokyklinę grupę, stebėjai trejų ketverių metų vaikų grupę veiklą“ (MB), **sudaro sąlygas teorines žinias išbandyti praktiškai, eksperimentuoti ugdymo metodu ir būdų veiksmingumą, aptarti daromą pažangą** („Universitete gaunate daug teorinių žinių <...> ir, atrodo, viskas aišku, bet kai tu ateini į praktinį darbą, tai realiai susiduri su problemom. Pagal teoriją žinai, bet juk kiekvienas vaikas yra individualus, kiekviena situacija individuali, ir kai reikia išspręsti tam tikrus konfliktus, tikrai sunku“ (DV). Šie mentoriaus gebėjimai akivaizdžiai buvo demonstruoti visos praktikos metu.

Išryškėjo ir **mentorystės veiklos trukdžiai**. Akivaizdu, kad mentoriai susiduria ir su tam tikromis problemomis organizuodami savo ir globalinio veiklą. Mentoriai kalba apie laiko trūkumą, renginių gausą (MB: „<...> kilo sunkumų paskirstant laiką. Tai viena iš mentorystės organizavimo problemų, kadangi auklėtojos ir mentoriaus pareigos yra sudvejinamos“), mentorystės kompetencijų trūkumą (MB: „Manau, man trūksta praktinės mentoriaus kaip konsultanto patirties. Teoriškai žinau, kurios žinios ir gebėjimai sudaro mentoriaus konsultavimo kompetenciją, tačiau praktiškai konsultuoti nėra lengva“), studento neatsakingą požiūrį į pedagoginę praktiką (MB: „Ateityje reikėtų daugiau suteikti laisvės studentui, leisti pasireikšti veiklos metu, tokiu būdu mokytis iš patirties. Veiklos aptarimo metu skatinti studentę atsiverti, daugiau reflektuoti, išvelgiant profesinį tobulėjimą bei kilusias problemas“).

Studentų nuomone, mentoriai **gilinasi į patiktas programoje užduotis** (GV 2 gr.), **patardavo planuojant studentų veiklas** (MS 2–4 gr.), **demonstruodavo ugdomąją veiklą, analizuodavo jos privalumus ir trūkumus, vertindavo studento organizuotą veiklą** (KK 5 gr.), **padėdavo rengti praktikos aplanką** („<...> rengiant praktikos ataskaitą, taip pat padėjo...“ (VS 3 gr.). Vadinasi, mentoriai dažniausiai įgyvendina savo pagrindinį tiks-

lą – teikia paramą studentui įgyvendinant studijų praktikos programą. Pastebėtas ir negatyvus studentų požiūris į mentoriaus pagalbą: **Neteikė paramos ir Nepadėjo rengti aplanko** („Aš joms daviau, kokias man užduotis reikia atlikti. Jos tik visą laiką man: ar tu spėji su užduotim? Bet jos ir padėti man galėjo kažką. <...> aš tada ruošiausi atsiskaitymui, tai net nepaklausė. Aš pati prieinu ir klausiu, o ji neturi laiko“ (C 1 gr.).

Šio tyrimo metu domėtasi kategorijos „**Žino praktikos vadovo mentoriaus veiklos tikslus, funkcijas, atsakomybę**“ raiška.

Interviu metu patyrę pedagogai įvardijo pagrindinius mentoriaus veiklos tikslus ir funkcijas. Dažniausiai kalbama apie tinkamą **sąlygų globotiniui sukūrimą, kurios padėtų įgyti praktinės patirties ir ugdyti profesines kompetencijas** (DV: „<...> sudaryti sąlygas studento praktinei veiklai“), taip pat **kalbama apie profesinę paramą studentui**. Mentorai suvokia, kad jiems taip pat svarbu **su globotiniu užmegzti asmeninius ryšius, grindžiamus pasitikėjimu, pagarba** (IP: „turi būti jautria, dėmesinga, kad studentė būtų rami, saugi tavo grupėje“), **padėti jam integruotis į ugdymo instituciją** (AG: „Padėti studentui adaptuotis įstaigoje, kad jis galėtų įgyvendinti jo praktikai nustatytus tikslus“), **stebėti, reflektuoti, vertinti globotinio veiklą, teikti grįžtamąjį ryšį** (MB: „skatinti reflektuoti, analizuoti, suvokiant padarytą pažangą bei didėjančią kompetenciją“), **kelti karjeros tikslus ir padėti jų siekti** (AG: „kad studentas įgytų reikiamos patirties, kuri ateityje jam padėtų tapti geru pedagogu“). Studentų grupinėse (*focus*) diskusijose neatsiskleidė mentoriaus **žinios apie mentoriaus, kaip praktikos vadovo, veiklos tikslus, funkcijas, atsakomybę, kompetencijas, veiklos normas ir juridinę erdvę**. Apibendrinant galima sakyti, kad patyrę pedagogai suvokia mentoriaus veiklos tikslus, funkcijas ir atsakomybę, tačiau šių žinių nedemonstruoja studentams.

Studentų *focus* grupių diskusijose išaiškėjo, kad kai kurie mentorai labai atsakingai vykdė savo pareigas: jau pirmą praktikos dieną buvo susipažinę su praktikos programa ir „jau žinojo, ką reikia pasiūlyti“ (KV 2 gr.), o studentas GV 2 gr. sako, kad jo mentorius „labai gilinasi į visas tas užduotis, kurias man pateikė praktikos metu“. Tačiau daugiau pasakymų diskusijų grupėse šia tema nebuvo. Galima manyti, kad patyrusiems pedagogams trūksta žinių apie praktikos tikslus, organizavimą, tad studentai ir nepastebėjo šio komponento raiškos.

Etnografinio tyrimo metu aiškintasi, ar respondentai **įsivertina savo, kaip praktikos vadovo, kompetencijas, ar numato jų tobulinimo kryptis**. Po pirmo susitikimo su studentu mentorių buvo

klausama, kaip jie galėtų įvertinti savo – mentoriaus – kompetencijas. Paaiškėjo, kad dalis mentorių įvertino savo kompetencijas gerai (MB: „Turiu tiek profesinės, tiek dalykinės patirties...“), kitos dalies respondentų nuomonė apibendrinama mentoriaus RG požiūriu į save: „Negaliu savęs vertinti puikiai, nes trūksta patirties...“. Taigi galima teigti, kad mentorai objektyviai vertina savo gebėjimus globoti studentą profesinės praktikos metu. Išryškėjo, kad mentorai **vertina savo mentoriaus kompetencijų pokyčius, pastebi savo, kaip mentoriaus trūkumus, įvardija sunkiausias sritis ir savo pranašumus, numato tobulinimosi kryptis**. Atkreipiamas dėmesys į atsirandantį pasitikėjimą savo jėgomis, nes buvo rastas kontaktas su studentu, įveiktas pirmųjų susitikimų nerimas. Pastebėta, kad kito požiūris ir į auklėtojos veiklą. Štai mentorius LV sako, kad „būdama atsakinga už globotinį, atsakingiau atlieki ir savo (kaip pavyzdžio) funkciją, rimčiau žiūri, labiau giliniesi į veiklos planavimą, metodus, priemonių įvairovę...“. Mentorai savo veikloje pastebi ir tam tikrų trūkumų, įvardija, kas jiems yra sunkiausia. Mentorai įvardija savo asmeninių savybių tobulinimo poreikį – konkretumo trūkumą (DV), neryžtingumą (DV, MB) per didelį atlidumą (MB), apie sunkumus įgyvendinant tam tikras mentoriaus funkcijas – studento veiklos kontrolę (LV, RG), konsultavimo problemas (MB), apie negebėjimą paskirstyti laiką (MB, RG, LV). Retai mąstoma apie tai, kaip šalinti trūkumus, numatyti tobulinimosi perspektyvas. Mentorius LV siūlo: „Reiktų daugiau patirties, bendravimo su kitais mentoriais...“, o mentorius DV numato: „<...> save tobulinti kilus spontaniškom situacijom...“. Mentorai įvardija ir savo veiklos pranašumus. Tai „palankaus mikroklimato sudarymas, motyvacijos savarankiškai veiklai skatinimas, palaikymas“ (LV), sąžiningumas, profesionalumas, siekimas tobulėti (DV, MB), tikslų siekimas, pasitikėjimas savo žiniomis ir patirtimi (IP), empatiškumas (AG, IP), o tai sietina su kokybiška mentoryste (AG: „Galiu dirbti mentoriumi. Turiu pakankamai mentoriui reikalingų kompetencijų. Gebu konsultuoti, organizuoti, padėti, paremti, suteikti žinių, padėti spręsti problemas, pamatyti klaidas. Gebu būti pareigingas, atsakingas, empatiškas...“). Tačiau studentai neįžvelgė kategorijos: „Įsivertino savo, kaip praktikos vadovo, kompetencijas ir numatė jų tobulinimo kryptis“. Studentas A 1 gr. sakė, kad „savęs mentorius nevertino. Nekalbėjo su studentu apie tai, ar užtenka jo pagalbos studentui“. Taigi patyrę pedagogai interviu metu pademonstravo savo gebėjimą objektyviai įsivertinti savo kompetencijas, tačiau į šį procesą neįtraukė studentų.

Etnografinio tyrimo metu stebėta, ar respondentai **geba taikyti būdus, padedančius studentui įsivertinti profesinę ir dalykinę kompetenciją, suvokti padarytą pažangą**. Pastebėta, kad mentoriai skatina globotinius įsivertinti savo kompetencijas tik individualiame pokalbyje, kurio metu aptariama studento savarankiškai organizuota veikla. Jo metu studentas skatinamas **pasitikėti savo jėgomis** („Nuoširdžiu bendravimu stengiausi, kad globotinė jaustų pasitikėjimą, atvirą bendravimą“ (DP), **įsivertinti savo veiklą ir pamatyti pažangą** („Kaip manai, ar tau pavyko vesti ryto ratą šiandieną? (studentė tyli) Ką tu galėtum pasakyti, kad galėjau padaryti dar tą, va šito tai atsisakysiu kitą kartą, gal nebandysiu, supratau, kad man tai dar per sunku, o imsiu tokius labiau žinomus dalykus“ (IP). Interviu metu mentoriai išsakė mintį, kad **skatina studentus būti vis labiau savarankiškus** („Pirmiausia prašiau globotinės idėjų ir pasiūlymų, o tik po to savo idėjas siūliau...“ (JV). Taip pat pastebėtas atvejis, kai po nufilmuotos studento veiklos peržiūros vertinami studento profesiniai gebėjimai, pažanga. Mentorius IP savo laikysena ir kalba demonstruoja pasididžiavimą savo globotine. Ji sako: „Aš klausiausi tavęs ir kartu viduje džiaugiausi, nes žmogus per šitas savaites tiek daug paėmė iš to natūralaus tikro grupės gyvenimo, o ne aprašyto knygoje.“

Analizuojant diskusijų grupėje išsakytas studentų mintis atsiskleidė daugiau patyrusių pedagogų taikytų būdų. Mentoriai pokalbio metu **užduoda klausimus, skatinančius įsivertinti** („Manęs tai pirmiausia paklausdavo, kaip tu pati save įsivertini“ (KK 5 gr.), **aktyviai išklaUSDavo studento įsivertinimo, paklausdavo vaikų nuomonės apie studento modeliuotą veiklą, patys įvertindavo studento veiklą, pasidžiaugdavo jo padaryta pažanga, skatindavo mokytis iš patirties** („Visada būdavo po auklėtojos veiklos ir po mano veiklos aptarimas, kas pavyko, kas nepavyko. Tai čia galėjau tobulėti, mokytis iš patirties, nedaryti tų pačių klaidų“ (KV 2 gr.). Vertindami praktikos rezultatus, mentoriai **teikdavo konstruktyvų grįžtamąjį ryšį didžiausią dėmesį skiriant sėkmę lemiantiems veiksniams** („Kritiką priimti sunkiau, bet kai pagalvoji, ką ta kritika tau duoda, kai mentorius tau sako, tu tik ir lauki, kad kažką pasakytų ir visai nepyksti, o kai pasakydavo, kad buvo gerai, tai labai pakylėdavo (InV 2 gr.). Kokybiniai tyrimai atskleidė, kad patyrę pedagogai skatina studentus įsivertinti profesinę ir dalykinę kompetenciją, suvokti padarytą pažangą. Apibendrinti galima cituojant mentoriaus AG žodžius: „<...> gebu reflektuoti pati ir skatinu reflektuoti globotinį. Gebu skatinti globotinį tobulėti.“

Išvados

1. Švietimo reformos teoretikė M. Lukšienė nuo 1990 m. kėlė pedagogo, kuris gebėtų dirbti reformuojamoje mokykloje, rengimo klausimą. M. Lukšienės nuomone, reformuojamos mokyklos pedagogas turėtų vadovautis interpretacine pedagogika, prisiimti atsakomybę už vaiko brandinimą laisvei, demokratijai, už vaiko prigimtinių galių plėtojimą tautos kultūros kontekste, už bendradarbiavimą paremtą aktyvų vaiko ugdymąsi. Švietimo reformos teoretikė pabrėžė būtinybę ieškoti naujų šiuos reikalavimus atitinkančių pedagogo rengimo formų. Viena iš tokių šiuolaikinių formų yra mentorystė, vadovaujant studentų praktikai.

2. Atliktas mentoriaus kompetencijų svarbos ekspertinis tyrimas atskleidė, kad *profesinės praktikos organizavimo bei praktikos refleksijos* kompetencija, kvalifikuotų mentorių požiūriu, yra gana svarbi (PI = 57), palyginti su kitų kompetencijų vertinimu. Patyrę kvalifikuoti ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogai mano, kad mentoriaus gebėjimas sudaryti tinkamas sąlygas pedagoginei praktikai atlikti, įgyvendinti programą, reflektuoti įgytą patyrimą daro didelę įtaką studentų praktikos kokybei. Tačiau studentai ne taip ryškiai išvelgė šios kompetencijos raišką mentoriaus veikloje (PI = 39). Tikėtina, kad studentų praktikai vadovaujantys mentoriai, suprasdami *profesinės praktikos organizavimo bei praktikos refleksijos* kompetencijos svarbą, dar nepasižymi aukštais šios kompetencijos gebėjimais, kadangi mentorystės veikla dar tik pradedama.

3. Detali mentoriaus *profesinės praktikos organizavimo ir praktikos refleksijos* kompetencijos analizė, remiantis patyrusių pedagogų ir studentų praktikančių nuomone, atskleidė, kad kokybiškai mentorystei ypač svarbios praktikos vadovų asmeninės savybės. Analizuojant duomenis paaiškėjo, kad patyrę pedagogai geba prisiimti mentoriaus vaidmenį bei funkcijas, padėti studentui sėkmingai įgyvendinti studijų praktikos programą. Tačiau išryškėjo mentoriaus žinių apie praktiką, jos modelius, praktikų programas problema. Be to, išryškėjo mentoriaus veiklos refleksijos problema ir studento skatinimo reflektuoti įgyjamą profesines bei dalykines kompetencijas problema.

4. Tiriant *profesinės praktikos organizavimo bei praktikos refleksijos* kompetencijos raišką, paaiškėjo, kad mentoriai geba prisiimti naują vaidmenį, teikti paramą įgyvendinant studijų praktikos programą, kelti profesinius ir dalykinius reikalavimus studento praktinei veiklai. Patyrę pedagogai interviu metu objektyviai įsivertino savo kompetencijas, pastebėjo

jų pokyčius, tačiau į šį procesą neįtraukė studentų. Studentai išryškino kai kurių jų praktikai vadovaujančių mentorių teikiamos pagalbos stoką, neatsakingą požiūrį į savo pareigas, žinių apie praktikos tikslus ir organizavimą, apie praktikos vadovo mentoriaus veiklos tikslus, funkcijas, atsakomybę, kompetencijas trūkumą.

5. Kokybinių tyrimų metu išryškėjo ir mentorystės veiklos trukdžiai. Išryškėjo kai kurių mentorystės kompetencijų trūkumas, mentoriaus laiko, skirto darbui su studentu, trūkumas, kasdieniam studento darbui su vaikais nepalanki renginių įstaigoje gausa. Atsiskleidė mentoriaus kompetencijos keisti studento neatsakingą požiūrį į pedagoginę praktiką, didinant jo atsakomybę bei motyvaciją stoka. Tobulinant mentorystės procesą ikimokyklinėse ugdymo institucijose, būtinas geras patyrusių pedagogų teorinis ir praktinis pasirengimas būti mentoriais, ypač tose srityse, kuriose išryškėjo problemos.

Literatūra

1. Athanases S. Z., Abrams J. Et al. Curriculum for mentor development: problems and promise in the work of new teacher induction leaders. *Journal curriculum studies*, 2008, vol. 40, No. 6 [žiūrėta 2011 m. spalio 6 d.]. Prieiga per EBSCO Publishing.
2. Bitinas B. *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta, 2006.
3. Brooks V., Sikes P. *The Good Mentor Guide. Initial Teacher Education in Secondary Schools*. Great Britain, Open University Press, 1997.
4. Bubnys R. *Reflektyvus mokymasis kaip edukacinis fenomenas ugdant specialiuosius pedagogus aukštojoje mokykloje*: daktaro disertacija. Šiauliai: ŠU, 2009.
5. Clutterbuck D. *The Competencies of Mentors and Mentees, Mentoring and Coaching research group*. European Mentoring and Coaching Council: Clutterbuck Associates, 2003. Prieiga per internetą: <<http://72.14.207.104/search?q=cache:8uhQyhfv04MJ:www.temple.edu/martec/onlineet>>.
6. Crutcher B. N. *Cross-Cultural Mentoring: An Examination of the Perspectives of Mentors*, 2006.
7. Daloz L. A. *Mentor. Guiding the Journey of Adult Learners*. San Francisco, CA, Jossey-Bass Publishers, 1999.
8. Elliott B. Developing Relationships: Significant Episodes in Professional Development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1995, Vol. 1 (2).
9. Jonson K. F. *Being an Effective Mentor. How to Help Beginning Teachers Succeed*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press, Inc. 2002.
10. Kram K. *Mentoring at work: developmental relationships in organizational life*. Lanham, MD, University Press of America, 1988.
11. Lindgren U. Mentoring in the Academic World. *Cullingford, Cedric, Ed. Mentoring in Education: An International Perspective*, 2006. Prieiga per internetą: <<http://site.ebrary.com/lib/lmbavpu/Doc?id=10211275&ppg=170>>.
12. Lukšienė M. *Jungtytys*. Vilnius: Alma littera, 2000.
13. Lukšienė M. Pedagogika ir kultūra. In: *Lietuvos švietimo reformos gairės*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras, 1993, p. 25–42.
14. *Mentoriaus kompetencijos*. Kaunas: Technologija, 2007.
15. *Mentoriaus veikla ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo įstaigose*. Kaunas: Technologija, 2007.
16. Norman Dr., Cohen H. *The Mentee's Guide to Mentoring*. Canada, HRD Press, 1999.
17. Pedagogų rengimo reglamentas. *LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas „Dėl pedagogų rengimo reglamento patvirtinimo“*, 2012 m. gegužės 15 d. įsakymo, Nr. V-827, 2012. Prieiga per internetą: <http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=425048&p_query=&p_tr2=2>.
18. Podsen I. J., Denmark V. M. *Coaching and Mentoring First-Year and Student Teachers*. US, Eye of Education, 2000.
19. *Praktikos vadyba*. Mentoriaus rengimo vadovėlis. Kaunas: Technologija, 2008.
20. Rots I., Aelterman A. Teacher education graduates' entrance into the teaching profession: Development and test of a model. (Department of Educational Studies, Ghent University, Belgium) *European Journal of Psychology of Education*, 2009, Nr. 4, p. 453–471 [žiūrėta 2011 m. spalio 6 d.]. Prieiga per EBSCO Publishing.
21. Rodney, Guillaume. *Maximum Mentoring*, 2003. *An action guide for teacher trainers and cooperating teachers*. California, London, New Delhi.
22. Šernas V. *Studijos, jų organizavimo principai*. Iš Lietuvos mokslas. *Akademine edukologija II*. Monografija, 59 knyga. Vilnius: Mokslo tyros institutas, 2006.
23. Wang J., Odell S. J. Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 2002, No. 72 (3), p. 481–546.

Summary

Ona Monkevičienė, Birutė Autukevičienė

PECULIARITIES OF MENTOR'S COMPETENCE OF PRE-SCHOOL AND PRE-PRIMARY EDUCATION TEACHING PRACTICE ORGANIZATION AND REFLECTION

The aim of education is not only to echo wants of modern society, but also „to be a vanguard of democratizing society“ [12, p. 265]. Hence education is closely related to the social cultural environment. The researcher of Lithuanian education and educational scientific development, Doctor of literature, actively participating in society life, an initiator and organizer of education reform documents, dr. Meilė Lukšienė (1913–2009) announced pursuance: “it would be great if new school turned back at culture would become its home, where a young or old student could just exist. This existence itself would constantly enrich the person, would reach his or her soul, would exhibit all person's virtues” [12, p. 45]. One of the most important persons in educational institution is a pedagogue. Obviously, today's society raises higher and higher requirements. National strategy project of education 2013–2022 says that pedagogues must be reflecting, constantly perfecting themselves and working successfully. Such pedagogues will succeed in turning Lithuanian education into stable foundation for an independent and ambitious person who creates his future, the future of his country's and the world's future responsibly and solidarily. Therefore, high quality modern studies are necessary to provide a future pedagogue with deep theoretical knowledge, to create conditions for training practical

pedagogue's skills of the highest level and to develop cultural awareness of a future pedagogue. M. Lukšienė (2000) stated that teacher training forms cannot be separated from contents. Seeking high quality studies, integrating theoretical knowledge into practice, an important role goes to mentoring. *Regulation of teacher training* (2012 May 15, ord, Nr. V-827) describes mentor as an experienced and successfully working pedagogue, trained according to the orders confirmed by Education and Science Ministry, who is a help to a student on teaching practice in one or several institutions or any other institutions (companies, organizations) related to pedagogical work in any way. Thus, a mentor must be able to create appropriate conditions for teaching practice, help a student realize practice programme and reflect upon gained experience. This makes the essence of mentor's practice organization and reflection competence.

The article draws great attention to the integration of theory and practice in the process of training teachers, which enables to recognize theoretical knowledge and to apply it in concrete practical situations, create the opportunity for future pedagogues to perfect their professional skills. The article also discusses models of organizing teaching practice, mentor's role in instructing practice, the meaning and importance of mentor's professional practice organization and reflection competence from the point of view of experienced students.

The main aim of the article research—to reveal pre-school and pre-primary mentor's competence of professional practice organization and reflection, the importance and expression of its components while mentoring students' practice.

Keywords: teacher training, pre-school and pre-primary school education, mentor, mentor competences, the competence of professional practice organization and reflection.

*Lietuvos edukologijos universitetas
Įteikta 2013 m. rugsėjo mėn.*