

Lilija Vilkančienė

ISM vadybos ir ekonomikos universitetas, Lietuva

IDKM PEDAGOGŲ KOMPETENCIJŲ ANALIZĖ

Santrauka. Integruoto dalyko ir kalbos mokymo (IDKM) sėkmingas diegimas dažniausiai siejamas su šį metodą taikančių pedagogų kompetencijų tobulinimu, nes tokių specialistų nėra daug ir dažniausiai jie vis dar nėra specialiai rengiami. IDKM pedagogais dažniausiai dirba tikslinės kalbos arba nekalbinio dalyko mokytojai. Kartais vienoje pamokoje dėsto du pedagogai, o kitais atvejais dirba mokytojai, kuriems tikslinė kalba yra gimtoji. Didžiausias dėmesys paprastai skiriamas tobulinti nekalbinio dalyko mokytojų tikslinės kalbos kompetencijoms. Kita vertus, tik tikslinės kalbos mokėjimo lygis neužtikrina sėkmės, nes ne mažiau svarbios yra integravimo ir bendradarbiavimo kompetencijos. Šio straipsnio tikslas – apžvelgti tyrimus apie IDKM mokytojais dirbančių pedagogų kompetencijas ir jų poveikį, aptarti siūlomus IDKM mokytojų kompetencijų modelius ir išskirti esmines kompetencijas, kurias turi aukščiau išvardintos pedagogų grupės. Europoje atlikti tyrimai rodo, kad pakeitus mokymo kalbą iš gimtosios į tikslinę, mokytojai susiduria su daugybe iššūkių, patiria nepasitikėjimo ir nesaugumo jausmą, keičiasi požiūris į taikomus mokymo metodus, atsiranda poreikis bendradarbiauti ne tik su savo mokyklos bendruomenės pedagogais, bet ir su kitais, tą patį dalyką dėstančiais IDKM mokytojais. Tyrimai ir jau dirbančių pedagogų patirtis rodo, kad darbas vartojant kitą kalbą keičia mokytojų asmenybę, mokymosi aplinką, nes pedagogai susiduria su tikslinės kalbos mokėjimo sąlygotomis ribomis ir negali klasėje elgtis jiems įprastu būdu. IDKM didaktikos išmanymas ir suvokimas, kaip sėkmingai integruoti kalbą ir nekalbinį dalyką, siekiant ugdymo tikslų, anot kai kurių autorių, kartais gali kompensuoti nepakankamą kalbos mokėjimo lygį. Straipsnyje aptariami EŠKC (2010), CCN (2010) ir Mellion (2008) pateikti IDKM mokytojų kompetencijų modeliai ir metmenys, išskiriant esmines kompetencijas, parodant jų tarpusavio sąsajas bei atskleidžiant svarbą sėkmingam IDKM diegimui. Be jau išvardintų tikslinės kalbos, nekalbinio dalyko, didaktikos, bendradarbiavimo kompetencijų, svarbios yra ir vertybinės nuostatos, ir pedagogų atsidavimas, t. y. noras „aukoti“ daugiau laiko ir pastangų mokant IDKM metodu.

Pagrindinės sąvokos: integruotas kalbos ir dalyko mokymas (IDKM), IDKM mokytojų kompetencijos, integravimas, bendradarbiavimas, atsidavimas.

Įvadas

IDKM metodo diegimas Europoje ir Lietuvoje susiduria su daugybe iššūkių, iš kurių vienas – IDKM pedagogų, turinčių reikalingas kompetencijas, trūkumas. Tik pakankamai pasirengę mokytojai gali užtikrinti kokybišką šio metodo diegimą, t. y. integruotą kalbos ir dalyko mokymą gali taikyti tik tokie pedagogai, kurie turi pakankamai integruotas kompetencijas. Pagrindinės kompetencijos yra nekalbinio dalyko turinio ir tikslinės kalbos mokėjimas, tačiau reikalingi gebėjimai neapsiriboja šiais dviem aspektais. IDKM sąvoka pati savaime pabrėžia gebėjimą integruoti ne tik kalbą ir dalyką, bet ir didaktines kompetencijas. Svarbu suvokti, kaip visa tai susieti į visumą, kad būtų nuosekliai

ugdamos moksleivių dalykinės, kalbinės, kognityvinės, mokymosi mokyti, komunikacinės, kultūrinės ir kt. kompetencijos.

IDKM mokytojų profesinių kompetencijų ugdymas – būdas diegti mokytojams XXI amžiaus pedagogui reikalingus gebėjimus, skatinti jų profesinį tobulėjimą mokymosi visą gyvenimą programų kontekste. IDKM remiasi gerosios didaktikos principais, orientuojasi į praktinį mokymą, kurio pagrindinis veikėjas yra besimokantysis. Tai yra demokratiškas mokymas, nes pedagogas dažnai mokosi kartu su savo mokiniais ir jo vaidmuo neišvengiamai keičiasi. Mokytojo gebėjimas reaguoti į pokyčius ir pačiam keistis kaip profesionalui bei asmenybei yra labai svarbus žinių visuomenėje. IDKM kompetencijos sudaro galimybes ne tik mokinių, bet ir mokytojų mobilumui darbo rinkoje, skatina daugiakultūrinio požiūrio vystymąsi.

Kvalifikuotų IDKM mokytojų trūkumas yra vienas didžiausių iššūkių diegiant ir skatinant šį metodą bei įvardijamas kaip „universalioji problema tose situacijose, kai edukacinė inovacija lenkia mokytojų rengimą“ (Mehisto, Marsh ir Frigols, 2008, p. 21). Pirmiausiai pradėtas diegti integruotas mokymas ir sulaukus teigiamų rezultatų pradėta galvoti apie mokytojų rengimą. Mokytojų rengimas ir kvalifikacijos kėlimas yra viena iš svarbiausių IDKM diegimo **problemų**, nes tokie pedagogai dar nėra rengiami Lietuvoje, kvalifikacijos kėlimo projektai yra trumpalaikiai ir dažnai inicijuoja IDKM eksperimentus klasėse, bet nesudaro sąlygų tęstiniam šios edukologinės inovacijos diegimui, nes neskatina mokytojų tęsti IDKM mokymo projektui pasibaigus bei nesuteikia pedagogams pakankamai pasitikėjimo savo turimomis kompetencijomis. Kompetentingas mokytojas – pagrindinis veiksnys, užtikrinantis IDKM diegimą, kokybę bei mokinių motyvaciją, yra šio straipsnio **tyrimo objektas**. Šio straipsnio **tikslas** – apžvelgti svarbiausias IDKM mokytojų kompetencijas bei jų ypatumus bendrųjų pedagogų kompetencijų kontekste. Straipsnio **uždaviniai**: 1) apžvelgti tyrimus apie IDKM poveikį mokytojų kompetencijoms, 2) apžvelgti siūlomus IDKM mokytojų kompetencijų modelius ir aprašus, 3) išskirti esmines IDKM mokytojų kompetencijas. **Tyrimo metodas** – mokslinės literatūros analizė bei IDKM mokytojų kompetencijų aprašų palyginimas.

Literatūros apžvalga: IDKM poveikis mokytojų kompetencijoms

Mokslinėje literatūroje tiriamas įvairiuose projektuose dalyvavusių ar dalyvaujančių, dažniausiai jau patyrusių mokytojų požiūris į IDKM, šio metodo poveikis pedagogų profesinėms kompetencijoms ir gebėjimams, jų motyvacijai bei asmenybių transformacijai, taip pat sunkumai, kurie kyla diegiant metodą.

Infante, Benvenuto ir Lastrucci (2015) tyrė Italijos pradinių klasių pedagogų nuomonę apie IDKM mokytojų vaidmenį. Jų vaidmuo yra ypač svarbus užtikrinant dalyko ir turinio integraciją, anot autorių, mokytojai įgyja naują vaidmenį ir tampa „sąveikos vadovais“ (p. 156), t. y. jie turi žinoti dalyko turinį bei užtikrinti kalbos progresiją. Dale ir Tanner (2012, p. 19) teigia, kad IDKM mokytojas prisiima naujus vaidmenis ir atsakomybes, o tai daro įtaką tiek kalbos, tiek dalyko mokytojams. Dalton-Puffer (2011, p. 189) nurodo, jog IDKM mokytojas tampa „pokyčių skatintoju“, nes pereinama nuo tradicinio prie mokinių orientuoto mokymo. Taigi vienas iš reikšmingų IDKM poveikių mokytojoms – naujų vaidmenų gavimas, o tam reikalingos naujos kompetencijos. Būtent mokytojai vaidina pagrindinį vaidmenį inicijuojant bei palaikant edukacinius pokyčius (Mellion, 2008, 215–216 p.) ir tuo pačiu keičiasi patys.

Daugelio tyrėjų nuomone (Infante ir kt., 2015; Dalton-Puffer, 2011; Moate, 2011) IDKM sėkmę lemia didaktika ir mokymas, kuris remiasi aktyviu požiūriu, teisingomis strategijomis ir technikomis, t. y. mokytojų didaktiniais gebėjimais. Pabrėžiama, kad mokytojų teigiamas požiūris į metodikos mokymąsi teigiamai veikia jų mokymą ne tik mokant IDKM, bet ir mokant jų dalykų gimtąja kalba (Dalton-Puffer, 2011; Moate, 2011). Coyle, Hood ir Marsh (2010, p. 10) akcentuoja IDKM svarbą pedagogo profesijai, nes IDKM atveria kelias alternatyviems metodikos ir didaktikos taikymo būdams, kurie priimtini tiek mokytojui, tiek mokiniui. Lietuvoje Bijeikienė, Pundziuvienė, ir Zutkienė (2012) tyrė mokytojų požiūrį į informacinių komunikacinių technologijų (IKT) panaudojimą mokant IDKM ir padarė išvadą, kad inovatyvios technologijos siejamos su galimybėmis pajvairinti IDKM didaktiką, metodiką ir tobulinti savo, kaip IDKM mokytojo, kompetencijas.

IDKM matomas kaip būdas kalbos mokytojams „permąstyti ir transformuoti savo profesiją“ (Coyle ir kt., 2010, p. 12). Viena svarbiausių IDKM mokytojų kompetencijų yra susijusi su taikomos metodikos ir didaktikos

inovatyvumu, tačiau šioje srityje reikalingi paremti IDKM pamokų stebėjimu tyrimai (Dalton-Puffer, 2011). Ball ir kt. (2015, p. 270) pabrėžia, kad IDKM mokytojų pasirengimas dirbti dažnai matuojamas tikslinės kalbos mokėjimu lygiu, bet abejoja, ar tai yra vienintelis kriterijus, ir teigia, kad metodikos išmanymas gali kompensuoti žemesnį kalbinį pasirengimą.

Kelly (2014) nuomone, didaktikos išmanymas ypač svarbus dalyko mokytojams, nes jie turi suprasti, kaip kalba veikia jų mokomame dalyke ir kokios užduotys skatintų tą kalbą vartoti. Anot Dalton-Puffer, „kas gerai kalbai, gerai ir dalykui“ (2007, p. 15). Tai atspindi integruotos didaktikos esmę. Svarbiausia kompetencija – suprasti, kaip integruoti kalbą ir nekalbinį dalyką. Dalyko mokytojams svarbu suvokti, kad kalba yra esminis įrankis taikant šį dvejopų tikslų siekiantį mokymą (Zarobe, 2013).

Antra vertus, tyrimai parodė, kad mokytojai, kurie pradeda mokyti vartodami kitą kalbą, patiria daug su kalbos vartojimo laisve susijusių iššūkių, nes jų kalbinės kompetencijos neatitinka gimtosios kalbos vartojimo lygio. Mokytojai net pastebėjo, kad mokydami IDKM metodu negali juokauti, nes jiems to neleidžia turimos kalbinės kompetencijos, o tai turi įtakos bendrai mokymosi aplinkai (Zarobe, 2013).

Moate (2011, p. 333–334) tyrė, kokią poveikį IDKM metodas daro mokytojų profesiniam sąžiningumui (angl. professional integrity). Jos teigimu, IDKM taikymas reiškia, kad padidėja mokytojų atsakomybės ribos bei padaugėja iššūkių profesinio sąžiningumo jausmui. Profesinį sąžiningumą autorė apibrėžia kaip susiformavusią mokytojo asmenybę ir jo mokymo / profesinę veiklą / praktiką. Idealiu atveju IDKM taikymo rezultatas būtų motyvuotų, pasitikinčių savo jėgomis ir suprantančių profesinius iššūkius pedagogų vykdomas efektyvus mokymo procesas. Moate tyrimas parodė, kad patyrę mokytojai, taikydami IDKM būdą, patiria stresą ir įtampą bei nesaugumo jausmą. Praeina nemažai laiko, kol mokytojai suvokia, kaip vyksta integruotas mokymas. Kalbos pakeitimas stipriai veikia mokytojo asmenybę, mokymo praktikos pokytis sukelia pokyčius gilesniuose mokymo supratimo sluoksniuose. Perėjimas prie IDKM reikalauja ryškios mokytojo transformacijos, sudaro galimybę naujai pažvelgti į nusistovėjusias pedagogines praktikas. Nors ir keliantis daug iššūkių, tai gali būti svarbus motyvuojantis faktorius.

Infante ir kt. (2015, p. 157) taip pat išskiria „kokybišką refleksiją“ apie asmeninę mokymo patirtį kaip vieną iš svarbių veiksnių užtikrinant kokybišką IDKM diegimą. Mokytojų požiūriu, bėgant laikui jie įgijo gebėjimų įveikti išskylančius sunkumus. Ypač pabrėžiama lankstumo, kūrybingumo ir bendradarbiavimo svarba (p. 159) bei išreiškiamas teigiamas požiūris į IDKM.

Taigi matome, kad tiriamos IDKM mokytojų kalbinės ir didaktikos kompetencijos, lemiančios mokytojų asmenybės transformaciją, kuri apima naujų vaidmenų suvokimą ir valdymą, o tai suvokti padeda asmeninė refleksija.

IDKM mokytojų kompetencijos

Švietimo dokumentuose bei IDKM leidiniuose IDKM mokytojų kompetencijos apibrėžiamos atsižvelgiant į dvejopą IDKM prigimtį ir tikslus – akcentuojamos su nekalbinio dalyko ir tikslinės kalbos žiniomis susijusios kompetencijos. *EURYDICE* (2006, p. 41) tyrime teigiama, kad IDKM mokytojas turi „sugebėti vieno ar daugiau ugdymo programos dalykų mokyti kita negu įprasta mokymo kalba ir taip mokyti pačios kalbos. Mokytojai privalo būti dviejų sričių specialistai“. Tačiau tik kai kuriose Europos valstybėse (pvz., Vokietijoje) tokie mokytojai yra rengiami. IDKM diegti reikalingi pedagogai, kurie pirmiausia patys turi būti kvalifikuoti bent dviejose srityse – nekalbinio dalyko ir kalbos. Tačiau tokių specialistų nėra daug. Praktikoje, anot Ball ir kt. (2015), IDKM metodą šiuo metu taikantys mokytojai dažniausiai nėra turėję jokio formalaus pasirengimo dirbti tokiu būdu. Šią grupę dažniausiai sudaro pedagogai, kurie jau dirbo mokytojais, kai ryžosi šį metodą taikyti savo ar mokyklos bendruomenės iniciatyva.

Tikslinės (IDKM taikomos) kalbos mokėjimo lygis, t. y. kalbinės kompetencijos, yra viena pagrindinių IDKM taikymo problemų, kai kalbame apie dalyko mokytojus. Anot tyrimo (*EURYDICE*, 2006), tik nedaugelyje šalių yra reikalaujama specialių kvalifikaciją įrodančių sertifikatų ar diplomų, dažniau reikalavimai yra susiję su tikslinės kalbos mokėjimo patvirtinimu, t. y. nekalbinių dalykų mokytojai turi mokėti tikslinę kalbą tam tikru lygiu. Dažniausiai nurodomas B1 ar B2, kartais C1 ar net C2 lygis (Pagal Bendruosius Europos kalbų mokėjimo metmenis) (2006, p. 41). Nėra sutarimo, koks būtent turėtų būti IDKM mokytojo tikslinės kalbos mokėjimo lygis, tai dažnai priklauso nuo šalies ar

mokyklos konteksto, IDKM taikomo modelio. Kelly (2014) nurodo, kad mokytojai turėtų turėti tokias kalbines kompetencijas, kad patys gebėtų tiksliai kalba atlikti mokiniams pateikiamas užduotis. Tačiau netgi tie mokytojai, kurie moka tiksliai kalbą, ne visada geba ta kalbą mokytį.

Dėl nepakankamos kvalifikuotų pedagogų pasiūlos, IDKM mokytojais dažniausiai tampa užsienio kalbų, dalykų mokytojai, mokantys tiksliai kalbą, arba dalyko mokytojai, kuriems IDKM tiksliai kalba yra gimtoji. Dažnai IDKM metodu mokytį imasi du mokytojai – kalbos ir dalyko specialistai. Kiekvienas iš šių atvejų turi savo privalomų bei trūkumų. Visi mokytojai susiduria su iššūkiais: arba nepakankamais lingvistiniais gebėjimais, arba nepakankamu dalyko turinio išmanymu, didėja mokytojų darbo krūvis ir stinga mokomosios medžiagos, todėl ją dažnai rengia patys pedagogai (Andziulienė ir kt., 2006).

Pedagogas, kuriam tiksliai kalba yra gimtoji (kai kuriose šalyse tai yra vienas iš IDKM mokytojų įdarbinimo reikalavimų), gali turėti sunkumų, pritaikydamas savo kalbą prie mokinių kalbinių kompetencijų lygio, t. y. nesugebės taip „supaprastinti“ kalbos (Kelly, 2014), kad mokiniai ją suprastų. Dažnai teigiama, kad geresnis integruoto mokymo specialistas yra tas, kuris moka moksleivių gimtąją kalbą ir gali ją vartoti pamokose kaip pagalbinę priemonę, kai mokiniams sunku suprasti užsienio kalbą pateikiamą turinį. Toks mokytojas turi privalumų, nes geriau supranta kalbos keliamus sunkumus.

Vienas iš klausimų, kurį dažnai kelia nekalbinio dalyko mokytojai – ar jie turi mokytį kalbos. Šioje srityje nėra vieno atsakymo, nes pagal IDKM apibrėžimą, šis mokymas siekia dvejopų tikslų – tiek nekalbinio dalyko, tiek kalbos kompetencijų ugdymo. Nekalbinio dalyko pedagogai negali būti kalbos mokytojais tradiciniu tokio mokymo požiūriu, nes neturi tam reikalingų kompetencijų – jie nėra kvalifikuoti kalbos mokytojai. Tačiau jie turi išsiugdyti kalbinį sąmoningumą, suvokimą, kas yra kalbos mokymas, ir jautrumą tiksliai kalbai, kad galėtų numatyti kalbos keliamas problemas, mokydami savo dalyko. Tai jau yra viena iš IDKM mokytojų kompetencijų.

Kalbant apie IDKM mokytojus, svarbus aspektas yra bendradarbiavimas. Situacijose, kai dalyko mokytojai turi nepakankamas kalbos kompetencijas, o kalbos mokytojai nepakankamai išmano nekalbinį dalyką, IDKM gali įgyvendinti dirbdami kartu. Yra galimi keli bendradarbiavimo būdai: pradedant bendru darbu vienos pamokos metu, pasiskirstant iš anksto suplanuotus vaidmenis, baigiant

pasidalinimu vesti tam tikras pamokas atskirai. Galima rengtis pamokoms kartu, bet vesti pamokas atskirai. Toks bendradarbiavimas suteikia mokytojams naujus vaidmenis – jie skatinami mokytis vieni iš kitų, kalbos mokytojai gali padėti kolegoms taikyti kalbos mokymo didaktiką ar kalbines kompetencijas. Ispanijoje kartais kartu su dalyko mokytojais dirba „kalbos asistentai“, dažniausiai gimtakalbiai tikslinės kalbos vartotojai, padedantys mokytojams ir moksleiviams spręsti su kalba susijusius klausimus (Kelly, 2014; Mendez ir Vazquez, 2012; Vazquez, 2010). Banegas (2012) teigia, kad mokytojai, ypač dirbdami porose (dalyko + kalbos), ne visada supranta, ko iš jų tikimasi, nes jie save suvokia tik kaip kalbos arba tik dalyko mokytoją, o tai trukdo visiškai komponentų integracijai (p. 47). Todėl manoma, kad darbas porose yra IDKM trūkumas. Priešingai, Infante ir kt. (2015) nurodo mokytojų bendradarbiavimą kaip vieną esminių IDKM sėkmės prielaidų. Jų manymų, IDKM yra veiksnys, skatinantis mokytojų bendradarbiavimą mokykloje (p. 160), nors ne visi kolegos jaučia kitų kolegų supratimą, paramą ir norą bendradarbiauti, vykdant IDKM projektus.

Lietuvoje ŠMM parengė „Dalyko ir užsienio kalbų integruoto mokymo gaires“ (2013, projektas), kuriose trumpai apibrėžiamos IDKM mokytojo kalbinės bei didaktinės kompetencijos, pabrėžiama nekalbinio dalyko bei kalbos mokytojų bendradarbiavimo svarba. Gairėse nurodoma, kad: „IDKM mokytojas turi mokėti užsienio kalbą, kurią integruoja į savo dalyko mokymą, ne žemesniu nei B2 lygiu pagal Bendruosius Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenis; IDKM mokytojas turi mokėti taikyti IDKM metodiką ir didaktiką, siekdamas numatytų mokymo (si) tikslų; IDKM mokytojas turi dalyvauti IDKM tinklų (vietos, šalies ar tarptautiniu lygmeniu) veiklose, inicijuoti bendradarbiavimą tarptautiniuose projektuose; nekalbinio dalyko ir užsienio kalbos mokytojai bendradarbiauja siekdami kartu ugdymo tikslų“ (ŠMM, 2013).

Minėtose gairėse apibrėžiamos tik svarbiausios kompetencijos, būtinos norint diegti IDKM, kurios yra taikomos jau dirbantiems mokytojams, turintiems pedagogo kvalifikaciją. Tokie mokytojai turi arba nekalbinio dalyko, arba tikslinės kalbos specialiąsias ir didaktikos kompetencijas. Šios gairės išskiria bendradarbiavimą įvairiais lygmenimis, kaip vieną svarbiausių kompetencijų, kurias dažniausiai išsiugdo pedagogai dirbdami vietiniuose ir tarptautiniuose projektuose bei tose mokyklose, kur į IDKM įsitraukia jų bendruomenės.

Europos Sąjungoje Europos šiuolaikinių kalbų centras (EŠKC) yra parengęs „Europos integruoto dalyko ir kalbos mokymosi (IDKM) mokytojų švietimo metmenis“ („European Framework for CLIL Teacher Education“) (Marsh ir kt., 2010), kurie siūlomi kaip įrankis IDKM mokytojų profesinio rengimo bei kompetencijų ugdymo programoms sudaryti. Kompetencija čia apibrėžiama kaip „įrodytas gebėjimas naudoti žinias, gebėjimus, asmeninius, socialinius ir (arba) metodinius gebėjimus, dirbant, studijuojant ir siekiant profesinio bei asmeninio tobulėjimo“. Anot Mehisto (prezentacija, 2012), IDKM mokytojų kompetencijų ugdymas – svertas, kuriuo galima ženkliai pagerinti mokytojų, mokinių ir mokyklų bendruomenių pasiekimus ir darbo kokybę. Metmenyse išskiriamos pagrindinės profesinės kompetencijos, kurias IDKM mokytojai turi įgyti arba toliau ugdyti kvalifikacijos kėlimo programų metu. Dokumente apibrėžiamos aštuonios pagrindinių kompetencijų grupės ir su kiekviena iš jų susiję gebėjimai. Pateikiamos tokios kompetencijų grupės: 1. Asmeninė refleksija; 2. Pamatiniai IDKM principai; 3. Dalyko išmanymas ir kalbinis sąmoningumas; 4. Metodika ir vertinimas; 5. Tyrimas ir vertinimas; 6. Mokymosi ištekliai ir aplinka; 7. Klasės valdymas; 8. IDKM valdymas.

Iš šių aštuonių kompetencijų grupių dvi yra tiesiogiai susijusios su IDKM: IDKM pamatiniai principai (mokytojams būtina gerai suprasti pamatinius principus ir jų sąsajas su geriausia ugdymo praktika, gerai išmanyti esmines IDKM ypatybes, modelius, metodiką, apibūdinti diegimo strategijas) ir IDKM valdymas, kuris suprantamas kaip darbas su socialiniais partneriais ir jų įtraukimas užtikrinant kokybišką IDKM diegimą, dalyvavimas diskusijose bei gebėjimas įvardinti ir pagrįsti IDKM principus, modelius, strategijas. Šios kompetencijos nėra tiesiogiai susijusios su mokytojo darbu klasėje, o labiau su bendruoju IDKM diegimo kontekstu bei bendruomenės įtraukimu. Jas galima priskirti prie specialiųjų IDKM dalyko kompetencijų.

Vykdam mokymo / ugdymo procesą, svarbiausios yra kitos dvi kompetencijų grupės: dalyko išmanymas ir kalbinis sąmoningumas bei metodika ir vertinimas. Dalyko išmanymas ir kalbinis sąmoningumas – tai ir yra esminė kompetencijų grupė, apimanti dalyko ir kalbos integravimą. Priklausomai nuo mokytojų turimo pasirengimo ir kvalifikacijos, šių kompetencijų lygis gali skirtis, tačiau tiek dalyko, tiek kalbos specialistai turi gebėti tuos du esminius komponentus integruoti. Metodikos ir vertinimo kompetencijos padeda tai

sėkmingai įgyvendinti kiekvienos IDKM pamokos metu. Metodikos ir vertinimo kompetencijų grupė yra suskirstyta į šešis skirtingus kompetencijų pogrupius: mokymosi gebėjimų ugdymo, bendradarbiavimo su kolegomis, strategijų diegimo, mokymosi krypties ir židinio nustatymo, patikimo bei prasmingo mokymosi patirties kūrimo ir vertinimo. Būtent šios kompetencijos yra svarbiausios ir, autorės nuomone, sudarančios sąlygas mokytojams sėkmingai taikyti IDKM.

Likusios keturios kompetencijų grupės – asmeninė refleksija, tyrimas ir vertinimas, mokymosi išteklių ir aplinka, klasės valdymas, nors ir yra tiesiogiai susijusios su IDKM, bet kartu yra ir bendrosios pedagogų kompetencijos, kurias patyrę pedagogai jau yra įgiję.

CCN (CLIL Cascade Network) tinkle 2010 m. pateiktame IDKM mokytojų kompetencijų apraše (Bertaux ir kt.) kompetencijos yra suskirstytos į dvi didesnes grupes – kompetencijas, susijusias su IDKM pagrindais, ir kompetencijas, susijusias su IDKM praktiniu taikymu. Toliau kiekvienoje grupėje išskiriamos kompetencijų sritys bei su kiekviena sritimi susijusios kompetencijos (Priedas 1). Pastarasis modelis apima daugiau kompetencijų sričių: pirmoji grupė yra susijusi su teorijų žinojimu, antroji – su praktiniais gebėjimais taikyti teorijas pamokose. Palyginus su EŠKC pasiūlytu modeliu, prie IDKM pagrindų suvokimo / žinojimo kompetencijos priskiriama tikslinės kalbos kompetencijos sritis. Žinojimas apie įvairius tikslinės kalbos aspektus ir rūšis yra priskiriamas prie svarbiausių pamatinių IDKM žinių. Partnerystė su besimokančiais taip pat priskiriama prie IDKM pagrindų. EŠKC apraše šios kompetencijos priskiriamos prie dalyko išmanymo ir kalbinio sąmoningumo bei klasės valdymo kompetencijų.

1 lentelė parengta remiantis gairėse bei aprašuose išvardintomis kompetencijomis ir apžvelgia, kokias kompetencijas dažniausiai turi IDKM mokytojais dirbantys pedagogai. Kompetencijos suskirstytos į tris grupes: nekalbinio dalyko, tikslinės kalbos ir IDKM. Toliau jos padalintos į specialiąsias ir didaktikos kompetencijas. IDKM kaip dalyko kompetencija apima žinias apie IDKM pamatinius principus, modelius, kontekstus ir kt., o didaktika – gebėjimą suvokti, kaip integruoti kalbą ir dalyką bei taikyti IDKM didaktikos pagrindinius principus.

IDKM mokytojai ir jų turimos kompetencijos

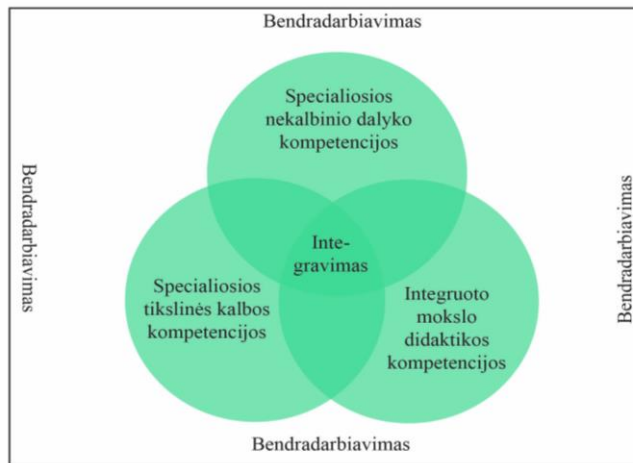
	Nekalbinio dalyko kompetencijos		Tikslinės kalbos kompetencijos		IDKM kompetencijos		Bendradarbiavimo kompetencijos
	Specialiosios dalyko	Didaktikos	Specialiosios dalyko	Didaktikos	Specialiosios IDKM dalyko	IDKM didaktikos	
Tikslinės kalbos mokytojas	-	-	+	+	-	-	+/- *
Nekalbinio dalyko mokytojas, kuriam tikslinė kalba yra gimtoji	+	+	+	-	-	-	+/-
Nekalbinio dalyko mokytojas, mokantis tikslinę kalbą	+	+	+ Skirtingas lygis (A2-C2)	-	-	-	+/-
Dviejų dalykų specialistas (nekalbinio dalyko ir tikslinės kalbos) mokytojas	+	+	+	+	+/-	+/-	+/-
Nekalbinio dalyko mokytojas ir tikslinės kalbos mokytojas (du mokytojai)	+	+	+	+	+/-	+/-	+/-
Kvalifikuotas IDKM mokytojas	+	+	+	+	+	+	+/-

+/- * ši kompetencija priklauso nuo mokytojo dalyvavimo IDKM projektuose ir / ar mokymuose, mokyklų bendruomenių įsitraukimo, dalyvavimo profesiniuose tinkluose.

Iš lentelės matome, kad Lietuvoje populiarus mokymas, kai klasėje dirba du mokytojai, yra pasirenkamas norint kompensuoti kompetencijų trūkumą. Šis trūkumas gali būti kompensuojamas ir glaudesniu mokytojų bendradarbiavimu, mokyklų bendruomenių ir didaktikos kompetencijų ugdymu. Tačiau su IDKM ir integravimu bei IDKM didaktika susijusios kompetencijos reikalauja specialaus, papildomo mokymo, todėl IDKM mokytojų kvalifikacijos tobulinimo programos negali apsiriboti vien kalbos kompetencijų tobulinimu. Anot Ball ir kt. (2015),

diegiant IDKM geriau seksis tam mokytojui, kurio didaktikos sąmoningumas gali kompensuoti kalbos mokėjimo trūkumą. Nors dažnai IDKM mokytojų kompetencijos matuojamos tik tikslinės kalbos mokėjimo lygiu, ne mažiau svarbu tobulinti IDKM didaktiką ir skatinti bendradarbiavimą.

Aukščiau išvardintų kompetencijų sąveika pavaizduota 1 paveiksle. Trys pagrindinės kompetencijų grupės persidengia ir jas jungia gebėjimas šias tris grupes integruoti, o visi šie procesai vyksta bendradarbiaujant įvairiais lygmenimis.



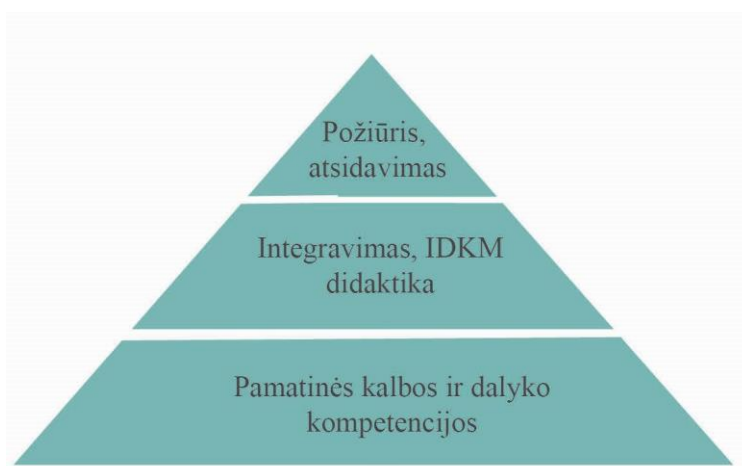
1 pav. **IDKM pedagogo pagrindinės kompetencijos ir jų sąveika**

Dažnai autoriai įvardina mokytojų kompetencijas kaip vieną esminių veiksnių, lemiančių IDKM sėkmę (Mehisto, 2012, Ball ir kt., 2015, Mellion, 2008). Mellion (2008) pasiūlė konceptualų 3C modelį, lemiantį IDKM sėkmingą edukacinių inovacijų diegimą / įgyvendinimą aukštajame moksle. Tyrėja išskiria tris sėkmę lemiančius faktorius: 1) kontekstas (angl. *conditions*), 2) atsidavimas (angl. *commitment*), 3) kompetencijos (angl. *competencies*). Du iš šių faktorių yra tiesiogiai susiję su mokytojais: atsidavimas, t. y. jų noras aukoti daugiau laiko ir jėgų diegiant IDKM, kurti tam tinkančią mokymo aplinką, bei kompetencijos. Pastarosios toliau dalinamos į tris pagrindines grupes: lingvistines, didaktines ir daugiakultūrinės. Nors šis modelis siūlomas aukštajam mokslui, jį galima taikyti ir kituose kontekstuose (2 pav.).

Sąlygos / Aplinka (Conditions)	*socialinės / politinės *strategijos *finansavimas *organizavimas
Atsidavimas (Commitment)	*komunikacija *parama / palaikymas
Kompetencijos (Competencies)	*didaktikos (mokytojų / mokinių) *lingvistinės (mokytojų / mokinių) *daugiakultūrinės (mokytojų / mokinių)

2 pav. **Konceptualus 3C modelis (M. J. Mellion)**

Nors šis modelis nėra toks išsamus kaip CCN ir EŠKC pateikti metmenys bei aprašas, autorius atkreipia dėmesį į mokytojų „atsidavimą bei pasiaukojimą“, kaip vieną iš trijų svarbiausių IDKM sėkmės veiksnių. Nors šis aspektas nėra įvardijamas kaip kompetencija, jis nusako mokytojų nuostatas IDKM atžvilgiu ir yra vienas iš kompetencijų komponentų (**Kompetencija** – tam tikros srities žinių, gebėjimų ir nuostatų visuma, įrodytas gebėjimas atlikti užduotis, veiksmus pagal sutartus reikalavimus). Anksčiau aptarti metmenys ir aprašai neapima vertybinių nuostatų komponento kaip kompetencijos dalies.



3 pav. **IDKM pedagogo kompetencijų hierarchija**

3 paveiksle pavaizduota IDKM mokytojų kompetencijų hierarchija, atspindi autorės požiūrį į svarbiausias IDKM pedagogo kompetencijas. Pirmiausia, IDKM mokytojas turi mokėti nekalbinį dalyką ir tikslinę kalbą. Tai yra būtinos kompetencijos. Antrasis lygmuo – IDKM didaktika ir integravimo suvokimas bei taikymas, o aukštesniame lygyje – vertybinės nuostatos: atsidavimas bei noras aukoti daugiau laiko, jėgų bei tikėjimas IDKM mokymo privalumais. Pedagogų teigiamos nuostatos toliau motyvuoja juos taikyti edukologines inovacijas ir sąlygoja pedagogo asmenybės transformaciją.

Išvados

Mokslinėje literatūroje aprašyti tyrimai, susiję su IDKM pedagogų kompetencijomis, rodo IDKM poveikį mokytojų pedagoginei praktikai keliais pagrindiniais aspektais. Pirmiausia, pakeitus mokymo kalbą, vyksta pokyčiai mokymosi aplinkoje, mokytojo taikomuose mokymo metoduose. Antra, mokytojai prisiima naujus vaidmenis, plečiasi jų atsakomybės ribos ir tai kelia nesaugumo jausmą. IDKM patirtis padeda rasti įrankius, leidžiančius įveikti metodo keliamus iššūkius (pvz., stresą, nesaugumo jausmą, pasitikėjimo trūkumą, ir kt.) per asmeninę refleksiją bei bendradarbiaujant su kolegomis. Trečia, IDKM metodo kaip edukacinės inovacijos taikymas ir diegimas transformuoja pedagogų asmenybę, t. y. jų požiūrį į nusistovėjusias pedagogines praktikas. Teigiamas požiūris į pokyčius ir profesinį tobulėjimą motyvuoja mokytojus diegti naujoves.

Be savaimės suprantamų nekalbinio dalyko ir tikslinės kalbos specialių ir didaktikos kompetencijų, mokytojams ypač svarbūs yra integravimo, integruoto mokymo didaktikos bei bendradarbiavimo gebėjimai. Mokytojai negali apsiriboti tik dviem kompetencijomis – dalyko ir kalbos išmanymu, reikalingos IDKM žinios ir gebėjimas jas taikyti praktikoje. EKŠC ir CCN pateikti kompetencijų vertinimo bei ugdymo įrankiai yra išsamūs ir gali būti taikomi kuriant mokytojų kompetencijų tobulinimo programas, pritaikant juos kiekvienam kontekstui bei pasirenkant kiekvienam atvejui tinkančias ugdymo sritis.

Pedagogai, kurie tapo IDKM mokytojais jau turėdami mokytojo bendrąsias kompetencijas, dirbdami IDKM metodu, pirmiausiai turėtų ugdyti gebėjimą integruoti dalyką ir kalbą, suvokti kaip jie kartu veikia. IDKM kompetencijų ugdymas skatina pokyčius tiek ugdymo procese (atveria kelią inovacijoms), tiek

pedagogo asmenybėje (keičia požiūrį bei pedagogines praktikas). IDKM kaip inovacijos mokymo srityje sėkmė, daugelio autorių nuomone, tiesiogiai priklauso nuo ją įgyvendinančių mokytojų turimų kompetencijų.

1 priedas**Bertaux, Coonan, Frigolos-Martin ir Mehisto modelis (2010)**

IDKM pagrindai	
Kompetencijų sritis	Kompetencijos
Programos apimtis	IDKM apibrėžimas IDKM požiūrio pritaikymas / Požiūrio į / prieities prie IDKM pasirinkimas
IDKM politika	IDKM taikymas vietiniam kontekstui IDKM įtraukimas / integravimas į ugdymo planus IDKM susiejimas su mokyklos etika / etosu IDKM kokybės užtikrinimo priemonių aiškus įvardinimas
Tikslinės kalbos kompetencijos IDKM mokymui	Pagrindinių tarpasmeninio bendravimo įgūdžių kalbos vartojimas (angl. BICS, <i>Cummins</i>) Akademinės kalbos vartojimas (angl. CALP, <i>Cummins</i>) Klasės valdymo kalbos vartojimas Mokymo kalbos vartojimas Mokymosi užduočių kalbos vartojimas
Programų kūrimas / sudarymas	Kursų, modulių kūrimas / sudarymas
Partnerystės, remiančios besimokančiųjų mokymąsi	Bendradarbiavimas, skatinant mokymąsi Konstruktyvių santykių su besimokančiais kūrimas
IDKM įgyvendinimas/ praktinis diegimas	
Kompetencijų sritis	Kompetencijos
Integracija	Turinio, kalbos ir mokymosi mokytiis sričių jungimas, siekiant integruotumo
Įgyvendinimas	Pamokos planavimas Planų įgyvendinimas Tikslų pasiekimo skatinimas
Antrosios kalbos įsisavinimas	Antrosios kalbos įsisavinimo lygių žinojimas Antrosios kalbos įsisavinimo žinių taikymas, planuojant pamokas Antrosios kalbos įsisavinimo žinių taikymas pamokoje / klasėje
Tarpkultūriškumas	Daugiakultūriškumo ir kultūrinio sąmoningumo skatinimas
Mokymosi aplinkos valdymas	Emocinės mokymosi pusės suvokimas IDKM mokymosi proceso efektyvinimas

Besimokančiojo pirmumas IDKM aplinkoje	Interaktyvios metodikos naudojimas
Mokymosi mokytiš igūdžių	Kognityvių ir metakognityvių procesų, vykstančių IIDKM aplinkoje suvokimas
Mokymosi vertinimas	Vertinimo proceso ir įrankių supratimas ir taikymas
Mokymasis visą gyvenimą bei inovatyvūs mokymo ir mokymosi požūriai	Inovacijų žinojimas IKT kaip mokymosi išteklaus naudojimas

Literatūros sąrašas

- Andziulienė, L., Kelly, K., Krištaponis, A. & Vilkančienė, L. (2006). *Integruotas dalyko ir užsienio kalbos mokymas*. SCA, Vilnius.
- Ball, P., Kelly, K., Klegg, J. (2015). *Putting CLIL into Practice*. OUP.
- Banegas, D. L. (2012). CLIL teacher development: Challenges and experiences. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 5(1), pp. 46–56.
- Bertaux, P, Coonan, C. M., Frigolos-Martin, M. J., Mehisto, P. (2010). CLIL Competence Grid. CLIL Cascade Network. Prieiga internete žiūrėta 2015.06.09. <http://www.ccn-clil.eu/>.
- Bijeikienė, V., Pundziuvienė, D. & Zutkienė, L. D. (2012). IKT panaudojimas integruojant kalbos ir dalyko mokymą. *Sustainable Multilingualism*. 1/2012. doi: <http://dx.doi.org/10.7220/2335-2027.1.11>.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. CUP.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Dalton-Puffer, CH. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classroom*. Jon Benjamins Publishing Company. Žiūrėta 2015.01.19. Dalton-Puffer CH. (2011). Content and Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*. 31, pp. 182–204. CUP.
- Dale, L., Tanner, R. (2012). *CLIL Activities*. CUP.

- Infante, D., Benvenuto, G., Lastrucci, E. (2015). The effects of CLIL from the Perspective of Experienced Teachers. *International CLIL Research Journal* Vol. 2(3).
- Kelly, K. (2014). A Rationale for CLIL. In E. Poisel: *Procs 1st CLIL For Austrian BMHS*. Pedagogische Hochschule Wien, pp. 4–6.
- Kompetencija (apibrėžimas). Kompetencijų ugdymas. Preiga internete: <http://www.ugdome.lt/kompetencijos5-8/>.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., Frigols, M. J. (2010). *European Framework for CLIL Teacher Education*. ECML.
- Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL*. Macmillan.
- Mehisto, P. (2012). European Framework for CLIL Teacher Education. Prezentacija. „IDKM ugdymo plėtra ugdymo procese“ projekto mokymai. Vilnius, VU, UKI.
- Mellion, M. J. (2008). The challenges of changing tongues in business university education. In: Wilkinson, R. & Zegers, V. (eds.). *Realising Content and Language Integration in Higher Education*. Maastricht: Maastricht University, pp. 212–227.
- Mendez Garcia, M., Vazquez, V. P. (2012). Investigating the coexistence of the mother tongue and the foreign language through teacher collaboration in CLIL contexts: perceptions and practice of the teachers involved in the plurilingual programme in Andalusia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol 15, No. 5, p. 573–592.
- Moate, J. M. (2011). The impact of foreign language mediated teaching on teachers'sence of Professional integrity in the CLIL classroom. *European Journal of Teacher Education*, 34, pp. 3, p. 333–346.
- Užsienio kalbos ir dalyko integruotas mokymas (UKDIM) Europos mokyklose, (2006). EURIDICE. Prieiga internete: <http://www.eurydice.org>.
- Dalyko ir užsienio kalbos integruoto mokymo gairės. Projektas. (2013) Prieiga internete: <http://www.smm.lt/uploads/documents/veikla/1/IDKM%20gair%C4%97s.pdf>.
- Vazquez, V. P. (2010). Teacher's Concerns and Uncertainties about the Introduction of CLIL Programmes. *Porta Linguarium*. pp. 45–58.

Zarobe, Y. R. (2013). CLIL implementation: from policy makers to individual initiatives. *International Journal of Bilingual Education and bilingualism*, 16(3), pp. 231–243. doi: 10.1080/13670050.2013.777383.

Lilija Vilkančienė

ISM University of Management and Economics, Lithuania;
lilija.vilkanciene@ism.lt

ANALYSIS OF CLIL TEACHER COMPETENCES

Summary. The success of CLIL (Content and Language Integrated Learning) implementation in different contexts is often related to the development of CLIL teacher competences, as such teachers are not yet specially trained in many countries. CLIL teachers are usually target language teachers, subject teachers or native speakers of the target language who are qualified to teach the non-linguistic subject, in some contexts two teachers work in class in tandems. When it comes to training, a teacher's competence is often solely determined by their linguistic ability, i.e. the ability to use the target language in class. However, just knowing the target language is not sufficient, as other competences, such as ability to understand how to integrate the subject and language teaching as well as cooperation with other teachers in their school community or other teachers of the same subject are vital. The article aims to overview research into CLIL teacher competences and their effect on teacher's personality, as well as to discuss different CLIL teacher competence frameworks, such as offered by ECML (2010), CCN (2010) and Mellion (2008). Research in Europe suggests that CLIL teachers face much uncertainty and stress when the language of instruction is changed, which often affects their personalities, teaching methodology and teaching environment, as the ability to use the target language often limits their ability to operate in usual ways in the classroom. Understanding of CLIL pedagogy is by some authors considered as an ability which can compensate lack of linguistic competence. The article aims to point out key competences required by CLIL teachers, based on the frameworks mentioned above, and show their interaction and relationship. In addition, the competences that are essential for CLIL teachers, such as knowledge and skills in the target subject and language, CLIL pedagogy and cooperation, CLIL teachers' commitment and readiness to devote more time and effort are essential for successful implementation of CLIL.

Keywords: Content and Language Integrated Learning (CLIL), CLIL teacher competences, integration, cooperation, commitment.