

PROFESIJOS MOKYTOJŲ ASMENINIS TOBULĖJIMAS: REALIJOS IR SIEKIAI

Anita Lanka

ANOTACIJA

Šio straipsnio tikslas – nurodyti sąlygas, būtinas profesijos mokytojų profesiniam tobulėjimui, ir paskatinti kritiškai įvertinti esamą profesijos mokytojų kvalifikacijos kėlimo situaciją atsižvelgiant į šiuo metu vykstančius ugdymo teorijos ir praktikos pokyčius. Straipsnyje nagrinėjamos aktualios Latvijos profesijos mokytojų profesinio tobulėjimo problemos. Visi pagrindiniai dokumentai, susiję su profesinio rengimo tobulinimu, pabrėžia, kad mokytojų rengimas yra svarbiausias veiksnys siekiant pagerinti profesinio rengimo kokybę. Pedagoginių darbuotojų kvalifikacijos tobulinimas ir savišvieta yra svarbios mokytojo profesijos savybės, jų teisė ir pareiga bei vienas iš esminių kriterijų vertinant mokymo kokybę. Daug profesijos mokytojų kelia kvalifikaciją dėl teisinio spaudimo, todėl jų požiūris į mokymosi procesą ir turinį kartais yra indiferentiškas. Profesijos mokytojų profesinio tobulėjimo poreikių, kaip naujos tikrovės, analizė turi būti apibrėžta reflektuojant ir įsivertinant profesines kompetencijas. Šiuo metu, kai pabrėžiamas kokybinis mokymosi aspektas, svarbu vėl skatinti profesijos mokytojus dalyvauti kvalifikacijos kėlimo kursuose. Svarbiausias veiksnys siekiant pagerinti tolesnio profesijos mokytojų mokymosi lygį yra vidinė jų motyvacija ir mokymosi turinio suvokimas. Šis veiksnys lemia ne tik mokymosi programos sudarymą ir kvalifikacijos kėlimo organizavimą, bet ir tai, ko tikimasi iš besimokančiųjų ir kaip ketinama vertinti šiuos mokymosi pasiekimus. Institucijos, organizuojančios kvalifikacijos kėlimo kursus profesijos mokytojams, susiduria su nauju iššūkiu: įgyvendinti naujas idėjas, atnaujinti žinias ir įgūdžius numatant ir įvertinant mokymosi rezultatus.

PAGRINDINĖS SĄVOKOS:

profesijos mokytojų profesinis augimas, reflektavimas, įsivertinimas, ankstesnio mokymosi įvertinimas, mokymosi ir mokymo poreikiai, savarankiškai inicijuotas ir savarankiškas mokymasis, kompetencijomis grįstas mokymasis, mokymosi rezultatai

IVADAS

2005 m. Latvijos Respublikos Seimas patvirtino konceptualų dokumentą „Latvijos plėtros modelis. Žmogus – svarbiausia“, aprašantį pagrindinius Latvijos išteklius – žmogaus žinių ir išminties potencialą. Tik sumanus ugdymo potencialo įgyvendinimas padėtų Latvijai pasiekti ekonomiškai išsivysčiusių šalių gyvenimo lygį. Remiantis šiuo dokumentu, 2007 m. buvo paruoštas „Nacionalinis Latvijos plėtros planas 2007–2013 metams“. Sukūrus tokį modelį, intelektinis augimas ir aukšto lygio profesiniai gebėjimai Latvijai gali būti didelis išbandymas, susijęs su darbo jėgos kokybe, vertybinių popierių ir turto produktyvumu bei pažangiomis technologijomis. Pažangių intelektualinių standartų bendruomenė užtikrina vidinį ir išorinį nacionalinį saugumą.

Iš besivystančios visuomenės mes sparčiai keičiamės į informacinę visuomenę. Vis aiškiau suvokiame būtinybę pakelti švietimo lygį ar visiškai jį pakeisti. Mokymasis visą gyvenimą yra ES politikos žmogiškųjų išteklių vystymo atžvilgiu kertinis akmuo. Šie pokyčiai kelia didelį susirūpinimą teoriniu ir pedagoginiu edukologijos aspektais. Šiuo metu mokynys ir jo poreikiai yra svarbiausia švietimo pasaulio veiklos dalis. Mokymosi proceso dalyvis – mokynys – privalo:

1. įgyti individualios veiklos įpročių;
2. pritaikyti įgytas žinias naujovėms;
3. įgyti atsakomybės ir savarankiškumo;
4. išmokyti bendradarbiauti;
5. suvokti būtinybę mokytis visą gyvenimą siekiant profesinio tobulumo.

1. PROFESIJOS MOKYTOJŲ SITUACIJOS LATVIJOJE APŽVALGA

Profesinio rengimo sistema Latvijoje yra palyginti sudėtinga: sunku suprasti profesijos mokytojų mokymo ir tolimesnio ugdymo procesą, o profesinio rengimo administracinis pavaldumas yra labai skirtingas.

1 lentelė. Profesinio rengimo įstaigų pasiskirstymas pagal pavaldumą ir pedagogų skaičių

Pavaldumas	Mokyklų skaičius	%	Pedagogų skaičius	%
Mokslų ir švietimo ministerija	66	68,75	3615	71,89
Socialinių reikalų ministerija	1	1,04	42	0,84
Kultūros ministerija	14	14,58	96,4	19,17
Vidaus reikalų ministerija	1	1,04	20	0,40
Savivaldybės mokymas	6	6,25	181	3,60
Privati mokykla	8	8,34	206	4,10
Iš viso:	96	100,00	5028	100,00

Švietimo įstaigų pavaldumas įvairioms institucijoms komplikuoja bendro profesinio rengimo ir tęstinio pedagogų mokymosi sistemą. Nors kai kuriuose įstatymuose ir nuostatose akcentuojama mokytojų būtinybė tobulintis, kol kas nėra sukurta bendros visapusės ir viešos tęstinių profesijos mokytojų studijų sistemos.

Latvijoje susiduriama su profesijos mokytojų senėjimo problema. Beveik 12 % profesijos mokytojų yra vyresni nei 60 metų, 57 % – vyresni nei 40 metų, vadinasi, jie privalo atnaujinti savo dalykines ir didaktines kompetencijas. Tik kai kurie iš jų yra motyvuoti tobulinti savo profesines kompetencijas. Sudėtinga pritraukti į profesinį rengimą jaunų mokytojų, kadangi atlyginimai nėra patrauklūs. Mokytojų atlyginimus nustato Ministrų kabineto 2000 m. vasario 15 d. paskelbtos

nuostatos ir mokytojų atlyginimo reforma, kurią patvirtino Vyriausybė. Nuo 2002 m. rugsėjo 1 d. mažiausias mėnesinis mokytojo atlyginimas (už vieną etatą) mokytojams, kurių darbo stažas – daugiau nei 10 metų, yra 130 latų (2000 m. buvo 97 latų). Vieną etatą sudaro 840 akademinių valandų per metus arba vidutiniškai 21 valanda per savaitę. Per paskutinius dvejus metus buvo sukurtas mokytojų atlyginimo kėlimo mechanizmas, tačiau vidutinis mokytojo atlyginimas yra žemas. Mėnesinė alga gerai mokamose darbo vietose 2006 m. buvo 235 latų (su mokesčiais); tai neskatina naujų mokytojų ateiti į mokyklas.

Profesijos pedagogai, dirbantys profesinio rengimo institucijose, dažniausiai yra specialistai, turintys tinkamą profesinį vidurinį ar aukštąjį konkrečios srities išsilavinimą. Dauguma jų neturi specialaus pedagoginio išsilavinimo (kurį patvirtintų diplomas). Pedagogai, dirbantys profesinio rengimo įstaigose, dažniausiai turi dviejų tipų išsilavinimą: profesinės srities (aukštesnįjį ar profesinį vidurinį) arba pedagoginį (aukštąjį). Būtiną kvalifikaciją mokytojai gali pasiekti:

1. dalyvaudami aukštojo profesinio mokslo programoje, kuri patvirtina mokytojo *kvalifikaciją*, arba akademinėje edukologijos programoje, kuri suteikia bakalauro ar magistro laipsnį;

2. dalyvaudami profesinio tobulėjimo programose (mokytojų rengimo kursuose, kuriuos sudaro mažiausiai 320 kontaktinių valandų; programose, kurios tęsiasi mažiausiai vienus metus), kurios suteikia sertifikatą, pagal pavyzdį patvirtintą Mokslo ir švietimo ministerijos, jei asmuo įgijo vidurinį profesinį išsilavinimą (ar bendrąjį vidurinį išsilavinimą ir meistro amatininko kvalifikaciją, kurią suteikė Latvijos amatų rūmai) ar aukštąjį išsilavinimą ir dirba profesinio mokymo institucijoje (tai taikoma tik profesinio dalyko mokytojams);

3. įgydami mokymui reikalingas žinias ir gebėjimus savarankiškai, dalyvaudami kvalifikacijos kėlimo kursuose, seminaruose, projektuose ir kitokioje mokymo įgūdžius lavinančioje veikloje.

Tęstinis pedagogų mokymasis ir savišvieta yra svarbios mokytojo profesijos savybės, jų teisė ir pareiga bei vienas iš esminių kriterijų vertinant mokymo kokybę. Universitetai, savivaldybės mokymo centrai, miesto ir rajono švietimo administracijos bei mokytojų profesinės asociacijos siūlo mokytojams įvairius kursus.

Švietimo ir mokslo ministerijos įkurtas Profesijos mokytojų sertifikavimo komitetas vertina ir priima sprendimus dėl profesinio tobulėjimo kursuose ar savarankiško mokymosi metu mokytojų įgytų žinių ir gebėjimų, tikrina, ar jie atitinka *Bazinį profesijos mokytojo ugdymo programos modelį* (patvirtintą Švietimo ir mokslo ministerijos potvarkiu Nr. 346, 2002 m. birželio 3 d. „Dėl bazinio profesijos mokytojo rengimo programos modelio“).

Minėtasis sertifikatas patvirtinamas remiantis Švietimo ir mokslo ministro potvarkiais Nr. 420 „Dėl pavyzdinio sertifikato“ ir Nr. 419 „Dėl profesijos mokytojų sertifikavimo suregulavimo“, paskelbtais 2002 m. liepos 26 d. Kadangi Profesinio rengimo įstatymas buvo pradėtas vykdyti 2004 m. sausį, visi profesijos mokytojai dabar privalo įgyti pedagoginę kvalifikaciją. Nuo 2004 m. visi profesijos mokytojai privalo atitikti vieną iš šių reikalavimų:

1. turėti profesinę kvalifikaciją ir pedagoginį parengimą;
2. turėti profesinę kvalifikaciją ir dalyvauti pedagoginiuose mokymuose;
3. turėti aukštojo mokslo pedagoginę kvalifikaciją ar akademinį laipsnį ir pedagoginę kvalifikaciją.

Remiantis Švietimo įstatymu, Švietimo ir mokslo ministerija yra institucija, atsakinga už mokytojų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo koordinavimą. Vienas iš pagrindinių veiksmų, nurodytų Švietimo plėtros *Baltojoje knygoje 2002–2005*, skatinančioje kokybinį mokymosi aspektą, yra gerinti mokytojų rengimo ir profesinio tobulėjimo sistemą. Šį dokumentą paruošė Švietimo ir mokslo ministerija, siekdama užtikrinti profesinio rengimo kokybę atsižvelgiant į visuomenės ir ekonomikos poreikius.

„Profesinio rengimo plėtros programa 2003–2005 metams“ yra dokumentas, grindžiantis profesinio rengimo tobulinimą. Ši programa numato mokytojų rengimą, kurio prioritetinis sie-

kis gerinti profesinio rengimo kokybę apima ir profesijos mokytojų tęstinio mokymosi lygį. Nuo 2005 m. nuostatos buvo papildytos „Isakymu dėl profesijos mokytojų rengimo ir profesinio tobulėjimo“ (*Ministrų kabinetas*, 2005 m. spalio), kuriame apibrėžiamos įvairios kvalifikacijos, būtinos profesijos mokytojams, teikiantiems pagrindinį profesinį mokymą, žemesnį ir aukštesnį vidurinį profesinį mokymą ir kvalifikacijos kėlimo bei profesinio tobulėjimo programas. Visi pedagoginiai darbuotojai (profesijos mokytojai, mokyklos direktoriai, pavaduotojai, metodininkai, specialieji pedagogai, socialiniai pedagogai, bibliotekininkai ir t. t.) kas treji metai turėtų dalyvauti tęstinio mokymo programose siekdami pagerinti savo profesinę kvalifikaciją. Įvairias kvalifikacijos tobulinimo programas, kursus, seminarus, projektus ir kitas pedagogines priemones galima taikyti, jei jas sudaro ne mažiau kaip 36 kontaktinės valandos. Švietimo įstatymas teigia, kad mokytojas yra atsakingas už savo profesinį tobulėjimą. Mokytojai turi teisę išnaudoti 30 kalendorinių dienų kas treji metai išeidami mokamų atostogų profesinei kvalifikacijai kelti. Stebėti darbuotojų tobulėjimą yra profesinės mokyklos direktoriaus atsakomybė (*ReferNet*, 2005).

Įvairios organizacijos, tokios, kaip mokyklos tarybos, savivaldybės, profesinės asociacijos, profesinio rengimo centrai, mokymo ir egzaminų centrai, universitetai, aukštojo mokslo institucijos ir tęstinio profesinio rengimo centrai, teikia profesijos mokytojų kvalifikacijos tobulinimo paslaugas.

Įstatymai stipriai paveikė mokytojų tobulinimąsi: mokytojų apklausa patvirtino, kad pagrindinis motyvas dalyvauti mokymo programoje yra dokumentuotas įgyto profesinio išsilavinimo patvirtinimas. Tačiau ši kelio atkarpa jau nueita – dabar būtų naudinga iš naujo apsvarstyti kiekvieno pedagogo savarankiškai motyvuotą savišvietą atsižvelgiant į visą gyvenimą trunkančio mokymosi nuostatas.

2. REFLEKTAVIMAS: BŪTINA SĄLYGA PROFESIJOS MOKYTOJŲ SAVARANKIŠKAM MOKYMUISI IR PROFESINIAM AUGIMUI

Latvijoje profesijos mokytojų rengimas yra akademinio pobūdžio – įtrauktas į universiteto programas. Dažniausiai jis buvo labai griežtos struktūros, orientuotas į mokomąjį dalyką. Mokymo kokybės augimas glaudžiai susijęs su mokinių ir mokytojų (kursų organizatorių) įsivertinimu ir refleksija. Reflektavimas suteikia galimybę atrasti veiksmus, kurie padėtų pagerinti mokymo(si) kokybę. Siekdami optimizuoti kvalifikacijos kėlimo programos turinį, kursų organizatoriai kasmet sudaro struktūruotą interviu. Paprašyti apibūdinti įvairias kvalifikacijos kėlimo programos dalis, profesijos mokytojai nurodė švietimo teorijos ir profesinių mokyklų realios praktikos skirtumus. Pokalbių metu respondentai dažnai pabrėžė praktiškumo poreikį. Dauguma profesijos mokytojų apibūdina tokius mokomuosius dalykus, kaip *švietimo filosofija ar sociologija*, kaip per daug abstrakčius ir mažai reikalingus jų profesiniam tobulėjimui, jie nemano, kad šie dalykai padėtų profesionaliau atlikti darbą. Respondentai nurodė praktinės pedagogikos dalykus (*mokymosi strategijas, profesinio rengimo pedagogiką, pedagoginę psichologiją*) kaip aktualiausius. Verta pamąstyti: ar profesijos mokytojai yra pernelyg siaurai ir pragmatiškai orientuoti? Ar mes mokome pernelyg abstrakčiai, neapžvelgdami profesinio rengimo konteksto? Kaip pateikti bendrųjų dalykų turinį, kad jis atrodytų svarbesnis?

Diskutuojant apie edukacinius ir didaktinius įsitikinimus, bandoma atsakyti į klausimą: kaip moksliškai pagrįsti profesijos mokytojų kvalifikacijos kėlimą, bet tuo pačiu metu padaryti jį praktiškesnį ir orientuotą į profesijos mokytojų poreikius? Edukologijos tyrimai suteikia pagrindą pedagoginei praktikai. N. Gage (1978) teigė, kad mokytojai privalo išmanyti mokymo technikas. Jie privalo įgyti pedagogikos dalyko žinių ir įsisavinti mokymo taisykles. Profesijos mokytojų ugdymo ir kvalifikacijos kėlimo programos neabejotinai buvo sukurtos remiantis moksliniu pagrindu, tačiau iš nukreiptų į dalyką jos turi tapti nukreiptos į kompetencijas ir įgyti turinį, aktualų profesijos mokytojams.

Pagrindinė profesijos mokytojų profesinio tobulėjimo kryptis šiais laikais remiasi humanistine mokslo paradigma. Humanistinis požiūris pabrėžia, kad reikšmingas mokymasis vyksta tuomet, kai mokinys suvokia, kad dalykas atitinka jo tikslus, kai mokinys mato, kad mokymasis padeda jam siekti užsibrėžtų rezultatų. Mokymasis turi būti vertingas asmeniniam tobulėjimui. Paties inicijuotas mokymasis, kuriame dalyvauja visa mokinio asmenybė – ir jausmai, ir protas – trunka ilgiausiai ir yra visa apimantis. Mokytojų rengimo tikslas – tobulinti asmenybę ir paremti savo, kaip mokytojo, vaizdinį. Idealus mokytojas suprantamas kaip harmoninga asmenybė, gebanti analizuoti mokymo situacijas ir sukurti savo strategijas priklausomai nuo situacijos skirtingiems individams ir grupėms. Mūsų švietimo kultūros išlikimas priklauso nuo mūsų gebėjimo ugdyti mokytojus, kuriems pokytis yra esminė gyvenimo savybė ir kurie geba padrąsinti savo mokinius pasiruošti greitai kintančiam pasauliui.

Per paskutinį dešimtmetį moksliniuose edukologijos tyrimuose susidomėjimas mokinio ir mokytojo reflektavimu nepaprastai išaugo ir tapo esmine sąvoka diskutuojant apie mokytojo profesiją.

Norint kalbėti apie kompetencijų tobulinimą, pirmiausia būtina įvertinti, kokias kompetencijas mokytojas turi, kokie yra jo pranašumai, kuria kryptimi mokytojas eina ir kokią patirtį įgyja. Būtinybė išmokyti kažką nauja ir taip įgyti kompetencijų yra milžiniškas vidinės motyvacijos ir vidinio impulso ginti savo poziciją šaltinis. Tai – naujas iššūkis profesijos mokytojams ir mokytojų vadovams.

Daugelis profesijos mokytojų kvalifikacijos kėlimo kursų, kaip teigiama, yra grįsti refleksiniu modeliu: jie padeda mokytojams analizuoti, diskutuoti, vertinti savo mokymą, turimas profesines kompetencijas ir surasti tai, kas būtina tęstiniam mokymui(si). Ar profesijos mokytojai turi reflektavimui reikalingų žinių ir plataus pobūdžio gebėjimų? Kaip profesijos mokytojų vadovai skatina savianalizę ir įsivertinimą? Viena iš užduočių profesinio rengimo kvalifikacinių kursų organizatoriams ir vadovams – sukurti įvadinį kursą, padėsiantį profesijos mokytojui geriau analizuoti savo pedagoginę praktiką ir priimti atsakomybę už savo profesinį tobulėjimą.

Norint paskatinti profesijos mokytojų motyvaciją siekti tolesnio profesinio tobulėjimo, reikia sukurti metodą, leisiantį įvertinti anksčiau įgytas žinias ir patirtį bei nustatyti mokymosi poreikius.

Vartodama sąvoką *ankstesnė patirtis*, straipsnio autorė atskleidžia savo supratimą apie žinias, gebėjimus ir požiūrius, įgytus pasaulio pažinimo metu: atliekant kasdienio gyvenimo ir profesinės veiklos veiksmus. Šiuo metu mokymasis suvokiamas kaip aktyvus procesas, grįstas ankstesne ar esama patirtimi, žiniomis ir supratimu. Konstrukcinėje didaktikoje pabrėžiama būtinybė parodyti ir įvertinti ankstesnę patirtį, sumažinti prieštarą tarp šiuo metu turimos medžiagos ir naujos medžiagos, kuri bus išmokyta. Tai savo ruožtu sukuria naują pagrindą įgyti naujos patirties.

Išanalizavus teorinius šaltinius, paaiškėjo, kad sąvoka *vertinimas* nėra aiški. Amerikos mokslininkai (Thompson 1991; Vesna, 2000 ir kt.) *vertinimą* suvokia kaip procesą, kurio metu vertinami konkretūs mokslo pasiekimai moksle, o *įvertinimą* – kaip reflektavimą. Taigi galima teigti, kad *vertinimas* yra procesas, veiksmas, o jo metu gautas rezultatas – *įvertinimas*. Bet koks įvertinimas yra pagrįstas apibrėžtais kriterijais arba stebėjimo metu gauta informacija.

Mokytojas visuomet privalo analizuoti ir įsivertinti, ar jo profesinė veikla atitinka profesijai kompetencijai taikomus kriterijus. Reflektavimas yra visą gyvenimą trunkančio mokymosi ir varomosios jėgos pagrindas. Profesijos mokytojas, ištyręs save, pažymi naujas savo tobulėjimo gaires, naujas savirealizacijos galimybes. Edukologas R. Alijevs (2005) teigia, kad refleksija yra mąstantis protas, kuris gali sugrįžti į save, arba mąstymas gali būti išugdytas protauti, suvokti ir pažinti. Refleksijos metu suvokiamos stipriausios asmenybės savybės, įsivertinamos kompetencijos ir nustatomos profesinės veiklos tobulinimui būtinos žinios ir gebėjimai. Asmuo, gebantis reflektuoti, geba ir kritiškai suvokti bei išanalizuoti mokslo teikiamas galimybes, konkrečių kursų turinį bei tikslingai ir motyvuotai įsisavinti reikiamas, specialiai jam parinktas žinias. Visa tai padeda profesijos mokytojams išvengti tingaus vidinio neveiklumo ir nekritiško požiūrio į siūlomą mokymo turinį bei mokymosi metodus.

3. PROFESIJOS MOKYTOJŲ PROFESINIO AUGIMO VERTINIMO SISTEMA

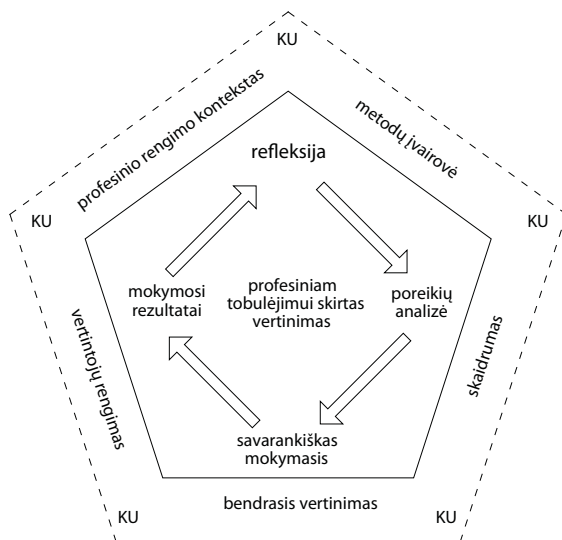
Ankstesnio mokymosi vertinimo sistemos kūrimas, vertinimo ir dokumentacijos metodologijų įgyvendinimas yra dar viena veikla, pabrėžianti vis didėjančią sąmoningo mokymosi svarbą. Tai, ką mokytojai išmoka formaliojo švietimo institucijose, apima tik dalį žinių ir gebėjimų, kurių jiems reikia atliekant pedagoginę veiklą. Vertinimo vaidmuo ir funkcija yra labai svarbūs renkantis pagrindinę metodologiją.

Praeityje švietimo tradicija teigė, kad išsilavinęs žmogus yra tas, kuris geba įgyti ir prisiminti didelį kiekį žinių, o dabar labiau vertinamas gebėjimas apdoroti informaciją ir sukurti naujas žinias. Tokie įgūdžiai, kaip duomenų rinkimas ir analizė, žinių taikymas naujose situacijose, problemų sprendimas ir savo protinės veiklos valdymas, yra aukštos kokybės mokymo ir mokymosi pagrindas. Kokybinis mokymosi aspektas lemia ne tik mokymosi programos sudarymą ir kvalifikacijos kėlimo kursų organizavimą, bet ir tai, ką besimokantieji tikisi išmoksiti ir kaip šie pasiekimai bus vertinami. Kompetencijų pripažinimas, o ne kontrolė ar tikrinimas, privalo tapti profesijos mokytojų profesinio augimo priemone. Tradicinės mokymo programos, susijusios su sąnaudomis, pasirodė pernelyg nukreiptos į profesijos mokytojų kvalifikacijos kėlimo paslaugų tiekėjus, o ne į besimokančiuosius, t. y. profesijos mokytojus. Taigi vyksta paradigminis akcento perkėlimas nuo mokymo į mokymąsi ir mokinio inicijuotą bei į mokinį nukreiptą mokymąsi. Šis pokytis siejamas su poreikiu sukurti konkretesnes ir tikslesnes mokymo programas bei pripažinimu, kad mokiniui iš tiesų daugiau naudos teikia efektyvesni ir įvairesni mokymosi būdai. Daug naudingų tekstų ir internetinių šaltinių pateikia konkrečių pasiūlymų dėl mokymosi rezultatų surašymo. Edukologai D. Gosling ir J. Moon (2001) aiškina, kaip svarbu suprasti skirtumą tarp tikslų ir mokymosi rezultatų. Mokymosi rezultatai siejami su mokinio pasiekimais, o ne su mokytojo siekiais (išreikštais apibrėžiant modulio ar kurso tikslus). Jie gali įgyti įvairias formas, būti plataus ar siauro pobūdžio. Dažnai mokymosi rezultatai ir tikslai bei uždaviniai suvokiami kaip vienas ir tas pats dalykas, šios sąvokos vartojamos sinonimiškai. Iš tiesų tikslai yra susiję su mokymu ir mokytojo ketinimais, o mokymosi rezultatai – su mokymusi. Nėra vienintelio teisingo būdo nustatyti mokymosi rezultatus. Aptardamas sąvoką *mokymosi rezultatai*, J. Moon (2002) aiškina, kad vienas iš būdų atskirti tikslus nuo mokymosi rezultatų yra tai, kad tikslai nusako bendrą modulio turinį, kryptį ir ketinimus sudarytojo ir mokytojo požiūriu.

Profesijos mokytojų kvalifikacijos kėlimo programų naujovė – lankstesnių kursų, skirtų konkrečiai temai ar moduliui, rengimas. Jie patvirtina tikslą sukurti naują pedagoginę aplinką, skatinančią savarankišką profesijos mokytojų mokymąsi, paremtą individualaus profesijos mokytojo poreikiais. Tačiau ne visuomet aišku, ką turi žinoti ir gebėti mokytojai, baigę kvalifikacijos kėlimo kursus, neaišku, kaip įvertinti jų pažangą. Viena iš būtinų sąlygų siekiant geresnės kvalifikacijos kėlimo programų kokybės yra aiškus supratimas, ką mokytojai turėtų išmoksiti ir kaip mes galėtume tai išmatuoti. Galbūt dar didesnių sunkumų sukelia tai, kad trūksta būtinų priemonių, metodų ir įgūdžių, reikalingų nustatant ir vertinant mokymosi rezultatus. Mokymosi rezultatai ir jais paremtas metodas turi didelę įtaką mokymo programos sudarymui, mokymui, mokymuisi, vertinimui ir kokybės užtikrinimui.

1 paveiksle (parengtame pagal Stenström, Laine, 2006) parodytas kompleksinis profesijos mokytojų kompetencijų vertinimo procesas. Jis apima pagrindinius plataus diapazono žinių, įgūdžių ir požiūrių, kuriuos profesijos mokytojai įgyja savo darbo ir savarankiško kvalifikacijos kėlimo metu, vertinimo ir pripažinimo komponentus. Profesinio rengimo konteksto integravimas į daugiamatį vertinimo aplinkos vienetus priverčia ir sistemingai tobulėti mokytojų vadovus.

Mokymo programos sudarymo ir įgyvendinimo atžvilgiu mokymosi rezultatai yra profesijos mokytojų ugdymo pokyčių centre. Jie ženklina akcento perkėlimą nuo mokymo į mokymąsi, nuo tradicinio požiūrio (kai pagrindinis dėmesys tenka kurso organizatoriams) į požiūrį, kurio centre yra besimokantysis (profesijos mokytojas). Į mokinį nukreiptas mokymas atkreipia dėmesį į mokymo, mokymosi ir vertinimo santykį bei profesinio augimo formavimą, pateikimo ir įvertinimo esmines



1 pav. Daugiamatės vertinimo aplinkos profesijos mokytojų profesiniam augimui elementai (KU – kokybės užtikrinimas)

sąsajas. Tradicinis požiūris į mokymo(si) vertinimą yra paremtas pozityvistiniu požiūriu, siekiančiu objektyvumo savarankiškai renkant duomenis, kontroliuojant kintamuosius ir interpretuojant duomenis naudojantis statistiniais metodais. Vis stiprėja ugdymo specialistų nuostata, kad naujas vertinimo supratimas remiasi platesnio diapazono kompetencijų išmatavimu ir geriau pateikiama informacija besimokantiejiems apie jų pažangą ir profesinius pasiekimus. Naujas iššūkis profesijos mokytojų kvalifikacijos kėlimo kursų organizatoriams – sukurti kompetencijomis grįstą mokymo programą ir daugiamatę mokymo ir vertinimo aplinką profesijos mokytojų profesiniam augimui.

IŠVADOS

Apžvelgus profesijos mokytojų profesinio augimo situaciją Latvijoje, pastebimas didelis skirtumas tarp profesinės pedagogikos aspiracijų, švietimo teorijų, naujų idėjų ir profesijos mokytojų kvalifikacijos kėlimo praktikos. Profesijos mokytojų kvalifikacijos kėlimo programų Latvijoje analizė atskleidė tokius trūkumus, kuriuos reikėtų ištaisyti:

1. nėra profesijos mokytojų profesinio tobulėjimo sistemos;
2. nesukurta neformaliojo ir savaiminio mokymosi vertinimo ir pripažinimo teisinė bazė;
3. formalūs reikalavimai, kuriuos apibrėžia Profesinio mokymo įstatymas, skatina formalų požiūrį ir žemą profesijos mokytojų motyvaciją savišvietai;
4. nenustatyti kriterijai, kuriais remiantis būtų galima vertinti ir pripažinti kompetencijas, įgytas pedagoginės praktikos ar kvalifikacijos kėlimo kursų metu.

Siekiant sukurti ir įtvirtinti profesijos mokytojų profesinio augimo sistemą, būtina išnagrinėti ir atnaujinti esamas profesijos mokytojų kvalifikacijos kėlimo programas. Viena iš profesijos mokytojų profesinio tobulėjimo uždavinių – sukurti gilesnę, holistinę, kritišką patirtį, susijusią su profesijos mokytojų kvalifikacijos kėlimu, kuri geriau atspindėtų mokytojų poreikius ir lūkesčius dinamiškoje profesinio rengimo aplinkoje.

Pokyčiai švietimo sistemoje ir visuomenėje iškelia naujus reikalavimus mokytojo profesijai. Nė viena pažangi profesinio rengimo sistema neišlieka nesant nuolatinės mokytojų profesinės

kvalifikacijos kėlimo – kad ir kokia būtų pedagogų patirtis ar amžius. Dabar profesijos mokytojai ir jų vadovai turi sukurti požiūrį į mokymąsi, paremtą bendradarbiavimu ir konstruktyvumu, be to, tikimasi, kad jie bus konsultantai ir mokymosi vadybininkai, o ne vien informacijos teikėjai. Taigi profesijos mokytojų kvalifikacijos kėlimas yra esminis, ir jį reikia analizuoti bei aptarti atsižvelgiant į profesijos mokytojų kompetencijų kontekstą. Šiuo atžvilgiu, siekiant profesijos mokytojų profesinio augimo, kiekvienuose kvalifikacijos kėlimo kursuose / modulyje būtina kompetencijomis grįsta mokymosi programa, nukreipta į konkrečius ir išmatuojamus mokymosi rezultatus (konkrečias žinias, gebėjimus, požiūrius ar įsitikinimus). Norėdami savarankiškai ir savo iniciatyva kelti kvalifikaciją, profesijos mokytojai turėtų analizuoti ir vertinti savo darbą, reflektuoti savo profesines kompetencijas ir rasti tai, kas būtina tolesniam mokymuisi. Viena iš užduočių profesinio rengimo kvalifikacinių kursų organizatoriams ir vadovams – sukurti įvadinį kursą, padėsiantį profesijos mokytojui geriau analizuoti savo pedagoginę praktiką ir priimti atsakomybę už savo profesinį tobulėjimą. Tokio kurso tikslas būtų sukurti daugiamačę dialogu pagrįstą vertinimo aplinką.

LITERATŪRA

1. Alijevs R. (2005). *Izglītības filozofija. 21. gadsimts*. Rīga: Retorika A. 138–143.
2. Beatty L. (2001). Teaching Evaluation and Accreditation. *New directions for Teaching and Learning*, 88. 75–85.
3. Boud D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22 (2). 151–167.
4. Cowan J., Westwood J. (2006). Collaborative and Reflective Professional Development. *Active Learning in Higher Education*, 7 (1). 63–71.
5. Gage N. (1978). *The scientific basis of the art of teaching*. New York: Teacher College Press.
6. Gosling D., Moon J. (2001). *How to Use Learning Outcomes and Assessment Criteria*. SEEC publications.
7. Moon J. (2002). *The Module and Programmes Development Handbook*. Routledge Falmer. 62.
8. *Programme for the Development of Professional Education for 2003–2005* (2003). Rīga: Ministry of Education and Science.
9. *ReferNet eKnowVet database* (2005). Training VET teachers and trainers (Teachers of vocational education in Latvia). Rīga: ReferNet.
10. Stenstrom M. L., Laine K. (2006). *Quality and practice in assessment. New approaches in work-related learning*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Institute for Educational Research. 89–120. Prieiga internetu: http://www.vet-research.net/ECER_2007/sep21/session_11b/11b_631_pdf/attach/. Tikrinta: 2009-01-27.
11. *The Vocational Education Development Programme 2003–2005*.
12. Thompson K. (1991). *Learning at Evergreen: An Assessment of Cognitive Development*. Washington: Evergreen State College. 6–7.
13. Vesna N., Cabaj H. (2000). *Am I teaching well?: Self-evaluating strategies for effective teachers*. Toronto: Pippin.cop.
14. *Vocational Education Law* (2001).

KEY WORDS:

VET teachers professional growth, reflection, self-evaluation, self-assessment, assessment of prior learning, learning and training needs, self-initiated and self-directed learning, competence-based learning, learning outcomes

ĮTEIKTA 2009 m. sausio mėn.

Prof. dr. **Lanka ANITA**

Rygos technikos universitetas

Humanitarinių mokslų instituto direktorė

Mokslinių interesų sritys: mokymo ir mokymosi
teorija ir metodai, edukacinė filosofija, profesinio
mokymo plėtra.

Rygos technikos universitetas

Humanitarinių mokslų institutas

Azenes g. 16/20, 431 kab.

LV-1048 Ryga, Latvija

anita.lanka@rtu.lv

Lietuvių kalbos redaktorė Ingrida Balčiūnienė

VET TEACHERS IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL GROWTH: REALITY AND ASPIRATIONS

Anita Lanka

ABSTRACT

The aim of the article is to indicate the preconditions for VET teachers' professional development and to provoke critical evaluation of current situation in VET teachers' in-service training in the context of nowadays changes in educational theory and practice. The article deals with actual problems in VET teachers' professional growth in Latvia. All the key documents for VET development stress teacher training as the priority to improve the quality of VET. Continuing training and self-education of educational staff is an important characteristic of the teaching profession, its right and duty, and one of the fundamental criteria for assessment of teacher quality. Many VET teachers take part in continuing training because of law pressure. That is why their attitude to learning process and content sometimes is indifferent. The analysis of VET teachers' profession development needs as a new reality have to be defined through reflection and self-assessment of professional competencies. Nowadays, when the qualitative aspect of learning is emphasised, it is necessary to reorganise the recruitment of VET teachers in continuous learning courses. The most important factor for improving the further education level of vocational school teachers is their intrinsic motivation and awareness of learning content. It brings to fundamental consequences not only to curricula design and the ways in which in-service training is organised, but also to what learners are expected to learn and how these desired outcomes are about to be assessed. It is a new challenge for VET teacher in-service training course providers to implement new ideas, to update their knowledge and skills for designing and assessing learning outcomes.

KEYWORDS:

VET teachers professional growth, reflection, self-evaluation, self-assessment, assessment of prior learning, learning and training needs, self-initiated and self-directed learning, competence-based learning, learning outcomes

04
EN

INTRODUCTION

In 2005 Saeima of the Republic of Latvia approved the conceptual document "Model Development of Latvia. Man in Priority" about the main resource of Latvia, the potential of people's knowledge and wisdom. Only a skilful implementation of the educational potential would help Latvia to attain the living standard of the economically developed countries some day. On the basis of this document, "The Plan of the National Development of Latvia from 2007 until 2013" had been worked out in 2007. After having made such a model, intellectual growth and high professional skills might be great challenges for Latvia concerning the quality of the workforce, efficiency of equity and assets along with the advanced technology. Community of advanced intellectual standard secures internal and external national safety.

Fast changes from the model of developing society we are changing into the society of information. More and more we are aware of the necessity to raise our level of education or change the level completely. Lifelong studies are considered as the cornerstone of EU policy in the area of human resources development. These changes are a great concern in the theoretical and pedagogical aspect of pedagogy. At present a student with his needs is in a highlight of all activities in the educational world. In the study process, the participant of learning is obliged:

- to get habits of individual performance;
- to apply the acquired knowledge to the innovations;
- to achieve senses of responsibility and self-sufficiency;
- to learn co-operate with;
- to encourage the necessity for lifelong studies, for professional perfection.

1. REVIEW ON VET TEACHER SITUATION IN LATVIA

Vocational educational system has a comparatively complex structure in Latvia. It is rather difficult to perceive VET teachers' educational and further educational process. Vocational educational administrative subordination is quite diverse.

Table 1. Distribution of the vocational educational establishments in relation to subordination and the number of educationalists

Subordination	The number of schools	%	The number of educationalists	%
Ministry of Education and Science	66	68,75	3615	71,89
Ministry of Welfare	1	1,04	42	0,84
Ministry of Culture	14	14,58	96,4	19,17
Ministry of Interior	1	1,04	20	0,40
Local Government Education	6	6,25	181	3,60
Private school	8	8,34	206	4,10
Total:	96	100,00	5028	100,00

Subordination of the educational establishments to various institutions complicates the development of a unified vocational educational and further study system for educationalists. In a number of laws and regulations, however, the emphasis is put on the necessity for teachers to perfect themselves. There has not been made any unified comprehensive and public funded system of further education for vocational establishment teachers yet.

There is a problem of aging of VET teachers in Latvia. Almost 12 % of VET teachers are more than 60 years old; 57% are more than 40 years old. It means that they have to update their professional and pedagogical competencies. Only some of them are motivated to develop their professional competencies. It is difficult to involve a young teacher in VET because the salaries are not attractive to them. Teachers' salaries are determined by Cabinet of Ministry regulations of 15 February 2000 and the Teachers' salary reform approved by the government. As of 1 September 2002, the lowest monthly teacher's salary (per full-time post) for teachers having work experience of over 10 years is 130 LVL (97 LVL in 2000). One full-time post is equivalent to 840 teaching hours per year, or an average of 21 hours per week. During the last two years a mechanism has been developed to raise teachers' salaries; however, the average teacher's wage is low. In 2006 a monthly wage was 235 LVL (before taxes) of those gainfully employed; it does not encourage the arrival of new teachers at schools.

The vocational pedagogues working in vocational education and training institutions traditionally are mainly specialists with the appropriate secondary special or higher education in the vocational field. Most of them do not have a specific pedagogical (diploma) education. The pedagogical personnel in vocational education establishments mainly has two types of education: in vocational field (higher or secondary vocational) or in pedagogy (higher). Qualification necessary for teachers can be acquired through:

- a higher vocational education programme that confers a qualification of "teacher", or an academic programme of studies in education that confers a bachelor's or master's degree;
- professional development programmes (teacher training courses including at least 320 contact hours, programmes lasting at least one year), that confer a certificate that follows a template approved by the Ministry of Education and Science, if a person has acquired vocational secondary education (or general upper secondary education and a master craftsman's qualification granted by the Latvian Chamber of Crafts), or has acquired higher education and is employed by a vocational education institution (this applies only to vocational subject teachers);
- acquirement of teaching knowledge and skills via self-learning, continuing education courses, seminars, projects and other teaching skills development activities.

Continuing training and self-education of educational staff is an important characteristic of the teaching profession, its right and duty, and one of the fundamental criteria for assessment of teacher quality. Different courses for teachers are offered by universities, local government training centres, city and regional education administrations and teachers' professional associations.

The Vocational Education Teacher Certification Committee instated by the Minister for Education and Science evaluates and takes decisions concerning the compliance of knowledge and skills acquired by teachers through professional development courses or through self-learning to the Model Basic Vocational Education Teacher Training Programme (authorised by Ministry of Education and Science Decree No. 346 of 3 June 2002 "Concerning the Model Basic Vocational Teacher Training Programme").

Conferral of the above-mentioned certificate is regulated by the Decrees of the Minister of Education and Science No. 420 "Concerning the Model Certificate" and No. 419 "Concerning the regulation for certification of vocational education teachers" of 26 July 2002. Since the Law on Vocational Education was implemented in January 2004, all VET teachers are now required to gain a pedagogical qualification. Since 2004, all VET teachers must be in one of the following situations:

- have a vocational qualification and pedagogical training;
- have a vocational qualification and participating in pedagogical training;
- have a higher pedagogical qualification or an academic degree and a pedagogical qualification.

According to the Law on Education, the Ministry of Education and Science is the institution responsible for co-ordination of teachers' training and continuing education. Improving teacher training and professional development system is one of the main action points in the White Paper on the Development of Education in 2002/2005 developed qualitative aspect of learning. It is created by the Ministry of Education and Science, aimed at ensuring the quality of vocational training according to the needs of society and economy.

The vocational education development programme 2003/2005 is the key document for VET development. The programme includes teacher training where the priority to improve the quality of VET includes improving the further education level of vocational school teachers. Regulations have gone further since 2005, where Order of VET teachers' education and professional development (*Cabinet of Ministers*, October 2005) covers the different qualifications required by VET teachers who provide basic vocational education, lower and upper secondary vocational education and continuing vocational and professional development programmes. All pedagogical staff (VET teachers, school director, deputy directors, methodologists, interest education teachers, social pedagogue, librarian etc.) should participate in further training to improve their professional qualification every 3 years. Different continuing education programmes, courses, seminars, projects and other pedagogical tools could be used as long as they are not less than 36 contact hours in total. The Law on Education states that a teacher is responsible for his/her professional development. Teachers have the right to use 30 calendar days every 3 years for professional development as a paid training leave. It is the responsibility of the Director of a VET school to monitor their staff development (*ReferNet*, 2005).

Various organisations provide continuing training for VET teachers including school boards, municipalities, professional associations, the vocational education centre, the teaching and examination centres, universities and higher education institutions as well as continuing vocational training centres.

That is defined by the strength of the law in the teacher's educational process. The teachers' opinion poll testified that the basic motive, why they had been involving into the course program, is documental attestation of obtained pedagogical education. That leg of distance has been finished with. Now it would be useful to think over every educationalist's self-motivated and self-directed perfection in the context of lifelong learning.

2. REFLECTION AS PRECONDITION FOR VET TEACHER SELF-INITIATED LEARNING AND PROFESSIONAL GROWTH

In Latvia the VET teacher education is very academic in nature, as it was incorporated into universities. Mainly it was very strictly structured and subject-oriented. Development of quality of education is strongly connected with self-evaluation and reflection of students and teachers (course providers). Reflection gives a systematic possibility to detect actions to improve quality. In order to optimize the in-service programme design, the structured interview is composed by course provider (Riga Technical University Humanitarian Institute) every year. When asked to react to the various components of in-service training programme, VET teachers revealed the discrepancy between educational theory and the realities of VET school practice. During the interview respondents tended to stress the need for more practical components of subject matter. The majority of VET teachers characterise such subjects as "Philosophy of Education", "Sociology" as too abstract and less relevant for their professional development. They do not feel that it could help them to be more professional in their teaching. Respondents identified the subjects of practical pedagogy ("Strategies of Learning", "VET Pedagogy", "Pedagogical Psychology") as the most relevant. It is a matter for reflection: Are the VET teachers too narrowly and pragmatically oriented? It is our teaching too abstract and without VET context? How should the content of general subjects be presented to feel it more relevant?

The discussions about educational and didactical believes try to answer the question how to build the VET teacher in-service education on scientific basis and simultaneously make it more practical and VET teachers' needs-oriented. The educational research provides us with the basis for pedagogical practice. The key contributor to this topic is Gage. According to Gage (Gage, 1978), teachers should learn about the techniques of teaching. They should know the pedagogic subject matter knowledge and teaching rules. No doubt, that VET teacher education and in-service training curriculum has been developed on the scientific foundation, but it has to be changed from subject oriented to competence oriented and VET teacher - centred content.

Nowadays one of the trends in VET teacher professional perfection is based on a humanistic paradigm of education. The humanistic approach emphasises that significant learning takes place when the subject matter is perceived by the learner as having relevance to his own purposes, when a student sees his learning as relevant to the achievement of his or her desired objectives. It has to be worthy for personal development. Self-initiated learning which involves the whole person of the learner - feelings as well as intellect - is the most lasting and pervasive. The goal of teacher education is to develop the personality and support his image of himself as a teacher. An ideal teacher is seen as a harmonious personality who is able to analyze teaching situations and develop his own personal situation dependent strategies for different individuals and groups. The survival of our educational culture depends on our ability to develop teachers for whom change is a central feature of life and who have the ability to encourage their students to be ready for rapidly changing world.

During last decade, the interest in learner and teacher reflection has grown massively in education research and has become a key concept in discussions about teachers' profession.

In order to discuss the perfection of competencies, one has to appreciate what sort of competence do I myself as a teacher have, what are my strengths, in which area shall I pursue more, what experience shall I get. The necessity to learn something else for professional competence is a huge source of inner motivation and inner drive of self-assertion of gaining momentum. That is a new challenge for the teachers of vocational education and teacher trainers as well.

Many VET teacher in-service education courses claim to be based upon a reflective model: helping teachers to analyse, discuss, evaluate their own teaching, their professional competencies and find out the necessary for further education/training. Do the VET teachers have necessary knowledge and wide spectrum skills for reflection? How do VET teacher trainers foster self-reflection and self-evaluation? Creating and implementation the introduction course that helps VET teacher to become more analytic about their pedagogic practice and take charge of their own professional development is a task for VET in-service providers and educators.

In order to encourage VET teachers motivation for further professional perfection, there is a need for methodology as a means of appreciation of knowledge and experience that has been gained in the previous period, as well as methodology for diagnosing the current learning necessities.

The author of the article concerning the concept "the previous experience" demonstrates her comprehension about the knowledge, ability and attitude that has been obtained in the process of the cognition of the world during the author's lifetime activities and in the process of professional activities. Nowadays the study process is understood as an active process which is based on the previous or present-day experience, their knowledge and comprehension. In the constructive didactics, the necessity to actualize and appreciate the previous experience and to aggravate the contradiction between the existing now and new material to

be learned is stressed. That in turn makes a new background for making a new experience.

Having conducted the analysis of theoretical sources it turned out that the concept "assessment" comprehension is not unequivocal. In the comprehension of American scientists (Thompson, 1991; Vesna, 2000; and others) "assessment" is a process that "assesses" real achievements in learning, whereas the "evaluation" is perceived as the assessment, reflection. Consequently, it might be acknowledged that "evaluation" is a process, action, a result of which is assessment. Any assessment is based on the defined criteria measurements or in the process of observation would get information.

A teacher should always make self-analysis and self-assessment of his professional activity corresponding to the developed criteria of the professional competence. Reflection is a basis for a lifetime learning and momentum. Having researched himself, a VET teacher marks new guidelines to his perfection, new self-realization possibilities. Educationalist R. Alijevs considers the reflection as a meditating reason which can resort to oneself or like thinking could be elevated up to the reasoning, apprehension, and cognition and to the self-cognitive power subject (Alijevs, 2005). The strongest parts of the personality are to be conscious through the reflection; the competencies are appraised as necessary as knowledge and skills for the perfection of one's professional activity. A person who is in the possession of reflection skills is critically able to perceive and analyze offerings of the educational possibilities, the contents of a particular course, as well purposefully and in the way of motivation to master the necessary knowledge exactly chosen for him. All this averts VET teachers from inert and sluggish idleness and non critical attitude concerning both the proposed contents and learning methods.

3. EVALUATION AND ASSESSMENT SYSTEM FOR VET TEACHER PROFESSIONAL GROWTH

Development of the assessment system and implementation of assessment and documentation methodologies of prior learning are further activities underlining the increasing importance of self-initiated learning. What VET teachers learn in formal education covers only some needed knowledge and skills they need in real pedagogic practice. The role and function of assessment is crucial to basic methodological choices.

Whereas in our past education tradition we believed that an educated person was the one who was able to acquire and recall large amount of knowledge, we now appreciate idea that it is more valuable to be able to process information and create new knowledge. Such skills as gathering and analysing data, applying knowledge in new situations, solving problems, and regulating our own intellectual processes are in the centre of high quality education and learning. When the qualitative aspect of learning is emphasised, it has fundamental consequences not only for curricula design and the ways in which in-service education and training is organised, but also for what learners are expected to learn and how these desired achievements are about to be assessed. Recognition of competencies have to become tools for VET teacher professional growth rather than those of control and inspection. The traditional input-related curriculum has proved to be too focused on the VET teacher in-service provider instead of the learner/VET teacher. Consequently, there is a paradigm shift moving the emphasis from teaching to learning and to accept student-initiated and student-centred learning. This change has been associated with a need for a more concrete and detailed curriculum design, and an acknowledgement that more effective and varied learning styles do benefit the learner. There are many useful texts and web sources that provide detailed advice on the process of writing learning outcomes. Educationalists D. Gosling and J. Moon (2001) explain how it is important to understand the difference between aims and learning outcomes. Learning outcomes are concerned with the achievements of the learner rather than the intentions of the teacher (expressed in the aims of a module or course).

They can take many forms and can be broad or narrow in nature. There is often some confusion between learning outcomes and aims and objectives and certainly many regard learning outcomes and objectives as the same thing and use the terms synonymously. Aims are concerned with teaching and the teacher's intentions whilst learning outcomes are concerned with learning. There is no absolutely correct way of writing learning outcomes. Moon J. (2002) reflects on concept „learning outcomes” and explained that one way to distinguish aims from learning outcomes is that aims indicate the general content, direction and intentions behind the module from the designer/teacher viewpoint.

An innovation in VET teacher in-service education and training is the provision of special topic or module oriented courses which will now be offered in a more flexible way. It supports the aim of creating new pedagogical environment that promotes VET teachers' self-directed learning based on the needs of individual VET teacher. However, it is not always clear what teachers should know and be able to do after in-service education and training, how to assess their progress. One of the preconditions for better in-service training quality is a clear understanding of what teachers should learn and how we can measure it. Perhaps a more challenging aspect of this new approach is the lack of necessary tools/methods and skills for designing and assessing learning outcomes. Learning outcomes and "outcomes-based approaches" have a strong impact on curriculum design, teaching, learning and assessment, as well as quality assurance.

The Figure 1 (adopted and adapted from Stenström & Laine, 2006) illustrates the complexity of VET teacher competencies assessment. It covers the main components of the process of assessing and recognising a wide range of knowledge, skills and attitude, which VET teachers develop throughout their work experience, self-directed in-service training and learning. The integration of VET context within all units of multidimensional assessment environment leads to the necessity for systematic further professional perfection of teacher trainers as well.

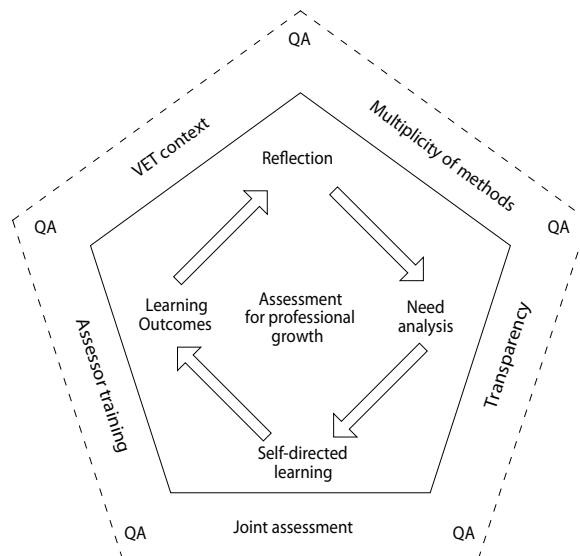


Fig. 1. Elements of multidimensional assessment environment for VET teacher professional growth (QA - quality assurance)

In terms of curriculum design and development, learning outcomes are at the forefront of VET teacher educational and training change. They represent an adjustment in emphasis from teaching to learning, from the traditional course provider-centred viewpoint to a student (VET teacher) -centred approach. Student-centred learning produces a focus on the teaching – learning – assessment relationship and the fundamental links between the design, delivery and measurement of professional growth. The traditional perspective on educational assessment is based on the positivist view that aims at objectivity through independent data collection, control of variables, and interpretation of data using statistical methods. There is a growing consensus among the education specialists that new understanding of assessment is to measure a broader range of competencies and to give individual learner better information about his or her progress and professional achievement. It is a new challenge for VET teacher training providers to develop the competence based curriculum and the multidimensional learning and assessment environment for VET teacher professional growth.

CONCLUSIONS

The overview of the situation in Latvia of VET teachers' professional growth reveals the gap between aspirations, educational theories, and new ideas in VET pedagogy and VET teacher in-service training practice. The analysis of VET teacher in-service training and education in Latvia shows the following weak points that could be improved:

- the lack of system of VET teacher professional development;
- no legislative base for assessment and recognition of non-formal and informal learning;
- formal demands defined by the Law on Vocational Education initiate formal attitude and low VET teachers' motivation for self-initiated learning;
- the lack of criteria how to evaluate, to assess and recognize the competencies acquired during pedagogical practice or in-service education and training.

To develop and implement the system for VET teacher professional growth, the current VET teachers' in-service training and education programmes have to be analysed and updated. One of the objectives of VET teacher professional growth is to create deeper, holistic and critical VET teacher in-service learning and training experiences that would better reflect the demands and expectations of teachers in a dynamic vocational education environment.

Changes in education and in society forward new demands on teaching profession. No advanced VET education system can survive without continuous upgrading of teachers professional competencies, regardless of their experience and their age. Nowadays VET teachers and trainers are asked to develop more collaborative and constructive approaches to learning and expected to be facilitators and learning managers rather than transformation of information. VET teachers' in-service education and training is, therefore, essential and needs to be analysed and discussed in the context of VET teacher competencies. In this regard, competency based curriculum with concrete and measurable learning outcomes (specific knowledge, skills, attitudes or beliefs) in every in-service course/module is one of the prerequisites for supporting VET teacher professional growth.

To promote the VET teachers' self-initiated and self-directed in-service learning, the teachers have to analyze and evaluate their own teaching, to reflect on their professional competencies and find out the necessary for further education and training. Creating and implementing the introduction course that helps VET teacher to become more analytic about their pedagogic practice and take charge of their own professional development is a task for VET teachers' in-service education and training providers. The intention of such a course is to generate a multidimensional dialogic assessment environment.

REFERENCES

1. Alijevs R. (2005). Izglītības filozofija. 21. gadsimts. Rīga: Retorika A, p. 138-143.
2. Beatty L. (2001). Teaching Evaluation and Accreditation//*New directions for Teaching and Learning*, No. 88, p. 75-85.
3. Boud D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society//*Studies in Continuing Education*, Vol. 22, No. 2, p.151-167.
4. Cowan J., Westwood J. (2006). Collaborative and Reflective Professional Development // *Active Learning in Higher Education*, Vol. 7, No. 1, p. 63-71.
5. Gage N. (1978). *The scientific basis of the art of teaching*. New York: Teacher College Press, p. 122.
6. Gosling D., Moon J. (2001). *How to Use Learning Outcomes and Assessment Criteria*. SEEC publications, p. 5.
7. Moon J. (2002). *The Module and Programmes Development Handbook*. Routledge Falmer, p. 62.
8. *Programme for the Development of Professional Education for 2003-2005* (2003). Riga: Ministry of Education and Science.
9. ReferNet eKnowVet database (2005). *Training VET teachers and trainers*. (Teachers of vocational education in Latvia). Riga: ReferNet, 5 p.
10. Stenstrom M-L. & Laine K. (2006). *Quality and practice in assessment. New approaches in work-related learning*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Institute for Educational Research, p. 89-120. Available at www.vet-research.net/ECER_2007/sep21/session_11b/11b_631_pdf/attach/ Site visited 27th January 2009.
11. *The Vocational Education Development Programme 2003/2005*.
12. Thompson K. (1991). *Learning at Evergreen: An Assessment of Cognitive Development*. Washington: Evergreen State College, p. 6-7.
13. Vesna N., Cabaj H. (2000). *Am I teaching well? Self-evaluating strategies for effective teachers*. Toronto: Pippin.cop., p. 264.
14. *Vocational Education Law* (2001).

PAGRINDINĒS SĄVOKOS:

profesijas mokytojų profesinis augimas, reflektavimas, įsivertinimas, ankstesnio mokymosi įvertinimas, mokymosi ir mokymo poreikiai, savarankiškai inicijuotas ir savarankiškas mokymasis, kompetencijomis grįstas mokymasis, mokymosi rezultatai

DELIVERED 2009 January

Lanka ANITA, Prof. dr.
Riga Technical University
Director of Humanitarian Institute
Areas of scientific interests: theory and
methodology of learning and teaching, education
philosophy, development of vocational education.

Riga Technical University
Humanitarian Institute
Azenes str. 16/20, Room 431
LV-1048 Riga, Latvia
anita.lanka@rtu.lv

Language editor Virginija Tuomaitė