

UGDYTOJO ASMENYBĖS SVARBA

Mokytojas kaip esminis mokymosi kokybės veiksnys: asmeninių priemonių plotmė

Elvyda Martišauskienė

Profesorė socialinių mokslų (edukologijos)

habil. daktarė

Lietuvos edukologijos universiteto

Edukologijos katedra

Studentų g. 39, LT-08106 Vilnius

Tel. (85) 279 0042

El. paštas: martisauskiene@gmail.com

Straipsnyje keliama mokymosi kokybės tobulinimo pedagoginėmis priemonėmis problema. Aptariama, kokį poveikį mokymosi kokybei daro mokinio ir mokytojo asmeninių galių lygis, jų susipynimas, suponuojantis kitų galimų priemonių efektyvų naudojimą ir naujų kūrimą. Analizuojama, kaip mokytojo asmeninis potencialas skleidžiasi daugiausia pripažintomis „priemonėmis“: pedagogine galia, pedagogine meile, humoru, taktu ir optimizmu. Straipsnis grindžiamas mokslinės literatūros analize, patirtimi, tyrimais.

Pagrindiniai žodžiai: mokymosi kokybė, pedagoginė galia, pedagoginė meilė, humoras, taktas, optimizmas.

Įvadas

Kokybė yra viena iš sudėtingiausių sąvokų, priskirtina prie bendriausių tikrovės reiškinių apibūdinančių kategorijų. Nė lengva apibrėžti kokybę ir tose tikrovės srityse, kuriose daiktų ar reiškinių atitiktis siekiniams laipsnis gali būti išmatuojamas, nes dažnai implikuoja daugybę parametrų, galimi skirtingi vertinimo aspektai. Dar sudėtingiau apibrėžti mokymo(si) kokybę, pastaraisiais dešimtmečiais įsitvirtinusių pedagogikos mokslo sąvoką, akivaizdžiai, kaip ir kitos, pvz., pridedamoji vertė, kreditas, kompetencija, perimtą iš gamybos, verslo sričių. Švietimo politikos lygme-

niu ji darniai įsikomponuoja į mokslo terminijos erdvę, kuriami kokybės vadybos studijų moduliai ir kt. Tačiau gilinantis į mokymo(si) kokybės esmę (Bitinas, 2000), kyla daug problemų. Jos randasi iš pedagogikos mokslo objekto, žmogaus ugdymo(si) specifikos, nes ir ugdytojas, ir ugdytinis yra savavaldžios sistemos, todėl pozityvūs pokyčiai grindžiami sąveika. Dažni nukrypimai, kai mokymosi kokybė saistoma tik su pedagogo ar tik su mokinio veikla, ar kai, vystantis informacinėms komunikacinėms technologijoms, jos laikomos panacėja, sprendžiant pedagogines problemas, juolab kad mokymosi

priemonių gausa ir įvairovė vis dažniau gali patenkinti daugumos lūkesčius. Todėl, siekiant kokybės, mokymosi priemonėms pagrįstai skiriama vis daugiau dėmesio.

Reikia pažymėti, kad mokymo(si) priemonių daugėjimas ne tik sudaro sąlygas gerinti mokymo(si) kokybę, bet ir daug progų tik vaizduoti gerinimą, kaip pasakytų A. Hargreaves (1999), tapti saugia mokymosi kokybės imitacija. Yra daug pedagoginiu aspektu kontroversiškų priemonių naudojimo niuansų, pavyzdžiui, kai tas pačias priemones naudoja skirtingi pedagogai ar net tas pats pedagogas skirtingomis situacijomis ir gauna skirtingus rezultatus, kai susitelkiama į vieną ar kitų priemonių sureikšminimą – paneigimą, kai mokymosi priemonių dėka gaunamas greitas, bet paviršutiniškas supratimas, ir kt., nes priemonė pati savaime neužtikrina mokymosi kokybės. Todėl šio straipsnio *problema* yra ieškoti giluminių veiksmų, kurie leistų pedagogui efektyviai naudoti priemones ir suponuotų jo paties kaip tarpininko, „priemonės“ vaidmenį mokymo(si) procese.

Tikslas – išryškinti esminius mokytojo asmeninės įtakos dėmenis, darančius poveikį mokymo(si) kokybei.

Uždaviniai. Atskleisti svarbiausius mokymosi kokybės parametrus.

Apibrėžti pedagoginio poveikio mokymosi kokybei asmenines ištakas.

Apibendrinti efektyvaus priemonių naudojimo pedagogines prielaidas.

Tyrimo metodologija ir metodai. Straipsnis grindžiamas:

- egzistencializmo filosofija ir egzistencinė psichologija, remiančia žmogaus esmės universalumą, pastovumą, transcendentalumą;
- humanistine psichologija, iškeliančia asmenybės autentiškumą, savi-

raiškos svarbą visais amžiaus tarpsniais;

- pedagogine antropologija, atspirties tašku laikančia holistinę žmogaus sampratą ir ugdymo(si) procesą siejančia su fizinės, psichinės ir dvasinės dimensijų subordinacijos kildinimu.

Tyrimo *metodai*: sisteminė, analitinė ir lyginamoji mokslinės literatūros analizė, teorinis modeliavimas.

Mokymosi kokybės parametrų paieška

Kokybė, filosofiškai žvelgiant, siejama su rūšies esme, o empiriškai – su daiktų ar reiškinių ypatybėmis, verte, tikimo laipsniu. Kaip minėta, tai sunkiai įrodomi dalykai, kurie gali būti vertinami pagal skirtingus kriterijus net nustatant realių daiktų ar reiškinių kokybę. Dar daugiau problemų kyla gilinantis į mokymosi kokybę, nes pats mokymasis yra nevienareikšmiškai apibrėžiamas reiškinys, tiksliau procesas, paviršutiniškai vertinant, prilyginamas išmokimui.

Šį šimtmetį, deklaruojant mokymosi visą gyvenimą idėją, ieškoma esminių mokymosi kokybės parametrų. Sunku juos nustatyti, nes mokymosi kokybę lemia daug dalykų, kurių vieni priklauso besimokančiojo vidaus pasauliui, psichinėms ir dvasinėms galioms, mokymosi patirčiai, kiti – ugdymo turiniui, priemonėms, mokymosi metodams ir kt. Todėl nelengva suprasti jų susipynimą ir subordinaciją konkrečioje situacijoje. Linkstama manyti, kad švietimo *kokybė* yra socialinė kategorija, nusakanti „visuomenėje funkcionuojančios švietimo sistemos padėtį ir rezultatyvumą, jos atitikimą skirtingų visuomenės sluoksnių poreikiams, visuomenės lūkesčius papildyti savo gretas gero

piliečio, buitinio ir profesinio išsilavinimo asmenimis“ (Bitinas, 2000, p. 107). Tada *ugdymo kokybė*, minėto autoriaus žodžiais, yra sutartinių vertės kriterijų / požymių visuma, *leidžianti spręsti*, kiek, kokiais būdais ir priemonėmis švietimo įstaiga *pasiekia* savo paskirčiai būdingus nacionaliniu lygmeniu išskeltus *ugdymo tikslus*, *atitinka* ugdytinių *poreikius*, *išugdo* moksleivių *pažintinius pasiekimus*, asmenybės brandą esamomis sąlygomis ir *kaip geba tas sąlygas valdyti*. Kai kurie autoriai mokymosi kokybę prilygina *tobulumo* siekimui, išskirdami atitiktį standartams; tinkamumą tikslui pasiekti, vykstančias transformacijas ir kt., ar naujam mokymosi, o kartu ir produktyvumo žingsniui (Salter, 2007).

Vis dėlto, nors visuomenė kokybę dažniausiai sieja su išorinėmis mokymosi sudedamosiomis dalimis: žiniomis, gebėjimais jas taikyti, įgūdžiais, kuriuos galima įvertinti ir kuriuose iš tiesų yra ir *mokymosi* kokybės dalis, ji negali būti prilyginama tik pasiektiems rezultatams. Jau sangrąžinė forma rodo „veiksma“, kreipiamą į patį veikėją arba jo taikomą sau pačiam ar tarpusavyje“ (DLKŽ). Todėl mokymo(si) esmė remiasi į mokinio vidinių galių sutelkimą mokymosi tikslams pasiekti, o svarbiausiu dalyku tampa mokinio kaip asmens įsitraukimas į šį procesą. Pedagogas G. Petty (2008) nurodo tokius aukštos kokybės mokymosi ir pasiekimų dėsnius: *mokiniai turi matyti mokymosi vertę ir tikėti, kad gali; turi būti keliami iššūkį metantys tikslai bei užtikrintas atsakas ir dialogas apie judėjimą tikslo link; sukurta informacijos struktūra, o kartu ir jos prasmė; skirtas pakankamas laikas mokymuisi ir kartojimui; išmokyta įgūdžių, o kartu ir turinio*. Jie rodo mokinio autentiškų galių, kurių kildinimas sietinas su pedagogo

veikla, prioritetinę svarbą. Kitaip sakant, remiantis L. Vygotskio teorija, skatinama veikla, kurią mokinys gali atlikti su mokytojo pagalba. Tad mokymosi kokybė visų pirma implikuoja ugdomąją sąveiką kaip procesą, „kuriuo realizuojamas perėjimas nuo ugdymo technologijos prie ugdytinio kaip subjekto“, kai inicijuojamas ugdytinių intelektinis, emocinis ir praktinis aktyvumas (Bitinas, 2013, p. 70), ar dar plačiau, sąveiką su pasauliu (Schieffelbeinas, McGinnas, 2011). Tada mokytojas, pasak E. Jensen, tobulai tarnauja kitiems, padėdamas atskleisti geriausias savo ypatybes, nes „kuklumas, pripažinimas ir pagarba bei meilė būtina žmonėms, kad jie galėtų augti“ (1999, p. 62), o „mokytojai yra vieni iš svarbiausių veiksmų, veikiančių mokymąsi“ (Hattie, 2014, p. 22). Bet sąveika yra abipusis procesas, teikiantis galių ir pedagogui mokytis, tik daug platesniu kontekstu. Trumpai tariant, mokytojas tarpininkauja tarp teikiamų žinių ir mokinio galimybių jas suprasti bei įprasminti ir tobulina savo apskritai pasaulio, dėstomo dalyko, mokinio pažinimą, pasitelkdamas visas išgales, kad savo valia taptų veiksminga priemone, teikiančia galių mokiniui siekti aukščiausių tikslų. Kita vertus, negalima pamiršti, kad tie aukščiausi tikslai skirtingiems mokiniams yra labai skirtingi, o mokytojo gebėjimai juos išvelgti, suponuojant adekvačias ugdymo technologijas, lemiančias ugdytinio asmenybės raidą, daugiausia lemia mokymosi kokybę. Tokio (rezultatyvaus) ugdymo rezultatas, pasak E. Schiefelbeino & N. F. McGinno, „žmogus, išsiugdęs gebėjimą nuolat save formuoti; toks mokymas moko žmogų mokytis mąstant, peržengus savo patirties ribas; moko įsivaizduoti ir išrasti bei susidaryti nuomonę apie tai, kas yra gerai, ir priimti tokią nuomonę atitinkančius sprendimus“ (2011, p. 42).

Pedagoginio poveikio mokymosi kokybei asmeninės ištakos

Daugiau nei prieš du tūkstančius metų pastebėta, kad žmogiška būtis remiasi tikrovės ir savęs pažinimu, leidžiančiu išmokti adekvačiai realizuoti savo galias. Problemų kyla, kai susiduriama su pozityvistiniais metodais neatskleidžiama tikrove, prie kurios ankstesnių kartų žmonės, kaip pažymi C. S. Lewisas (*Iš: Rummelsberg, 2013*) bandė prisitaikyti išmintimi, savi-disciplina, dorybėmis. Modernus žmogus, pasitelkdamas techniką, siekia tikrovę pritaikyti prie žmogaus vartojamųjų norų, kuriems moraliniai aspektai lieka mažareikšme etikete, o mokymosi kokybė – testais išmatuojamais pasiekimais (*Jokubaitis, 2014; Hawkins, 2014 ir kt.*). Daug dirbama, kad jų rezultatai būtų geresni: kuriamos šiuolaikinėmis priemonėmis grindžiamos alternatyvaus, reflektivaus, matomo, įrodymais pagrįsto, nuodugnaus ir kt. mokymosi technologijos, apimančios realią ir virtualią tikrovę. Einant šia linkme, dėmesys daugiausia telkiamas į technines mokymo(si) priemones ir jų poveikį išmokimui (mokinių žinioms, gebėjimams, įgūdžiams), nes jie lemia visuomenės ir mokyklos lūkesčius. Tačiau, kaip žinoma, svarbiausias mokymosi kokybės parametras – mokymasis, tai yra asmens kaip individo „būdas dalyvauti šiame gyvenime“ (*Dewey, 2013, p. 211*). Reikia pažymėti, kad net DLKŽ *mokymasis* pateikiamas kaip mokymas, taip eliminuojant jo kryptį į mokinį kaip asmenį, mokymosi subjektą, ir susiaurinant mokymosi esmę.

Laikantis požiūrio į mokymąsi kaip autentišką vyksmą, į pirmą planą iškyla ne techninės priemonės (jos neatmetamos, tik kitu kampu (pasirinkimo galimybės, siūlymo) pasukamos), o pedagogo kaip

asmens poveikis mokiniui kaip asmeniui, visų savo galių šeimininkui. Toks požiūris randa ištakų Sokrato dialoguose, pedagogikos klasikoje, vis grįžtančioje prie mokytojo ir mokinio sąveikos ryškinimo. Antai šiuolaikinio pedagogo A. Ireml (*2001*) nuomone, pedagoginis tarpininkavimas (*Pädagogische Medien*) siejamas su atrankos perdavimo (*Selektionsübertragungen*) pedagoginiame kontekste apibendrinta forma. Kitaip sakant, akcentuojamas pedagogo vaidmuo sudarant prielaidas mokiniui iš naujo sugrupuoti pateikiamą medžiagą, sugauti tam tikroje situacijoje atsirandančią galimybę ir ją savaip panaudoti, pajauti asmeninių galių proveržį, patirti jų autentišką sklaidą. Kaip pažymi autorius, vientiso pažintinės atrankos proceso sudarymas saugo nuo trikdančių kitų (menkaverčių) galimybių pasirinkimo (kitaipektų „išradinėti dviratį“), o tai suponuoja autentišką mokymąsi. Minėto A. Ireml požiūriu, svarbiausiomis pedagoginio tarpininkavimo priemonėmis laikytina: *pedagoginė galia, pedagoginė meilė, pedagoginis humoras, taktas ir optimizmas*. Tokia prieiga sudaro galimybių įvairiapusiškai pažvelgti į pedagoginės sąveikos modelius, jų dermę.

Galia tiesiogine reikšme yra susijusi su poveikiu. Žodynai *galią* sieja su *jėga*, o ir šnekamoje kalboje šios sąvokos vartojamos sinonimiškai. Tačiau savo esme jos skiriasi: jau Ciceronas nurodo potestą (valdžią, fizinį pajėgumą) ir auctoritą (garbę), Biblijoje sakoma, kad Jėzus veikė kaip turintis galią, tai yra vidinę jėgą. Teoriškai *galios* ir *jėgos* sąlytį atskleidė psichiatras D. R. Hawkins (*2014*), jį tyrė siedamas su sąmone. Autoriaus nuomone, „jėga junta ma per jusles, o galią įmanoma atpažinti tik intuityviai“, nes pastaroji priskiria-

ma dvasios sričiai, „gyvybinei energijai“ (p. 38). Dėl to „galia yra tai, kas mus stiprina, o jėga, kas silpnina“ (ten pat, p. 112). Įrodyta, kad *galia* reiškia meile, atjauta, atlaidumu ir kt., o *jėga* fiziniu pajėgumu ar valdžia (prievara, teise ir kt.). Žmonijos istorija įvairiais pavidalais persmelkta procesų, kuriais siekiama arba užvaldyti, pajungti kitas galias, arba pagalbos, išskleisti kitas potencines galias, kurie akivaizdžiausiai susipina politiniu, socialiniu ir kt. kontekstu. Ryškūs jie ir pedagoginėje veikloje. Viena vertus, pedagoginis poveikis grindžiamas profesiniu statusu, tai yra valdžia, realizuojama išoriniais veiksmais, ribojamais reglamento. Kita vertus, mokytojo galia centruojasi apie jo vidinę, dvasinę galią pažadinti ugdytinį, sutelkti savo galias ugdymo(si) tikslams siekti, tai yra jį įgalinti. Suprantama, esminė pedagoginė galia reiškiasi netiesiogine įtaka kitų apsisprendimams, ypač kai pedagogo teisėti (reglamentuoti) reikalavimai nevykdomi. Antai dar XIX amžiuje A. Dystervėgas skirstė pedagogus į stipriuosius ir silpnuosius. Pirmieji „visur, kur veikia, <...> daro poveikį ir vadovauja savo galios dėka“, prisideda „prie mokinių dvasinių galių pabudimo“, „sujudina visą klasę ir kiekvieną mokinį atskirai“ (1988, p. 364, 366). Mažai to, kylantys sunkumai stipriuosius pedagogus dar labiau įkvepia ir grūdina (Šerkšnas, Hawkins ir kt.), padeda patirti savo vidines galias, skatina jas tobulinti.

Taigi pedagoginė galia kyla iš dvasinės pedagogo brandos, todėl ne tik tiesiogiai neišmatuojama, bet ir nereglamentuojama, nors atlieka svarbiausią funkciją ugdymo(si) procese. Todėl, skaitant pedagoginę veiklą reglamentuojančius dokumentus, atrodo lyg ir viskas, kas reikalinga mokytojo veiklai, ten nurodoma, ir kartu

jauti, kad tai negyvybinga, kad jie neišreiškia ugdomojo darbo esmės (ugdyti, tai kelti, žadinti, daryti, kad kas skleistųsi gėrio, šviesos link; tai galios, o ne jėgos funkcija); kad juose (dokumentuose) nėra to atskaitos taško, kaip širdies gyvame organizme, kaip saulės Visatos platybėse, kad visa kita imtų funkcionuoti. Svarbiausias pedagoginio darbo išskirtinumas, kad mokytojas yra esmingiausias instrumentas, kuris savo dvasios galia palaiko visą ugdymo(si) procesą, kūrena jį savo dvasine energija. Tai daugiau negu mokytojo žinios ar gebėjimai, kurie reikalingi visų profesijų žmonėms ir gali be vidinio darbuotojo dėgimo (nors jis visur veiksmingas) įgalinti vykdyti pareigas. Tačiau mokytojas be jo netampa ugdytoju, nors ir turėtų daug kompetencijų įrodymų. Reikia pažymėti, kad daugelis pedagogų intuityviai remiasi savo dvasine potencialia, bet profesionalus pedagogas turėtų suprasti šiuos procesus.

Empirinėje plotmėje pedagoginė galia dažnai saistoma su *autoritetu* kaip visuotinai pripažinta pagarba asmeniui ar institucijai. Ji, A. Maceinos (2002) nuomone, remiasi į ontologinius pedagoginės sąveikos pagrindus, kylančius iš aukščiausių vertybių įkūnijimo, ir žadina ugdytiniam pasitikėjimą tiek pedagogu, tiek jo keliamomis idėjomis. Tada apsisprendžiama jas įgyvendinti, neįjaudant išorinio reikalavimo, o visos techninės priemonės, kurias pedagogas pasitelkia problemai atskleisti, tobulai atlieka savo funkcijas. Tokia pedagoginė sąveika yra idealus variantas, leidžiantis pajauti pedagoginio vyksmo dvasinę plotmę, A. Maslow (1997) žodžiais, pakilumo, viršūnių išgyvenimus. Neatsitiktinai manoma, kad, jei norima, jog mokytojo autoritetas darytų poveikį, reikia jį grįsti aukščiausiomis vertybėmis.

Autoriteto poveikis ugdymo praktikoje veikia kaip *pavyzdžio* metodas, priimtinas ir profesionalams, ir tėvams, globėjams. Dėl savo poveikumo autoritetas tampa lyderystės pamatu, nes jis kyla ne iš pareigybinio statuso (jėgos, valdžios), o iš asmenybinių galių, giliau ir plačiau įprasmindamas pareigas.

Autoriteto formavimąsi apima daug veiksnių, bet giliausiai siekia *moralinės vertybės*. Todėl suprantama, kodėl daugelis mokslininkų (Dewey, Maceina, Fullan, Hargreaves, Hattie, Lauder ir kt.) pedagogo profesiją jomis grindžia, nes, pasak Lauder ir kt., būtent moralinė viršenybė yra svarbiausias ugdytojo bruožas, kuris remiamas mokytojo noro perduoti informaciją, kartu jaučiant, kad yra pranašesnis ir žino daugiau, nei nori perduoti (Lauder ir kt., 2006; Maceina, 2002), tiki savo užduotimi ir jos svarba, ne valdžia, o gyvu žmoniškumo liudijimu žadindamas ugdytinių pagarbą. Tai jau pašaukimo ženklai, kuriuos sunku įvertinti, o kartu ir laikyti pedagoginio kompetentingumo šerdimi, nes moralinės nuostatos tampa pedagoginių sprendimų vidiniu šaltiniu, kurio seklumą lengva pridengti reglamento raide. Kita vertus, kaip pažymi J. Ravenas (1999), nėra instrumentarijus, kuris įvertintų mokinių vertybines nuostatas baigiant mokyklą, stojant į darbą. Žinant, kad mokytojų autoritetas (reputacija) iš dalies priklauso nuo mokinių pasiekimų, todėl mokytojų pripažinimas dėl vertybių ugdymo nedidėja. Maža to, dalis mokytojų linkę manyti, kad vertybių ugdymas sumažintų akademinį pasiekimų formavimo galimybes, pablogintų mokinių gyvenimiškas perspektyvas.

Žinoma, pedagogo autoritetui išorinį poveikį daro profesijos prestižas, bet, išgalint vartojimo kultūrai, vertybiniam reliatyvizmui, tiksliau „reliatyvizmo diktatū-

rai“, devaluojama nelygstama pedagogo misija, klibinamas pedagogo profesijos autoritetas, o kartu ir ugdymo praktika. Tik stipriausieji pranoksta šį spaudimą, kad jų mokiniai galėtų pasakyti, jog didžiausias mokyklos pasiekimas ne laimėtos olimpiados ar studijos prestižinėse aukštosiose mokyklose, o tai, kad šios mokyklos nebaigė nė vienas blogas žmogus.

Kasdienėje praktikoje pedagoginė galia skleidžiasi dėstomo dalyko turinio, mokytojų ir mokinių asmeninių santykių susiejimu su aukščiausiomis vertybėmis, sudvasinimu. Natūraliai šis procesas saistomas su mokytojo entuziazmu, įkvėptu ir aistringumu mokymu. „Būti užsidegusiu mokytoju – vadinasi, ne tik rodyti entuziazmą, bet ir aistringai dirbti – principingai, sumaniai ir remiantis vertybėmis. Visi veiksmingai dirbantys mokytojai aistringai mėgsta savo dalyką, labai myli savo mokinius ir šventai tiki, kad jie, kaip žmonės ir kaip mokytojai, gali palankiai paveikti mokinių gyvenimus – tuo metu, kai moko, ir vėliau, po kelių dienų, savaitių, mėnesių ir net metų“ (Day, 2004. *Iš*: Hattie, 2014, p. 30). Mokytojo entuziazmas, A. M. Collinso (1978) nuomone, reiškiasi balso, akių, gestų, judesių, veido išraiškos, žodžių parinkimu, reagavimu į idėjas ir jausmus, bendru energingumu (*Iš*: Arends, p. 281). Tai ne teatrališkumo demonstravimas, o gilus įsijautimas į nagrinėjamus klausimus, noras dalytis su kitais, savo požiūrio gyvas liudijimas visa esybe, nes, kaip pažymi J. Hattie, „mokytojų įsitikinimai ir atsidasavimas turi didžiausią poveikį mokinių pasiekimams“ (2014, p. 25). Tada „mokytojas atveria asmenišką įsitraukimą į mokslo sritį ir parodo pavyzdį, kaip mokiniai, kiekvienas remdamasis savo supratimu, rastų tai, kas jiems reikšminga toje srityje“ (Mickūnas, 2014, p. 49). Au-

toriteto nedidina žinios, kurias lengva rasti internete.

Kita mokytojo kaip asmens tarpininkavimo ugdymo(si) procese priemonė, glaudžiai susijusi su pirmąja ir ją išplečianti, yra **pedagoginė meilė**. Vėlgi tai daugialypis fenomenas, nors ir susiaurintas iki pedagoginės plotmės, remiasi į tą patį savęs dovanojimo aktą, kaip aukščiausių autentiškų santykių išraišką, kurią E. Fromas (2005) taikliai sieja su rūpesčiu kitu žmogumi, pagarba, atsakomybe ir dvasine vienybe. Sunku geriau pasakyti, nes visi dėmenys yra svarbūs pedagoginiame procese: savo turiniu išreiškia santykį su gėriu, savo struktūra – asmenų sąveiką. Kartu reikia pasakyti, kad galima nuslysti į psychologizmą, kuris „yra viena blogiausių pažiūrų į auklėjimą“ (Mickūnas, p. 72), kai psichologiniai jausmai painiojami su pasitenkinimu tuo, ką daro, o „vertybes, priklausančias dvasios sričiai, psychologizmas projektuoja į psichinę plokštumą, kurioje jos tampa daugiareikšmėmis“ (Franklis, 2007, p. 339), kartu eliminuojama jų tikroji esmė. Šaknys tokių požiūrių gilios ir siekia pedagogikos kaip mokslo sunkų kelią į pripažinimą, kai net tokie psichologijos klasikai, kaip antai L. Vygotskis, gali konstatuoti, kad „mokytojavimas, kaip profesija, psichologiniu požiūriu yra klaidingas faktas“ (1991, p. 257), ar „pagaliau atsikratėme prietaro, neva mokytojas turi ugdyti“ (1991, p. 254), vietoj to siūlomas labai geras savo dėstomo dalyko ir darbo technikos išmanymas, bet ir šiuo keliu einant gręžiamasi į santykius, nurodant, kad „mokytojo ir mokinio santykiai gali tapti tokie stiprūs, skaidrūs ir aukšti, kad lygių jiems nebus visoje socialinėje žmogiškųjų santykių skalėje“ (1991, p. 257). Žvelgiant iš dabarties pozicijų, autorius teisingai, tikrai tokie santykiai atsiranda tarp labai gero da-

lyko specialisto ir gambiausių mokinių, kai natūraliai dalyko turinio pagrindu sueinama į sąveiką, nes atliepiama mokytojo idėjoms, bet ne su mokiniais, kurie to negali padaryti. Todėl pedagogika ir ieško kitų sąveikos kūrimo priemonių.

Tai, kad meilė sudaro pedagoginio vyksmo pagrindą, yra svarus pedagogo profesijos išskirtinumas, pedagoginės galios išraiška. Viena, tai visuotinai suprantamas, autentiškiausias žmoniškumo ženklas, prezentuojantis dvasinę asmens dimensiją, peržengiančią materialinius rėmus, todėl neišmatuojamą ir neįkainojamą jos matais. Nelengva ir mokslo institucijoms nustatyti, kas yra gera mokykla, geras mokytojas, kai pradinukui ar net ikimokyklinukui užtenka išminties pasakyti, kad jo mokytoja / auklėtoja yra gera, nes juos myli. Antra, meilė daugiaveidė. Kiekvienas ugdytinis laukia tik jam skirto žodžio, dėmesio, žvilgsnio, patarimo, išklauso ir kt. Meilės vedamas, nors dažniausiai apie tai net nemąsto, pedagogas kuria mokymo priemones, renka tekstus, individualizuoja užduotis, ieško medžiagos, rengiasi pamokoms. Tai jo meilės raiška, kurią J. Vabalas-Gudaitis (1983) vadina sąsąmonintu motiniškumu ar tėviškumu, o visą ugdymą susieja su ateities meile. Trečia, tiek pedagogikos klasika, tiek iškiliausi mūsų laikų mokslininkai sutaria, kad „pirmoji mokytojo pareiga – rūpintis ne mokslo sritimi, bet mokiniais“ (Mickūnas, 2014, p. 49); „nesirūpinkite mokymu, nesirūpinkite sistema, nesirūpinkite mokykla – svarbiausia mokinsys ir mokymasis. Visa kita yra tik priemonės šiam tikslui pasiekti“ (Petty, 2008, p. 28), „svarbiausia yra vaiko pagarba, kurią mokytojas turi pelnyti savo veiksmais, žodžiais, elgesiu“ (Lauder et al., 2006, p. 87).

Ryškinant pedagoginės meilės, kaip giliausiai siekiančios asmeninės priemonės,

instrumento (sunku tai žodžiais įvardyti) paveikumą, svarbu bent keliais sakiniais atsigręžti į teorines šio fenomeno prie-laidas. Tariant, kad žmogus yra fizinės, psichinės ir dvasinės dimensijos vieno-vė, o pastarosios svarbiausios funkcijos, K Wojtyłos žodžiais, „siejasi su savęs val-dymu ir savęs turėjimui“ (1997, p. 180), reikia pripažinti, kad būtent dvasinė di-mensija įgalina asmenį, Aš, kurti ir regu-liuoti savo santykius, apsispręsti ir reflek-tuoti veiksmus, poelgius, išgyvenimus. Bet pirmiausia dvasinės galios brandinamos tiesiogine ar netiesiogine (virtualioje er-dvėje, per meną, kultūrą ir kt.) sąveika su ugdytojais, nes kiekvieno mokinio galioje yra atsiverti pedagoginei sąveikai arba ne. Nėra išorinės jėgos, kuri priverstų mokinį norėti mokytis, atskleisti savo patirtis, ga-lias, siekius, kylančius iš dvasinės plotmės, nes jie atveriami tik savo noru sąveikaujant su ugdytoju. „Tikrovės objektų sąveikos logiškai reiškiasi santykiais“ (Plečkaitis, 2009, p. 113), o jų iškilčiausia forma – mei-lė, kaip visraktis į bendravimą ir bendradar-biavimą, tiesiantį gijas į kiekvieno ateitį, kai „... vadovo prisilietimas yra šviesa“ (Jen-sen, 1999, p. 62), nes išryškina ugdytinių galias, todėl „pedagoginė meilė ne valdo, bet ugdo“, „laiduoja ne kūnišką, o dvasinį susivienijimą“ (Ireml, 2001, p. 193).

Pažymėtina ir **pedagoginio humoro** svarba. Apskritai humoru laikomas gebė-jimas pastebėti juokingus, keistus tikrovės reiškinius, linksmumas, polinkis juokauti, nepiktai pašiepti žmonių ydas, kitu aspektu atsigręžti ir į savo nesėkmes. Todėl humo-ras rodo asmenybės brandumą, siejamas su aukštu intelektu. Estetikoje humoras apibūdinamas kaip komiškumo apraiška, akcentuojant jo optimistinį, kontempliaci-nį požiūrį į tikrovę. Todėl humoras yra vie-na iš grožio, o kartu dvasingumo apraiškų.

Jis patrauklus, nes remiasi galimybe su-dėtingas situacijas pamatyti kitu aspektu, peržengti paviršinį požiūrį, sumažinti ar panaikinti įtampą, kurią dažniausiai ir su-kelia vienpusiškas požiūris. Humorą vai-kai linkę saistyti su apskritai juokavimu, o vyresnieji su anekdotais, bet pedagoginė jo esmė ryškiausiai skleidžiasi kasdienėje realybėje, kai įsitempia santykiai. Tai tarsi šviesos spindulys, grakščia forma, opti-mizmu persmelkiantis situaciją, sudarantis galimybę patiems mokiniams kitaip pama-tyti santykius, rasti naujas išeitis iš situ-acijų. Todėl mokytojai humoro dėka gali patrauklia forma daryti poveikį ugdytinių apsisprendimams kitaip pažvelgti į susi-klosčiusias aplinkybes ir save.

Tarp minėtų pedagoginių galių akivaiz-di **pedagoginio takto**, kaip saiko jutimo, mokėjimo tinkamai elgtis reikšmė. Tik pedagoginis humoras lygina, eliminuoja netaktiško elgesio padarinius, o taktiškas, delikatus pedagogo elgesys yra puiki *įtam-pų prevencija*, pedagoginės veiklos norma. Betgi taktiškas elgesys yra visų žmonių elgesio kultūros požymis, tad natūraliai kyla klausimas, kodėl jis priskirtinas prie pedagogo asmeninių priemonių, darančių poveikį ugdymo(si) procesui. Atsakymą nesudėtinga modeliuoti, nes kitų profesijų žmonės bendrauja su panašios asmeninės brandos žmonėmis arba jų bendravimas saistomas su konkrečia veikla, galima nu-traukti santykius arba iškviešti specialias tarnybas ir kt. O pedagogo veiklos epicen-tras yra sąveika su ugdytiniais ir, o tai dar svarbiau, pastarųjų pozityvios sąveikos su bendraamžiais ir kitais mokyklos bendruo-menės ar sociumo nariais suponavimas, tai yra asmenybės ugdymas, vykdomas per atskirų dalykų pamokas, taip dar išple-čiant santykių įvairovę mokinių gabumų skirtybėmis ir jų ugdymo(si) raida. Todėl

pedagogo dvasinė branda turi aprėpti ne tik daug besiklostančios situacijos komponentų, suprasti netinkamo atsako priežastis, bet ir numatyti tokio elgesio poveikį ugdytiniui ir kitiems šalia esantiems. Mažai to, reikia išlaikyti pedagoginį taktą, kai teisėtas (reglamentuotas) reikalavimas, taktiškas elgesys sukelia neadekvačias ugdytinių reakcijas, kai laisvė suprantama be ryšio su pareiga ir dar giliau, su tiesos pajauta, glūdinčia sąžinėje, kurią galima neigti, dangstantis reliatyvizmu, bet ne eliminuoti. Sudėtingomis situacijomis pedagogo santūrumas, taktas tampa labai paveikia priemone, tiksliau *pavyzdžiu*, kuris padeda slopinti sunkiai valdomus mokinių poelgius, leidžia stiprėti ugdytinių savitvardos mechanizmams.

Ne mažiau reikalingas **pedagoginis optimizmas**. Jo šaknys siekia būties ištaškas, kur randamas pagrindas, leidžiantis *tikėti* kiekvieno asmens ugdomumu kaip svarbiausia metodologine prieiga. Nesunku suprasti, kad jei visų žmonių fizinės ir psichinės užuomazgos skirtingos, tai ir jų sklaida turi / gali būti skirtinga. Todėl nevienodas mokinių žinių, gebėjimų lygis, mokymosi tempas, būdai, kryptingumas negali nuslopinti pedagoginio optimizmo, o, atvirkščiai, skatinti naujus ieškojimus, naujų priemonių kūrimą ir taikymą, kad būtų rastas optimalus (individualus, personalus) pedagoginės pagalbos būdas. Paieškas dažniausiai sunkina neadekvatus mokinio elgesys (priešiškumas, akiplėšiškumas, įžūlumas, nesivaldymas, arogancija, agresija, patyčios ir kt.). Tada nelengva pripažinti, kad visi žmonės turi prigimtine potencinę galią pažinti gerį ir juo vadovautis, kuriant santykius su kitais ir savimi, kad iššaukiantis mokinio elgesys turi psichosocialines, pedagogines priežastis (blogis, tai neiš(si)ugdytas gėris), kurias

supratus, galima lengviau valdyti savo santykį su tokiais mokiniais, priimti jų negatyvius poelgius kaip pagalbos šauksmą, patikėti pozityvios kaitos galimybėmis. Taip sukuriamas metodologinis optimizmo pamatas, tiesiantis vilties gijas mokytojui, o per jį ir mokiniui, kuris stiprina pedagoginės galios, o ne valdžios pojūtį, gilinantį supratimą, kad tik tikėjimas ugdytinio pozityviomis galiomis gali jas kildinti, o kartu didinti tikėjimą savo kaip pedagogo profesionalumu.

Efektyvaus priemonių naudojimo siekti ugdymo(si) kokybės pedagoginės prielaidos

Svarbiausiu ugdymo(si) kokybės atskaitos tašku laikant autentišką, prasmingą mokymąsi, akivaizdu, kad mokinio bendrosios kompetencijos (asmeninė, socialinė, mokėjimo mokytis, iniciatyvumo ir kt.) tampa labai svarbios. Jos skirtos amžinam žmonijos siekiui – pažinti pasaulį ir save. Ir viena, ir kita remiasi į mokinį kaip asmenį, kuris savo galių dėka turi pats eiti šiuo keliu. Vadinas, mokinio asmenybės skleidimasis tampa svarbiausiu ugdymo(si) dalyku. O šiuolaikinė ugdymo(si) paradigma, nors centruojama apie mokinį, tačiau telkiamas dėmesys į pažinimo rezultatą, kurį lemia daug veiksnių, dažnai blokuojančių asmenybės raidą. Ir nors kuriamos ugdymo(si) (iš jų *mokymosi mokytis*) strategijos, siūlomos realios ir virtualios priemonės mokytojui ir mokiniui, nustatomas net jų poveikumo koeficientas (Hattie, 2014; Petty, 2008), tačiau kokybinis mokymosi šuolis labiau situacinis, fragmentinis. Susidaro įspūdis, kad trūksta jungiamosios grandies, katalizatoriaus (pasakojama, jog, atstatant Karlo tiltą per Vltavą Prahoje, kad jis atlaikytų potvynius, dėjo į skiedinį

vištų kiaušinius). Ugdymo proceso katalizatoriumi turėtų būti mokinio *asmenybės ugdymas*, tiksliau *brandinimas*. Nereikia įrodinėti, kad tada svarbiausia „priemone“ tampa **pedagogo asmenybė**, besiskleidžianti *pedagogine galia, meile, humoru, taktiškumu, optimizmu* ir laiduojanti *pozityvią pedagoginę sąveiką*, leidžiančią mokiniui telkti savo galias ugdymo(si) tikslams pasiekti. Būtent *pedagoginė sąveika* sudaro sąlygas bendrauti ir bendradarbiauti, tampa tais vartais, kurie atveria duris į autentišką pažinimo plotmę, įvairiopaulydiančią mokytojo ir mokinio galias, kai mokytojas parenka ir skatina mokinį pasirinkti tinkamas mokymosi priemones, kad jos atitiktų mokinio galimybes: turimą patirtį, gebėjimus, tikslus ir kt. Kitaip sakant, sudaro galimybių patirti *sėkmę*. Bet šito maža, reikia, kad mokinys suprastų mokymosi *prasmę*. Tai giliausiai siekianti pažinimo gija, susiliečianti su asmens būties ištakomis, sąžinės fenomenu, kaip potencine galia *tiesos* pagrindu įprasminti gyvenimą. Siekiant užtikrinti sėkmę pedagogo asmenybė tarsi pasislepia už dalyko turinio, priemonių, kad išryškintų jų ugdomąjį poveikį, o antruoju atveju pedagogo vertybinės nuostatos išskyla atvirai kaip tiesos liudijimas visais atžvilgiais, o pedagogas tampa gyva priemone ieškant mokymosi, pagaliau gyvenimo prasmės, nes, Einšteino nuomone, žmogus, kuris žvelgia į savo ir kitų gyvenimą kaip į beprasmį, nėra vien nelaimingas, jis netinka gyvenimui. Todėl galima reziumuoti, kad esminis ugdymosi kokybės veiksnys yra brandi pedagogo asmenybė, realiomis situacijomis tampanti priemone, leidžiančia suponuoti mokymosi sėkmę ir prasmę.

Išvados

Mokymosi kokybė yra sudėtingas fenomenas, saistomas su daugeliu parametru, bet svarbiausias iš jų yra autentiškas prasmingas mokymasis, remiamas patirtimi ir visų galių (fizinių, psichinių, dvasinių) subordinavimu. Pedagogas atlieka esminę ugdymosi inicijavimo funkciją, nes, kurdamas ugdomąją sąveiką, suponuoja perėjimą nuo ugdymo technologijos prie ugdytinio kaip subjekto ir įgalina jo intelektualinį, emocinį ir praktinį aktyvumą.

Pedagoginė sąveika dažniausiai grindžiama *pedagogine galia, pedagogine meile, pedagoginiu humoru, taktu* ir *optimizmu*, tai yra mokytojo asmeninėmis priemonėmis, tarpininkaujančiomis tarp pažįstamos tikrovės ir ugdytinio bei įgalinančiomis pastarojo kokybišką mokymąsi.

Pedagoginė galia centruojasi apie mokytojo vidinę, dvasinę galią pažadinti ugdytinį sutelkti savo galias ugdymo(si) tikslams siekti, tai yra jį įgalinti. Tad mokytojas yra esmingiausias instrumentas, kuris savo dvasios galia palaiko visą ugdymo(si) procesą. Be jos mokytojas netampa ugdytoju, nors ir daug turėtų kompetencijų įrodymų.

Empirinėje plotmėje pedagoginė galia dažnai saistoma su *autoritetu* kaip visuotinai pripažinta pagarba asmeniui ar institucijai. Autoriteto poveikis ugdymo praktikoje funkcionuoja kaip *pavyzdžio* metodas, priimtinas ir profesionalams, ir tėvams, globėjams. Dėl savo poveikumo autoritetas tampa lyderystės pamatu, nes jis kyla ne iš pareigybinio statuso (jėgos, valdžios), o iš asmeninių galių, giliau ir plačiau įprasmindamas pareigas.

Autoriteto formavimąsi apima daug veiksmų, bet giliausiai siekia *moralinės*

vertybės. Todėl daugelis mokslininkų jomis tiesiogiai grindžia pedagogo profesiją.

Kasdienėje praktikoje pedagoginė galia skleidžiasi dėstomo dalyko turinio, mokytojų ir mokinių asmeninių santykių susiejimu su aukščiausiomis vertybėmis, sudvasinimu. Natūraliai šis procesas saistomas su mokytojo entuziazmu, įkvėptu ir aistringumu mokymu.

Pedagoginė meilė remiasi į savęs dovanojimo aktą, kaip aukščiausią autentiškų santykių išraišką, kurią E. Fromas taikliai sieja su rūpesčiu kitu žmogumi, pagarba, atsakomybe ir dvasine vienybe. Tačiau reikia sergėtis psychologizmu, eliminuojančio meilės dvasinę esmę.

Plati pedagoginės meilės raiškos skalė saistoma su susąmonintu motiniškumu, tėviškumu, ateities meile (J. Vabalas-Gudaitis), nes ji ne valdo, o ugdo ir yra svarbiausias pedagoginio vyksmo išskirtinumo ženklas.

Pedagoginis humoras siejamas su asmenybės branda, leidžiančia sudėtingas situacijas pamatyti kitu aspektu, sumažinti ar panaikinti įtampą, kurią dažniausiai ir sukelia vienpusiškas požiūris į kitus ir save. Tai tarsi šviesos spindulys, graakščia forma, optimizmu persmelkiantis situaciją, sudarantis galimybę patiems mokiniams kitaip pamatyti santykius, rasti naujas išeitis iš situacijų.

LITERATŪRA

Arends, R. I. (1998). *Mokomės mokyti*. Vilnius: Margi raštai.

Bitinas, B. (2013). *Rinktiniai edukologiniai raštai*. T. 2. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.

Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Kronta.

Dewey, J. (2013). *Demokratija ir ugdymas. Įvadas į ugdymo filosofiją*. Klaipėda: Baltic printing House.

Pedagoginis taktas yra puiki *įtampų prevencija*, pedagoginės veiklos norma. Svarbu, nors ir sudėtinga išlaikyti pedagoginį taktą, kai teisėtas (reglamentuotas) reikalavimas, taktiškas elgesys sukelia neadekvačią ugdytinių reakciją, kai laisvė suprantama be ryšio su pareiga ir dar giliau, su tiesos pajauta, glūdinčia sąžinėje, kurią galima neigti, dangstantis reliatyvizmu, bet ne eliminuoti. Sudėtingomis situacijomis pedagogo taktas tampa paveikia priemone, tiksliau *pavyzdžiu*, kuris leidžia stiprėti ugdytinių savitvardos mechanizmams.

Pedagoginis optimizmas siekia būties ištakas, kur randamas pagrindas, leidžiantis *tikėti* kiekvieno asmens ugdomumu, kaip svarbiausia metodologine prieiga, atsižvelgiant į mokinių žinių, gebėjimų lygį, mokymosi tempą, būdus, kryptingumą. Tik tikėjimas ugdytinio pozityviomis galiomis, nepaisant neadekvataus elgesio, gali jas kildinti, o kartu didinti tikėjimą savo kaip pedagogo profesionalumu.

Efektyvus pedagoginių priemonių naudojimas grindžiamas pedagogine sąveika, kuri atveria duris į autentišką pažinimo plotmę, įvairiškai sulydančią mokytojo ir mokinio galias. Todėl esminė ugdymosi kokybės sąlyga yra brandi *pedagogo asmenybė*, realiomis situacijomis tampanti priemone, suponuojančia mokymosi sėkmę ir prasmę.

Dystervėgas, A. (1988). *Pedagoginiai raštai*. Kaunas: Šviesa.

Einšteino mintys (2002). Sudarė A. Calaprice. Kaunas: Verba vera.

Frankl, V. (2007). Dešimt tezių apie asmenybę. In V. Frankl. *Sielogyda. Gydytojo rūpestis siela Dešimt tezių apie asmenybę* (p. 335–346). Vilnius: Vaga.

Fromas, E. (2005). *Turėti ar būti?* Kaunas: Verba vera.

Hattie, J. (2014). *Matomas mokymasis. Mokyto-*

jo vadovas. Kaip užtikrinti kuo didesnę poveikį mokymosi pasiekimams. Vilnius: UAB „Petro ofsetas“.

Hawkins, D. R. (2014). *Galia ir jėga. Sąmonės anatomija. Neregimieji žmonių elgsenos faktoriai*. Kaunas: Mijalba.

Hargreaves, A. (1999). *Keičiasi mokytojai, keičiasi laikai: mokytojų darbas ir kultūra postmoderniajame amžiuje*. Vilnius: Tyto alba.

Iremi, A. K. (2001). *Allgemeine Pädagogik: Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhamer Urban-Saschenbacher.

Jensen, E. (1999). *Tobulus mokymas*. Vilnius: AB OVO.

Jokubaitis, A. (2014). *Universitetas be dvasios, bet su vadyba* [žiūrėta 2014 11 27]. Prieiga per internetą: <http://www.delfi.lt/news/ringas/lit/a-jokubaitis-universitetas-be-dvasios-bet-su-vadyba.d?id=66497514#ixzz3KIFjMrbF>.

Jucevičienė, P.; Gudaitytė, D.; Karenauskaitė, V.; Lipinskienė, D.; Stanikūnienė, B.; Tautkevičienė, G.

(2010). *Universiteto edukacinė galia*. Kaunas: Technologija.

Lauder, H.; Brown, Ph.; Dillabough, J-A.; Halsey, A. H. (2006). *Education, Globalization & Social Change*. Oxford University Press.

Maceina, A. (2002). Ugdymo filosofija. In A. Maceina. *Raštai*. T. 8. (p. 343–657). Vilnius: Mintis.

Mickūnas, A. (2014). *Mokykla, mokytojai, mokiniai*. Vilnius: Versus aureus.

Petty, G. (2008). *Įrodymais pagrįstas mokymas. Praktinis vadovas*. Vilnius: Tyto alba.

Plečkaitis, R. (2009). *Logikos pagrindai*. Vilnius: Tyto alba.

Rummelsberg, S. J. (2013). *Du tikro ugdymo tikslai ir Sokrato patarimas* [žiūrėta 2014 01 15]. Prieiga per internetą: <http://www.bernardinai.lt/lux/spygliai>.

Salter, R. (2007). *29 Jacko Welcho lyderystės paslaptys*. Vilnius: Alma littera.

Schiefelbeinas, E.; McGinnas, N. F. (2011). *Mokomės ugdyti: siūlymai Lotynų Amerikos švietimui pertvarkyti*. Vilnius: SMM Švietimo aprūpinimo centras.

THE TEACHER AS THE MAIN AGENT IN LEARNING QUALITY ASSURANCE: DIMENSION OF PERSONAL AIDS

Elvyda Martišauskienė

S u m m a r y

The quality of learning is linked with authentic meaningful learning based on experience and on subordination of physical, psychical and spiritual powers. Creating educational interaction, a teacher presupposes a transition from educational technology to a learner as a subject and empowers his or her intellectual, emotional and practical activity.

Pedagogical interaction is founded on *pedagogical power, pedagogical love, pedagogical humour, tact* and *optimism*, which are referred to as teacher's personal aids and serve as mediators between the familiar reality and a learner.

Pedagogical power is centred around the teacher's internal and spiritual power, which evokes a learner to mobilise own powers for attainment of (self-)education goals. In daily practice pedagogical power unfolds through linking of the taught subject content and personal relations with the supreme values and spiritualisation.

Pedagogical love is grounded on the act of self-donation as the supreme expression of authentic relations. However, it is necessary to avoid psychologism, which eliminates the spiritual essence of love that educates rather than rules.

Pedagogical humour and *tact* is a perfect means of *tension prevention* contributing to strengthening of learners' self-control mechanisms.

Pedagogical optimism reaches origins of existence, which enables to *believe* in each individual's capability of being educated, as the key methodological approach, considering the level of learners' knowledge and abilities, learning pace, methods and orientation.

Efficient use of pedagogical means is founded on pedagogical interaction. Therefore, *a mature personality of a teacher* becomes a measure, which presupposes success and meaning of learning.

Key words: quality of learning, pedagogical power, pedagogical love, humour, tact, optimism.

Įteikta: 2016 05 11

Priimta: 2016 05 16