

UGDYMO KOKYBĖ BENDROJO LAVINIMO MOKYKLOJE

Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai – kokybiško ugdymo garantas?

Lilija Duoblienė

Docentė socialinių mokslų (edukologijos)
daktarė
Vilniaus universiteto Edukologijos katedra
Universiteto g. 9/1, LT-01513 Vilnius
Tel. (8 5) 266 76 25

Tatjana Bulajeva

Docentė socialinių mokslų (edukologijos)
daktarė
Vilniaus universiteto Edukologijos katedra
Universiteto g. 9/1, LT-01513 Vilnius
Tel. (8 5) 266 76 25

Straipsnyje, remiantis Švietimo ir mokslo ministerijos užsakytu atlikto tyrimo duomenimis, analizuojamos bendrosios programos ir išsilavinimo standartų (nuo atsiradimo 1994 metais jie kito keletą kartų) kaitos tendencijos. Remiantis teorinėmis įžvalgomis ir tyrimo duomenimis, straipsnyje mėginama aiškintis, ar naujos bendrųjų programų versijos yra tobulesnės ir garantuoja kokybiškesnį ugdymo procesą.

Pagrindiniai žodžiai: ugdymo turinio kaita, bendrosios programos, išsilavinimo standartai, ugdymo kokybė, mokytojų požiūris.

Problemos aktualumas

Bendrojo lavinimo programos ir išsilavinimo standartai yra pagrindinis šaltinis, kuriuo turi būti grindžiamas ugdymo planavimas ir organizavimas mokykloje. Viena vertus, su programų kokybe paprastai siejamos bendrojo ugdymo problemos: per dideli krūviai, mokyklos atsilikimas nuo gyvenimo ar, atvirkščiai, per didelis modernumas ir kt.

Kita vertus, nors ugdymo trūkumai dažnai aiškinami ugdymo programų netobulumu,

Lietuvos švietimo politikams kyla abejonių, ar jos tikrai daro tokią didelę įtaką ugdymui kaip tikimasi. Šios abejonės grindžiamos keliomis hipotezėmis: mokytojai dažniau remiasi ne programomis ir standartais, o vadovėliais; nepakankamai supranta ugdymo turinį reglamentuojančius dokumentus ir nemoka jais naudotis; ugdymo turinį reglamentuojantys dokumentai mokytojams nėra patogūs naudoti. Siekiant mokytojų sąmoningumo ir savarankiškumo ugdymo procese (planuojant, vertinant, diferencijuojant ugdymą), programų

bei standartų vaidmuo turi didėti, todėl svarbu aiškintis, kokie veiksniai jį mažina.

Švietimo įstatyme (2003) mokytojas apibūdinamas kaip asmuo, ugdantis ir mokantis mokinius pagal formaliojo arba neformaliojo švietimo programas. Kitaip tariant, mokytojas laikomas pagrindiniu asmeniu, atsakingu už bendrųjų programų ir išsilavinimo standartų įgyvendinimą Lietuvos mokyklose.

Nors nuo bendrųjų programų projekto, kaip pagrindinio ugdymą mokykloje reglamentuojančio dokumento, atsiradimo 1994 metais iki mūsų dienų praėjo daugiau nei dešimtmetis ir per tą laikotarpį bendrosios programos buvo keletą kartų (1997, 2002, 2003 ir 2007 metais) tobulinamos, išsamių tyrimų, analizuojančių pačias programas ir jų įgyvendinimo mokykloje problematiką, nebuvo. 2003 metais Lietuvoje pradėti daryti nacionaliniai mokinių pasiekimų tyrimai. 2003, 2005 ir 2007 metais atliktų nacionalinių tyrimų lyginamoji analizė išryškino mokinių pasiekimų blogėjimo / prastėjimo tendenciją. Tai dar labiau aktualina tyrimo problemą. Šio straipsnio autorių Švietimo ir mokslo ministerijos užsakymu atliktas tyrimas – pirmasis išsamus bendrųjų programų panaudojimo tyrimas, todėl tyrėjams buvo svarbu įsigilinti tiek į tyrimo objektą, tiek į tiriamo reiškinių kontekstą, t. y. atlikti bendrųjų programų ir išsilavinimo standartų analizę ir išryškinti ugdymo programų kaitos prielaidas bei ją sąlygojančius veiksnius. Dėl šio straipsnio trumpumo neįmanoma aptarti viso didelės apimties tyrimo, todėl pristatomas tik jo fragmentas.

Tyrimo metu galiojantis dokumentas, kuriu privalėjo naudotis Lietuvos mokytojai, buvo 2002, 2003 metų bendrosios programos ir išsilavinimo standartai. Taip pat buvo naudojamos ir kitos atskira tvarka tvirtintos pi-

lietinio ugdymo (2004), katalikų tikybos (2006), informacinių technologijų (2005) bendrosios programos. Švietimo ekspertai tuo metu svarstė jau naują bendrųjų programų projektą ir tvirtino daugumos dalykų bendrąsias programas (2008 m).

Straipsnio tikslas – atskleisti, kokį vaidmenį vaidina bendrosios programos ir išsilavinimo standartai, mokytojams planuojant, organizuojant bei koreguojant ugdymo procesą, ir išsiaiškinti, ar jos gali būti kokybiško ugdymo garantas. Kitaip tariant, siekta atskleisti, ar bendrosios programos ir išsilavinimo standartai padeda siekti ugdymo kokybės, ar tai tik formalus, ugdymo turinį įteisinti skirtas dokumentas.

Tikslo siekiama: 1) aptariant bendrųjų programų ir išsilavinimo standartų turinio socialinės kaitos kontekstą; 2) nustatant kriterijus programoms analizuoti ir numatant teorines ugdymo turinio tobulinimo prielaidas, 3) analizuojant mokytojų požiūrį į bendrąsias programas ir išsilavinimo standartus (kiek mokytojai yra susipažinę, realiai naudojasi ugdymo turinį reglamentuojančiais dokumentais, ar priimtini programų ir standartų turinys, pateikimo forma, tekstų apimtys).

Tyrimo metodai: dokumentų ir mokslinės literatūros analizė, anketinė apklausa, statistiniai duomenų analizės metodai.

Analizuojant bendrųjų programų turinio kaitą ir ypač 2002, 2003 metų dokumentą, buvo kiek plačiau pažvelgta į kontekstą, kuris, McCullocho (2004, p. 41) teigimu, yra labai svarbus, norint tinkamai įvertinti dokumento reikšmę ir turinį, todėl atlikta trumpa programų konteksto kaitos, o sykiu ir prielaidų turinio bei struktūros kaitos apžvalga.

Mokytojų apklausai raštu buvo parengta anketa, kurią sudaro 37 užduotys. Beveik vi-

sos užduotys – uždaro tipo. Šešios užduotys buvo pusiau atviros, jose kartu su siūlomais pasirinkti atsakymų variantais buvo galimybė įrašyti kitą atsakymą, ir dvi užduotys – atviro tipo. Klausimai apėmė tokias temines grupes:

1. Informacija apie mokytojus (lytis, amžius, darbo vieta, pedagoginė kvalifikacija, darbo patirtis).
2. Informacija apie bendrąsias programas ir išsilavinimo standartus (jų prieinamumas, įvairių programos parametrų įvertinimas).
3. BP ir IS naudojimas (ugdymui planuoti, organizuoti, vertinti), problemos, su kuriomis susiduriama.
4. Informacija apie mokyklos administracijos paramą įgyvendinant programas.
5. Mokytojų siūlymai, kaip patobulinti bendrąsias programas.

Šiame straipsnyje, vykdant trečią tyrimo uždavinį, pristatoma antroji šios anketos dalis.

Empirinio tyrimo imčiai formuoti taikyta netikimybinė patogi tikslinė mokytojų, dirbančių skirtingose ugdymo pakopose, atranka. Anketinėje apklausoje dalyvavo 628 mokytojai (201 pradinio ugdymo mokytojas, 203 pagrindinėje ugdymo pakopoje dirbantys mokytojai ir 224 mokytojai, dirbantys vidurinio ugdymo pakopoje) iš 33 Lietuvos mokyklų. Tyrimo reprezentatyvumą užtikrino plati geografinė aprėptis. Apklausoje dalyvavo mokytojai, dirbantys didmiesčio, rajono centrų ir kaimo (miestelių) mokyklose iš 17 Lietuvos savivaldybių, esančių įvairiuose Lietuvos regionuose.

Anketinio tyrimo duomenys apdoroti statistinių duomenų apdorojimo paketo SPSS (*Statistical Package for Social Science*) 12.0 versija.

Socialinė kaita ir bendrujų programų paskirties idėja

Šiuolaikiniai ugdymo, ir ypač turinio, teoretiškai pabrėžia labai sparčią socialinio gyvenimo kaitą ir sykiu poreikį nuolat permąstyti bendrojo lavinimo mokyklų ugdymo turinį. Informacinių technologijų, globalizacijos proceso sparta kelia naujų iššūkių ir reikalauja atnaujinti turinį. Tokio nenutrūkstamo atnaujinimo, dinamiško proceso metu tampa neįmanoma fiksuoti aiškiai apibrėžtą turinį, baigtinį temų sąrašą. Neapibrėžtumą didina ne tik naujos aktualios temos, bet ir nauji ugdymo tikslai, orientuojantys į perėjimą nuo žinojimų prie kompetencijų fiksavimo. Kompetencijos įvertinimas tampa nauju uždaviniu, svarstant ugdymo proceso rezultatus. Galiausiai, informacinių technologijų taikymas (tuo jaunoji karta pasižymi kur kas labiau nei mokytojai) verčia pergalvoti ir metodo klausimus. Kaip suderinti senas ir naujas temas, pamatuoti žinias ir gebėjimus, pritaikyti tinkamus metodus, kurių vertybių mokyti – šiuos klausimus, kaip kertinius, kelia šiuolaikiniai teoretikai (Kelly, 1999; Apple, 1995; Postman, 1996; Trowler, 2003).

Pavyzdžiui, A. V. Kelly, analizuodamas kintančią *curriculum* (lietuvių kalbos programos) sampratą, teigia, kad šiuolaikinės ugdymo programos įgauna naują paskirtį, todėl reikia labai kruopščiai permąstyti jų idėją, santykį su vizija ir realiu gyvenimu, su filosofija, ideologija ir praktiniais pasiekimais bei jų vertinimu (Kelly, 1999). Kelly pateikia keletą ugdymo programų modelių. Jei ugdymo programa tapatinama su turiniu, tai pats ugdymas tampa kultūrine transmisija, turinio perdavimo–priėmimo ir atgaminimo procesu. Jei programa – laukiamas produktas, tai ugdymas –

instrumentas, reikalingas šiam produktui gaminti. Mokymasis čia suprantamas kaip linijinis, instrumentalizmu grindžiamas procesas.

Akivaizdu, kad pastaruoju metu vis labiau populiarėja *curriculum* kaip proceso, kurio metu įgyjama patirties, samprata. Tuomet ugdymo paskirtis – ugdyti aktyvų individą, gebantį ir įgyjantį vis daugiau galių kontroliuoti savo gyvenimą. Ugdymas čia suprantamas kaip procesas, padedantis ugdytiniui išvystyti gebėjimą kritiškai mąstyti, plėtoti savo požiūrį į pasaulį, veikti autonomiškai ir atsakingai. Kelly nuomone, galutinis šio ugdymo turinio modelio (*curriculum* kaip procesas) rezultatas – išugdyta kompetencija. Tokioje ugdymo programoje svarbiausia yra ne *kas* perteikiama ir išmokstama, o *kaip, t. y.* ne žinojimais, o gebėjimais (Kelly, 1999).

Analizuojant šiuolaikines ugdymo programas išryškėja ir daugiau tarpusavyje konfliktuojančių įtampos laukų ne tik tarp programų modeliavimo ir įgyvendinimo proceso, bet ir tarp programos ir jos įgyvendinimo kontrolės, rezultatų, stebėsenos bei vertinimo. Ar planuojamos programos kokybė yra pakankama sąlyga mokymosi rezultato kokybei pasiekti? Ar atskiro dalyko turiniu grįstos programos apskritai yra įmanomos demokratinėje visuomenėje? Kiek mokytojas turi laisvių įgyvendindamas dalyko turinį ugdymo procese ir kaip šiai laisvei galima pritaikyti kontrolę ir vykdyti ugdymo turinio įgyvendinimo stebėseną? (Kelly, 1999, p. 226).

Šios problemos labai glaudžiai siejasi su turinio vadybos klausimais. Kiek mokytojas, individualizuodamas programą, turi kompetencijų ir kiek tai yra numatyta mokyklos vadybos lygmeniu? – klausimas, kurį taip pat dažnai kelia ugdymo turinio teoretikai.

N. Postman (1996) kur kas radikaliau nei

Kelly svarsto švietimo problemas, o sykiu ir turinio problemas knygoje „Švietimo pabailga“ (1996). Anot Postmano, didžioji šiuolaikinio švietimo problema yra ta, kad nežinoma, kokia jo reikšmė. Postmanas mano, kad bendriausi tikslai yra aiškūs: visi siekiame tobulesnės visuomenės. Bet kaip tokią visuomenę išugdyti? Ar tai gali užtikrinti *public schools*, lietuviška terminija kalbant, valstybinės mokyklos, turinčios unifikuotas nacionalines programas, standartus, o iš kitos pusės – labai unikalius ir skirtingus vaikus. Kiekvienas mokykloje vykdomas veiksmas interpretuojamas trivialiai. Tai greitos technologinės pažangos, spartėjančio švietimo institucijų virtimo rinkos dalimi proceso, negalėjimo užtikrinti demokratiją ir socialinį teisingumą, blaškymosi tarp ideologijų rezultatas. Nei mokytojas, nei švietimo politikas nežino, kaip elgtis virtualaus pasaulio, medijų, naujo mąstymo, nuolat kintančių vertybių, atsainaus požiūrio į autoritetus, šeimą akivaizdoje. Postmano mintys gana pesimistiškos, tačiau siūlančios švietimo reformas ir turinį permąstyti iš esmės (Postman, 1996).

Taip pat radikaliai, bet optimistiškai ir energingai švietimo turinio ir programų problemas analizuoja P. McLaren (1999, 2007). Jo užsidedimas randasi iš neomarksistinių įsitikinimų ir socialinio teisingumo švietime siekio. Anot teoretiko, didžiausia ugdymo problema – negėbėjimas atsižvelgti į kiekvieno teises, atskirų socialinių grupių atstūmimas, švietimo diskurso, kaip politikų galios, konstravimas, siekiant kontrolės ir socialinės reprodukcijos.

Deklaruojamas asmenybės ugdymas, anot jo, yra visiškai utopiškas uždavinys. Tai truks tol, kol mokyklose atsiras kritinis diskursas ir kultūrų (daugiakultūriškumo) studijos. Kritinis diskursas leis reflektuoti simbolius, užtikrinančius paklusnaus mokinio konstravimo ri-

tualus, kurių apstu bendrojo lavinimo mokyklose, o kultūros studijos leis moksleiviui geriau suprasti savo tapatumą ir *Kitą* bei su juo tinkamai bendrauti. Taigi mokymo programos, anot McLareno, turėtų būti konstruojamos labiau pasitikint mokytojo individualybe ir jo santykiu su socialiai angažuotais mokiniais, turinčiais savo balso teisę (McLaren, 1999, 2007).

Minėti švietimo teoretikai yra aštrūs amerikietiškojo švietimo, pastaruoju metu dažnai susiduriančio su socialinio teisingumo, demokratijos, daugiakultūriškumo problemomis, kritikai. Vargu ar galime sakyti, kad Europos švietimo problemos ir ugdymo turinio problemos yra kitokios. Europa šiek tiek vėliau išgyvena panašias problemas, kurios neatsiejamos nuo daugiakultūriškumo, konsumerizmo, technologinės plėtros ir kitų problemų. Atitinkamų išvalgų galime rasti, remdamiesi Didžiosios Britanijos švietimo analize (Trowler, 2003), kurioje taip pat pabrėžiama ugdymo turinio problemiškas globalizacijos sąlygomis, išskiriamos šiuolaikiniam ugdymo turiniui savitos naujovės, kurios pirmiausia siejamos su turinio integracijos, iš to kylančio jo neapibrėžtumo bei koregavimo laisvių klausimais.

Lietuvai, įstojus į Europos Sąjungą, tenka susidurti su analogiškais švietimo ir ugdymo turinio problemomis. Kokie švietimo tikslai? Koks ugdymo turinys? Kokie standartai? Kaip turinys įgyvendinamas? Kas atsakingas? Visi šie ir kiti klausimai užduodami ugdymo turinio sritį projektuojančių švietimo politikų ir ugdymo praktikų.

Ugdymo turinio tobulinimo kriterijų nustatymo teorinės prielaidos

Akivaizdu, kad ir teoretikams, ir praktikams, besirūpinantiems programų kokybe, nuolat kyla klausimų, kokiais kriterijais vadovautis

norint ją tobulinti. Tokie orientyrai galėtų būti E. J. Powerio suformuluoti ir šio straipsnio autorių pakoreguoti kriterijai, kurie sudaro konceptualųjį šio tyrimo pagrindą.

Poweris, mažiau nei kiti ugdymo filosofai besižavintis neapibrėžtu turiniu ir ugdymo turinio disciplinavimą traktuojantis kaip pozityvų procesą, padedantį ugdyti mąstymą ir tvirtą charakterį, ugdymo turiniui atpažinti bei vertinti siūlo keletą kriterijų, kurie leidžia patikrinti problemiškausius, konfliktinius ugdymo turinio laukus (Power, 1982, p. 270):

- *turinio paskirtį ir naudingumą* (t. y., ko siekiama ugdymo programa: pavyzdžiui, perteikti žinias ar ugdyti visapusišką, tvirto charakterio, drausmingą asmenybę);
- *turinio pagrindą* (visas programų turinys turi turėti bendrą pagrindą ir remtis pagrindinėmis integruotomis temomis);
- *elektivizmą* (ar įgyvendinamas programų turinys yra laikomas vienodai svarbiu, ar jis įgyvendinamas mokykloje pasirinktinai, išskiriant daugiau ar mažiau svarbius dalykus ar temas);
- *relevantiškumą* (ar programos įgyvendintoja(s) turi galimybę pasirinkti jam priimtinausią ir labiausiai atitinkantį jos nuostatas turinį);
- *naujumą* (kokia programų atnaujinimo paskirtis, ar siekiama atliepti šiuolaikinius iššūkius, ar tai daroma dėl įvaizdžio (naujumas dėl naujumo);
- *socialinę kontrolę* (kiek ugdymo turinys paklūsta socialinei ir politinei kontrolei ir ar ji teisėta);
- *turinio aprėptį* (ar tai tik formaliojo ugdymo turinys, ar jis aprėpia ir neformaliojo ugdymo sritį);
- *atsakomybę* (kas atsakingas už programos turinio įgyvendinimą mokykloje).

Būtent šiais kriterijais buvo naudotasi kuriant klausimyną mokytojams. Kai kurie kriterijai buvo koreguoti atsižvelgiant į Lietuvos situaciją ir naujausias ugdymo turinio teoretikų (Kelly, 1999; McLaren, 1999, 2007; Postman, 1996) išvalgas. Esama Lietuvos situacija ugdymo turinio požiūriu įvertinta, atsižvelgiant į PISA duomenis ir bendrojo lavinimo ugdymo turinio formavimo, vertinimo, atnaujinimo ir diegimo strategijoje (2007) apibrėžtas problemas, nesklandumus ir jų įveikos gaires.

Mokytojų požiūris į bendrąsias programas ir išsilavinimo standartus

Anketiniame tyrime mokytojų pirmiausia buvo klausama, kokias bendrąsias programas jie žino ir kokiomis naudojasi. Paklausus, pagal kokias bendrąsias programas mokytojai šiuo metu dirba, dauguma nurodė 2003 metų programas, kurios apima pradinį ir pagrindinį ugdymą, o atidžiau kokybiškai panagrinėjus anketas pasirodė, kad ne vienas ir vidurinės mo-

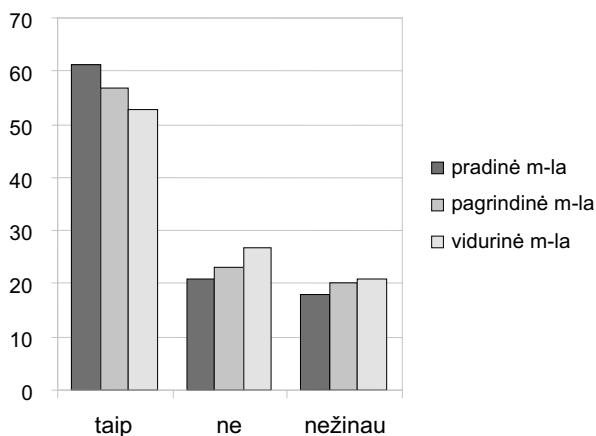
kyklos (aukštesniųjų klasių) mokytojas naudoja 2003 metų programas arba tiesiog neskiria / nežino dokumento išleidimo metų. Mat viduriniam ugdymui yra skirtos 2002 metų bendrosios programos ir išsilavinimo standartai.

Programų tobulėjimas. Kadangi dauguma mokytojų žino įvairias programas, tai galėjo jas palyginti ir atsakyti į klausimą, ar programos tobulėja (žr. 1 pav.).

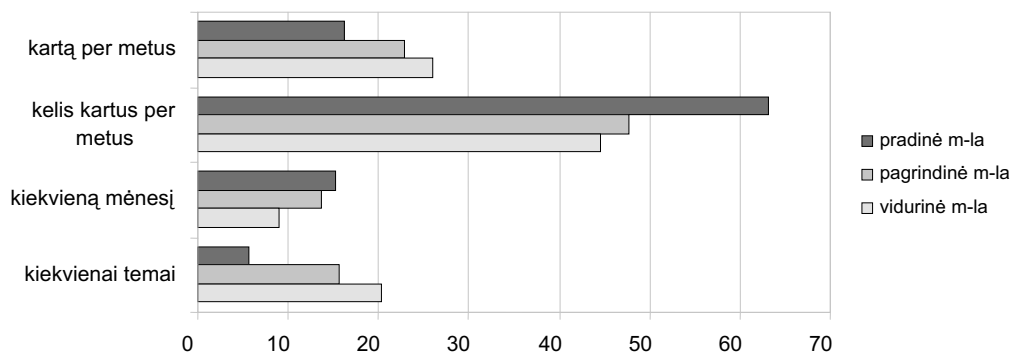
Atsakydami į šį klausimą, dauguma pareiškė nuomonę, kad programos tobulėja, tačiau apie ketvirtadalis mokytojų taip nemano, o apie penktadalis – nežino. Pozityviausiai programų keitimą įvertino pradinį klasių mokytojai (1 pav.).

Programų naudojimas. Nors programos mokyklose prieinamos, mokytojai jas naudoja ne ypač dažnai (2 pav.).

Dauguma mokytojų programas ir išsilavinimo standartus naudoja kelis kartus per metus, kur kas mažiau – kartą per metus ir palyginti nedaug mokytojų naudoja dokumentą kiekvieną mėnesį ir kiekvienai temai. Kiek-



1 pav. Mokytojų nuomonės apie bendrųjų programų tobulėjimą pasiskirstymas (pagal ugdymo pakopą) (proc.)



2 pav. Mokytojų naudojimosi bendrosiomis programomis ir išsilavinimo standartais dažnumas (pagal ugdymo pakopą) (proc.)

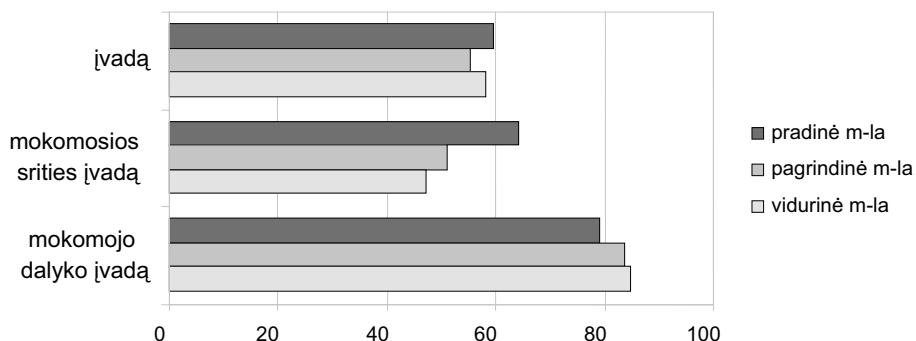
vienai temai programas daugiausia naudoja vidurinių mokyklų (aukštesniųjų klasių) mokytojai (20 proc.).

Pradinių klasių mokytojai, atrodo, aktyviausiai susipažįsta su įvairiomis programomis, tačiau mažiausiai šių mokytojų programas naudoja kiekvienai temai.

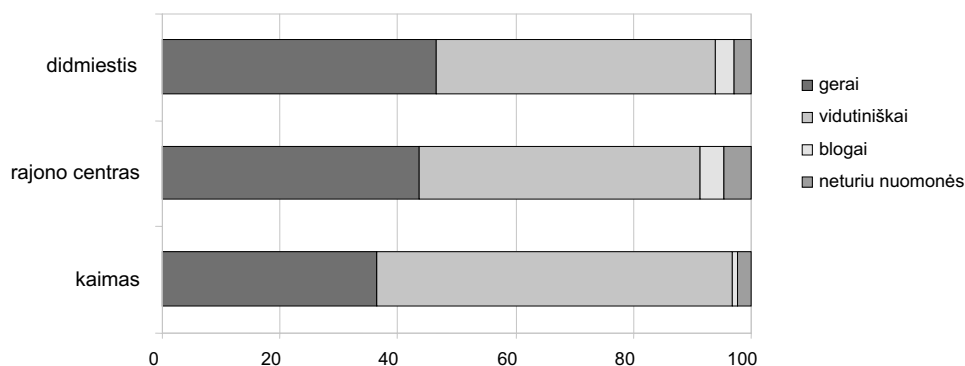
Bendrujų programų ir išsilavinimo standartų teksto ir turinio aiškumas. Siekiant sužinoti, kaip mokytojai supranta bendrąsias programas ir išsilavinimo standartus, kas jiems painu ar nepriimtina, buvo formuluoti klausimai

dėl dokumentų aiškumo, t. y., ar tinkama kalba, ar tinkamai suformuluoti tikslai, gebėjimai, parinktas ir suderintas turinys.

Analizuojant, ar skaitymas nėra fragmentiškas, atsitiktinis, pirmiausia buvo klausiama, ar mokytojai skaito įvadus, kuriuose aprašomi bendri programos tikslai, uždaviniai, pateikiama koncepcija, ar skaito savo mokomosios srities įvadą, mokomojo dalyko įvadą. Paaiškėjo, kad dauguma mokytojų yra gana nuoseklūs ir įvadus skaito (3 pav.). Tiesa, dauguma skaito tik mokomojo dalyko įvadą, o ne



3 pav. Mokytojų, skaitančių bendrųjų programų įvadus, pasiskirstymas (pagal ugdymo pakopą) (proc.)



4 pav. Mokytojų, įvertinusių bendrųjų programų ir išsilavinimo standartų kalbos aiškumą, pasiskirstymas (pagal urbanizacijos lygį) (proc.)

srities ar bendrą įvadą. Aptiktas tik reikšminis atsakymų apie mokomosios srities įvadą skirtumas, taigi galime teigti, kad mokomosios srities įvadą skaito apie pusę mokytojų.

Mokytojų taip pat buvo klausta, ar jiems priimtina bendrosiose programose reiškiamą pasaulėžiūra (požiūris į pasaulį, jo pažinimą, žmogų, politiką, gėrį). Šiuo klausimu buvo siekta išsiaiškinti, ar mokytojai nejaučia diskomforto dirbdami pagal bendrąsias programas, ar jos neprieštaruoja atskirų mokytojų įsitikinimams. Daugiau kaip 60 proc. atsakė, kad programose reiškiamą pasaulėžiūra iš dalies atitinka jų įsitikinimus, 30 proc. – kad atitinka, o likę – kad neatitinka arba jie neturi nuomonės. Kadangi reikšminio atsakymų į šį klausimą skirtumo neaptikta, jam daugiau dėmesio neskiriama.

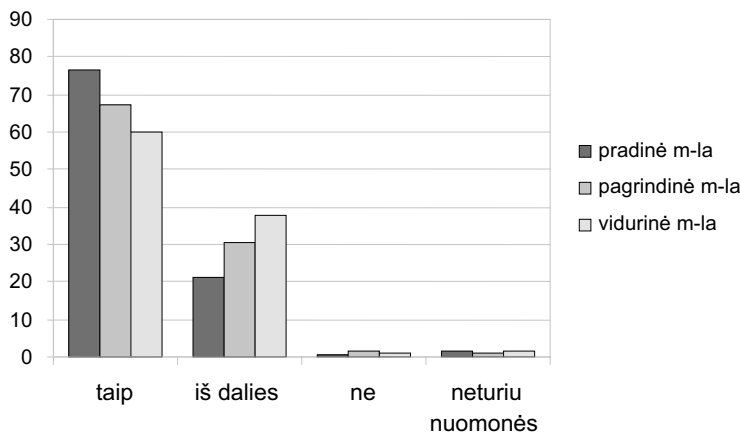
Paklausus mokytojų apie programų ir išsilavinimo standartų kalbos aiškumą pasirodė, kad ji daugumos yra vertinama vidutiniškai ir šiek tiek mažesnės dalies – gerai, nors statistiškai reikšmingo skirtumo nerasta ($p > 0,05$).

Svarbu paminėti tai, kad kaimų / miestelių mokyklų mokytojai (ne reikšminiu skirtumu) yra skeptiškesni kalbos atžvilgiu. Jų tik 36,4 proc. kalbą vertina gerai. Daugumos

nuomone, kalbos aiškumas yra vidutinis. Tai leidžia manyti, kad kaimų mokyklų mokytojai vartoja paprastesnį žodyną, yra linkę paprasčiau reikšti mintis, todėl palyginti ilgos ir kartais sudėtingos teksto formuluotės jiems atrodo nevisiškai aiškios.

Paskirties ir tikslo aiškumas. Labiausiai bendrosiose programose ir išsilavinimo standartuose yra vertinamos tikslų ir uždavinių, gebėjimų, temų dalys, mažiau – išsilavinimo standartai ir dar mažiau – vertybinės nuostatos. Nustatyta, kad išsilavinimo standartus labiausiai vertina pradinė klasių mokytojai (57,2 proc.), mažiau – vidurinių klasių (37,5 proc.) ir dar mažiau – pagrindinių klasių mokytojai (30,0 proc.). Vertybines nuostatas taip pat labiausiai vertina pradinė klasių mokytojai. Būtent pastarosios labai pabrėžiamos švietimo dokumentuose, tačiau realus mokytojų dėmesys joms akivaizdžiai nepakankamas, vyresnių klasių mokytojai neteikia joms didelės reikšmės.

Į klausimą, kiek suprantamai formuluojamos atskiros turinio dalys, mokytojai atsako nevienodai. Dauguma jų pritaria tam, kad jų dalykų tikslai ir uždaviniai, temos, standartai yra suformuluoti suprantamai, tačiau labiau-



5 pav. Mokytojų, įvertinusių bendrųjų programų ir išsilavinimo standartų tikslų ir uždavinių suprantamumą, pasiskirstymas (pagal ugdymo pakopą) (proc.)

siai mokytojai abejoja (supranta juos tik „iš dalies“) standartais. Kritiškiausiai apie standartų suprantamumą atsiliepia vidurinių klasių mokytojai, pradinė klasių mokytojai yra pozityviausi. Žinoma, atsakymą „iš dalies“ galima interpretuoti ir kaip labiau pozityvų nei negatyvų. Tačiau pasakymas „iš dalies“ reiškia, kad bendrųjų programų ir išsilavinimo standartų tekstas dar turi būti tobulinamas.

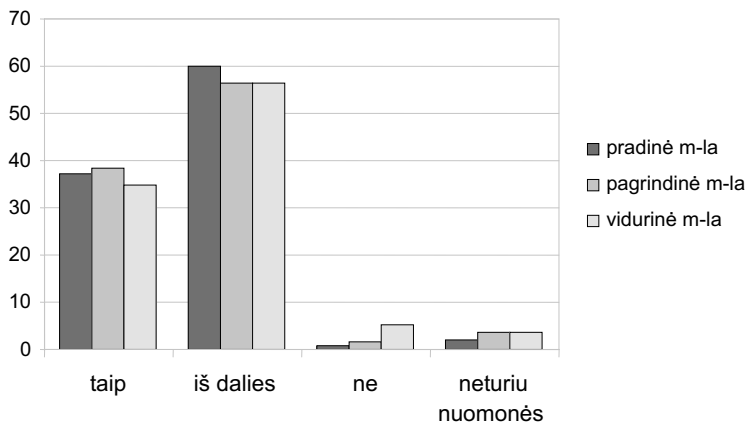
Lyginant pagal vietovę, reikšminiu skirtumu rezultatai pozityvesni didmiesčiuose. Rajonų centrų ir kaimo mokytojų atsakymai apie tikslų ir uždavinių, temų, standartų suprantamumą yra kritiškesni. Mažiausiai kaimo mokytojams yra suprantami standartai. Tik 52,5 proc. kaimo mokytojų nurodė, kad standartai yra suprantami. Arti pusės kaimo mokytojų atsakė, kad jie suprantami „iš dalies“, o tai vėlgi gali būti interpretuojama gana įvairiai: nuo pozityvaus iki negatyvaus vertinimo. Kita vertus, labai mažai nurodžiusių, kad standartai yra visai nesuprantami.

Į klausimą, ar bendrosiose programose įvardyti esminiai gebėjimai atitinka programų

tikslus, daugiau nei pusė mokytojų atsakė, kad taip, kiti mano, kad iš dalies arba neturi nuomonės. Galima manyti, kad kai kurie mokytojai nesuvokia tikslo ir gebėjimų ryšio arba kad šis klausimas mokytojams galėjo būti pernelyg painus, todėl tiek daug jų pasirinko tiesiog patogų atsakymą. Šių rezultatų skirtumas yra nereikšminis.

Taip pat nereikšminis atsakymų apie praktinius gebėjimų rezultatus skirtumas. Šiuos rezultatus bet kuriuo atveju svarbu paviešinti, kai svarstome mokinių praktinių gebėjimų problemas.

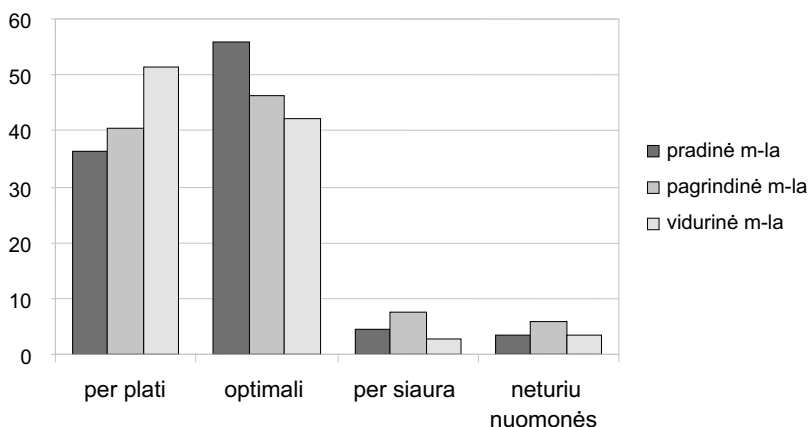
Mokytojų buvo klausta, ar esminiais gebėjimais remiantis suformuluoti pasiekimai padeda ugdyti praktinius mokinių gebėjimus. Daugiau kaip pusė mokytojų atsakė „iš dalies“. Trečdalis mano, kad taip. Yra mokytojų, kurie atsakė neigiamai, tarp jų daugiausia yra vidurinių klasių mokytojų. Vadinasi, praktinių gebėjimų ugdymas vis dar yra neįveikta problema. Ypač ji akivaizdi vyresnėse klasėse, kur akademinis pasirengimas egzaminams nustelbia bet kokius lūkesčius dėl mokinių praktinių gebėjimų.



6 pav. Mokytojų, manančių, kad bendrosiose programose ir išsilavinimo standartuose suformuluoti pasiekimai padeda ugdyti praktinius mokinių gebėjimus, pasiskirstymas (pagal ugdymo pakopą) (proc.)

Bendrujų programų ir išsilavinimo standartų dalykų / temų apimtys, dermė, tęstinumas. Nacionaliniuose švietimo dokumentuose nurodyta, kad ugdymo sėkmė priklauso nuo turinio dermės, tęstinumo ir kokybės. Siekiant išsiaiškinti, kaip mokytojai vertina bendrosiose programose ir išsilavinimo standartuose pateiktą turinį bei temas, jiems buvo duota keletas klausimų.

Įvertindami dalyko temų apimtį mokytojai teigia, kad temų apimtis yra optimali arba per plati ir palyginti nedaug mokytojų atsako, kad ji per siaura arba jie apie tai neturi nuomonės. Daugiau nei pusė pradinė klasių mokytojų mano, kad temų apimtis yra optimali (55,8 proc.), o daugiau nei pusė vidurinių klasių mokytojų yra įsitikinę, kad temų apimtis yra per plati (51,6 proc.). Temų apimčių klau-



7 pav. Mokytojų nuomonė apie bendrujų programų dalyko temų apimtį (pagal ugdymo pakopą) (proc.)

simas Lietuvoje yra sprendžiamas nuo pat sovietmečio laikų. Jis neišspręstas iki šiol. Turinio perkrovos yra kliūtis ir mokytojo, ir mokinio darbui.

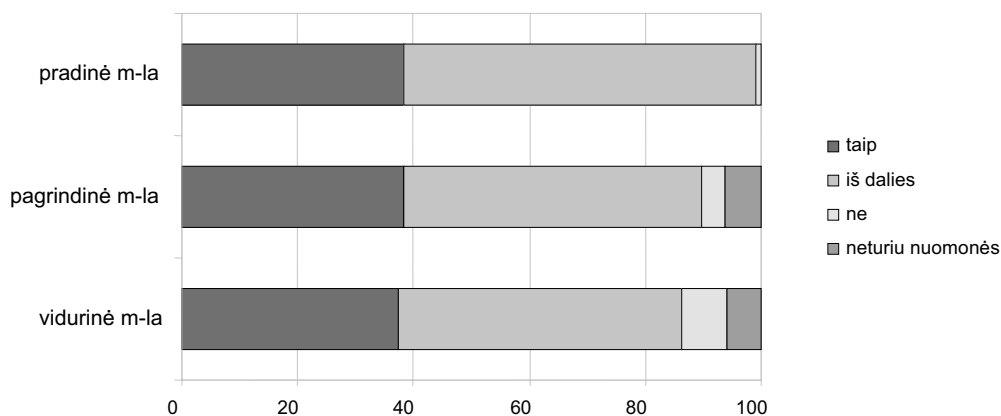
Iš klausimo apie temų svarbą paaiškėjo, kad apie pusė mokytojų mano, jog to paties dalyko temos yra nevienodai svarbios: taip manančių pradinė klasių mokytojų yra 55,1 proc.; pagrindinių klasių – 47,9 proc.; vidurinių klasių – 57,1 proc., nors reikšminio skirtumo neaptikta. Teoretikų manymu, temų pateikimas taip, kad jos visos būtų traktuojamos kaip vienodai svarbios, yra vienas iš sėkmingo programų naudojimo garantų. Jų nevienodumas leidžia mokytojams netolygiai paskirstyti savo jėgas, o sykiu sumenkinti tai, kas galbūt yra ne mažiau svarbu.

Į klausimą, ar bendrųjų programų tai patį klasei dalykų temos dera tarpusavyje, apie 38 proc. mokytojų atsako „taip“, o dauguma mokytojų (daugiau nei 50 proc.) – kad „iš dalies“ (pradinio ugdymo – 60, 6 proc., pagrindinio ugdymo – 51, 3 proc.; vidurinio ugdymo – 48, 8 proc.). Tačiau kai kurie vidurinių klasių

mokytojai (7, 8 proc.) mano, kad temos tarpusavyje nedera. Tarp pagrindinių klasių mokytojų taip manančių yra mažiau (4,1 proc.). Temų dermė taip pat yra labai svarbi. Teminiai peršokimai, pasikartojimai, prasilenkimai tarp dalykų (ar net lygių) yra viena iš esminių problemų, nurodytų atliekant mokytojų interviu. Šie riktai gali mokymą paversti chaotišku ar nuobodžiu.

Mokytojai mano, kad bendrosiose programose yra užtikrintas arba iš dalies užtikrintas nuoseklus pasiekimų lygio kėlimas. Daugiausia manančių, kad jis yra užtikrintas, tarp pradinė klasių mokytojų (49,7 proc.), mažiau – tarp pagrindinių (35,4 proc.) ir mažiausia – tarp vidurinių (31, 8 proc.). Nedaug mokytojų mano, kad jis neužtikrintas, arba visai neturi nuomonės.

Turinio problema egzistuoja, ypač vyresnėse klasėse. Jų bendrosios programos perkrautos temomis, kurios ne visuomet dera su kitų dalykų temomis, ir ne visuomet užtikrinamas pasiekimų lygio kėlimas. Vyresnėse klasėse yra svarbus kitas lygio matas: ne tas, ku-



8 pav. Mokytojų, išvelgusių bendrųjų programų dalykų temų dermę, pasiskirstymas pagal ugdymo pakopą (proc.)

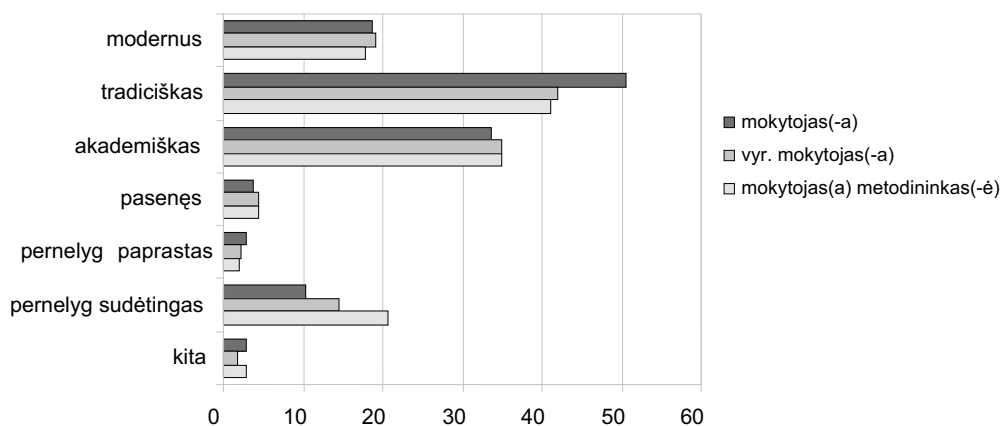
ris apibrėžtas bendrosiose programose, o toks, kuris atitiktų egzaminų reikalavimus, todėl lygio kėlimo ir jo nuoseklumo užtikrinimo bendrosiose programose ir išsilavinimo standartuose supratimas vyresniųjų klasių mokytojams yra ne toks aktualus.

Bendrujų programų ir išsilavinimo standartų atitikimas šiuolaikinius iššūkius (naujumus). Įvertindami dalyko turinio modernumą, akademiškumą, sudėtingumą, daugiausia mokytojų pasisako, kad ugdymo turinys yra tradiciškas (taip mano daugiau nei trečdalis respondentų), akademiškas (taip mano apie trečdalis respondentų). Mažiau manančių, kad turinys yra modernus (taip mano apie penktadalis respondentų). Kai kurie mokytojai (apie 15 proc.) teigia, kad turinys yra pernelyg sudėtingas. Kaip tradiciškiausią turinį įvertina dauguma pradinųjų klasių mokytojų (54,7 proc.), kaip akademiškiausią – didesnė dalis vidurinės mokyklos mokytojų (44,6 proc.). Modernumo turinyje labiausiai trūksta vidurinių klasių moky-

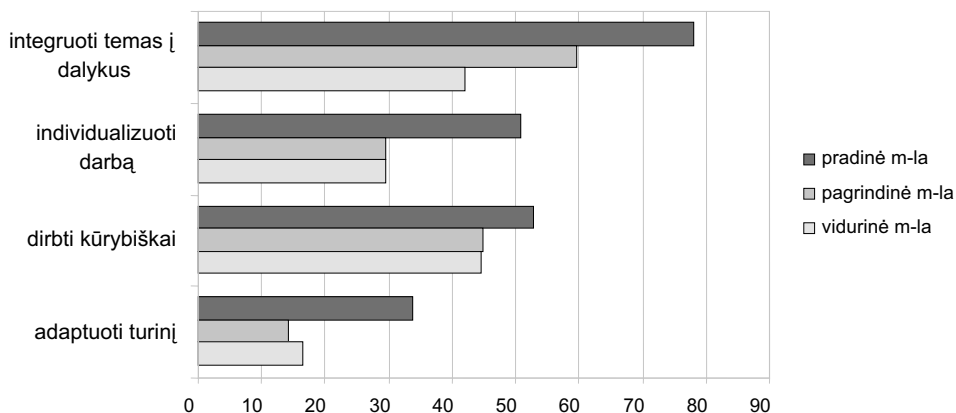
tojams, o mažiausiai – pagrindinio ugdymo mokytojams (duomenys apie turinio modernumą nėra pakankamai patikimi, nes nerastas reikšminis skirtumas).

Paanalizavus šiuos duomenis mokyklos vietovės aspektu paaiškėjo, kad turinį kaip pernelyg sudėtingą pažymėjo daugiausia kaimo mokytojai: net 25 proc. ($p < 0,05$). Vadinasi, programų turinys kai kuriems mokytojams kelia rimtų problemų planuojant ir organizuojant ugdymo procesą.

Šiuolaikinės ugdymo paradigmos reikalauja labiau individualizuoti darbą, laisviau leisti mokytojui kūrybiškai dirbti pagal rekomenduojamą turinį. Apklausos duomenys rodo, kad tik mažesnė mokytojų dalis mato galimybių lanksčiai dirbti pagal esamas bendrąsias programas. Kaip mano mokytojai, daugiausia galimybių yra integruoti naujas temas į dalykus (pradinio ugdymo – 78,1 proc.; pagrindinio ugdymo – 59,6 proc.; vidurinio ugdymo – 42,0 proc.), mažiau individualizuoti darbą



9 pav. Mokytojų nuomonė apie bendrujų programų turinį (pagal mokytojo kvalifikaciją) (modernus – $p > 0,05$; tradiciškas – $p < 0,05$; akademiškas – $p < 0,05$; pasenęs – $p < 0,05$; pernelyg paprastas – $p < 0,05$; pernelyg sudėtingas – $p > 0,05$) (proc.)



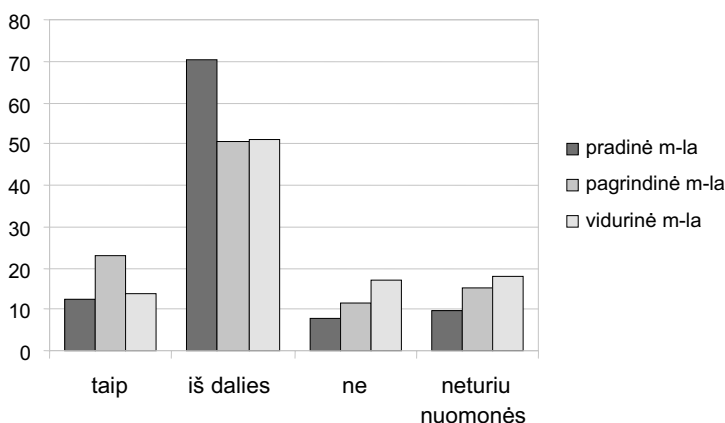
10 pav. Mokytojų, teigusių galimybes lanksčiai dirbti pagal bendrąsias programas, pasiskirstymas pagal ugdymo pakopas (proc.)

(pradinio ugdymo – 50,7 proc.; pagrindinio ugdymo – 29,5 proc., vidurinio ugdymo – 29,6 proc.) ir dirbti kūrybiškai (duomenų apie kūrybišką darbą $p > 0,05$), ir dar mažiau – pritaikyti turinį. Pradinių klasių mokytojai mato daugiausia galimybių dirbti lanksčiai.

Nuo didmiesčių ir rajonų centrų mokyklų ryškiai skiriasi kaimo mokyklos, kurių mokytojai rečiau nurodo, kad programos leidžia in-

tegruoti temas (56,6 proc.) ir individualizuoti darbą (24,8 proc.). Vadinasi, kaimo mokyklose kliūčių lanksčiau dirbti yra daugiau, t. y. toliau nuo centrų esančių mokyklų mokytojai lanksčiam darbui dėl įvairių priežasčių nepasirengę ir nemato perspektyvų.

Turint omenyje ypač greitą socialinio gyvenimo kaitą, kuri daro didelę įtaką mokinių mokymuisi, buvo bandyta sužinoti, kiek ben-



11 pav. Mokytojų, pritariančių bendrųjų programų ir išsilavinimo standartų turinio sąsajoms su popamokine veikla, pasiskirstymas pagal ugdymo pakopas (proc.)

drosios programos ir išsilavinimo standartai turi bendro su popamokine moksleivių veikla.

Anot mokytojų, programos turinyje nurodytos sąsajos su popamokine veikla „tik iš dalies“ (taip mano daugiau nei pusė mokytojų). Kita pusė mokytojų gana panašiomis dalimis (mažesnėmis nei penktadalis) mano, kad *sąsajų yra, sąsajų nėra* arba *neturi nuomonės*. Daugiausia manančių, kad sąsajų yra, – tarp pagrindinių klasių mokytojų, daugiausia manančių, kad sąsajų yra „iš dalies“, – tarp pradinė klasių mokytojų, daugiausia mano, kad sąsajų nėra, – vidurinių klasių mokytojų.

Vadinasi, tai, ką mokiniai gali išsiugdyti (nuostatas, gebėjimus) ar įgyti žinių ne pamokų metu, o platesniame mokyklos bendruomenės kontekste: įvairiuose būreliuose, projektinėje veikloje, bendruomenės iškylose, ekskursijose, bendrosiose programose ir išsilavinimo standartuose nepakankamai įvardijama. Tai dar kartą rodo, kad dalykų turinys pernelyg akademiškas, jam trūksta praktinio, neatsiejamo nuo kasdienio gyvenimo, lygmens.

Išvados

- Šiuolaikiniai ugdymo turinio teoretikai griežtai kritikuoja tradicinį ugdymą ir teigia būtinybę iš esmės permąstyti šiuolaikinių ugdymo programų kriterijus bei sukurti tokias ugdymo programas, kurios padėtų ugdymo turinį integruoti, individualizuoti, modernizuoti, o mokytojams suteiktų daugiau laisvių dirbti kūrybiškai.
- Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklų bendrosios programos daug kartų atnaujintos, siekiant užtikrinti ugdymo kokybę, tačiau kaip jos atliepia šiuolaikinius iššūkius ir laiduoja mokytojų dar-

bo sėkmę bei ugdymo kokybę, sistemiskai tirta nebuvo, todėl programų kaitos priežasčių ir padarinių sąryšis buvo tik numanomas.

- Anketinis mokytojų tyrimas parodė, kad Lietuvos bendrosios programos ir išsilavinimo standartai mokyklose prieinami ir mokytojai yra su jais susipažinę, bet vis dėlto ne itin dažnai juos naudoja. Dauguma mokytojų dokumentus naudoja tik kelis kartus per metus.
- Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai mokytojų vertinami gana pozityviai prieinamumo, turinio, aiškumo, paskirties požiūriu. Didesnioji mokytojų dalis problemų, susijusių su programomis, nemato, jiems atrodo, kad turinio apimtys optimalios, dalykų temos tarpusavyje pakankamai dera, ugdymo turinio nuoseklumas pagal pakopas užtikrintas, turinys tradiciškas arba akademiškas.
- Bendras bendrųjų programų ir išsilavinimo standartų įvertinimas yra labiau pozityvus, negu negatyvus. Mažesnė mokytojų dalis mano, kad programų turinio apimtys per plačios, turinys per sudėtingas, temos nepakankamai dera, turinys nesuderintas su vadovėliais ir egzaminų reikalavimais, nepakankamai modernus, nėra sąsajų su popamokine veikla.
- Pradinė klasių mokytojai yra pozityviausi, įžvelgia mažiausiai problemų. Tai suponuoja mintį, kad jų programos tinkamiausiai parengtos, jie patys labiausiai motyvuoti, antroji mintis – jie mažiau reflektyvūs, mažiau apkrauti, palyginti su kitais aukštesnių koncentrų mokytojais, jiems tenka mažiausiai

atsiskaitomybės – nėra egzaminų, jie yra savo klasės šeimininkai, mažiau turi blaškytis derindami veiklas su kitų dalykų mokytojais.

- Kritiškesni ir pesimistiškesni bendrųjų programų atžvilgiu yra pagrindinio ugdymo klasių mokytojai. Tai gali būti susiję su tuo, kad jie dirba su vaikais, kurių amžiaus tarpsnis psichologų apibūdinamas kaip problemiškausias.
- Vidurinio ugdymo klasių mokytojai yra kritiškiausi ir skeptiškiausi. Tai gana savarankiška mokytojų grupė, nusiteikusi rimtai, produktyviai, kryptingai dirbti, todėl jie labiausiai pasisako dėl bendrųjų programų didelių apimčių, ne modernaus turinio, neaiškiai suformuluotų standartų. Jų orientyras yra egzaminai, todėl, kad ir kaip keistųsi bendrosios programos ir išsilavinimo stan-

dartai, jie turi kitus ugdymo proceso organizavimo orientyrus.

- Tyrimas parodė, kad, palyginti pozityviai vertindami bendrųjų programų turinį, mokytojai jaučia tam tikrą diskomfortą dirbti pagal šį dokumentą. Jame neužtikrintos galimybės dirbti lanksčiai: kūrybiškai, individualizuotai, integruotai, modernizuoti turinį, ugdyti praktinius mokinių gebėjimus. Atskirų turinio dalių formuluotės nepakankamai aiškios ar nepakankamai svarbios, taigi dažnu atveju mokytojams tenka atidėti dokumentą į šalį arba jį panaudoti tik formaliems teminiams planams parengti. Šie duomenys leidžia teigti, kad bendrosios programos ir išsilavinimo standartai, kaip ugdymo turinį įteisinantis dokumentas, nėra ugdymo kokybės garantas.

LITERATŪRA

Apple M. W. Education and Power. Routledge, 1995 // Bendroji pilietinio ugdymo programa. Pagrindinis ugdymas. 2004. www.pedagogika.lt

Bendrojo išsilavinimo standartai. I–X kl. Projektas, 1997.

Bendrojo lavinimo ugdymo turinio formavimo, atnaujinimo ir diegimo strategija, 2007.

Giroux H. A. Insurgent Multiculturalism and the Promise of Pedagogy // Multiculturalism: A critical reader. Ed by. D. T. Goldberg. Blackwell, 1994.

Integruojamųjų programų gairės. Projektas. 2005. www.pedagogika.lt

Kardelis K. Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai. Kaunas: Judex, 2002.

Kelly A. V. The Curriculum. Theory and Practice. 4th edition. Paul Chapman Publishing Ltd. Sage Publications, 1999.

Krueger R. A. & Casey M. A. Focus Groups. 3rd edition. A practical guide foapplied research. Sage Publications, Inc., 2000.

Litosseliti L. Using Focus groups in Research. London, New York, 2005. Continuum.

Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymas. 2003.

Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrųjų programų projektas. 1994.

Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos. 1997.

Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos pradinio ugdymo bendroji programa. Projektas. 2007.

Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos pagrindinio ugdymo bendrosios programos. 2008 // www.pedagogika.lt

Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir išsilavinimo standartai. 2002.

Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir išsilavinimo standartai. 2003.

McCulloch G. Documentary Research in Education, History and Social Sciences. Routledge Falmer, 2004.

McLaren P. Schooling as a Ritual Performance. Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures. Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 1999.

McLaren P. Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of education. Pearson Education, Inc. (Fifth edition), 2007.

Pagrindinio ugdymo informacinių technologijų ugdymo programa. 2005 // www.pedagogika.lt

Postman N. The End of Education: Redefining the Value of School. New York: Vintage Books, 1996.

Power E. J. Philosophy of Education. Studies in Philosophies, Schooling, and Educational Policies. New Jersey, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, 1982.

Tikybos (katalikų) bendrosios programos projektas. 2006.

Trowler P. Education Policy, London and New York: Routledge, 2003.

Švietimo gairės (Valstybinės švietimo strateginės nuostatos 2003–2012). 2003.

Usher R. and Edwards R. Postmodernism and Education. Routledge, 1996.

DO NATIONAL CORE CURRICULA AND EDUCATION STANDARDS GUARANTEE EDUCATION QUALITY?

Lilija Duoblienė, Tatjana Bulajeva

Summary

The article discusses the factors influencing the change of National Curricula in Lithuania. Since 1994 when the first version of National Core Curriculum appeared, it undergone many changes. New improved versions of it were regularly developed in 1997, 2002–2003. The latest draft version of 2007 has been just approved in the middle of the year of 2008. In spite of the fact that the quality of the curricula implemented in Lithuanian schools, is being improved all the time, the quality of Lithuanian students' achievements has the tendency to decrease (as it became obvious from the results of recent international comparative studies of student achievements). The research question arises whether this problem is rooted in the National Core Curricula document itself or in an inability of teachers to properly implement it.

In this article only a part of a big study (2008)

findings is being presented. In the first part the chronological analysis of the changes in the structure of different versions of National Core Curricula is presented. There are some theoretical curricular issues (Power, 1982; Kelly, 1999; Postman, 1996; McLaren, 1997, 2007) at conflict as well as guiding curricular principles (Power, 1982) discussed.

In the second part there are some data from the teacher survey (N = 628) concerning their attitudes towards the existing National Core Curricula analyzed. The conclusions provide evidence that the majority of teachers are not satisfied with the quality of the main curricular document which they have to use while organising the educational process at Lithuanian schools.

Keywords: national core curricula and education standards, education quality, changes of education content, teachers attitudes.

Įteikta: 2008 09 10

Priimta: 2008 10 30