

Lietuvos švietimas: efektyvus, našus, kokybiškas ir socialiai teisingas?

Rimantas Želvys

Vilniaus universiteto
Duomenų mokslo ir skaitmeninių
technologijų institutas
Vilniaus universiteto
Ugdymo mokslų institutas
El. paštas: rimantas.zelvys@fsf.vu.lt

Dovilė Stumbrienė

Vilniaus universiteto
Duomenų mokslo ir skaitmeninių
technologijų institutas
El. paštas: dovile.stumbriene@mif.vu.lt

Rita Dukynaitė

Vilniaus universiteto
Duomenų mokslo ir skaitmeninių
technologijų institutas
El. paštas: rita.dukynaite@mif.vu.lt

Audronė Jakaitienė

Vilniaus universiteto
Duomenų mokslo ir skaitmeninių
technologijų institutas
El. paštas: audrone.jakaitiene@mf.vu.lt

Santrauka. Straipsnyje nagrinėjama švietimo kokybės problema. Kadangi kokybės sąvoka yra labai plati, tikslingiau kalbėti ne apie švietimo kokybę, bet apie švietimo efektyvumą. Švietimo efektyvumą galima išmatuoti, pasirinkus kiekybinius rodiklius, kurie atspindėtų ne tik mokinių pasiekimus, bet ir pasiektą socialinio teisingumo lygį. Svarbų įvertinti ir tai, su kokiais ištekliais šie rodikliai buvo pasiekti, t. y. švietimo sistemos našumą. Apžvalgoje pateikiami svarbiausi švietimo efektyvumo ir našumo tyrimų rezultatai. Pagrindinė straipsnio išvada – šiuo metu vyraujančius mitus apie švietimo kokybę reikia keisti duomenimis grįžta švietimo politika.

Pagrindiniai žodžiai: švietimo kokybė, efektyvumas, našumas, socialinis teisingumas.

Lithuanian Education: Effective, Efficient, High Quality and Equitable?

Abstract. This paper discusses the problem of educational quality. The definition of quality is very broad; therefore, it is more convenient to use the term “educational effectiveness”. Effectiveness can be measured by choosing quantitative indicators that should reflect the level of student achievement as well as equity. It is also important to measure educational efficiency – the output in relation to the input. The current review presents key findings of research conducted in the domain of educational effectiveness and efficiency. The main conclusion of the research paper is that the currently existing mythology of educational quality should be replaced by evidence-based education policy.

Keywords: educational quality, effectiveness, efficiency, equity.

Straipsnis parengtas įgyvendinant mokslinį tyrimą „ES šalių švietimo sistemų efektyvumo ir našumo analizė naudojant antrinius didelės apimties duomenis (EFFECTAS)“, finansuojamą Europos socialinio fondo lėšomis pagal priemonės Nr. 09.3.3-LMT-K-712 veiklą „Mokslininkų kvalifikacijos tobulinimas vykdant aukšto lygio MTEP projektus“.

Received: 07/09/2021. **Accepted:** 30/10/2021

Copyright © Rimantas Želvys, Rita Dukynaitė, Dovilė Stumbrienė, Audronė Jakaitienė, 2021. Published by Vilnius University Press. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Licence (CC BY), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Įvadas

Mitus žmonės kūrė, jais tikėjo ir vadovavosi visais laikais. Senovės graikai ir romėnai sukūrė tikrą mitologijos lobyną. Iš viduramžių ir renesanso laikotarpių paveldėjome mitus apie tamplierius, masonus ir kitas paslaptingas organizacijas. Sovietmečio palikimas – mitai apie visų laukiančią šviesią ateitį. Posovietinė Lietuvos visuomenė, kaip ir daugelis kitų visuomenių, taip pat turi savąją mitologinę tradiciją. Pasak Girardot (2007), mitas įtaigus tuo, kad, savaime formuodamasis kaip vientisa sistema, jis būna visiškai autonomiškas. Jam nereikia jokios kitos logikos, išskyrus jo paties logiką. Šia ypatybe pasižymi ir mitai apie švietimą. Visuomenėje sklendo įvairūs struktūrinio, kiekybinio, voliuntaristinio pobūdžio švietimo mitai (Želvys, 2015). Vienas iš populiariausių yra švietimo kokybės mitas. Sovietmečiu buvo kuriamas ir palaikomas mitas, kad sovietinė švietimo sistema – geriausia pasaulyje, o posovietinėje Lietuvoje įsivyravo mitas, kad mūsų švietimo kokybė yra prasta ir nuolat blogėjanti. Švietimui itin aktualus Girardot (2007) pastebėjimas apie mitų autonomiškumą. Visuomenės, žiniasklaidos ar politikų išsakomas švietimo kokybės vertinimas dažnai būna intuityvus, neparemtas įrodymais arba apsiribojantis tik vienu ar keliais pavieniais faktais, tarp kurių bandoma išvelgti tam tikrą loginį ryšį.

Straipsnio tikslas – apibendrinti turimus empirinių tyrimų duomenis apie švietimo efektyvumą ir našumą, kad būtų galima objektyviai įvertinti Lietuvos švietimo sistemos būklę. Siekdami šio tikslo, atlikome švietimo dokumentų ir nacionalinių bei tarptautinių mokinių pasiekimų vertinimo rezultatų analizę.

Švietimo kokybės apibrėžimo problema

Kuo remiantis galima teigti, kad viešojoje erdvėje vyraujantis švietimo kokybės vertinimas dažniausiai stokoja objektyvumo ir nėra pagrįstas faktiniais duomenimis? Kokybė yra tokia plati sąvoka, kad joje galima išvelgti skirtingas prasmes ir traktuoti labai įvairiai. Oponentai, diskutuodami apie švietimo kokybę, gali turėti omenyje visiškai skirtingus dalykus. Morrison (1998) teigimu, egzistuoja bent trisdešimt keturi skirtingi kokybės apibrėžimai. Vieni apibrėžimai dera tarpusavyje ir vienas kitą papildo, kiti vienas kitam prieštarauja. Švietimo kokybės klasikais laikomi Harvey ir Green (1993) apibūdina penkias būdingiausias švietimo kokybės charakteristikas. Mūsų manymu, šiek tiek perfrazuojant autorių pateiktas formuluotes, būtų galima įvardyti tokias charakteristikas:

- išskirtinumas. Kokybiškas švietimas pasižymi išskirtinumu;
- apibrėžtų reikalavimų tenkinimas. Jei švietimas atitinka standartus, jis yra kokybiškas;
- susitarimas. Interesų grupės susitaria, koks švietimas laikytinas kokybišku;
- tikslų pasiekimo efektyvumas. Jei pasiekiami pageidaujami rezultatai, švietimas yra kokybiškas;
- klientų poreikių tenkinimas. Jei klientai lieka patenkinti, švietimas yra kokybiškas.

Žvelgiant kritiškai, turbūt nė viena Lietuvos švietimo įstaiga neatitiktų pirmosios charakteristikos, nes šalis negali pasigirti nei Valdorfo, nei Marijos Montessori lygio

ugdytojais, o aukštosios mokyklos neprilygsta nei Oksfordui, nei Kembridžui. Antrąją charakteristiką atitiktų visos veikiančios švietimo įstaigos, nes organizuoti švietimo veiklą gali tik akredituotos, t. y. nustatytus standartus atitinkančios institucijos. Kitaip sakant, pirmas apibūdinimas kelia išskirtinai aukštus, antrasis – minimalius reikalavimus švietimo kokybei. Klientų pasitenkinimo lygis yra subjektyvus rodiklis, labiau tinkamas nevalstybinio švietimo sektoriui. Lietuvoje dažniausiai aptinkame švietimo kokybės kaip atitikties standartams sampratą: kokybė yra nusakoma kaip „apibrėžtų reikalavimų tenkinimas“ (ŠMM, 2008, 3). Taip pat galima rasti ir kokybės kaip susitarimo apibrėžimą: „Praktiniu vadybos požiūriu, kokybė yra susitarimas dėl švietimo tikslų, jų siekimo būdų ir vertinimo kriterijų“ (ŠMM, 2013, 1). Tačiau tokiu atveju kokybė yra „judantis taikynys“, nes tiek susitarimo dalyviai (politikai, visuomenės ir švietimo bendruomenės atstovai, kt.), tiek ir jų požiūriai gali nuolat kisti. Mūsų manymu, aiškiausias ir konkrečiausias yra apibrėžimas, kad „švietimo kokybė suprantama kaip pageidaujami rezultatai, pasiekti priimtiniu būdu“ (ŠMM, 2013, 6).

Taigi, vienas iš būdų bent iš dalies išvengti nesuskalbėjimo ir rasti bendrą sutarimą dėl diskusijų objekto – vertinti švietimo kokybę pagal tai, kiek efektyviai pasiekiami švietimo tikslai. Tikslų pasiekimo efektyvumo lygį galima įvertinti, pasirinkus kiekybiškai išmatuojamus rodiklius. Todėl, vertinant Lietuvos švietimo būklę, būtų tikslingiau kalbėti ne apie švietimo kokybę, bet apie švietimo efektyvumą. Ši sąvoka yra gerokai konkretesnė ir susiaurina skirtingų interpretacijų galimybę. Tiesa, apsiribojant viena iš švietimo kokybės charakteristikų – tikslų pasiekimo efektyvumu – taip pat susiduriama su interpretacijos problemomis. Pavyzdžiui, kartais švietimo kokybės ir švietimo efektyvumo terminai literatūroje vartojami kaip sinonimai. Tokia laisva abiejų terminų traktuotė gali klaidinti, nes ne visos švietimo kokybės charakteristikos yra sietinos su efektyvumu. Mes laikomės Scheerens (2016) išsakyto požiūrio, kad švietimo efektyvumas yra tik vienas iš išmatuojamų platesnės švietimo kokybės sampratos aspektų. Kita problema – kaip pasirinkti adekvačiai ir išsamiai švietimo tikslus atspindinčius efektyvumo rodiklius. Efektyvumo rodikliai labiausiai tinka ekonominei švietimo paradigmai būdingiems tikslams matuoti. Sociokultūrinę švietimo paradigmą atspindinčius rodiklius sunkiau nustatyti ir išmatuoti negu ekonominę paradigmą reprezentuojančius rodiklius. Todėl rodiklių lygmeniu pastebima slinktis nuo sociokultūrinių švietimo tikslų link ekonominių. Ši tendencija matoma strateginiuose Lietuvos švietimo dokumentuose, kuriuose deklaruojami sociokultūriniai švietimo tikslai, tačiau jų vertinimo kriterijai ir rodikliai labiau orientuoti į ekonominės švietimo paradigmos įgyvendinimą (Želvyas, Dukynaitė ir Vaitekaitis, 2018). Transformuojant švietimo tikslus į rezultatų rodiklius, tikslai dažniausiai redukuojami paverčiant juos keletu išmatuojamų skaitinių reikšmių, kurios neapėmia deklaruojamų tikslų. Be to, rodikliai tampa svarbesni už tikslus, kurių pasiekimo efektyvumą jie turėtų išmatuoti (Želvyas ir kt., 2020). Švietimo politikos įgyvendintojai visų pirma stengiasi pasiekti nustatytus rodiklius, todėl įvairiose švietimo strategijose deklaruojami tikslai, kurių neatspindi jokie kiekybiniai rodikliai, tarsi atsiduria švietimo politikos paraštėse.

Skiriasi ne tik švietimo kokybės sampratos, bet ir aprėptis. Literatūroje galima susidurti tiek su plačiąja, tiek ir su siaurąja švietimo kokybės traktuote. Pavyzdžiui, plačiąją

švietimo kokybės sampratą taiko McGinn ir Borden (2006). Jų manymu, švietimo kokybės kriterijai turėtų būti taikomi visiems vadinamojo gamybinio CIPO modelio (kontekstas-ištekliai-procesas-rezultatai) komponentams. Švietimas laikomas kokybišku tada, kai disponuojama pakankamais finansiniais ištekliais, mokytojai pasižymi aukšta kvalifikacija, yra išvystyta švietimo infrastruktūra, vyrauja tinkamas ugdymo turinys ir metodai, ir, galiausiai, pasiekiami aukšti ugdymo(si) rezultatai. Taip pat turi būti įvertinta ir sukurta pridėtinė vertė (švietimo kontekste – pasiekta pažanga). UNICEF (2000) dokumentuose taip pat laikomasi bendresnio požiūrio: švietimo kokybė turi apimti mokinius, kontekstą, procesus, aplinką ir rezultatus kaip susijusias ir viena kitą veikiančias švietimo dimensijas. UNESCO tvaraus vystymosi tikslų 2030 metams apibrėžime vartojama siauresnė kokybės traktuotė: „Iki 2030 metų užtikrinti, kad visos mergaitės ir berniukai įgytų nemokamą, lygiavertį ir kokybišką išsilavinimą, suteikiantį galimybę pasiekti atitinkamų ir veiksmingų mokymosi rezultatų“ (UNESCO, 2015). Šiuo atveju UNESCO švietimo kokybę supranta visų pirma kaip mokymosi rezultatų kokybę. Kitos organizacijos švietimo kokybę taip pat dažnai tapatina su rezultatų kokybe. Engel ir Rutkowski (2014) atkreipia dėmesį, kad EBPO aiškiai apibrėžia kokybiško švietimo sąvoką, apsiribodama į rezultatus orientuotais švietimo vertinimo duomenimis, kuriuos organizacija renka ir analizuoja pagal savo sukurtą metodiką. Jeigu vieninteliu švietimo efektyvumo rodikliu laikysime mokinių pasiekimus, turėsime gana siaurą ir vienpusišką šalies švietimo būklės vaizdą, tačiau būtent pagal šį kriterijų švietimo kokybę dažnai vertina ne tik tyrėjai ir tarptautinės organizacijos, bet ir nemaža dalis politikų ir visuomenės. Įvairiuose nacionaliniuose ir tarptautiniuose švietimo dokumentuose dominuoja rezultatų rodikliai. Siaurosios švietimo kokybės sampratos kritikai (Sjöberg, 2019; Sahlberg, 2014; Gorur ir Wu, 2015) pabrėžia, kad negalima objektyviai įvertinti mokinių pasiekimų, neatsižvelgiant į skirtingus šalių turimus išteklius ir nevienodą socialinį bei kultūrinį kontekstą.

Efektyvumo vertinimas, taikant švietimo rodiklių sistemą

Švietimo rodiklių sistema teikia galimybę atlikti įvairaus pobūdžio palyginimus. Viena iš galimybių yra pasirinkti tik mokinių pasiekimų rodiklius ir palyginti, kokia mokinių ugdymo pažanga pasiekama per tam tikrą laikotarpį. Kadangi nacionaliniai mokinių pasiekimų vertinimai, skirtingai nuo tarptautinių, apima visą mokinių populiaciją, galima palyginti tų pačių mokinių pasiekimų pokyčius per tam tikrą laikotarpį ir įvertinti mokyklos sukuriamą pridėtinę vertę. Pavyzdžiui, apsiriboję vienerių metų abiturientų brandos egzaminų rezultatais, nedaug ką galėsime pasakyti apie ugdymo efektyvumą. Turėdami bent dvejų metų duomenis, galėsime įvertinti, gerėja ar prastėja mokinių rezultatai per metus. Turėdami daugiau nei dvejų metų duomenis, galėsime įvertinti mokinių pasiekimų rezultatų keitimosi tendencijas. Tačiau atlikti tokio pobūdžio palyginimus įmanoma tik tada, jei kiekvienais metais užduočių pobūdis ir sudėtingumo lygis bus panašus. Deja, apie Lietuvoje vykdomų brandos egzaminų užduotis, ypač matematikos, to pasakyti negalima. Todėl diskusijos, gerėja ar prastėja šalies abiturientų brandos egzaminų rezul-

tatai, kol kas tėra vyraujančių nuomonių išraiškos, kurių negalima pagrįsti objektyviais duomenimis. Reikia turėti omenyje ir tai, kad Lietuva yra viena iš ES lyderių pagal dalyvavimą viduriniame ugdyme – vidurinės mokyklos nebaigia vos 4 proc. mokinių (European Commission, 2020). Jei Lietuvoje vidurinės mokyklos nebaigtų panaši mokinių dalis kaip Ispanijoje (17,3 proc.), brandos egzaminų nelaikytų keliolika procentų silpniausiai besimokančių mokinių ir atitinkamai padidėtų sėkmingai matematikos brandos egzaminą išlaikiusiųjų dalis. Pagrindinio ugdymo pasiekimų vertinimas taip pat neturi prognostinės vertės, nes gerus rezultatus pagrindinio ugdymo pasiekimų vertinimo metu pademonstravęs mokinys gali prastai išlaikyti brandos egzaminą ir, atvirkščiai (Želvys ir kt., 2021). Priežastis – skirtingi abiejų tipų vertinimų tikslai, metodologiniai principai ir vertinimo sistemos. Matematikos pagrindinio ugdymo pasiekimų vertinimas ir valstybiniai brandos egzaminai orientuoti į skirtingus mokinių matematinio raštingumo aspektus, todėl nesudaro galimybės objektyviai įvertinti mokinių daromos pažangos per dvejus baigiamuosius mokymosi gimnazijoje metus (Jakaitienė ir kt., 2021). Stokojant objektyvių duomenų, egzistuojantį vakuumą užpildo mitai apie nuolat blogėjančią Lietuvos švietimo būklę.

Kita švietimo rodiklių teikiama galimybė – palyginti šalių pasiekimus. Tokią galimybę teikia tarptautinių organizacijų taikomos švietimo rodiklių sistemos bei tarptautiniai didelės apimties švietimo pasiekimų tyrimai. Pirmai grupei priskirtini EBPO švietimo rodikliai ir ES lyginamieji švietimo standartai, antrajai – tarptautiniai PISA, TIMSS, PIRLS ir kt. tyrimai. Pirmasis Lietuvos bandymas palyginti savo mokinių pasiekimus tarptautiniame kontekste įvyko 1995 metais, kai šalis dar nebuvo nei ES, nei EBPO nare. Dalyvavimas TIMSS 1995 metų tyrime atnešė nuviliančius rezultatus – Lietuvos aštuntokai gamtos mokslų srityje surinko 464 taškus, matematikos srityje – 472 taškus (TIMSS skalės vidurkis – 500 taškų) ir atsidūrė prasčiausius rezultatus parodžiusių valstybių grupėje. Šis rezultatas tapo svarių argumentu diskusijose apie prastą Lietuvos švietimo kokybę. Per ketvirtį amžiaus buvo padaryta didelė pažanga – TIMSS 2019 metų tyrime Lietuvos aštuntokai gamtos mokslų srityje surinko 534 taškus, šiek tiek atsiliko nuo Suomijos ir buvo septinti tarp 39 tyrime dalyvavusių šalių. Matematikos srityje Lietuvos mokiniai surinko 520 taškų, aplenkė Suomiją ir buvo aštunti. Ketvirtokų rezultatai nuo 2003 metų, kai Lietuva pradėjo dalyvauti TIMSS ketvirtos klasės mokinių tyrime, taip pat nuolat gerėjo. TIMSS 2019 metų tyrime Lietuvos ketvirtokai gamtos mokslų srityje surinko 538 taškus ir buvo dešimti, matematikos srityje – 542 taškus ir buvo dvylikti tarp 58 šalių (IEA, 2020). Tačiau švietimo mitologija pasižymi ypatingu atsparumu – TIMSS rezultatai nepakeitė visuomenės nuomonės apie prastą Lietuvos švietimo būklę. Švietimo, mokslo ir sporto ministerija nusprendė nebedalyvauti tolesniuose TIMSS tyrimuose ir, jei į tyrimus nesugrįš, ateityje nebebus galima įvertinti, ar ir toliau gerėja Lietuvos mokinių pasiekimai.

Tarptautiniame ketvirtokų skaitymo gebėjimų tyrime PIRLS Lietuva dalyvauja nuo 2001 metų. Naujausiame, PIRLS 2016 metų tyrime, Lietuvos ketvirtokai surinko 548 taškus (PIRLS skalės vidurkis – 500 taškų) ir buvo šešiolikti tarp 50 tyrime dalyvavusių šalių (ŠMM, 2017). Prasčiausiai šalies mokiniams sekasi tarptautiniame PISA tyrime. Nė

vienoje iš pagrindinių PISA tiriamų sričių – matematinio, gamtamokslinio raštingumo ir skaitymo gebėjimų – Lietuvos penkiolikmečiams nepavyksta pasiekti EBPO šalių vidurkio. PISA „prakeiksmas“ mus lydi visą laiką nuo pat 2006 metų, kai Lietuva pradėjo dalyvauti šiame tyrime. PISA 2018 metų tyrimo rezultatai šiek tiek pagerėjo, palyginti su 2015 metais, tačiau tai menka paguoda: šalis atsidūrė ketvirtame dešimtuose tarp 79 tyrimo dalyvavusių šalių ir teritorijų (OECD, 2019). Šie rezultatai dažniausiai ir pateikiami kaip prastos Lietuvos švietimo būklės įrodymas. Gerokai mažiau dėmesio sulaukia faktas, kad PISA 2018 metų tyrimo finansinio raštingumo srityje Lietuvos penkiolikmečiai padarė didžiausią pažangą tarp visų dalyvių, o globaliųjų kompetencijų srityje net viršijo tyrimo dalyvavusių šalių vidurkį. Daryti išvadas, remiantis vieninteliu šaltiniu – rizikingas dalykas. Priklausomai nuo pasirinkto šaltinio išvados gali iš esmės skirtis. Jei visuomenė svarbiausiais laikytų TIMSS tyrimo rezultatus, žvilgsnis į Lietuvos švietimą būtų gerokai optimistiškesnis, tačiau šiandienė nuomonė apie švietimą yra suformuota PISA matematinio, gamtamokslinio raštingumo ir skaitymo gebėjimų tyrimo rezultatu. Pripažįstant PISA tyrimo svarbą (šio tyrimo rezultatus į savo rodiklių sąrašą yra įtraukusi ir Europos Komisija), reikia turėti omenyje ir tai, kad jų objektyvumas yra sąlyginis. Viena iš priežasčių – kai kurios šalys bando „pagražinti“ šio tyrimo rezultatus. Tarptautinių didelės apimties mokinių pasiekimų tyrimų rezultatai vaidina svarbų vaidmenį formuojant šalies įvaizdį ir didina šalies patrauklumą bei prestižą, todėl kai kurios šalys kryptingai naudoja įvairius metodus, padedančius kopti aukštyn PISA „reitingų“ lentelėje. Ypač tai būdinga autoritariniams režimams, turintiems pakankamai galingus poveikio vietiniams tyrimo organizatoriams svertus. Tipiškas pavyzdys galėtų būti Kinija. Wojciuk, Michalek ir Stormowska (2015) pažymi, kad Kinija prisijungė prie PISA tyrimo 2009 metais, ir pirmąjį kartą šaliai atstovavo Šanchajaus miestas. Šanchajaus regionas – labiausiai išsivystęs Kinijos regionas, todėl aukšti pasiekimai buvo visai tikėtini. PISA tyrimo metu buvo renkami duomenys ir iš kitų šalies regionų, tačiau Kinija sutiko skelbti tik Šanchajaus rezultatus. Negana to, paaiškėjo, kad maždaug trečdalis Šanchajaus mokinių apskritai lieka už imties pasirinkimo ribų. Autoriai daro išvadą, kad PISA rezultatus Kinija kryptingai naudoja teigiamam švietimo įvaizdžiui kurti. Plačioji visuomenė greičiausiai nesuvokė, kad Kinijos PISA duomenys nėra reprezentatyvūs, o Šanchajaus mokinių pasiekimai neatspindi visos šalies mokinių pasiekimų lygio. Panašius metodus taiko ir Rusija. Dideliais pasiekimais PISA tyrime Rusija taip pat pasigirti negali, todėl buvo pasitelktas „inovatyvus“ duomenų pateikimo metodas. 2015 metų PISA tyrime Rusija atskirai pateikė 100 geriausių Maskvos mokyklų rezultatus, palygino juos su kitų šalių (ne miestų) rezultatais ir paskelbė, kad sostinės mokyklos yra vienos iš geriausių pasaulyje (Želvys, Stumbrienė ir Jakaitienė, 2018). Parodžiusi žemus rezultatus PISA 2009 ir 2012 metų cikluose, 2015 metais Kazachija taip pat nusprendė juos „pagerinti“, 2015 metų tyrimui tikslingai parinkusi nereprezentatyvią imtį. Iš 5 780 tyrimui atrinktų mokinių net 2 061 mokėsi elitinėse vadinamose Nazarbajevo mokyklose (Nurbaev, 2020). Tai pastebėjusi EBPO neįtraukė Kazachijos rezultatų į bendrą PISA 2015 metų tyrimo ataskaitą. Ankstesnėse PISA ataskaitose už daromą pažangą ne kartą sulaukęs pagyrimų Vietnamas dėl duomenų nepatikimumo buvo neįtrauktas į PISA 2018 tyrimo ataskaitą (Tam,

2019). Kai kuriose tyrime dalyvaujančiose šalyse santykinai didelė dalis penkiolikmečių nebedalyvauja formaliojo ugdymo sistemoje. Pavyzdžiui, šešiolikoje iš 64 PISA 2012 metų tyrime dalyvavusių šalių formaliojo ugdymo įstaigas lankė mažiau negu 80 proc. visų penkiolikmečių. Kosta Rikoje formaliajame ugdyme dalyvavo 50 proc., Albanijoje – 55 proc., Vietname – 56 proc. visų penkiolikmečių. Šiose šalyse beveik pusė visos amžiaus grupės neturėjo galimybių patekti į tyrimo imtį, todėl iš tyrimo rezultatų negalima daryti apibendrinančių išvadų (Rutkowski ir Rutkowski, 2016).

Jei vertinsime švietimo kokybę ne vien kaip mokinių pasiekimus ir pripažinsime, kad švietimo efektyvumą parodo ir kitų švietimo tikslų pasiekimo lygis, galėsime pasitelkti lyginamuosius ES švietimo standartus. Stumbrienės (2019) tyrime buvo atliktas 29 Europos šalių švietimo efektyvumo vertinimas pagal pasiektus rezultatus, remiantis Europos Komisijos strategijoje bendradarbiavimo švietimo ir mokymo srityje (ET2020) iškeltais švietimo ir mokymo tikslais. Atliekant tyrimą naudoti duomenys, kuriuos šalis periodiškai skelbia apie strategijoje nustatytų kiekybinių rodiklių pasiekimo lygį. Tyrimo rezultatai parodė, kad neefektyviausiai veikiančios švietimo sistemos 2015 metais buvo Rumunijoje, Bulgarijoje, Slovakijoje, Kroatijoje, Čekijoje ir Vengrijoje. Taigi, neefektyviausiomis pasirodė besančios kai kurios naujosios ES narės. Lietuva pateko į grupę šalių, kurių švietimo sistema įvertinta kaip efektyvi.

Tam, kad būtų galima objektyviai spręsti apie švietimo kokybę, reikėtų įvertinti ne tik rezultatus, bet ir tai, su kokiais ištekliais šie rezultatai buvo pasiekti. Todėl turėtų būti vertinamas ne tik švietimo efektyvumas, bet ir našumas. Švietimo sistemos našumas gali būti apibūdinamas kaip užsibrėžtų tikslų pasiekiamumas mažiausiomis sąnaudomis. Vertinant švietimo sistemos našumą, susiduriama su indėlio rodiklių pasirinkimo problema. Dažniausiai taikomi indėlio rodikliai yra mokymosi trukmė, mokinių ir mokytojų santykis, išlaidos vienam mokiniui pagal perkamosios galios standartą, švietimui skiriama BVP dalis ir pan. Ahec Šonje ir kt. (2018) atliko posocialistinių ES šalių švietimo našumo vertinimą. Vertinant vidurinį ugdymą, indėlio rodikliu buvo pasirinkta viduriniam ugdymui skiriama BVP dalis, rezultatų rodikliu – PISA 2009, 2012 ir 2015 tyrimų duomenys. Aukščiausią našumo lygį pagal visų trijų PISA ciklų tyrimų duomenis parodė Lietuva, Lenkija ir Estija. Lietuvos PISA tyrimo rezultatai buvo prasčiausi, tačiau ir lėšų viduriniam ugdymui ji skiria mažiausiai. Estijos rezultatai geriausi, tačiau vidurinis ugdymas šalyje daug geriau finansuojamas. Dauguma kitų posocialistinių šalių yra gerokai toliau nuo vadinamosios našumo ribos; ypač toli nuo šios ribos yra Rumunija ir Bulgarija. Vertindami aukštojo mokslo našumą, tyrimo autoriai kaip indėlio rodiklį panaudojo BVP dalį, skiriamą aukštajam mokslui, kaip rezultatų rodiklį – bedarbių dalį tarp aukštųjų mokyklų absolventų, palyginti su visais bedarbiais per 2005–2013 metų laikotarpį. Aukščiausią našumo lygį aukštojo mokslo srityje pasiekė Lietuva, Latvija ir Čekija. Lietuva ir Latvija mažiausiai iš tyrimo dalyvių skyrė lėšų aukštajam mokslui, tačiau nedarbo lygis buvo panašus kaip ir daugumos kitų posocialistinių šalių. Trečioji didžiausiu našumu pasižymėjusi šalis yra Čekija, kuri, kitaip nei abi Baltijos šalys, aukštajam mokslui skyrė gerokai daugiau lėšų, tačiau turėjo mažesnę bedarbių, turinčių aukštąjį išsilavinimą, procentą. Kituose švietimo našumo tyrimuose Lietuva vertinama

skirtingai. Pavyzdžiui, Agasisti ir Belfield (2017) tyrime, skaičiuojant pagal vieną metodiką, Lietuva pasižymėjo aukštu našumu, skaičiuojant pagal kitą – žemu. Tokie atvejai gana būdingi švietimo našumo tyrimams – skirtingus tyrimų rezultatus gali nulemti ne tik metodikos, bet ir pasirinkti indėlio rodikliai bei kontekstiniai veiksniai.

Tarptautinių organizacijų dokumentuose pažymima, kad yra vienodai svarbu užtikrinti švietimo kokybę ir socialinį teisingumą. UNESCO su partneriais pasaulio švietimo forume suformulavo strateginį tikslą: „Iki 2030 metų užtikrinti prieinamą, socialiai teisingą ir kokybišką švietimą ir sudaryti mokymosi visą gyvenimą galimybes visiems“ (UNESCO, 2015). Jį strateginiu tikslu pasirinko ir Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija (EBPO). Socialinis teisingumas suprantamas visų pirma kaip švietimo prieinamumas ir nešališkumas. Prieinamumas reiškia, kad baziniai minimalūs išsilavinimo standartai yra prieinami kiekvienam asmeniui. Nešališkumas reiškia, kad asmeniniai ir socialiniai veiksniai neturi sudaryti kliūčių mokymosi sėkmei. Kyriakides, Creemers ir Charalambous (2018) siūlo kurti vertinimo mechanizmus, kurie padėtų įvertinti švietimo sistemų efektyvumą kokybės ir socialinio teisingumo požiūriu, tačiau švietimo politikai ir tyrėjai yra linkę gerokai daugiau dėmesio skirti mokinių pasiekimams vertinti. Visuomenėje vykstančiose diskusijose apie švietimo kokybę dėmesio centre taip pat atsiduria mokinių pasiekimai *per se*. Iš principo pripažįstant svarbą užtikrinti švietimo socialinį teisingumą, realiai jis paprastai lieka antrame plane. Aptariant PISA tyrimo rezultatus, gerokai dažniau aptariama Lietuvos vieta „reitingų“ lentelėje, rečiau akcentuojami mokinių pasiekimų skirtumai, sietini su jų socialiniu, ekonominiu ir kultūriniu statusu. Atsižvelgdami į tai, inicijavome tyrimą ES šalių švietimo efektyvumui ir našumui įvertinti prieinamumo ir nešališkumo požiūriu (Stumbrienė ir kt., atiduota spausdinti). Švietimo sistema, kuri pasiekia aukštą prieinamumo ir nešališkumo lygį, skiriant šiam tikslui optimalius išteklius, pavadiname optimalia. Tai efektyvi ir naši sistema. Prieinamą ir nešališką švietimo sistemą, kuriai išlaikyti skiriami gausūs ištekliai, pavadiname pertekline. Tai efektyvi, tačiau nenaši sistema, nes panašių rezultatų galima pasiekti ir su mažesniais ištekliais. Švietimo sistema, kuriai skiriami ištekliai yra gausūs, tačiau jų paskirstymas skirtingoms visuomenės grupėms yra nevienodas, pavadiname selektyvia. Tai neefektyvi ir nenaši sistema. Švietimo sistema, kuriai skiriami negausūs ištekliai ir neužtikrinamas prieinamumas ir nešališkumas visiems, pavadiname ribota. Tai naši, tačiau neefektyvi sistema. Atliktas tyrimas parodė, kad visais švietimo lygmenimis, pradedant ikimokykliniu ugdymu ir baigiant aukštuoju mokslu, Lietuvos švietimo sistema yra gana optimali. Palyginti su kitomis ES šalimis, Lietuva su santykinai ribotais ištekliais sugeba pasiekti aukštą švietimo prieinamumo lygį, ypač bendrojo ugdymo ir aukštojo mokslo lygmenimis. Užtikrinti švietimo nešališkumą sekasi ne taip gerai – TIMSS 1995–2015 metų duomenų analizė rodo, kad mokinių socialinis, ekonominis ir kultūrinis statusas vis dar daro įtaką mokinių pasiekimams. Nors per dvidešimt metų Lietuvos mokiniai padarė didelę pažangą ir jų rezultatai padidėjo 58 taškais gamtos mokslų ir 40 taškų matematikos srityje, aukšto ir žemo socialinio, ekonominio ir kultūrinio statuso mokinių pasiekimų skirtumai per visą laikotarpį išliko panašaus lygio (Broer, Bai ir Fonseca, 2019). Analogiškas tendencijas rodo ir PISA tyrimo rezultatai: aukščiausiojo ir žemiausiojo

socialinio, ekonominio ir kultūrinio statuso mokinių vidutiniai pasiekimai skiriasi apie 100 taškų. Šis skirtumas išliko gana stabilus per 2006–2018 metų laikotarpį (Zabulionis, 2020). Kita vertus, socialinio, ekonominio ir kultūrinio statuso poveikis mokinių pasiekimams, palyginti su kitomis ES šalimis, nėra labai didelis. Antrinė PISA 2015 rezultatų analizė parodė, kad Lietuvos mokinių pasiekimų gamtos mokslų srityje ir jų socialinio, ekonominio ir kultūrinio statuso ryšys yra mažesnis už 26 ES šalių vidurkį. Tarp naujųjų ES šalių mažesnis socialinės ir akademinės segregacijos lygis nustatytas tik Estijoje, Latvijoje ir Lenkijoje (Stumbrienė, Jakaitienė, Želvyas, 2019).

Lietuvos švietimo sistema dažniausiai vertinama kitų ES arba EBPO šalių kontekste. Tai dar viena galima skeptiško požiūrio į Lietuvos švietimo kokybę priežastis. Lietuvai sunku varžytis su dauguma šalių, nuo seno priklausančių ES ar EBPO, neoficialiai vadinamų turtingiausių pasaulio valstybių klubu. Mechanškai lyginant šalis, neatsižvelgiama į skirtingą ekonominę, socialinę, kultūrinę ir istorinę kontekstą. Senosioms ES narėms neteko penkiasdešimt metų „statyti“ socializmo. Tragiško socialinio eksperimento padariniai jaučiami iki šiol. Nevienodo ekonominio potencialo šalys turėjo skirtingų galimybių plėtoti savo švietimo sistemas. Todėl būtų korektiškiau lyginti panašaus istorinio likimo, t. y. posocialistines, šalis. Tada galima objektyviau įvertinti šalių sėkmes ir nesėkmes per tris posocialistinės raidos dešimtmečius. Mūsų apžvelgti tyrimai rodo, kad dažniausiai posocialistinių šalių švietimo sistemoms būdingas ne itin aukštas efektyvumo lygis, jos pasižymi našumu, t. y. su ribotais ištekliais pasiekia gana gerų rezultatų. Kai kurios šalys, pavyzdžiui, Estija, yra ir našios, ir efektyvios. Liūdniausiai atrodo šalys, kurios nėra nei našios, nei efektyvios, tačiau Lietuva paprastai į tokių šalių grupę nepatenka. Palyginti su kitomis posocialistinėmis Vidurio ir Rytų Europos šalimis, Lietuva atrodo gana gerai, ką jau kalbėti apie buvusias Sovietų Sąjungos respublikas.

Apibendrinimas

Lietuvoje vykstančiose diskusijose apie švietimo kokybę dažniausiai remiamasi intuicija arba pavieniais faktais. Tyrimų, skirtų objektyviam švietimo kokybės vertinimui, yra santykinai nedaug, jų sklaida ribota, todėl visuomenėje yra išgalėjęs stabiliai negatyvus požiūris į Lietuvos švietimo kokybę. Kadangi švietimo kokybės samprata labai plati, ją galima įvairiai traktuoti. Todėl būtų tikslingiau apsiriboti viena iš galimų kokybės charakteristikų ir kalbėti apie švietimo efektyvumą, kuris suprantamas kaip tikslų pasiekimo laipsnis. Efektyvumą galima išmatuoti, nustačius atitinkamus kiekybinius rodiklius. Švietimo kokybę plačiau požiūriu apima ir išteklius, ir procesą ir rezultatus, tačiau dažniausiai taikoma siauresnė kokybės samprata, apsiribojant rezultatų vertinimu. Atliekant palyginimus tarp šalių, dažniausiai remiamasi tarptautinių didelės apimties mokinių pasiekimų tyrimų, tokių kaip PISA, TIMSS, PIRLS, rezultatais. Iš trijų minėtų tyrimų tik PISA tyrime Lietuvos rezultatai žemesni už vidurkį (išskyrus globaliųjų kompetencijų sritį), tačiau būtent jais remiamasi, kalbant apie prastą Lietuvos švietimo kokybę. Neapsiribojus vien mokinių pasiekimais ir įvertinus visų ET2020 tikslų pasiekimo lygį, Lietuva patenka į šalių, turinčių efektyvią švietimo sistemą, grupę. Tam, kad būtų galima

objektyviai spręsti apie švietimo kokybę, turėtume įvertinti ne tik rezultatus, bet ir tai, su kokiais ištekliais šie rezultatai buvo pasiekti. Todėl reikėtų matuoti ne tik švietimo efektyvumą, bet ir našumą, t. y. užsibrėžtų tikslų pasiekiamumą mažiausiomis sąnaudomis. Švietimo našumo tyrimuose Lietuvos švietimo sistema atrodo pakankamai optimali, nes su santykinai ribotais ištekliais sugebama pasiekti užsibrėžtų tikslų socialinio teisingumo srityje, visų pirma užtikrinant švietimo prieinamumą. Vertindami švietimo sistemos nešališkumą, turime konstatuoti, kad yra pasiekimų skirtumų tarp skirtingo socialinio, ekonominio ir kultūrinio statuso mokinių. Mokinių pasiekimų skirtumai, sprendžiant pagal PISA ir TIMSS tyrimų rezultatus, per pastaruosius dešimtmečius išlieka gana stabilūs.

Lietuvos švietimo sistema susiduria su įvairaus pobūdžio tikslais. Kokybės tikslas yra toli gražu ne vienintelis, tačiau būtent jis nuolat atsiduria visuomenės dėmesio centre. Galima išvelgti daug galimybių tobulinti nacionalinę švietimo sistemą, ypač lyginant Lietuvą su Estija, kuri sugeba ir parodyti aukštus rezultatus mokinių pasiekimų srityje, ir užtikrinti švietimo prieinamumą ir nešališkumą. Norint pasiekti didesnio Lietuvos švietimo sistemos efektyvumo ir našumo, vyraujančius mitus apie švietimo kokybę reikėtų keisti duomenimis grįsta švietimo politika.

Literatūra

- Agasisti, T., Belfield, C. (2017). Efficiency in the Community College Sector: Stochastic Frontier Analysis. *Tertiary Education and Management*, 23(3), 237–259.
- Ahec Šonje, A., Deskar-Škrbić, M., Šonje, V. (2018). *Efficiency of Public Expenditure on Education: Comparing Croatia with other NMS*. INTED2018 Conference Proceedings, 2317–2326.
- Broer, M., Bai, Y., Fonseca, F. (2019). *Socioeconomic Inequality and Educational Outcomes. Evidence from Twenty Years of TIMSS*. Cham: Springer.
- Engel, L. C., Rutkowski, D. (2014). Global Influences on National Definitions of Quality Education: Examples from Spain and Italy. *Policy Futures in Education*, 12(6), 769–783.
- European Commission (2020). *Education and Training Monitor 2020*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Girardet, R. (2007). *Politiniai mitai ir mitologijos*. Vilnius: Apostrofa.
- Gorur, R., Wu, M. (2015). Leaning Too Far? Pisa, Policy and Australia's 'Top Five' Ambitions. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 36(5), 647–664.
- Harvey, L., Green, D. (1993). „Defining Quality“. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34.
- IEA (2020) TIMSS 2019. *International Results in Mathematics and Science*. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Centre.
- Jakaitienė, A., Želvys, R., Vaitekaitis, J., Raižienė, S., Dukynaitė, R. (2021). Centralised Mathematics Assessments of Lithuanian Secondary School Students: Population Analysis. *Informatics in Education*, 20(3), 439–462.
- Kyriakides, L., Creemers, B., Charalambous, E. (2018). *Equity and quality dimensions in educational effectiveness* (Vol. 8). Springer.
- McGinn, N. F., Borden, A. M. (2006). *Klausimų formulavimas ir atsakymų kūrimas*. Mokslo tiriamasis darbas ir švietimo politika besivystančiose šalyse. Vilnius: Homo liber.
- Morrison, K. (1998). *Management Theories and Educational Change*. London: Paul Chapman Publishing.
- Nurbaev (2020). Why Did Kazakhstan Fail the International PISA Assessment? [Žiūrėta: 2021 10 06] Prieiga per internetą: <https://cabar.asia/en/why-did-kazakhstan-fail-the-international-pisa-assessment>
- OECD (2019) PISA 2018 Results. *Combined Executive Summaries*. Volume I, II & III. Paris: OECD.

- Rutkowski, L., Rutkowski, D. (2016). A Call for a More Measured Approach to Reporting and Interpreting PISA results. *Educational Researcher*, 45(4), 252–257.
- Sahlberg, P. (2014). *Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Scheerens, J. (2016). *Educational Effectiveness and Ineffectiveness. A Critical Review of the Knowledge Base*. Dordrecht: Springer.
- Sjöberg, S. (2019). The PISA Syndrome. How the OECD has Hijacked the Way We Perceive Pupils, Schools and Education. *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics*, 7(1), 12–65.
- Stumbrienė, D. (2019). *Duomenų apgaubties metodas švietimo sistemų efektyvumo analizėje*. Daktaro disertacija. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Stumbrienė, D., Jakaitienė, A., Želvys, R. (2019). Social and Academic Segregation in the Education Systems of the New EU Member States. *Socialinė teorija, empirija, politika ir praktika*, 19, 8–25.
- Stumbrienė, D., Želvys, R., Žilinskas, J., Dukynaitė, R., Jakaitienė, A. *Efficiency and Effectiveness Analysis Based on Educational Inclusion and Fairness of European Countries*. Atiduota spausdinti.
- Švietimo ir mokslo ministerija (2008). *Formaliojo švietimo kokybės užtikrinimo sistemos koncepcija*. Vilnius: ŠMM.
- Švietimo ir mokslo ministerija (2013). *Švietimo problemas analizė. Švietimo kokybė*. Vilnius: Švietimo ap-
rūpinimo centras.
- Švietimo ir mokslo ministerija (2017). *PIRLS 2016. Ataskaita. 4 klasė*. Vilnius: Nacionalinis egzaminų centras.
- Tam, D. (2019). Result Discrepancies Exclude Vietnam from PISA Rankings. [Žiūrėta: 2021 10 06] Prieiga per internetą: <https://e.vnexpress.net/news/news/result-discrepancies-exclude-vietnam-from-pisa-rankings-4022992.html>
- UNESCO. (2015). The Global Education 2030. [Žiūrėta: 2021 10 06] Prieiga per internetą: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf.
- UNICEF (2000). *Defining Quality in Education. A paper presented at the International Working Group on Education in Florence, Italy*. New York: UNICEF.
- Wojciuk, A., Michalek, M., Stormowska, M. (2015) Education as a Source and Tool of Soft Power in International Relations. *European Political Science*, 14, 298–317.
- Zabulionis, A. (2020). *Tarptautinio švietimo tyrimo OECD PISA Lietuvos ir kaimyninių šalių duomenų tikslinė antrinė analizė*. Vilnius: Nacionalinė švietimo agentūra.
- Želvys, R. (2015). The Mythology of Higher Education and its Regional Context. *Lituanus*, 61(3), 8–29.
- Želvys, R., Dukynaitė, R., Vaitekaitis, J. (2018). Švietimo sistemų efektyvumas ir našumas kintančių švietimo paradigmu kontekste. *Pedagogika*, 130(2), 32–45.
- Želvys, R., Stumbrienė, D., Jakaitienė, A. (2018). Re-Contextualization of Effectiveness and Efficiency in Post-Socialist Education. In: N. Popov et al. (Eds.). *Education in Modern Society*. BCES Conference Books, vol. 16. Sofia: Bulgarian Comparative Education Society, 119–124.
- Želvys, R., Dukynaitė, R., Vaitekaitis, J., Jakaitienė, A. (2020). Švietimo tikslų transformacija į rezultatų rodiklius Lietuvos ir tarptautinėje švietimo politikoje. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 44, 18–33.
- Želvys, R., Jakaitienė, A., Dukynaitė, R., Vaitekaitis, J., Lipkevičienė, L., Brazdeikis, V. (2021). *Monitoring the Effectiveness of Secondary Education: Comparing the Results of Matura Examinations and 10th Grade National Assessment Examinations in Lithuania*. INTED2021 Conference Proceedings, 2700–2704.