

UGDYMO INSTITUCIJŲ IR UGDYTOJŲ KAITA

Didaktinės problemos bendrojo lavinimo mokykloje – pedagogų rengimo kaitos agentas

Vilija Targamadzė

Socialinių mokslų (edukologijos) habilituota daktarė profesorė
Vilniaus universiteto Edukologijos katedra
Universiteto g. 9/1, LT-01513 Vilnius, tel.(8 5) 266 76 25
El. paštas: vilija.targamadze@gmail.com

Pedagogams rengti šiuo metu skiriama daug dėmesio. Pabrėžiamas pedagogų pasirengimas dirbti naujų ugdymo iššūkių kontekste. Šiame straipsnyje analizuojamos didaktinės problemos, su kuriomis bendrojo lavinimo mokyklose susiduria mokiniai ir kurių kyla dėl nepakankamo pedagogų pasirengimo ugdyti XXI amžiaus pilietį. Ypač pažymimos problemos, susijusios su mokymo(si) metodais, mokymo turiniu, grįžtamojo ryšio teikimu ir brėžiamos pedagogų rengimo gairės.

Pagrindinės sąvokos: bendrojo lavinimo mokykla, didaktinės problemos, ugdymo paradigma, mokytojų rengimo rekomendacijos.

Įvadas

Bendrojo lavinimo mokykla yra reikšminga kiekvienos šalies sociokultūriniame gyvenime. Joje ugdomi ir ugdomi iš esmės beveik visi šalies piliečiai, tad galima jos įtaką individo ontogenezeje, projektuojant savo gyvenimo karjerą, neįmanoma pervertinti. Tad vis dažniau ir Lietuvoje mokslininkų tyrėjų akys krypta į bendrojo lavinimo mokyklą, kurioje individas turi galimybę susiformuoti bendrojo išsilavinimo pagrindus, reglamentuotus teisinės bazės (daugiausiai Bendrojo lavinimo standartų ir kitų dokumentų), ugdytis vertybines nuostatas.

Dar 1989 m. vasario 15 d. M. Lukšienė iškilmingame Sąjūdžio posėdyje kalbė-

jo: „Mums dabar labai reikia pergalvotos bendrosios ugdymo strategijos ir taktikos (politikos). Turime realiai matyti, kokį žmogų – mažą ar suaugusį – turime, ko jam trūksta, kad nepasikartotų daugybė mūsų pačių ydomis, nesubrendimu, siaurumu ir t. t. pagrįstų nemalonių ir gėdingų veiksnių“ (Lukšienė, 2000: 147). Nuostata tobulinti ugdymą(si), įvertinant jo gnoseologinius, ontologinius, psichologinius ir kitokius aspektus, ne kartą buvo išsakyta ir L. Jovaišos (1993), nurodant visybinių ugdymo pobūdį, individualumo reikšmingumą ugdant(is). Dar Nepriklausomybei žengiant pirmuosius žingsnius 1993 m. buvo parengta ir išleista L. Jovaišos knyga „Edukologijos pagrindai“, kuri tapo edu-

kologijos mokslo fundamentu ir jos pradžiamoksliu rengiant pedagogus. Tad buvo parengtos startinės pozicijos Laisvojo ugdymo paradigmos idėjų diskusijai.

Prabėgus daugiau kaip dvidešimčiai metų nuo M. Lukšienės išsakyto imperatyvo ir beveik dvidešimt metų, kai Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme buvo įtvirtintos švietimo nuostatos, orientuojančios į laisvojo ugdymo paradigmą, bei beveik tiek pat nuo pasirodžiusio fundamentalaus leidinio „Edukologijos pagrindai“, verta tai reflektuoti.

Dar 1991 m. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pirmame straipsnyje „Švietimo sistemos uždaviniai“ buvo teigiama: „Pagrindiniai švietimo sistemos uždaviniai yra: 1) puoselėti asmens dvasines ir fizines galias, padėti tvirtus dorovės ir sveikos gyvenenos pagrindus, ugdyti jo intelektą, sudarant sąlygas individualybės plėtotei; 2) suteikti jaunajai kartai bendrąją ir profesinį išsilavinimą, atitinkantį dabarties mokslo ir kultūros lygį; 3) sudaryti Lietuvos gyventojams tęstinio lavinimosi galimybes; 4) ugdyti pilietiškumą, asmens teisių ir pareigų šeimai, tautai, visuomenei ir Lietuvos valstybei sampratą bei poreikį dalyvauti Respublikos kultūriniame, visuomeniniame, ekonominiame ir politiniame gyvenime“ (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/teisine_baze/istatymai.htm >).

Taigi, įstatymiškai buvo orientuojama grįsti laisvojo ugdymo paradigma ugdyimą ir ugdymąsi, tačiau netgi dabar lieka neaišku, ar bendrojo lavinimo mokyklos pedagogai ugdymo realybėje vadovaujami šia metodologine nuostata ir ar tai yra jų pedagoginės veiklos pamatas. Tai ypač reikšminga, nes būtent pedagoginėje sąvei-

koje (interpersonalinis ugdymo realybės lygmuo) įgyvendinami ugdymo tikslai, jų įgyvendinimas matytinas intrapersonaliniu (asmenybės fenomeno) lygmeniu, o kiti ugdymo lygmenys – societarinis, sisteminis, institucinis – labiau traktuotini kaip prielaidų ugdymo tikslams įgyvendinti sudarytojai (Targamadzė, 2010).

Tad šio **straipsnio tikslas** – nubrėžti didaktinių problemų bendrojo lavinimo mokykloje ir pedagogų rengimo tobulinimo sąsajas galimybių studijos „12–14 metų mokinių mokymo(si) didaktinės problemos ir jų sprendimo galimybės“ empirinio tyrimo pagrindu.

Tyrimo objektas – didaktinės problemos bendrojo lavinimo mokykloje pedagogų rengimo tobulinimo aspektu.

Tyrimo metodai: teoriniai – mokslinės literatūros analizė; empiriniai – kiekybiniai ir kokybiniai 6–8 klasių mokinių ir jų mokytojų tyrimo metodai.

Šiame straipsnyje nauja tai, kad pateikiamos kai kurios pedagogų rengimo įžvalgos, kurios atliktos remiantis straipsnio autorės vadovauta galimybių studija „12–14 metų mokinių mokymo(si) didaktinės problemos ir jų sprendimo galimybės“, kuri parengta Lietuvos ir užsienio mokslininkų teorinių ir empirinių tyrimų analizės pagrindu. Teoriškai straipsnis atskleidžia galimas mokykloje didaktines problemas, kurias galima identifikuoti konkrečiau dalyko didaktikoje ir tobulinti didaktinę mokytojo veiklą.

Tyrimo metodologinės schemos pristatymas. Buvo suformuluotas galimybių studijos „12–14 metų mokinių mokymo(si) didaktinės problemos ir jų sprendimo galimybės“ tikslas:

1. Išanalizuoti 12–14 metų mokinių mokymo(si) esmines didaktines pro-

blemas ir jų kilties priežastis bendrojo lavinimo pagrindinėje mokykloje, identifikuoti trikdžius.

2. Detalizuoti mokinių mokymosi motyvacijos silpnėjimo ir mokyklos nelankymo priežastis mokinių bei pedagogų požiūriu.
3. Sumodeliuoti gaires didaktinių problemų sprendimui ir pateikti rekomendacijas galimų alternatyvaus ugdymo eksperimentinių modelių kūrimui bei jų įgyvendinimui“.

(TargamadzėV., Nauckūnaitė Z. ir kiti, 2010: 2)

Tyrimas susidėjo iš trijų sąveikaujančių sandų – tyrimų, kurių buvo tokie tikslai (straipsnyje remiamasi tik pirmuoju ir antruoju tyrimais):

Pirmojo tyrimo tikslas – identifikuoti didaktines problemas, su kuriomis bendrojo lavinimo mokykloje susiduria 12–14 metų mokiniai, ir mokinių mokymosi motyvacijos silpnėjimo priežastis ekspertų požiūriu.

Tyrimo objektas – 12–14 metų mokinių mokymo(si) esminės didaktinės problemos ir jų kilties priežastys bendrojo lavinimo pagrindinėje mokykloje ir mokinių mokymosi motyvacijos silpnėjimo priežastys.

Metodai: kokybinis tyrimas (ekspertų apklausa).

Tyrimo imtis. Tyrimo imtis sudaryta vadovaujantis kriterine atranka. Informantais (ekspertais) pasirinkti jaunimo ir bendrojo lavinimo mokyklų pedagogai, švietimo skyrių specialistai, dalyvaujantys alternatyvaus ugdymo informaciniuose seminaruose. Apklausti 76 ekspertai iš 10 apskričių, iš jų: 24(31, 6 proc.) iš jaunimo mokyklų, 2(2,6 proc.) iš PPMC (Pedagogų mokymo metodikos centrų), 7(9,2 proc.) iš

PPT (pedagogikos psichologijos tarnybų), 1(1,3 proc.) iš švietimo centrų, 2(2,6 proc.) iš švietimo skyrių, 1(1,3 proc.) iš Vilniaus universiteto, 39(51,3 proc.) ekspertai nenurodė savo darbovietės.

Ekspertiniu tyrimu siekta sužinoti ekspertų nuomonę apie 12–14 m. mokinių mokymo(si) problemas mokykloje, mokymosi motyvacijos silpnėjimo priežastis, jų kilties priežastis ir galimas sprendimo galimybes. Tuo tikslu klausimyne pateikta trylika klausimų, juos suskirstant į anksčiau minėtas keturias dalis.

Antrojo tyrimo tikslas – išsiaiškinti bendrojo lavinimo mokyklose egzistuojančias 12–14 metų mokinių mokymo(si) didaktines problemas ir kai kurias mokymosi motyvacijos silpnėjimo priežastis mokinių ir pedagogų požiūriu.

Tyrimo objektas – 12–14 metų mokinių mokymo(si) didaktinės problemos, mokymosi motyvacijos silpnėjimo priežastys.

Tyrimo metodas – kiekybinis – 6–8 klasių mokinių ir jų mokytojų anoniminė anketinė apklausa.

Tyrimo imtis. Tyrimo imtis formuota lizdiniu, atsitiktiniu-klasteriniu būdu. Tai reiškia, kad buvo imami geografiniai lizdai (10 apskričių) ir atsitiktinai atrinkti ne pavieniai tiriamieji, bet jų grupės (mokyklos klasės). Atlikus skaičiavimus, gautas 12–14 metų mokinių imties tūris – 399 mokiniai ir 394 mokytojai. (Plačiau žr. V. Targamadzė, Z. Nauckūnaitė ir kiti, 2010.)

Tyrimo rezultatų ir išvadų aptartis. Galimybių studijos „12–14 metų mokinių mokymo(si) didaktinės problemos ir jų sprendimo galimybės“ viena iš pastabų yra pagrįsta empirinio tyrimo duomenimis ir gan kategoriška: „apibendrinami galime teigti, kad mokinio, kaip pagrindinio

mokymo(si) proceso dalyvio, vaidmuo gana deklaratyvus, nes tyrimas parodo, kad mokymo(si) procese mokiniai dažnai konformistiškai prisitaiko prie mokytojų reikalavimų, o pastarieji mažai stengiasi keisti tokią situaciją, nes labiau teoriškai deklaruodami mokymosi ir sąveikos paradigmas, daugeliu atvejų veikia pagal poveikio paradigmą, neatsižvelgdami į mokiniams aktualias didaktinio proceso sritis“ (Targamadžė, Nauckūnaitė ir kt., 2010: 214).

Ši išvada suformuluota remiantis tyrėjų pastabomis, kad:

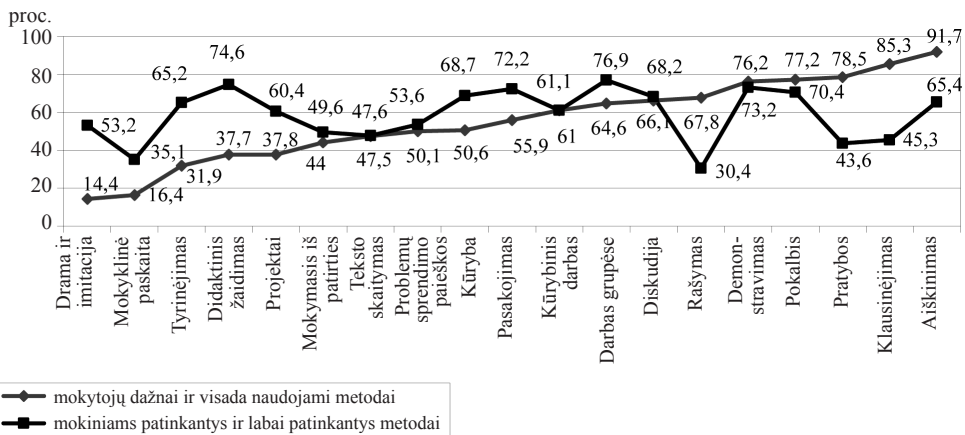
- tik ketvirtadalis mokytojų sudaro galimybę mokiniams patiems iškelti pamokos tikslus ir tik ketvirtadaliui mokinių yra tekę patiems nuspręsti, ko mokytis;
- nepakankamai atsižvelgiama į mokiniams aktualius mokymosi proceso trukdžius – drausmės klasėje stoką, vertinimo baimę ir t. t.;
- dauguma mokinių dažniausiai nekritiškai perima tai, ką perteikia mokytojas, nes nesudaromos sąlygos mokiniams patiems aktyviau dalyvauti konstruojant: mokymosi turinį, perimti aktualią, praktiškai pritaikomą mokymo(si) medžiagą;
- daugumai mokytojų visada ir dažnai taikant įprastus ir „laiko patikrintus“, tačiau mokiniams mažai patinkančius (klausinėjimo, teksto skaitymo, rašymo) metodus, nepakankamai išnaudojamos sąveikos ir mokymosi metodų (didaktinio žaidimo, dramos ir imitacijos, tyrinėjimo, mokymosi iš patirties ir kt.) teikiamos galimybės;
- didesnė pusė mokytojų nepakankamai informuoja mokinių tėvus apie jų vaikų daromą pažangą, taip pat mažai dėmesio

skiria jau ištaisytų darbų peržiūrai (Targamadžė, Nauckūnaitė ir kt., 2010: 214).

Taigi problemiškas yra pedagogų pasirengimas mokymo procesą orientuoti į konkretų mokinį ir padėti jam susiformuluoti mokymosi tikslus (o tai vienas iš laisvojo ugdymo paradigmos imperatyvų).

Mokytojų atsakymai į atvirą klausimą: „Kokie ugdymo veikėjai dalyvauja keliant mokymo(si) tikslus?“ rodo, kad jie savo vaidmenį keliant tikslus įvardijo kaip pagrindinį (taip teigė 91,9 proc. mokytojų). Antroje vietoje nurodyti ugdymo veikėjai, daugiausia dalyvaujantys keliant mokymo(si) tikslus, yra mokiniai (tokia nuomonė išsakė 77,7 proc. pedagogų), trečioje vietoje – tėvai (juos išskyrė 36,2 proc. mokytojų). Buvo minima, kad keliant ugdymo tikslus dalyvauja ir mokyklos administracija (35,2 proc.), Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija (20 proc.), švietimo skyrius (6,1 proc.) ir kt.

Mokinių buvo paprašyta atsakyti į klausimą, dėl ko jie mokosi, ir pagal svarbą išrikiuoti šiuos teiginius: aš mokausi, nes ... taip liepia tėvai, ... to reikalauja mokytojai, ... to reikia man pačiam, ... to reikia mano šaliai. Surangavus mokinių atsakymus nuo svarbiausio iki mažiau svarbaus, paaiškėjo, kad, jų nuomone, svarbiausias mokymo(si) proceso veikėjas yra jie patys, antroje vietoje atsiduria tėvai, trečioje – mokytojai, mažiau svarbus veikėjas – valstybė. Vertinant tik pirmą mokinių atsakymų poziciją, svarbiausiu motyvu įvardijamas paties mokinio apsisprendimas (pažymėjo 87,7 proc. mokinių), o ne kitų reikalavimai (Targamadžė, Nauckūnaitė ir kt., 2010: 204–205). Toks vaidmens priskyrimas atitiktų laisvojo ugdymo paradigmos nuostatą, nors vos 1,5 proc. mokinių svarbiausiu motyvu



1 pav. Mokytojų dažniausiai taikomi ir mokiniams labiausiai patinkantys mokymo(si) metodai (Targamadžė, Nauckūnaitė ir kt., 2010: 210)

mokytis pripažįsta mokytojų reikalavimus, tačiau, tyrėjų nuomone, „gali būti, kad mokinių atsakymai viso labo išreiškia jų pačių norą būti laikomais lygiaverčiais mokymo(si) proceso dalyviais, taip pat internalizuotus tėvų ir mokytojų pageidavimus, kad mokiniai taptų labiau atsakingi už savo mokymosi procesą“ (Targamadžė, Nauckūnaitė ir kt., 2010: 205).

Taigi, pedagogų pasirengimas padėti mokiniui tapti visaverčiu ugdymo(si) dalyviu dar nėra pakankamas, todėl dera aukštosiose mokyklose ugdymo filosofijos, didaktikos ir kitų teorinių disciplinų dėstymo bei pedagoginės praktikos metu akcentuoti laisvojo ugdymo ir klasikinės ugdymo paradigmos metodologinius skirtumus, identifikuoti šioms paradigmoms priklausančias teorijas ir modeliuoti jų pagrindu didaktines sistemas ugdymo realybės lygmenų kontekste.

Toki būtinumą rodo ir tyrimo metu išryškėjusi pedagogų taikomų mokymo metodų problema.

Tyrimo metu paaiškėjo pakankamai paradoksalus dalykas – mokiniams moky-

mosi paradigmai būdingi metodai patinka mažiau nei sąveikos ar poveikio paradigmoms priskirtini metodai.

Kaip matyti iš 1 paveikslo, dauguma mokytojų dažniausiai taiko tradicinius poveikio paradigmai būdingus mokymo(si) metodus: aiškinimą (91,7 proc.) ir klausinėjimą (85,3 proc.). Tačiau šie metodai yra pakankamai gerai vertinami ir mokinių. Kad jiems patinka ar labai patinka aiškinimas, pažymėjo 65,4 proc. mokinių ($\chi^2=80,830$; $df=2$; $p<0,0001$), o klausinėjimas, nors ir priimtinas tik 45,3 proc. mokinių ($\chi^2=139,198$; $df=2$; $p<0,0001$), bet nėra vertinamas kaip ypač neigiamas metodas. Panašiai mokinių įvertinti mokytojų reitingo trečioje ir penktoje vietoje atsidadę pratybų ($\chi^2=101,423$; $df=2$; $p<0,0001$) ir rašymo metodai ($\chi^2=111,832$; $df=2$; $p<0,0001$). Rašymo metodas kaip patinkantis ir labai patinkantis buvo nurodytas mažiausio mokinių skaičiaus – taip teigė 30,4 proc. mokinių. Toks palyginti menkas minėtų metodų vertinimas, tyrėjų nuomone, gali būti susijęs su mokinių vertinimo baime, nes šie metodai yra ir

vieni dažniausių patikrinti žinias naudojamų metodų. Tačiau tam gali turėti įtakos ir pernelyg dažnas bei monotoniškas šių metodų taikymas, o tai gali sukelti mokiniams nuovargį ar nuobodulį.

Laisvojo ugdymo paradigmai priskirtinus metodus (kūrybos, tyrinėjimo, projektinės veiklos, problemų sprendimo paieškos ir kitus) kaip patinkančius ir labai patinkančius mokiniai nurodė taip: kūrybos metodą – 68,7 proc., tyrinėjimą – 65,2 proc., projektinę veiklą – 60,4 proc., problemų sprendimo paieškos – 53,6 proc., ir tik 49,6 proc. mokinių primumas mokymosi iš patirties metodas. Tyrėjų nuomone, galbūt tokį santykinai mažą mokymosi paradigmos metodų įvertinimą lėmė ne patys metodai, o tai, kad jie retai naudojami, ir įgūdžio sėkmingai juos taikyti mokantis stoka. Ir šią prielaidą galima patvirtinti mokytojų tyrimo rezultatais: kūrybos ir problemų sprendimo paieškos metodus visada ir dažnai taikantys teigė tik pusė apklaustų mokytojų, mokymosi iš patirties – 44 proc., projektų – 37,8 proc., o tyrinėjimo – vos 31,9 proc. mokytojų.

Tyrimo metu paaiškėjo ir metodų taikymo pedagogų didaktinėje veikloje neadekvatumas mokinių norams – mokytojai taiko rečiau, nei to pageidautų mokiniai (projektinės veiklos metodą – $\chi^2=40,852$; $df=2$; $p<0,0001$; kūrybos – $\chi^2=26,846$; $df=2$; $p<0,0001$). Labiausiai iš visų mokymosi paradigmos metodų mokytojai nepakankamai įvertina tyrinėjimo metodą – šį metodą taiko 31,9 proc. mokytojų, o kaip patinkančią ir labai patinkančią nurodė daugiau nei dvigubai mokinių ($\chi^2=87,922$; $df=2$; $p<0,0001$). Verta atkreipti dėmesį ir į didaktinį žaidimą, kurį dažnai ir visada naudoja tik 37,7 proc. mokytojų, o jis pa-

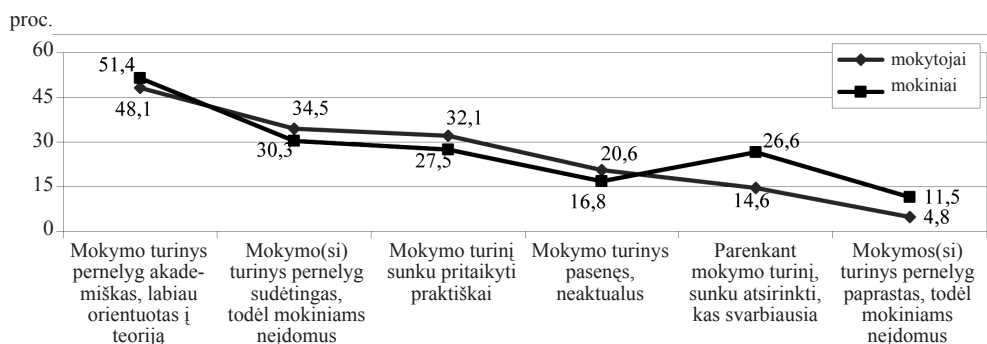
tinka ir labai patinka net 74,6 proc. mokinių ($\chi^2=110,240$; $df=2$; $p<0,0001$).

Jau šie tyrimo pastebėjimai akivaizdžiai rodo, kad didaktinėje veikloje mokytojai pakankamai retai orientuojasi į mokinių kaip visavertį proceso dalyvį ir menkai reflektuoja didaktinės veiklos tobulinimo galimybes. Ši teiginį patvirtina ir mokymo(si) turinio konstravimo pastebėjimai.

Mokymo(si) turinio parinkimo, perteikimo ir perėmimo didaktinės problemos mokinių ir mokytojų įvardytos panašiai (Targamadžė, Nauckūnaitė ir kt., 2010: 208–209) (žr. 2 pav.). Mokytojams ir mokiniams labiausiai trukdo turinio akademiškumas ir jo orientacija į teoriją (taip nurodė apie pusę mokinių ir mokytojų). Kaip galimus mokymo(si) trukdžius įvertino trečdalis ir mažiau abiejų apklaustų dalyvių. Tai turinio sudėtingumas, sunkus praktinis pritaikumas, neaktualumas ir kitos.

Tyrimas atskleidė esant kompleksinių mokymo turinio perteikimo problemų, kurios sietinos su turinio parinkimo aspektais ir organizavimu. Paaiškėjo, kad mokytojai, kurie nurodo mokymo turinio akademiškumo problemą, susiduria ir su pasensiu, neaktualių mokymo turiniu ($\rho=0,445$; $p < 0,0001$), taip pat su mokymo turinio sudėtingumu ($\rho=0,451$; $p < 0,0001$), su pernelyg plačiomis mokomojo dalyko temomis ($\rho=0,484$; $p < 0,0001$), su mokymo turinio pritaikymo praktikoje problemomis ($\rho=0,611$; $p < 0,0001$).

Atkreiptinas dėmesys, kad mokytojai, mokymo turinyje išvelgiantys daug antraeilės medžiagos, pabrėžia ir tokias problemas: sudėtinga mokymo turinį pritaikyti praktikoje ($\rho=0,448$; $p < 0,0001$), sudėtinga reikiamos medžiagos mokymo turiniui perteikti paieška ($\rho=0,405$; $p < 0,0001$), pernelyg plati mokomojo dalyko temų apimtis



2 pav. *Priežastys, trukdančios parinkti, perteikti ir perimti mokymo(si) turinį (Targamadžė, Nauckūnaitė ir kt., 2010: 209)*

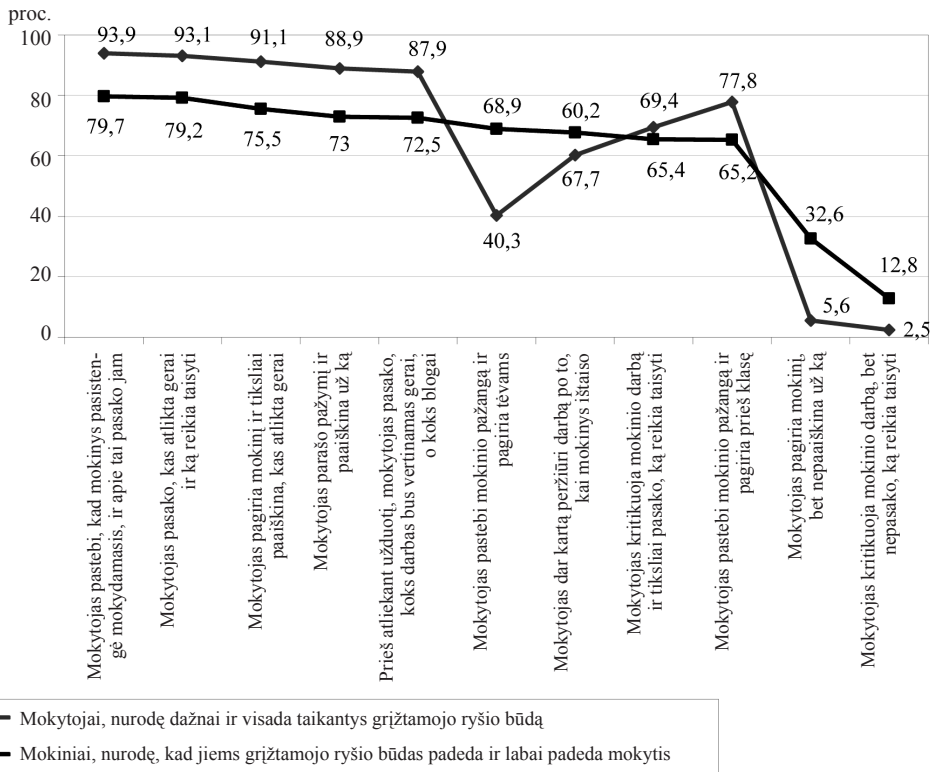
($p=0,410$; $p < 0,0001$), sudėtinga mokymo turinio atranka ($p=0,415$; $p < 0,0001$). Šis mokytojų ugdymo turinio problematikos įvardijimas rodo, kad jie stokoja elementarių mokymo(si), o ir ugdymo(si) turinio konstravimo kompetencijų. Tad dera likviduoti šią mokytojų pasirengimo dirbti savo didaktinę veiklą grindžiant laisvojo ugdymo paradigma spragą. Tuo tikslu galima praturtinti tiek bendrąjį, tiek dalykinį pedagogų rengimą atskiromis temomis, orientuotomis į ugdymo(si) proceso tobulinimą iš skirtingų metodologinių priegijų.

Svarbu įvertinti pedagoginėje veikloje ir mokytojų taikomus, ir mokiniams mokytis labiausiai padedančius grįžtamojo ryšio teikimo būdus. Tyrimo metu mokytojų buvo klausta, kaip dažnai nurodytais būdais jie teikia mokiniams grįžtamąjį ryšį, o mokinių – kiek jiems šie būdai padeda mokantis (3 pav.).

Mokinių ir mokytojų aukšti grįžtamojo proceso įvertinimai tarsi rodo, kad vertinimas ir grįžtamosios informacijos apie mokinių mokymosi procesą teikimas yra netgi neproblemiška sritis, bet problemų vis dėlto esama. Pavyzdžiui, 68,9 proc. mokinių teigimu, jiems padeda ir labai padeda mokytis mokytojo pastebėta jų daroma pažan-

ga ir pasakymas apie tai jų tėvams, bet tik 40,3 proc. mokytojų dažnai ir visada taiko šį paskatinimo būdą ($\chi^2 = 71,654$; $df = 2$; $p < 0,0001$).

Statistiškai reikšmingas, nors ir silpnas, nustatytas mokytojų taikomo grįžtamojo ryšio – mokinio pagyrimo, netgi nepaaiškinant už ką – dažnumo ir mokinių vertinimo, kaip toks būdas padeda jiems mokytis ($p = 0,291$; $p < 0,0001$), ryšys. 32,6 proc. mokinių nurodė, kad tai jiems padeda ir labai padeda mokytis, o šį didaktiniu požiūriu mažai veiksmingą grįžtamojo ryšio būdą teigė dažnai ir visada taikantys tik 5,6 proc. mokytojų. Tai leidžia teigti, kad grįžtamasis ryšys mokiniui labai reikšmingas, tam tikrais atvejais net ir neišsami grįžtamoji informacija gali paskatinti mokinį. Atkreiptinas dėmesys ir į mokinių teiginį, kad antrinė klaidų analizė jiems padeda arba labai padeda mokytis (taip teigė daugiau kaip 60,2 proc. mokinių). Taigi, mokinio pataisyto darbo peržiūrėjimas dar kartą ir grįžtamosios informacijos apie jį pateikimas mokiniams yra reikšmingi, tačiau mokytojai to dažnai nepanaudoja grįžtamajam ryšiui pedagoginėje sąveikoje tobulinti (taip darantys nurodė mažiau nei penktadalis (17,7 proc.) mokytojų). Tad mokytojai, nepakankamai vertindami antri-



3 pav. *Dažniausiai mokytojų taikomi grįžtamojo ryšio mokiniams teikimo būdai, labiausiai padedantys mokiniams mokytis* (Targamadzė, Nauckūnaitė ir kt., 2010: 213)

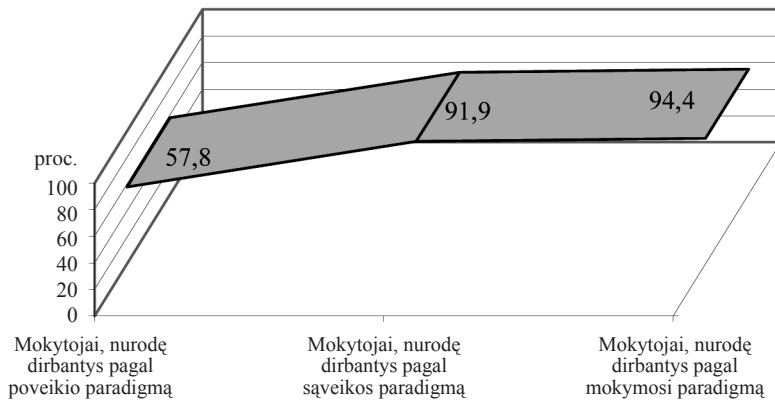
nės klaidų analizės reikšmingumą, gali dėl menko dėmesio į mokinio pastangas dezorganizuoti mokinį ir labai silpninti jo mokymosi motyvaciją.

Todėl rengiant pedagogus dera ugdyti ir jų didaktines kompetencijas, susijusias su grįžtamojo ryšio teikimu vertinimo procese. Tai neatsietina pedagogo didaktinės veiklos tobulinimo sąlyga. Didaktinei veiklai tobulinti svarbios ir mokymo(si) proceso organizavimo didaktinės problemos. Tyrimo metu paaiškėjo, kad:

- daugiau nei keturi penktadaliai mokytojų nurodė, kad dažniausi darbo pamokoje organizavimo būdai yra dvikryptis ir vienkryptis frontalus bei grupinis;
- beveik visi mokytojai apie mokinio pa-

stangas yra linkę pasakyti jam pačiam, trys ketvirtadaliai mokytojų mokinio sėkmę yra linkę įvertinti viešai klasėje ir tik du penktadaliai mokytojų, pastebėję, kad mokinys pasistengė, apie tai informuoja jo tėvus, globėjus ar rūpintojus.

Pedagogai, taikantys dvikryptį ir vienkryptį frontalių ir grupinį darbo pamokoje organizavimo būdus, akivaizdu, kad pakankamai nesiorientuoja į mokinių individualizavimą, o mokiniui patrauklaus jo sėkmės vertinimo ir įvertinimo būdo menkas naudojimas sumažina grįžtamojo ryšio poveikio didaktiniam procesui tobulinimo galimybes. Tai taip pat rodo, kad pedagogai menkai reflektuoja mokymo(si)



4 pav. *Laikas, skiriamas savo veiklos refleksijai* (Targamadžė, Nauckūnaitė ir kt., 2010: 167)

proceso gerinimo trikdžius ir jo tobulinimo galimybes.

Ir nors tyrimo metu dauguma mokytojų (89,1 proc.) nurodė, kad skiria laiko savo veiklos refleksijai, bet tai nėra pakankamai kokybiškas procesas, nes jų veiklos rezultatai dar nėra optimaliai derantys su ugdymo siekiniais, reglamentuotais Lietuvos įstatymų. Atkreiptinas dėmesys ir į tai, kad mokytojai, kurie teigia besivadovaujantys mokymosi (94,4 proc.) ir sąveikos (91,9 proc.) paradigmomis, dažniau nurodo reflektuojantys didaktinį procesą, o nurodę veikiantys pagal poveikio paradigmą tai pažymėjo 57,8 proc. ($\chi^2 = 51,980$; $df = 2$; $p < 0,0001$) (žr. 4 pav.).

Nustatyta, kad miesto mokytojai (91,8 proc.) dažniau nei kaimo (82,6 proc.) daugiau reflektuoja savo profesinę veiklą ($\chi^2 = 7,077$; $df = 1$; $p < 0,01$); taip pat mokytojai, turintys pedagoginį išsilavinimą (90,5 proc.), tai daro dažniau nei jo neturintys (68 proc.) ($\chi^2 = 12,265$; $df = 1$; $p < 0,0001$). Tai galbūt yra ir todėl, kad mokytojai, turintys pedagoginį išsilavinimą, turi dar ir teorinį pagrindą refleksijai. Tačiau bet kuriuo atveju profesinės veiklos refleksija dar nėra kokybiška, nes pedago-

gai mokymo(si) procese turi didaktinių trikdžių identifikavimo ir šio proceso tobulinimo problemų, kurios rodo jų didaktinių kompetencijų stoką, ypač profesinę veiklą grindžiant laisvojo ugdymo paradigma.

Išvados

Didaktinė problemų bendrojo lavinimo mokykloje kiltis yra daugiaspektė. Problemų kyla dėl įvairių priežasčių:

- mokytojo ir mokinio sąveikoje mokinio, kaip visaverčio šio proceso subjekto, nepripažinimo;
- mokymo(si) tikslų, turinio, metodų modeliavimo laisvojo ugdymo metodologinėje prieigoje kompetencijų stokos; grįžtamojo proceso organizavimo nekokybiško projektavimo.

Didaktinių problemų kilties esminė priežastis – nepakankamas ugdymo kaip fenomeno pažinimas ir jo slėpinio neatrastis bei šio reiškinio tobulinimo projektavimo metodologinės prieigos adekvatumas.

Didaktinių problemų bendrojo lavinimo mokykloje identifikavimas rodo, kad dauguma pedagogų dar nepakankamai pa-

sirenę dirbti laisvojo ugdymo paradigmos metodologinėje priėjoje, tai sietina su pedagogų rengimu aukštosiose mokyklose ir jų kompetencijų tobulinimo įvairiose institucijose gerinimu.

Didaktinių problemų bendrojo lavini-

mo mokykloje analizė leidžia teigti, kad pedagogų rengimas, pedagoginė jų veikla, kompetencijų tobulinimas turi būti nagrinėjamas sisteminiu, procesiniu ir situaciniu požiūriais ir projektuojamas įvertinant XXI amžiaus iššūkius ugdymui.

LITERATŪRA

Jovaiša L. Eukologijos pagrindai. Kaunas: Technologija, 1993.

Lietuvos švietimo koncepcija. Vilnius: Leidybos centras, 1992.

Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas // Valsybės žinios, 1991, Nr. 23.

Lukšienė M. Jungtys. Vilnius: Alma littera, 2000.

Targamadžė V. Konfliktų kontūrų brėžimas: ugdymo realybės kontekstas. Vilnius: VPU leidykla, 2006.

Targamadžė V., Nauckūnaitė Z. ir kt. Galimybių studija „12–14 metų mokinių mokymo(si) didaktinės problemos ir jų sprendimo galimybės“ [Rankraštis]. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras, 2010.

THE DIDACTIC PROBLEMS IN THE SECONDARY SCHOOL AS THE AGENT OF THE CHANGE IN TEACHER TRAINING

Vilija Targamadžė

S u m m a r y

The 2009–2010 year research data has shown that didactic objectives, content, methods, assessment of the organization is defined as the main didactic problems in the secondary school. Many teachers still continue to work on the educational paradigm conceptual share despite the paradigm of free education in law is established nearly 20 years. The research findings identified didactic problems in teachers' and students' approach. It ensures the assumptions for modelling the directions of teacher trainings. It is important to highlight that student themselves are not focused on the formulation of educational objectives, reflection on the school / learning process and

evaluation on their achievement. The identification of the didactic problems underline that teachers are formal documents oriented and sometimes rewrite from them the formulated educational objectives. This affects the whole system of didactic modelling.

This complicates the search for the harmony of objectives, content, methods, forms, background, and education stakeholders' in free educational paradigm and conceptual sphere as well as become a guide for development of teacher training.

Key words: secondary school, didactic problems, educational paradigms, guide for development of teacher training.

Įteikta: 2010 07 15

Priimta: 2010 08 16