

Ugdymo kokybės vertinimas bendrojo lavinimo mokykloje: mokytojų ir mokinių požiūris

Daiva Gedminienė

Mokytoja metodininkė,
Juliaus Janonio gimnazijos
direktorius pavaduotoja ugdymui
Tilžės g. 137, LT-76348 Šiauliai
Tel. (8 41) 52 33 75
El. paštas: daiva@centras.lt lt

Aušrinė Gumuliauskienė

Docentė socialinių mokslų
(edukologijos) daktarė
Šiaulių universiteto Edukologijos katedra
P. Višinskio g. 25, LT-76351 Šiauliai
Tel. (8 41) 59 57 18
El. paštas: pedagogika@cr.su.

Straipsnyje nagrinėjamas mokytojų ir mokinių požiūris į ugdymo bendrojo lavinimo mokykloje kokybę, pagrindžiant jos aktualumą Europos Sąjungos ir Lietuvos švietimo raidos kontekste. Analizuojami empirinio tyrimo rezultatai, išryškinant mokytojų ir mokinių požiūrių į atskirus ugdymo proceso komponentus ir jo organizavimo aspektus bei juos sąlygojančius veiksnius panašumus ir skirtumus.

Pagrindiniai žodžiai: ugdymo kokybė, vertinimas, požiūris, veiksniai.

Įvadas

Jungtinių Tautų Europos ekonominės komisijos Darnaus vystymosi ir švietimo strategijoje pabrėžiama, kad darnus vystymasis priklauso nuo švietimo kokybės ir mokymo(si) rezultatų (UNESCO Strategy For Sustainable Development, 2005). Švietimo ir ugdymo kokybė ir jos valdymas yra prioritetingas visų ES šalių veiklos sritis, nepaisant skirtingų nacionalinių kontekstų. Vienas iš Lisabonos strategijos programos įgyvendinimo rezultatų –

2010 metais turėtų būti pasiektas aukščiausios kokybės švietimas. ES švietimo ir kultūros komisijos dokumentuose pabrėžiamas mokyklos veiklos kokybės vertinimas kaip privaloma Europos švietimo sąlyga, siekiant įgyvendinti Lisabonos strategiją (2004).

Įgyvendinant Lisabonos strategijos tikslus, Lietuvos švietimo plėtotos 2003–2012 metų strateginėse nuostatose švietimo kokybė paskelbta vienu iš trijų pagrindinių siekių. 2002–2006 metais vykdytos Mokyklų tobulinimo

programos vienas iš komponentų buvo „Švietimo kokybės vadybos sistemos sukūrimas“. Nuo 2004–2005 mokslo metų pradėta taikyti vidaus audito metodika ugdymo kokybei įsivertinti bendrojo lavinimo mokyklose. Kita vertus, kadangi vienas iš svarbiausių Europos švietimo sistemos bruožų yra įvairovė, tai bet koks kokybinis įvertinimas Europos lygiu turi atsižvelgti į socialinius kultūrinius, istorinius ir politinius veiksnius, specifinius kiekvienai šaliai narei (Europos užimtumo ir socialinė politika: politika žmonėms, 2001). Tad ir Lietuvai būtina formuoti reikšmingų kokybės rodiklių sistemą, kuri sudarytų galimybes lyginti Lietuvos švietimo sritis su atitinkamomis Europos Sąjungos šalių švietimo sritimis naudojant bendrus švietimo kokybės rodiklius (Ališauskas, 2000).

Akivaizdu, kad švietimo sistemos internacionalizacijos tendencijos, nūdienos europinių švietimo dimensijų kontekstas suponuoja ugdomosios veiklos ir jos kokybės pokyčių būtinybę. Kokybė tampa kiekvieno organizacijos nario atsakomybe ir rūpesčiu, efektyviai įtraukiant į nuolatinio tobulėjimo procesą per edukacinę – tiriamąją veiklą, kokybės vadybos funkcijų optimizavimą įvairiais lygmenimis. Poreikis gerinti švietimo kokybę ir prisiimti atsakomybę už jos lygmenį kiekvienoje švietimo institucijoje pabrėžiami Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymo pakeitimo įstatyme (2003), bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito metodikoje (2002).

Visuotinės kokybės filosofija orientuoja pačią organizaciją nuolat siekti kokybės tam naudojant vidinę jos užtikrinimo sistemą, kai institucijos bendruomenė geba savarankiškai vertinti ugdymo rezultatus, tobulinti ugdymo standartus, panaudodama efektyvias ugdymo

kokybės užtikrinimo procedūras, leidžiančias atsižvelgti ne tik į mokinių, tėvų, socialinių partnerių, visuomenės poreikius, bet ir šių subjektų poreikių įgyvendinimo kokybės vertinimo tendencijas. Švietimo institucijų atsakomybė už kokybę glaudžiai siejasi su pačios kokybės samprata.

Vartotojo ir gaminio santykiu grindžiamas kokybės apibūdinimas pramonės, verslo pasaulyje ar vadybos teorijoje, švietimo kontekstuose įgyja naujų specifinių prasmių. „Praktiniu, vadybos požiūriu konkretus kokybės turinys yra susitarimas“ (Ališauskas, 2004, p. 7), nors susitarimų subjektai (švietimo klientai, profesoriai, politikai) atstovauja skirtingiems interesams, o patys susitarimai dėl švietimo tikslų, jų siekimo būdų, pasiekimų įvertinimo kriterijų, konkrečiu metu nustatyto sutartinių tikslų pasiekimo laipsnio esti aukštesnio ar žemesnio lygio, platesnio ar siauresnio masto.

Trijų lygmenų susitarimų dermę dėl švietimo ir ugdymo kokybės nūdienos švietimo raišdos kontekste, mūsų nuomone, geriausiai atspindi M. Barkauskaitės ir R. Bruzgelevičienės siūlomas šių sąvokų apibūdinimas. Švietimo kokybė – „tai požymių visuma, leidžianti spręsti, kaip švietimo įstaiga, švietimo sistema ar atskiri jos posistemiai vykdo savo paskirčiai būdingus nacionalinius ir regioninius tikslus, atitinka ugdytinių / klientų poreikius, Europos Sąjungos, pasaulio šalių švietimo tendencijas, siekia naujovių ir nuolatinio tobulėjimo esamomis sąlygomis ir geba tas sąlygas gerinti“ (Barkauskaitė, Bruzgelevičienė, 2004, p. 13). Ugdymo kokybė – „sutartinių vertės požymių visuma, rodanti, kokiu laipsniu, būdais bei priemonėmis švietimo įstaiga pasiekia savo paskirčiai būdingų nacionalinės švietimo sistemos ugdymo tikslų, tenkina ugdytinių poreikius, padeda pasiekti mokiniams as-

menybės brandos, geba valdyti procesus ir sąlygas“ (ten pat, p. 13).

Mokyklos ugdymo kokybės vertinimas – daugialypis ir nenutrūkstamas procesas, reikalaujantis asmeninio bei profesinio švietimo paslaugų teikėjų tobulėjimo. Remdamasis baziniu *Tom Cassidy* mokyklos vertinimo modeliu Kazakevičius (2004) pabrėžia, kad mokyklos įšivertinimas padeda atskleisti, ką bendruomenė žino apie vidinius procesus, vykstančius nuo indėlio iki rezultato ir lemiančius rezultatų kokybę. Taip formuojama nauja ugdymo proceso stebėjimo ir vertinimo filosofija bei švietimo kokybės vadybos kultūra, leidžianti suvokti savo instituciją kaip visumą ir susitariti dėl jos tobulinimo kryptių. C. Pollit ir kt. (2005) pabrėžia, kad kokybė neegzistuoja atskirai nuo vertybių ir tikslų formavimo – jos reikšmė gimsta šiuose procesuose, ji apibrėžiama bendraujant. Dialogas svarbus ieškant kokybės problemų sprendimo būdų ir nustatant prioritetus: kiekviena mokykla turi išsiaiškinti savo poreikius ir sukurti tuos poreikius plėtojančią strategiją, teikdama kokybiškas paslaugas klientams, konkuruodama švietimo rinkoje.

Dėl to vertinant švietimo institucijų kokybę, vis dažniau analizuojamas pačių besimokančiųjų ir švietimo paslaugų teikėjų požiūris (Teresevičienė (1997), Gumuliauskienė (2001, 2002), Jonynienė (2003), Jautakytė (2003), Valiuškevičiūtė ir kt. (2004), Spūdytė, Misiūnas (2004), Kiliuvienė (2005), Čiužas, Adaškevičienė, Navickaitė (2006), Tamošiūnas, Kalvaitis (2007), Šedžiuvienė ir kt. (2007) ir kt.). Pripažįstama, kad kokybės vertinimas, pagrįstas ugdymo proceso dalyvių požiūrių tyrimu, „rizikuoja nukrypti į subjektyvumą, nes remiasi momentine patirtimi, nemato platesnės per-

spektyvos ir negali aprėpti visumos“ (Valiuškevičiūtė ir kt., 2004, p. 45). Tačiau ir toks vertinimas laikomas reikšmingu, nes jis: papildo mokyklos vidaus ir išorės audito išvadas ir sudaro galimybę išsamiau analizuoti institucijos veiklos kokybės būklę; efektyvina grįžtamąjį ryšį tarp ugdymo proceso dalyvių ir padeda ugdytis refleksyvaus mokymo(si) gebėjimus; gali pasitarnauti kaip atspirties taškas mokyklos bendruomenės diskusijai apie kokybės sampratą, standartus, jos optimizavimo būdus; didina ugdymo proceso dalyvių asmeninę atsakomybę už ugdymo kokybę; skatina ugdytis (ypač pedagogus) naujas kompetencijas bei plėtoti turimas; padeda suvokti savo instituciją kaip lanksčią ir atvirą kaitai sistemą; yra prielaida visuotinės kokybės filosofijai formuotis. Žinoma, siekiant kokybės vertinimo objektyvumo, problema spęstina derinant vidaus, išorės audito ir ugdymo proceso dalyvių vertinimus.

Tačiau mokiniai ir mokytojai, kaip lygiaverčiai ugdymo sistemos dalyviai, nepakankamai įtraukiami į ugdymo kokybės vertinimą, o jų požiūris nelaikomas reikšmingu ugdymo kokybės veiksmu ir vertinimo efektyvinimo prielaida. Šitai leidžia iškelti **tyrimo problemą** – kokios vyrauja, mokytojų ir mokinių požiūriu, ugdymo kokybės vertinimo tendencijos ir kiek jos gali padėti mokyklos bendruomenei išsiaiškinti problemišiausias ugdymo kokybės sritis, numatyti jų sprendimo būdus ir projektuoti kokybės optimizavimo gaires.

Tyrimo objektas – ugdymo kokybės vertinimai (mokytojų ir mokinių).

Tyrimo tikslas – nustatyti ugdymo kokybės vertinimo tendencijas mokytojų ir mokinių požiūriu ir išskirti problemišiausias ugdymo kokybės sritis.

Tyrimo metodika ir organizavimas

Tyrimo metodologija buvo grindžiama trimis filosofinėmis pozicijomis: *neopozityvizmo*, *pragmatizmo* ir *socialiai konstruojamų žinių*. Neopozityvizmo pozicija (Žydžiūnaitė, 2007) suprantama kaip poreikis tirti priežastis, kurios lemia konkrečius rezultatus ar padarinius. Pragmatinių žinių pozicijos suponuoja galimybę, pasirinkimo laisvę dėl metodų, tyrimo procedūrų, kurios geriausiai tinka įgyvendinant tyrimo tikslą ir uždavinius. Remiantis pragmatine žinių strategijos prieiga, pasitelkus kiekybinę tyrimo strategiją atliekama mokslo šaltinių paieška, siekiant apibrėžti ugdymo kokybės sampratą, ugdymo kokybės reikšmingumą, pagrįsti tyrimo instrumentą. Socialiai konstruojamų žinių perspektyva sudaro galimybę remtis tiriamųjų požiūriais į analizuojamą situaciją, susitelkti į specifinius kontekstus, panaudojant praktinės patirties įtaką interpretacijai, nes, kaip teigia V. Žydžiūnaitė (2007, p. 8), „žmonės vysto subjektyvias savo patirčių prasmes, t. y. prasmes, orientuotas į konkrečius objektus ar daiktus“.

Tyrimo metodiką sudarė:

- *anketinės apklausos metodas*. Tyrimui naudota anketa, parengta pritaikius mokyklos vidaus audito metodiką. Anketos klausimai ir teiginiai konstruoti, adaptavus mokyklos vidaus audito metodikoje numatytus ug-

domosios veiklos rodiklius (per 30) ir pagalbinius rodiklius (beveik 100), pasirenkant juos prieinamumo aspektu ir, mūsų požiūriu, ryškiausiai nusakančius esmines kokybės reikalavimų ypatybes. Diagnostinį bloką sudarė 121 teiginys mokiniams ir 124 teiginiai mokytojams. Atskirų klausimų blokas buvo skirtas išsiaiškinti respondentų sampratą „gera mokykla“ ir nustatyti naudojimosi korepetitorių paslaugomis būklę ir šio reiškinio priežastis.

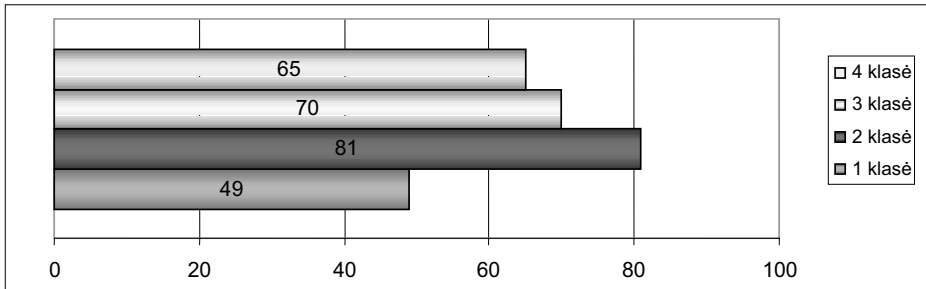
- *statistiniai metodai*. Tyrimo duomenys apdoroti SPSS programa, apskaičiuojant dažnius pagal kiekvieno kokybės kriterijaus įvertinimą. Aprašomosios statistikos metodu lyginti abiejų respondentų grupių vertinimai ir atsakymai į atskirus klausimus ir jų grupes.

Tiriant atsitiktinės atrankos būdu, apklausti 307 respondentai (42 gimnazijos mokytojai ir 265 1–4-ų gimnazijos klasių mokiniai. Tyrimo metu gimnazijoje mokėsi 807 mokiniai, pagrindines pareigas turėjo 61 mokytojas. Siekiant tyrimo duomenų reprezentatyvumo, imtis skaičiuota pagal V. Jadovo metodiką. Grįžtamumo kvota ir anketų tinkamumas tyrime siekė 93 proc. Tyrimas atliktas 2007 metų vasarį (1 lentelė).

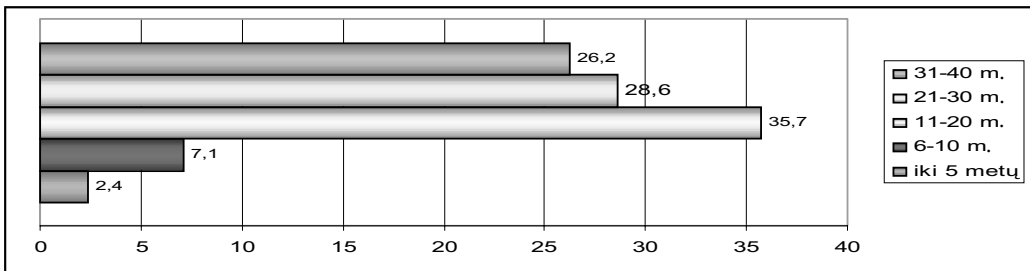
Apklausoje dalyvavo beveik dvigubai daugiau merginų (64 proc.) nei vaikinių (36 proc.). Tokį skirtumą lėmė atsitiktinis pasirinkimas, kuris patvirtina, kad tiriamųjų klasėse vaikinių skaičius yra beveik perpus mažesnis nei merginų. Todėl dau-

1 lentelė. Respondentų demografinė charakteristika

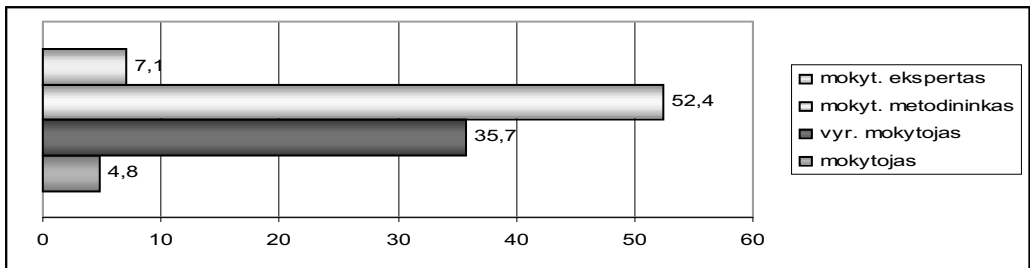
Lytis	Respondentų sk.		Procentai	
	Mokiniai	Mokytojai	Mokiniai	Mokytojai
Mot.	170	38	64	90,5
Vyr.	95	4	36	9,5
Iš viso	265	42	100	100
	N = 307			



1 pav. Tirtų mokinių pasiskirstymas pagal klasę (N = 265)



2 pav. Mokytojų pasiskirstymas pagal pedagoginį stažą (N = 42)



3 pav. Mokytojų pasiskirstymas pagal įgytą kvalifikacinę kategoriją (N = 42)

giau įtakos tyrimo duomenų tendencijoms turėjo merginų požiūris. Mokytojų apklausoje moterų dalyvavo beveik 10 kartų daugiau (90,5 proc.) nei vyrų (9,5 proc.). Tokį skirtumą lėmė šios profesijos specifika – dauguma mokytojų yra moterys, todėl šios respondentų grupės duomenys pagal lytį tyrimui nėra reikšmingi.

Tirtų mokinių pasiskirstymą *pagal klasę* (1 pav.) lėmė bendras mokinių, besimokančių 1–4 gimnazijos klasėse, skaičius.

Taigi daugiausia buvo ištirta 2 ir 3 ir 4 gim-

nazijos klasės mokinių, mažiausia – besimokančiųjų 1 klasėje. Tirti *mokytojai pagal stažą* pasiskirstė taip (2 pav.).

Ugdymo kokybės vertinimo tendencijoms daugiausia įtakos turėjo pedagogų, turinčių didelę pedagoginio darbo patirtį, požiūris. Tirtų mokytojų kvalifikacija taip pat skyrėsi (3 pav.).

Dauguma tyrimo dalyvavusių pedagogų turėjo aukštą kvalifikacinę kategoriją: 88,1 proc. buvo vyr. mokytojai ir mokytojai metodininkai.

Ugdymo kokybės vertinimo tendencijos ugdymo proceso dalyvių požiūriu

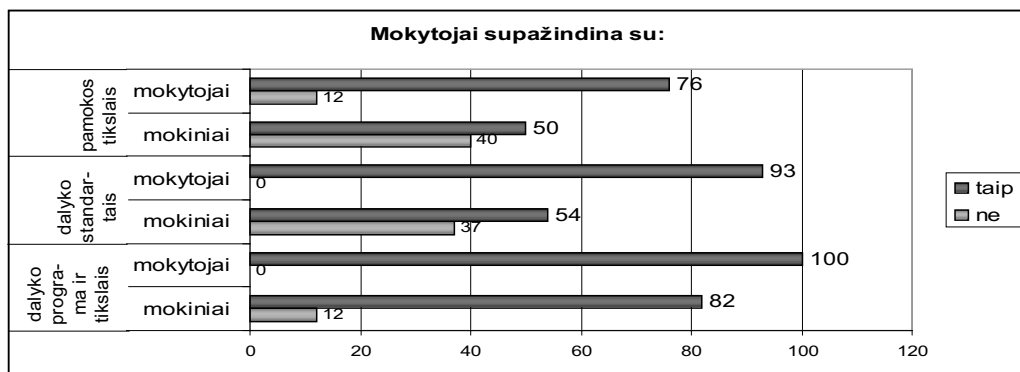
Nors kokybės vertinimo objektyvumo ir subjektyvumo dermė problemiška, ugdymo proceso dalyvių požiūriu į ugdymo kokybę analizė ir palyginimas yra labai reikšmingi, padeda nustatyti ir išryškinti probleminius ugdymo kokybės klausimus ir pasiekti susitarimą dėl kokybės efektyvinimo strategijos. Remiantis tyrimo duomenimis analizuojamos ir lyginamos mokytojų ir mokinių ugdymo kokybės vertinimo tendencijos, visų pirma atspindinčios mokytojų ir mokinių požiūrį į mokomųjų dalykų pasirinkimą, tikslus, turinį ir principus.

Siekta išsiaiškinti, ar mokomųjų dalykų pasirinkimas mokyklose padeda patenkinti mokinių edukacinius poreikius. Absoliučios daugumos abiejų respondentų grupių požiūriu (mokinių 90 proc., mokytojų 100 proc.), mokyklos galimybės tenkinti mokinių edukacinius poreikius renkantis mokomuosius dalykus yra vertinamos teigiamai. Pastebėta tendencija, kad 3–4 gimnazijos klasių mokiniai ir jų mokytojai mokomųjų dalykų pasirinkimo galimybes vertina labiau teigiamai (87 proc. moki-

nių ir 98 proc. mokytojų) nei 1–2 gimnazijos klasių mokiniai ir jų mokytojai (51 proc. mokinių ir 74 mokytojų). Galima daryti prielaidą, kad 1–2 klasių mokiniai yra nepakankamai išsamiai supažindinti su bendruosiuose ugdymo planuose numatytais pasirinkimo galimybėmis, o 3–4 klasių mokiniai pakankamai gerai susipažinę su individualaus plano sudarymo galimybėmis.

Ugdymo kokybei labai didelės reikšmės turi ugdymo tikslų suvokimas, orientuojantis šio proceso dalyvius kryptingai siekti ugdymo rezultatų. Tyrimu aiškintasi, ar mokiniai yra supažindinami su dalyko standartais, atskirų dalykų programomis, jose suformuluotais tikslais, taip pat pamokos tikslais (4 pav.).

Mokytojų vertinimo tendencija yra labiau teigiama nei mokinių. Abiejų respondentų grupių požiūriu procentinė išraiška, nors ir skirtingu mastu, rodo, kad dalyko programai ir jos tikslams skiriama daugiau dėmesio nei pamokos tikslams. Tačiau gana ryškiai respondentų požiūriai išsiskyrė dėl tikslingumo principo įgyvendinimo pamokose: 56 proc. mokinių ir visi tirti mokytojai mano, kad pamokos yra tikslingos. Vadinas, tik pusė mokinių ir visi mokytojai pažymėjo, kad pamokose kryp-



4 pav. Mokinių supažindinimas su dalyko programa, standartais ir pamokos tikslais

tingai siekiama užsibrėžtų tikslų ir mokymo(si) procesas yra planingas. Galima daryti prielaidą, kad vis dėlto mokiniams nėra aiškūs pamokos tikslai. Manome, šiuo atveju mokinių vertinimas objektyviau atspindi realią būklę.

Abiejų respondentų grupių (92 proc. mokytojų ir 98 proc. mokinių) požiūriu, ugdymo turinys yra perdėm platus, jame esama daug nereikalingos medžiagos, abejotinas kai kurių žinių pritaikymas ateityje. Kita vertus, esant per plačiam ugdymo turiniui, tarpdalykinė integracija padeda žinias sisteminti.

Tyrimo duomenys parodė, kad tarpdalykinės integracijos principo taikymo ugdymo praktikoje vertinimas abiejų respondentų grupių yra teigiamas (74 proc. mokinių ir 91 proc. mokytojų). Tačiau 13 proc. mokinių ir 9 proc. mokytojų apskritai negali pasakyti, ar šiuo principu grindžiamas ugdymo procesas (pasirinktas atsakymo variantas „ne“). Reikia pripažinti, kad šie duomenys yra daugiau informaciniai, nes konkrečių dalykų sąsajos nebuvė tirtos. Daugiau nei pusės (58 proc.) mokytojų ir didžiosios dalies mokinių (83 proc.) požiūriu, žinios nėra sisteminamos. Taigi ugdymo turinio (mokomųjų dalykų žinių) sistemiskumo principo įgyvendinimo vertinimas yra daugiau neigiamas. Platus ugdymo turinys ir poreikis jį įsisavinti aktualina būtinumą sisteminti žinias. Išryškėjo tendencija – mokytojai linkę labiau teigiamai vertinti bendrųjų ugdymo planų įgyvendinimo kokybę.

Kita vertus, platus ir sudėtingas ugdymo turinys, aukšti mokymo(si) standartai aktualina diferencijavimo principo taikymą mokymo procese. Daugiau kaip pusės (69 proc.) mokytojų požiūriu, pamokose dažnai taikomas mokymo diferencijavimo principas, tačiau beveik trečdalis (29 proc.) šio principo netaiško, o 2 proc. net abejoja diferencijavimo prin-

cipo aktualumu. Kiek daugiau kaip pusė (54 proc.) mokinių išreiškė kritiškesnę požiūrį į mokymo diferencijavimą. Prieinamumo principo efektyvumą mokymo(si) procese patvirtino dauguma (75 proc.) mokinių ir beveik visi mokytojai (93 proc.).

Tyrimo metu nemažai dėmesio buvo skirta *ugdymo proceso organizavimo* kokybei įvertinti. Ugdymo proceso kokybė buvo vertinta pagal šiuos rodiklius: *mokymo(si) tempas pamokoje; savarankiškumo, kūrybiškumo ir vaizdumo principų įgyvendinimas mokant; mokinių aktyvumas; mokomųjų priemonių naudojimas; grįžtamasis ryšys*. Paaiškėjo, kad 17 proc. mokytojų negali įvertinti, ar mokymo(si) tempas jų pamokose yra optimalus. Teiginio „Pamokų tempas yra per greitas, todėl silpnesni mokiniai atsilieka“ pasirinkimo procentinė išraiška abiejų respondentų grupių yra panaši – 35 proc. mokinių, 29 proc. mokytojų. Daugiau nei pusės mokinių požiūriu (56 proc.), „Mokytojai pamokose dažniausiai dirba savo tempu ir nekreipia dėmesio į skirtingų sugebėjimų mokinius“. Tik 5 proc. mokytojų sutinka su šiuo teiginiu.

Savarankiškumo principo įgyvendinimo efektyvumą iš dalies atskleidžia savarankiškų užduočių atlikimo kokybės vertinimo tendencijos: 60 proc. mokytojų ir pusės mokinių požiūriu, savarankiškos užduotys atliekamos stropiai, 14 proc. mokytojų ir 22 proc. mokinių mano, kad jos atliekamos nesigilinant, apie penktadalis abiejų grupių respondentų konstatuoja, kad užduotys nusirašomos nuo draugų. Kūrybiškumo principo taikymo vertinimas abiejų respondentų grupių yra panašus: apie du trečdalius respondentų šio principo įgyvendinimo būklę vertina neigiamai. Beveik vienodai teigiamai (mokytojų – 62 proc., mokinių – 65 proc.) respondentai vertina įvairių

priemonių (kompiuterinės programos, filmuota medžiaga ir kt.) naudojimą pamokoje. Tai patvirtina vaizdumo principo taikymą mokymo(si) procese. Ryškūs respondentų nuomonių skirtumai vertinant mokinių *aktyvumą* pamokose. 81 proc. mokytojų ir beveik perpus mažiau mokinių (43 proc.) savo dalyvavimą pamokose vertina kaip aktyvų. Šio kriterijaus būklės mokytojų vertinimas yra teigiamas, o mokinių neigiamas.

Grįžtamasis ryšys, kaip būtina mokymo(si) proceso sąlyga, padeda išsiaiškinti mokymo(si) sunkumus, ugdymo turinio supratimo laipsnį. Daugiau kaip pusės 2-ų ir 4-ų klasių mokinių (po 68 proc.) požiūriu, mokytojai ne visada įsitikina, ar mokiniai suprato mokymo(si) medžiagą, užduotis. Tikėtina, kad viena tokios vertinimo tendencijos priežasčių yra 2-ose klasėse organizuojama pagrindinio ugdymo pasiekimų patikra, o 4-ose klasėse laikomi brandos egzaminai, dėl to grįžtamosios informacijos poreikis moksleiviams tampa aktualesnis. Grįžtamosios informacijos ugdymo procese laidavimą patvirtino 71 proc. mokinių ir beveik visi mokytojai (98 proc.). Taigi analizuodami atskirų respondentų grupių požiūrį į ugdymo proceso organizavimo kokybę pagal skirtingus kriterijus, galime pastebėti mokytojų savo veiklos labiau teigiamo vertinimo tendenciją.

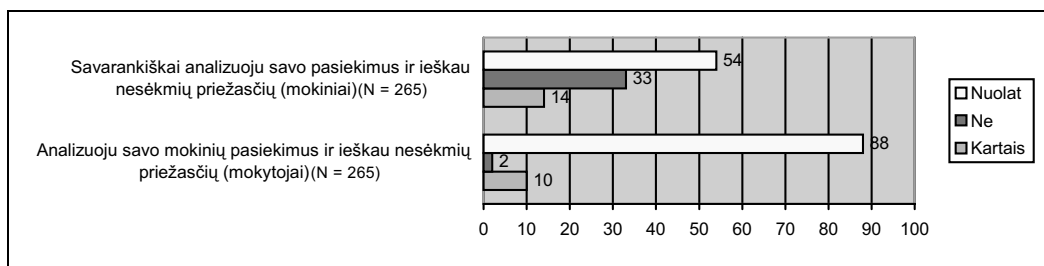
Be to, šio tyrimo metu domėtasi ir mokinių *individualių pažintinių poreikių* tenkinimo galimybėmis per pamokas, *pagalba mokiniams, mokymo(si) pasiekimų analize, savianalize* ir *vertinimu, tėvų informavimu apie moksleivių pasiekimus ir pažangą, pedagogų kvalifikacija, materialine mokymo baze*. Iš šių rodiklių norėta susidaryti ne tik aiškesnį vaizdą apie mokyklos ugdymo proceso organizavimą, bet ir apie jo kokybę lemiančius veiksnius bei sąlygas.

Individualių mokinių poreikių tenkinimo galimybės ir pagalbos mokiniams mokymo(si) procese vertinimas tirtas pagal du kriterijus: mokinių gebėjimų ir individualių poreikių pažinimas; mokiniams mokymosi procese teikiamos pagalbos sistema. Tyrimas parodė, kad tradiciškai apie mokinių gebėjimus ir individualius poreikius yra sprendžiama pagal pasirinktų dalykų mokymosi lygį (A, B), mokymosi pasiekimus (83 proc. mokinių ir 69 proc. mokytojų) bei mokinių ir mokytojų veiklą per pamokas ir jų sąveiką (76 proc. mokinių ir 91 proc. mokytojų). Mokinių gebėjimų ir poreikių tyrimas mokyklos mastu atliekamas epizodiškai, jei pasirenkama kaip vertintina sritis vidaus audito metu ar kaip vienas iš rodiklių vertinant plačiau.

Pagalbos mokiniams sistemą, mokinių požiūriu, dažniausiai sudaro: pagalba pamokoje, jei kyla neaiškumų (63 proc.), pagalba po pamokos (68 proc.) ir mokyklos nuožiūra skirta valanda dalykiniam moduliui arba mokytojų savanoriškai organizuojamos dalyko konsultacijos (54 proc.). Kiek daugiau nei trečdalis mokinių (35 proc.) pažymi, kad, jei iškyla mokymosi problemų, mokytojai siūlo kreiptis į korepetitorių. Mokytojai mokiniams teikiamos pagalbos sistemą vertina kur kas palankiau. Galima manyti, kad šiuo atveju mokinių vertinimas yra objektyvesnis, juolab kad analizuojant tyrimo rezultatus pagal kitus rodiklius, mūsų prielaida patvirtino. Išryškėjo ir kita tendencija: kuo aukštesnė yra mokytojų kvalifikacija, tuo mažesnė teiginio, atspindinčio kokybės būklę, pasirinkimo procentinė išraiška.

Mokymo(si) pasiekimų analizė ir savianalizė yra reikšminga mokymo proceso sąlyga (5 pav.).

Beveik trečdaliu mažiau mokinių nei mokytojų nuolat analizuoja mokymosi pasiekimus ir daugiau nei trečdalis to nedaro apskri-



5 pav. Mokinių požiūris į pasiekimų analizę ir savianalizę

tai (33 proc.). Apie dešimtadalis abiejų grupių respondentų mokymosi pasiekimus analizuoja kartais ir tai rodo, kad šis procesas yra nesistemiškas. Akivaizdu, kad mokiniams būtina aktualinti mokymosi pasiekimų savianalizės poreikį.

Mokymosi pasiekimų vertinimas turi dide-

lę motyvacinę reikšmę, nes atlieka daugelį funkcijų. Tačiau mokytojų ir mokinių požiūris šiuo klausimu skyrėsi (2 lentelė).

Ryškiausiai respondentų požiūriai skiriasi dėl mokymosi pasiekimų vertinimo objektyvumo, vertinimo kriterijų aiškumo ir vertinimo reikšmingumo tėvų ir vaikų santykiams.

2 lentelė. Mokinių ir mokytojų požiūris į mokymosi pasiekimų reikšmę ir vertinimo pobūdį

Eil. Nr.	Teiginiai	Mokinių atsakymų pasiskirstymas (proc.) (N = 265)			Mokytojų atsakymų pasiskirstymas (proc.) (N = 42)		
		Taip	Ne	Nežinau	Taip	Ne	Nežinau
1	Mokymosi pasiekimų vertinimas mokiniui yra svarbus, nes:						
	parodo žinių ir mokėjimų lygį	78	20	2	98	2	0
	paskatina mokinį geriau mokytis nuo jo priklauso mokinio ir tėvų santykiai	75	20	4	88	2	10
	skatina mąstyti apie ateities planus dažniausiai neturi jokios reikšmės	26	68	7	52	19	29
		72	22	5	64	19	17
		11	84	5	7	79	14
2	Mokytojai pasiekimus vertina objektyviai	51	23	26	100	0	0
3	Mokinių pasiekimus vertina įvairiais būdais	70	17	13	93	5	2
4	Mokytojai supažindina su dalyko mokymosi pasiekimų vertinimo sistema	83	14	3	100	0	0
5	Mokytojai stengiasi išaiškinti mokiniams, už ką jie gavo atitinkamą įvertinimą	46	45	8	100	0	0

Penktadaliui mokinių mokymosi pasiekimų vertinimas nėra reikšmingas jų žinių ir mokėjimų rodiklis, neskatina geriau mokytis ir mąstyti apie ateities planus. Beveik dešimtadalis mokinių ir mokytojų požiūriu, vertinimas dažniausiai neturi jokios reikšmės. Kartojasi labiau teigiamo mokytojų vertinimo pripažinimo tendencija.

Mokymosi pasiekimų būklei analizuoti pasirinkti keturi rodikliai: mokymosi motyvacija; mokymosi pažangumas; mokymosi pamokoje ir namuose, naudojimosi korepetitorių paslaugomis būklė. Mokymosi pasiekimai ir ugdymo kokybė glaudžiai susiję su mokinių mokymosi motyvacija, todėl tikslinga išsiaiškinti, kokius mokymo(si) motyvus abi respondentų grupės mano esant svarbiausius. Apklausos rezultatai rodo, kad pagrindiniai mokymosi motyvai mokiniams yra „pasiruošimas egzaminams“ (97 proc.) ir „žinių, kurių prireiks ateityje, poreikis“ (94 proc.). Mokytojų

požiūris patvirtino, kad mokiniams šie motyvai labai svarbūs (atitinkamai 93 proc. ir 94 proc.). Akivaizdi tendencija – tiek mokiniai, tiek mokytojai yra orientuoti į formaliuosius ugdymo rezultatus, t. y. brandos egzaminus. Taip pat svarbus žinių, kurių reikės ateityje, poreikis.

25,7 proc. tyrime dalyvavusių mokinių mokosi labai gerai, 56,1 proc. gerai ir 19,2 proc. patenkinamai. Taigi 82 proc. tiriamųjų mokymosi pažangumas yra labai geras. Pažangumo analizė parodė, kad didesnių pasiekimų rodiklių pokyčių per pastaruosius dvejus metus neišryškėjo. Kiekvieną pusmetį pažangumo svyravimai didesni labai gerai ir patenkinamai besimokančiųjų grupėse. Tyrimo metu geriausi buvo 3 klasės mokinių pažangumo rodikliai (3 lentelė).

Darbo pamokoje efektyvumą labiau teigiamai vertina trečdaliu daugiau mokytojų nei mokinių. Beveik trečdalis mokinių pamokoje

3 lentelė. Mokymo(si) pamokoje efektyvumo ir namų užduočių paskirties vertinimas

Eil. Nr.	Teiginiai	Mokinių atsakymų pasiskirstymas (proc.) (N = 265)			Mokytojų atsakymų pasiskirstymas (proc.) (N = 42)		
		Taip	Ne	Nežinau	Taip	Ne	Nežinau
1	Pamokoje dažniausiai išmokstama didžioji dalis mokomosios medžiagos	63	27	10	95	0	5
2	Pamokos dažniausiai vyksta darbingoje aplinkoje	63	22	15	93	2	5
3	Namų darbus ruošia, kad: įtvirtintų pamokoje išmoktą medžiagą	88	8	5	93	2	5
	pabaigtų klasėje nebaigtą darbą	73	24	3	64	17	19
	išmoktų, ko mokytojas nespėjo paaiškinti	57	36	8	29	48	24
	pasiruoštų kontroliniam darbui	94	5	2	83	7	10
4	Dažniausiai neruošia namų darbų	12	80	8	10	74	17

neįsisavina mokomosios medžiagos. Beveik ketvirtadalis mokinių nemano, kad pamokos dažniausiai vyksta darbingoje aplinkoje. Beveik visi mokytojai (93 proc.) namų darbų paskirtį vertina kaip galimybę įtvirtinti pamokoje išmoktą medžiagą ir tik mažiau nei trečdalis pripažįsta, kad namų darbai skirti išmokti pamokų metu nespėtą įsisavinti medžiagą. Dauguma abiejų grupių respondentų namų darbus vertina kaip mokinių galimybę pasiruošti kontroliniam darbui. Beveik vienodai abiejų grupių respondentų (apie dešimtadalis) savarankiško mokymosi namuose būklę vertina neigiamai. Mokiniai šiek tiek palankiau (daugiau tik 6 proc.) nei mokytojai vertina namų darbus kaip sistemingą savarankišką mokymąsi.

Nustatyta, kad beveik pusė mokinių (45 proc.) naudojami korepetitorių paslaugomis. Korepetitoriaavimo paslaugų paklausa priklauso nuo mokinių mokymosi pasiekimų lygio: kuo jis žemesnis, tuo minėtų paslaugų poreikis didesnis. Korepetitorių paslaugomis naudojami 34 proc. labai gerai, 46 proc. gerai ir daugiau nei pusė patenkinamai besimokančių respondentų. Kaip esminę šio reiškinio priežastį mokytojai ir mokiniai (po 95 proc.) įvardijo galimybę geriau pasirengti egzaminams ir likviduoti mokymosi spragas (93 proc. mokytojų ir

70 proc. mokinių). Tyrimo rezultatų analizė rodo, kad, nors mokymosi pasiekimai yra gana geri, ugdymo kokybės efektyvinimas sudarytų prielaidas pasiekti dar geresnių ugdymo rezultatų.

Tėvų informavimas apie moksleivių pasiekimus ir pažangumą turi netiesioginės įtakos ugdymo kokybei įgyvendinant savarankiško mokymosi namuose kontrolės bei pagalbos funkcijas. Tėvų informavimas yra viena iš mokyklos ir šeimos bendradarbiavimo formų. Jos efektyvumas turi įtakos ugdymo rezultatams, jei abi ugdymo institucijos siekia tų pačių tikslų. Tėvų informavimo būklė tirta pagal du kriterijus: informacijos apie visos mokyklos veiklą prieinamumas tėvams ir savalaikė informacija tėvams apie moksleivio mokymosi pasiekimus (4 lentelė).

Penktadalis mokytojų nežino, ar tėvai laiku gauna informaciją apie mokinio pasiekimus. Darėme prielaidą, kad tokią požiūrio tendenciją galėjo nulemti faktas, jog dalis tyrime dalyvavusių pedagogų nėra klasės auklėtojai. Kita vertus, trečdalis mokytojų nežino, ar tėvai nuolat gauna visą reikiamą informaciją apie mokyklos veiklą. Kadangi mokyklose diegiama elektroninio dienyno kompiuterinė programa, mokyklos turi savo internetinius puslapius, bendradarbiavimo su šeima

4 lentelė. Mokinių ir mokytojų požiūris į tėvų informavimo efektyvumą

Eil. Nr.	Teiginiai	Mokinių atsakymų pasiskirstymas (proc.) (N = 265)			Mokytojų atsakymų pasiskirstymas (proc.) (N = 42)		
		Taip	Ne	Nežinau	Taip	Ne	Nežinau
1	Tėvai nuolat gauna reikiamą informaciją apie mokyklos veiklą	64	23	14	71	0	29
2	Tėvai laiku gauna informaciją apie mokinio pasiekimus	72	17	11	74	5	21

formos ir aktualumas kinta. Tačiau mokinių požiūrio tendencijos – ir neigiama (23 proc. ir 17 proc.), ir nelabai ryškiai teigiama (64 proc. ir 72 proc.) orientuoja į išsamesnį tyrimą ir bendruomenės dialogą; nėra aišku, ar šio amžiaus moksleiviams tėvų informavimas apie savo pasiekimus yra aktualus (tyrimo metu tuo nebuvo domėtasi).

Pedagogų kvalifikacija yra svarbi ugdymo proceso sėkmingo organizavimo prielaida. Aukšta mokytojų kvalifikacija, respondentų požiūriu, yra vienas iš konkrečios mokyklos pasirinkimo motyvų (81 proc. mokytojų ir 58 proc. mokinių). Mokytojų požiūrio procentinė išraiška yra gerokai didesnė ir tai leidžia daryti prielaidą, kad mokytojai kiek sureikšmina savo kvalifikaciją. Tai patvirtina ir respondentų požiūris, vertinant mokytojų kvalifikacijos reikšmingumą ugdymo kokybei (63 proc. mokinių ir 98 proc. mokytojų) bei mokymosi pasiekimams (57 proc. mokinių ir 84 proc. mokytojų).

Materialiniai mokyklos ištekliai sudaro sąlygas teikti kokybiškas ugdymo paslaugas. Materialinė ugdymo bazė yra „lengvai matomas ir vertinamas kokybės aspektas“ (Valiuškevičiūtė ir kt., 2004). Materialinių išteklių pakankamumas, tinkamumas ir prieinamumas vertintas, atsižvelgiant į kabinetų įrengimą, įrangos tinkamumą, pritaikomumą, salių įrengimą (aparaturą ir sporto inventorių), bibliotekos komplektaciją ir galimybes naudotis biblioteka, mokomųjų priemonių įvairovę, kompiuterinę techniką ir programas. Dauguma mokinių mokyklos materialinę būklę vertina teigiamai: ypač bibliotekos (91 proc.), aktų ir sporto salių (89 proc.), kabinetų (72 proc.) būklę, kiek mažiau (65 proc.) – mokymo priemonių įvairovę. Tačiau mokinių netenkina (25 proc.) pasenusi kompiuterinė įranga. Moky-

tojų požiūris į kabinetų ir jų įrangos (21 proc.), mokymo priemonių (33 proc.) būklę taip pat yra neigiamas. Vyrauja neigiamas mokytojų materialinės ugdymo bazės būklės vertinimas ir, mūsų nuomone, šiuo atveju jis yra objektyvesnis nei mokinių. Šią prielaidą patvirtina atsakymai į atvirą projekcinio tipo klausimą „Jei būčiau mokyklos direktorius, kaip modernizuočiau mokyklą?“ Beveik visi mokiniai pateikė 269 pasiūlymus dėl mokyklos materialinės bazės būklės pagerinimo.

Išvados

Analizuojant tyrimo duomenis išryškėjusios, mokinių ir mokytojų požiūriu, ugdymo kokybės vertinimo tendencijos patvirtina švietimo paslaugų vartotojų ir teikėjų tokio vertinimo reikšmingumą, kaip galimybę išsamiau analizuoti mokyklos veiklos kokybės būklę, identifikuoti problemiškausias sritis, efektyvinti grįžtamąjį ryšį tarp ugdymo procesų dalyvių, inicijuoti nuolatinį mokyklos bendruomenės dialogą apie kokybės sampratą, standartus, jos optimizavimo būdus bei aktualinti kiekvieno ugdymo proceso dalyvio atsakomybę už ugdymo kokybę.

2. Tyrimas parodė, kad gimnazijoje akivaizdūs skirtumai tarp mokinių ir mokytojų požiūrių, kurie išryškėja vertinant ugdymo kokybę pagal atskirus rodiklius, nors vyrauja teigiamos abiejų respondentų grupių ugdymo kokybės vertinimo tendencijos tik skirtingu mastu. Ryškiausi požiūrių skirtumai aptikti vertinant: ugdymo principų įgyvendinimo kokybę ugdymo procese, mokinių aktyvumą pamokose, grįžtamojo ryšio, pagalbos mokiniams būklę, mokymosi pasiekimų vertinimo kokybę, mokytojų kvalifikacijos reikšmingumą ugdymo kokybei, pamokų efektyvumą, individua-

liū mokinių mokymosi poreikiū tenkinimo būklę. Ryškėja mokytojų savo pačių veiklos labiau teigiamo vertinimo tendencija.

3. Mokinių ir mokytojų požiūriū analizė išryškino problemiškas ugdymo kokybės sritis:

- Gimnazijoje mokiniai supažindinami su dalyko standartais, programa, mokymo(si) tikslais, tačiau jie nėra aktualinami, stinga dėmesio ugdymo tikslū ir rezultatū dermei, ugdymo turinio integravimo ir diferencijavimo principū įgyvendinimui.
- Nepakankamai tikslingai organizuojamas mokymo procesas, nepasirenkamas optimalus tempas pamokose, dėl to ne visi mokiniai spėja įsisavinti mokomąją medžiagą.
- Gimnazijos mokytojai analizuoja mokinių pasiekimus ir ieško nesėkmiū

priežasčių, tačiau mokiniams nėra aktuali savo pažangos ir mokymo(si) pasiekimū analizė.

- Gimnazijoje organizuota pedagoginė pagalba nėra pakankamai efektyvi: naudojimosi korepetitoriū paslaugomis būklė ir priežastys rodo, kad ši pagalba maksimaliai netenkina mokinių individualiū mokymosi poreikiū ir gebėjimū.

5. Ugdymo proceso dalyviū požiūrio į ugdymo kokybę tyrimas gali būti atspirties taškas gimnazijos bendruomenės diskusijai apie realią kokybės būklę organizacijos viduje, jos vertinimo sistemos ir tyrimo metodikos efektyvumą bei tobulinimą, ugdymo proceso dalyviū įsitraukimo į kokybės užtikrinimo sistemą galimybes. Antra vertus, siekiant objektyvesniū duomenū apie ugdymo kokybę, būtina išsamesnė analizė.

LITERATŪRA

Ališauskas R. Švietimo kokybės vadyba // Bendrojo lavinimo audito metodika. Projektas. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras, 2000, p. 4–7.

Ališauskas R. Mokyklū auditū kontekstas. Ikimokyklinio ugdymo mokyklos vidaus audito metodikos projektas. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras, 2004, p. 7.

Barkauskaitė M., Bruzgelevičienė R. Bendrojo lavinimo vidaus audito metodika. I dalis. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras, 2002, p. 11.

Barkauskaitė M., Bruzgelevičienė R. Švietimo įstaigos vertinimo nuostatos. Ikimokyklinio ugdymo mokyklos vidaus audito metodikos projektas. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras, 2004, p. 13.

EFA Global Monitoring Report 2005 Education for all: The Quality Imperative UNESCO. Prieiga per internetą: <http://www.unesco.lt/r/new-page/svietimovisiemskokybe/>.

Europos užimtumo ir socialinė politika: politika žmonėms. Švietimo ir kultūros generalinis direktoratas. 2001. Prieiga per internetą: http://europa.eu/pol/educ/index_lt.htm.

Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe. Brussels: Eurydice European Unit, 2004.

Kazakevičius G. Mes taip mąstome. Mes taip sakome. Mes taip darome. Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito metodika. I dalis. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras, 2004, p. 4–8.

Kellaghan T., Greaney V. Using Assessment to Improve the Quality of Education. Fundamentals of Educational Planning series, number 71. Paris: UNESCO / International Institute For Educational Planning, 2000.

Pollitt C., Bouckaert G., Löffler K. Quality Journeys in the European Public Sector: From there, to

herc, to wherc // Quality Journeys in the European Public Sector. A guide through the 3rd Quality Conference for Public Administration in the EU. Hague, Dutch Ministry of the Interior and Kingdom Relations. 2005. Prieiga per internetą: http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/WDSP/IB/Rendered/INDEX/multi_page.txt.

UNESCE Strategy For Sustainable Development. Vilnius, 2005. Prieiga per internetą: <http://www.unesco.org/env/esd/strategytext/strategyinlithuanian.pdf>.

Valiuškevičiūtė A., Druskytė R., Mikutavičienė I. Universitetinių studijų kokybės vertinimas: akademinės bendruomenės požiūris // Aukštojo mokslo kokybė. 2004, Nr. 1, p. 38–49. Kaunas: VDU leidykla.

Žydžiūnaitė V. Tyrimo dizainas: struktūra ir strategijos. Kaunas: VDU leidykla, 2007.

World Education Forum Dakar, Senegal 26–28 April 2000. Prieiga per internetą http://www.unesco.org/education/efa/wef_2000/strategy_sessions.

ASSESSMENT OF EDUCATION QUALITY IN COMPREHENSIVE SCHOOL: THE ATTITUDE OF TEACHERS AND PUPILS

Daiva Gedminienė, Aušrinė Gumuliauskienė

Summary

Quality of the educational system became the EU priority aim when highlighting the tendencies of internalisation of education. While undergoing increase of responsibility of every educational institution and its community members for educational quality, self-assessment of school helps to reveal knowledge of its community on internal processes from contribution to result, perception of one's institution as the whole, formation of the philosophy of monitoring and assessment of the educational process, the culture of quality. Quality assessment of an educational institution is a multiple one and it has a number of purposes. Assessment based on attitude of participants of the educational process is significant because it complements conclusions of internal and external audit, provides opportunities for a more thorough analysis of the state of institution's quality of activities, makes the feedback among participants of the educational process effective, helps in self-development of reflection abilities, can benefit to discus-

sion among school community on conception, standards, optimisation methods, etc. of quality. Exchange of attitudes as well as dialogue within school community should be a permanent process. The research has proved that obvious differences between teachers and pupils, conception and perception of significance of educational quality exist in the gymnasium. The most pronounced differences in assessment of educational quality became highlighted in assessment of various aspects of the process of teaching and learning: purposefulness of organisation of the process of teaching and learning, attractiveness, the level of mastering of the content of teaching and learning, effectiveness of feedback, purpose and significance of homework tasks, encouragement of activeness and progress of pupils, assessment of teaching and learning achievements, school's capacity to meet the needs of the learners.

Keywords: education quality, educational process, assessment, attitude, factors.

Įteikta: 2008 08 05

Priimta: 2008 10 05