

Lietuvos profesinio rengimo modeliavimo galimybės

Ramunė Masaitytė

Kauno technologijos universitetas

Raimonda Brunevičiūtė

Kauno medicinos akademija

Straipsnyje analizuojamos Europoje vykstančių švietimo reformų tendencijos; pagrindinis dėmesys skiriamas profesinio rengimo sistemai, sprendžiančiai sekundariniu lygmeniu siekiančių įgyti profesiją, tarp jų ir nemotyvuotų mokymuisi jaunuolių socializacijos problemas; aptariamos profesinio rengimo kaitos tendencijos, strategijos ir pristatomi bei palyginami profesinio rengimo modeliai, akcentuojant bendrojo modelio, taikomo Lietuvoje, pranašumus.

Įvadas

Atsižvelgiant į technologijų plėtotę, esminius darbo pokyčius ir naujų organizacinių investicijų atsiradimą, reikia naujo požiūrio į profesinį rengimą ir bendruosius bei specifinius reikalavimus profesinei kvalifikacijai. Užsienio šalių patirtis rodo, kai visuomenės narių turima kvalifikacija neatitinka darbovietos reikalavimų, jie negali prisitaikyti darbo rinkoje ir tampa bedarbiais. Ši tendencija pasaulyje plečiasi ir gilėja, o nuo 1999 metų ir Lietuvoje vis didėjančią bedarbių dalį sudaro jaunimas.

Lietuvoje, išgyvenančioje pereinamąjį laikotarpį, didėjo kvalifikacijos ir darbo rinkos reikalavimų neatitikimas. Šį faktą pagrindžia paskutinį dešimtmetį atsiradęs ir didėjantis nedarbas (Lietuvos statistikos departamento duomenimis (1999), oficialus nedarbas Lietuvoje – 8,9 proc.). Tai, kad daugėja 16–29 metų amžiaus žmonių, užsiregistravusių darbo biržose (26 proc. užsiregistravusių bedarbių), dar kartą patvirtina profesinio rengimo problemas. Jas rodo ir šie duomenys:

- Vis daugiau darbo biržose užsiregistravusių bedarbių yra baigę profesines mokyklas.

2000 metams prognozuojamoje bedarbių struktūroje pagal išsilavinimą net 69 proc. gali sudaryti bedarbiai, įgiję profesiją profesinėse mokyklose, darbo rinkos mokymo centruose ar neturintys kvalifikacijos. Darbo biržos ir Statistikos departamento ataskaitose (1999) pateikti duomenys ir jų analizė patvirtina, kad vis daugiau jaunų ir baigusių profesines mokyklas jaunuolių negali įsidarbinti. Tai leidžia teigti, jog profesinio rengimo sistema nepakankama, o esamas profesinio rengimo modelis neatitinka laiko reikalavimų. Šį teiginį patvirtina ir švietimo politikų sprendimai, kuriais numatytos tolesnės kaitos priemonės (švietimo ministro įsakyme (1999 08 11 Nr. 952, p. 13–17) „Dėl antrojo švietimo reformos etapo prioritetų vykdymo“):

1) pertvarkyti ugdymo turinį pagal konceptualius švietimo reformos dokumentus, tiriant mokinių nemotyvuotumo priežastis ir mažinančias nepagrįstą krūvį;

2) parengti profesinio mokymo standartus;
3) parengti sektorinę ir regioninę kvalifikacijų analizę, pritaikant profesinį mokymą prie kintamų darbo rinkos sąlygų;

4) sudaryti materialines technines ugdymo modernizavimo sąlygas, nustatant įstaigų aprūpinimo mokomosiomis priemonėmis standartus;

5) parengti profesinio mokymo įstaigų optimizavimo programą ir t. t.

Šis priemonių sąrašas apibūdina esminius veiklos lygmenis (filosofinį, išteklių ir naujo tipo organizacijų). Tai rodo sisteminį požiūrį, kuris gali būti atviros ir lanksčios profesinės mokyklos prielaida.

Naujausioje mokslinėje literatūroje ir dokumentuose ryški esminė nuostata, kad „Šiuolaikinis profesinis rengimas atlieka dviplotmę funkciją: pirmoje plotmėje yra numatoma asmenybės plėtotė, antroje – profesinių įgūdžių įgijimas ir lavinimas. Erdvė tarp asmenybės galių plėtotės ir darbuotojo rengimosi darbinei veiklai yra išties didelė“ (Sloane, 1998, p. 77). Mokslo darbuose (P. F. E. Sloane, 1998; B. Bonz, 1998; J. van Buer, 1998; T. Jovaiša, 1998; R. Laužackas, 1998; N. Večkienė, 1996 ir kt.), analizuojančiuose profesinio rengimo kaitos problemas, pabrėžiama bendrojo ir profesinio ugdymo derinimo tendencija, siekiant sudaryti sąlygas ugdyti profesionalą, asmenybę ir pilietį. Taigi profesiniam rengimui priskiriama ir trečioji dimensija – piliečio ugdymas, tiesiogiai lemiantis asmenybės socializaciją. Lietuvoje tuo tikslu 1990/1991 m. m. buvo įvesta keturių pakopų (lygių) profesinė mokykla. 1992 m. nusprendžiama daugiaupriimti moksleivių į antrą lygį nei į trečią. Antroje pakopoje, skirtingai nei trečioje, nors buvo mokomasi bendrojo lavinimo dalykų, tačiau nebuvo įgyjamas bendrojo lavinimo mokyklos atestatas. Dauge-

lis moksleivių, supratusių bendrojo išsilavinimo reikšmę, buvo priversti lygia greta mokytis bendrojo lavinimo dalykų vakarinėse suaugusiųjų mokyklose. Tokiu būdu padidėjo ne tik krūvis moksleiviams, bet ir švietimo finansavimo išlaidos. Tuo tarpu, anot B. Bonzo (1998), svarbiausias šiandienis profesinio rengimo tikslas yra ne tik rengti profesionalus, bet ir lavinti juos kaip asmenybę, ir rengimas turi būti suprantamas kaip asmenybės ugdymas siekiant visiško visų žmogiškųjų galių ugdymo, o ne vien praktinės kvalifikacijos mokymo pagal darbo vietai keliamus specifinius reikalavimus. Vadovaujantis šiuo požiūriu, akivaizdi tampa bendrųjų kvalifikacijų svarba, kuri, pasak R. Laužacko (1998, p. 56), lemia tai, kad:

- „bendrame profesinio ugdymo turinyje mažėja siaurų, specializuotų, į darbo vietą orientuotų žinių ir mokėjimų lyginamasis svoris;
- asmenybinių gebėjimų lavinimas tampa bendruoju švietimo sistemos uždaviniu;
- pirmos dvi tendencijos išryškina bendrojo ir profesinio ugdymo procesų suartėjimą (persidengimą), to rezultatas – naujos, integralios ir mokymusi paremtos švietimo sistemos susiformavimas;
- orientacija į kompleksiškesnę ir bendresnę profesinio rengimo tikslą.“

Toks siekis sudaryti asmenybės bendrųjų gebėjimų lavinimo bei pasirengimo dirbtis sąlygas lemia šių dviejų procesų derinimo profesinio rengimo srityje problemškumą. Europinėje praktikoje taikomi įvairūs derinimo būdai, skirtingi reformų tipai, įvairios strategijos bei jų įgyvendinimo modeliai ir skirtingos edukacinės praktikos. Todėl kiekvienai šaliai (ir Lietuvai), siekiančiai rezultatyviai spręsti šią problemą ir sėkmingai integruotis į Europą, aktualu nagrinėti kitų šalių patirtį bei plačiau susipažinti su Europoje vyraujančiomis tendencijomis.

Taip iškyla **problema**: kokios Lietuvos profesinio rengimo modeliavimo galimybės, siekiant, kad profesinis rengimas leistų jaunimui spręsti socializacijos ir savirealizacijos problemas, atsižvelgiant į nuolat kintančias politines, socialines, ekonomines, kultūrinės ir kt. sąlygas bei turimą patirtį?

Todėl **straipsnio tikslas** – remiantis profesinio rengimo reformavimo patirties Europoje analize, išskirti profesinio rengimo tendencijas, kurios gali teigiamai paveikti Lietuvos profesinio rengimo perspektyvas.

Straipsnio autorės kėlė šiuos **uždavinius**:

1. Išanalizuoti profesinio rengimo Europoje patirtį ir išskirti pagrindines tendencijas.
2. Pagrįsti optimalias Lietuvos profesinio rengimo modeliavimo perspektyvas.
3. Įvertinti Lietuvos profesinio rengimo modeliavimo įgyvendinimo galimybes.

Objektas – Lietuvos profesinio rengimo modeliavimas.

Straipsnyje remiamasi švietimo sistemos modernizavimo, kaip pokyčių visumos siekiant modernios švietimo sistemos kokybės, samprata (R. Jucevičius, B. Janiūnaitė, 1998) ir modernizavimo teorija (N. Postethwaite, 1989), naudoti mokslinės literatūros, dokumentų analizės ir metaanalizės **metodai**.

Straipsnis sudarytas iš trijų dalių. Pirmoje dalyje atlikta profesinio rengimo Europoje patirties analizė ir išskirtos pagrindinės tendencijos, antroje dalyje pagrindžiamos Lietuvos profesinio rengimo modeliavimo perspektyvos ir trečioje – įvertinamos Lietuvos profesinio rengimo modeliavimo galimybės.

Pagrindinės profesinio rengimo Europoje patirties tendencijos

Atsižvelgiant į vykdomos visos švietimo sistemos reformos tipą, strategiją ir modelį, atitinka-

mai pasirenkami ir jos posistemų modeliai. Kadangi straipsnyje pagrindinis dėmesys skiriamas Lietuvos profesiniam rengimui, optimalių Lietuvos profesinio rengimo modeliavimo perspektyvų ieškoma, pasitelkiant įvairių Europos šalių profesinio rengimo patirties analizę, t. y. siekiant atsakyti į klausimą: koks yra ir turėtų būti profesinis rengimas, atliepiantis Europos švietimo tendencijas ir misiją, kad kiekvienas visuomenės narys jaustųsi visateisis? (P. F. E. Sloane, 1998).

Mokslininkai (P. F. E. Sloane, 1998; J. van Buer, 1999; R. Dubs, 1999), nagrinėdami profesinio rengimo Europoje perspektyvas, išskyrė tokias pagrindines tendencijas:

1. Egzogeninės tendencijos: demografinės priežastys, vertybinių modelių individualizavimas. Jos pabrėžia kokybiško specialistų rengimo ir įsidarbinimo darbo rinkoje problemas.
2. Endogeninės tendencijos: ekonomikos internacionalizacija, naujų informacinių technologijų kūrimas ir naudojimas. Čia svarbi individo pasiruošimo darbo rinkai požiūrio kaita.
3. Ekonominės sistemos pokyčiai: darbo reorganizavimas, sisteminis racionalizavimas, įmonių hierarchinės sistemos paprastinimas, „trečiojo“ sektoriaus reikšmės didėjimas ir pan. Tai turi įtakos bendrojo ir profesinio lavinimo dalykų santykiui.

Atsižvelgiant į šias profesinio rengimo tendencijas, įvairių šalių ataskaitose (*National observatory country reports*, 1998) įvardijami švietimo kaitos prioritetai, reikšmingi profesinio rengimo posistemėi:

- priemonių, kaip garantuoti **visai visuomenei** kokybišką švietimą (šiuo atveju kokybišką profesinį rengimą), paieška;
- mokymo(si) visą gyvenimą, t. y. tęstinio ugdymo(si) prioritetas (profesinio rengimo posistemė turi užtikrinti galimybę realizuoti

tęstinį ugdymą (si). Europos šalyse ypatingas dėmesys skiriamas užtikrinti tęstinį ugdymą (si) profesinio rengimo srityje, formuluojant konkrečius tęstinio ugdymo įgyvendinimo uždavinius:

1) tęstinio mokymo (si) aprūpinimo lėšomis garantavimas;

2) tęstinio mokymo (si) būtinybės palaikymas;

3) mokytojų mokymo (si) modernizavimas;

4) mokymo (si) inovacijų, metodologijos ir technikos tobulinimas (*National observatory country reports*, 1998);

- mokyklų siekis tapti visuma susieta esybe, veikiančia visuomenėje, kuri jau nebėra tik lokali, bet yra atvira pasauliui (profesinei mokyklai tampa svarbu parengti mokinį, kuris žinotų darbo rinkos poreikius ir sugebėtų mokykloje juos įgyti);
- nuostatos – individas yra „virš visko“ įgyvendinimas, jis – aktyvus subjektas, kurio skleidai reikia sudaryti sąlygas.

Šių prioritetų aspektu vertinant, spręsti, ar Lietuvos švietimo ir profesinio rengimo politika atitinka Europos tendencijas, galima iš Lietuvos Respublikos (LR) conceptualių dokumentų. Šiuose dokumentuose europinėms tendencijoms būdingas demokratiškumo iššūkis – rasti priemonių visą visuomenę aprūpinti kokybišku švietimu – nėra pabrėžiamas. Šis prioritetas įvardijamas tik LR švietimo ir mokslo ministro įsakyme (1999 08 11 Nr. 952) „Dėl antrojo švietimo reformos etapo prioritetų vykdymo“.

Švietimo įstatyme (1998 07 02 Nr. VIII–854) taip pat nėra pabrėžiamas tęstinio ugdymo (si) prioritetas minimas tik galimybių sudarymas. Tuo tarpu Vidurio ir Rytų Europos šalių patirtis rodo (*National observatory country reports*, 1998), kad tęstinis mokymas (is) turi būti numatomas jau pačioje profesinio rengimo pradžioje. Pirminio ir tęstinio mokymo (si) ryšiai yra le-

miami ir leidžia sistemai numatyti studentų karjeros perspektyvas. Šiems ryšiams reikia ne vien mokymo (si) struktūros galimybių, bet ir konkrečios šalies sertifikatų sistemos, garantuojančios mobilumą, lankstumą ir darbo jėgos įsidarbinimą. Tačiau, kaip rodo Slovėnijos patirtis (*National observatory country reports*, 1998), pati švietimo reforma neturėtų būti orientuota vien į karjerą. Be to, gamybai modernizuoti ir naujoms verslo vadybos formoms reikia vis didesnio privataus sektoriaus įtraukimo į profesinį rengimą jį perkvalifikuojant ir įdarbinant. Pavyzdžiui, Čekijoje privati tęstinio ugdymo (si) rinka yra siejama su tolesne plėtra, atidarant kelis šimtus kompanijų, kur dėstomi skirtingo studijavimo lygio trumpi kursai ir seminarai ir vadovaujamosi pažintomis kvalifikacijomis. Kuo aukštesnis kursų institucijos lygmuo, tuo kontrolės ir akreditavimo bazė kokybiškesnė. Vengrijoje tęstinio ugdymo (si) pasiūlos lankstumą siekiama garantuoti per regioninius mokymo centrus. Taip perkvalifikuojant darbo jėgą, valdžia sutelkia pastangas plėtoti atitinkamas infrastruktūras ir finansuoti prieinamus kursus. Čia tęsinių įgūdžių formavimas paliekamas daugiausia darbo rinkai, kuri atsižvelgia į pasiūlą ir paklausą. Lenkijoje tęstinis ugdymas (is) yra sudedamoji švietimo dalis, kuriai taikomi rinkos ekonomikos principai. Todėl čia vienas iš prioritetų yra nuotolinis mokymas, ypač kaimo vietovėse. Tam sukurta net 20 nuotolinių centrų.

Ugdymo tęstinumo ir perimamumo reikšmė bei tai užtikrinančių sąlygų sudarymo būtinybė Lietuvoje vykdomos reformos pirmu etapu buvo tik deklaruojamas dalykas. Ši teiginį patvirtina tai, jog profesinio rengimo ir kito tipo mokyklų programos nėra suderintos, ir baigusiam profesinę mokyklą moksleiviui faktiškai neužtikrinama galimybė tęsti mokslą aukštesniojoje ar aukštojoje mokykloje (V. Dienys,

G. Beleckienė, N. Zimina, 1999). Todėl kyla individo socializacijos ir švietimo efektyvumo problemos.

Europoje ryškėjantis mokyklų siekis tapti *visuma susieta esybe, veikiančia visuomenėje, kuri nėra tik lokali, bet yra atvira pasauliui*, atveria nuolatinę kaitos būtinybę, kuri yra neatsiejama nuo tokių sampratų kaip *reforma, strategija, modeliavimas, pokyčiai, inovacijos (naujovės), išteklių*. Todėl kiekvienai šaliai tenka apsispręsti, kokio tipo reforma yra ar bus vykdoma. Birzea (1996), analizavęs švietimo reformas Europoje, įvardija šiuos *reformų tipus*:

- *korekcinės reformos*, kai stengiamasi tik pakoreguoti esamas savo šalies švietimo sistemas, atsisakant labiausiai į akis krintančių bruožų. Jos vyksta beveik visose Vidurio ir Rytų Europos šalyse įvairiais reformos etapais. Lietuvoje korekcinės reformos charakteristikų galima aptikti pereinamuoju, t. y. Lietuvos švietimo sistemos koncepcijos kūrimo, laikotarpiu, kai buvo atsisakoma mokslo ideologizavimo;
- *modernizavimo reformos*, kai siekiama pasivyti Vakarų šalis, modernizuojant programas ir vadovėlius, įsigyjant naują įrangą, perimant šiuolaikinius mokymo metodus ir t. t. Atsižvelgiant į minėtas charakteristikas, galima teigti, kad Lietuva siekia modernizuoti savo švietimo sistemą (modernizuojami vadovėliai ir programos, įsigyjama nauja įranga, perimami šiuolaikiniai mokymo metodai ir t. t.). Tačiau esant menkam švietimo finansavimui, yra nemažai mokyklų, kur neįstengiama įsigyti reikiamų vadovėlių, priemonių ir pan. Todėl teigti, kad Lietuvoje vyksta modernizavimo reforma, negalime;
- *struktūrinės reformos*, kai peržiūrima mokymosi trukmė, steigiamos naujos švietimo įstaigos, formuojami nauji švietimo grandžių santykiai ir t. t. Atsižvelgdami į Lietuvoje vyk-

domą švietimo reformą, t. y. bendrojo lavinimo mokyklų profiliavimą ir optimizavimą, profesinių mokyklų reorganizavimą, jaunimo mokyklų steigimą ir t. t., aptiksime daugelį šiam reformos tipui būdingų bruožų. Tačiau kadangi vykdoma reforma turi ir modernizavimo reformai būdingų bruožų, teigti, kad tai tik struktūrinė reforma, negalime;

- *sisteminės reformos*, kai iš esmės kinta paradigma, kurios lemia giluminį švietimo sistemos reorganizavimą. Tokios reformos Europoje tik pradedamos įgyvendinti, nes taineiškumas, tačiau ilgalaikis procesas. Atsižvelgdami į Lietuvoje vykdomą švietimo reformą ir jai būdingus bruožus (nėra profiliuotų bendrojo lavinimo mokyklų ir atitinkamo profilio gimnazijų; profesinių mokyklų ir bendrojo lavinimo mokyklų dermės ir pan.) teigti, kad tai sisteminė reforma, taip pat negalime, nes tada turėtų kisti paradigma, kurios lemia giluminį reorganizavimą.

Atsižvelgiant į reformų tipų charakteristikas, galima teigti, kad Lietuvoje vykstančią reformą priskirti prie kurio nors konkretaus tipo negalima. Tačiau vertinant reformas apibūdinančius bruožus, galima aptikti tiek struktūrinio, tiek modernizavimo reformų bruožų. Todėl tikėtina, kad Lietuvoje orientuojamasi į tarpinį modernizavimo-struktūrinį švietimo reformos tipą.

Kiekvieno tipo reformos sėkmingas įgyvendinimas daug priklauso ir nuo reformos *strategijos*. Chin ir Benne'as (1969) išskyrė šias tris pagrindines reformos strategijas:

- *prievartinė / jėgos* – direktyvi, įstatymiška ir autoritarinė. Reformos strategijos sėkmę lemia politinė, teisinė, administracinė, ekonominė jos iniciatorių galia. Tokios strategijos patirtį turi daugelis Europos šalių. Lietuvoje taip pat yra šiam strategijos tipui būdingų bruožų. Pavyzdžiui, skubus mokyklų profi-

įjavimas ir optimizavimas, profesinių mokyklų reorganizavimas, kai daromi svarūs struktūriniai pokyčiai, neatsižvelgiant į mokinių, jų tėvų, pedagogų nuomonę, neatlikus jokių mokslinių tyrimų, nenustačius aiškių kriterijų ir t. t.;

- *racionali/empirinė* strategija remiasi profesionalų žinojimu ir skirta praktiškai patirčiai bei intelektui, perteikiama per knygas ar paskaitas, bet dažniausiai vienpusė. Kadangi, minėta, Lietuvoje vykstanti reforma turi modernizavimo reformai būdingų bruožų (vadovėlių ir programų modernizavimas, perėmimas šiuolaikinių mokymo (si) metodų ir pan.), pastebima ir šiai strategijai būdingų bruožų (informacijos vienpusiškumas ją perteikiant per literatūrą);
- *normatyvinė / perauklėjimo*, kai orientuojamasi į praktiškai nuostatas, normas ir nuomones, dirbant grupėmis bei pabrėžiant abipusį bendradarbiavimą.

Be abejo, optimali kiekvienos reformos strategija turibūti normatyvinė / perauklėjimo, nes vykdomos reformos sėkmę daug lemia ne materialiniai išteklių, o jos dalyvių požiūrių, nuostatų, santykių ir vertybių kaita. Todėl ji pačsvarbi vykstant sisteminę reformą. Jai būdingas giluminis švietimo sistemos reorganizavimas, kuris, pasak Birzea (1996), yra neišvengiamas.

Apibendrinant strategijos tipus, teigti, kad Lietuvoje pasirinkta kuri nors viena strategija, negalima, kadangi ją apibūdinantys bruožai priskirtini net kelių tipų strategijoms (prievartinė / jėgos ir racionaliai / empirinei).

Norint pagrįsti optimalias Lietuvos profesinio rengimo perspektyvas, kurios atlieptų europines profesinio rengimo tendencijas, galima paieškoti palankiausio Lietuvos profesinio rengimo modernizavimo modelio.

Lietuvos profesinio rengimo modeliavimo perspektyvos

Atsižvelgiant į kiekvienoje šalyje vykdomos profesinio rengimo reformos tipą, strategiją, pasirenkami ir juos atitinkantys *reformos modeliai*. Pasak Gazieli (1994), modeliai yra trys:

- *klasikinis techninis* (tarp politikų ir jų politikos įgyvendintojų yra hierarchiniai ryšiai, o kaita inicijuojama „iš viršaus“). Tokių modelių, turintį ryškių autoritarizmo požymių, atitinka prievartinė / jėgos strategija, kurios bruožų turi ir reforma Lietuvoje;
- *politinis* (visuomenėje yra įvairių socialinių grupių, kurios per mokyklas stengiasi išlaikyti joms priimtinas vertybes ir ideologijas). Šio modelio bruožų pastebima vykstant modernizavimo reformai, jų turi ir Lietuvoje vykdoma švietimo reforma;
- *evoliucinis*, pagal kurį reforma turi atitikti aplinkos (vidaus ir išorės), kurioje ji įgyvendinama, charakteristikas. Atsižvelgiant į tai, jam artima normatyvinė / perauklėjimo strategija, kadangi čia pabrėžiama žmonių išteklių svarba, sąlygojanti giluminį švietimo sistemos reorganizavimą, būdingą sisteminei reformai.

Apibendrinant *reformos tipų, strategijų ir modelių apžvalgą* galima teigti, kad, atsižvelgiant į Lietuvoje vykstančios reformos tipą (modernizavimo + struktūrinė), strategiją (racionali / empirinė + prievartinė / jėgos), švietimo reformos modelis yra politinis (tai aiškiai rodo pasirenkami atskirų švietimo reformos etapų prioritetai). Tačiau atsižvelgiant į europines tendencijas, galima teigti, kad, norint pasiekti optimalių rezultatų, pasinaudojant europine patirtimi, Lietuva turėtų vykdyti sisteminę švietimo sistemos reformą, panaudodama normatyvinę / perauklėjimo strategiją ir pasirinkdama evoliucinį modelį.

Kaip parodė Vidurio ir Rytų Europos šalių profesinio rengimo ataskaitų, inicijuotų Europos Sąjungos (*National observatory cuontry reports*, 1998) analizė, Europoje siekiama rasti optimalų profesinio rengimo modelį, atitinkantį laiko reikalavimus. Tuo tikslu profesinis rengimas nuolat modernizuojamas, koreguojami jo tikslai, koncepcijos, strategijos, modeliai ir pan.

Minėtose ataskaitose pažymima intensyvios kaitos nulemta naujos profesinio rengimo koncepcijos ir ją atitinkančio modelio būtinybė. Antra vertus, kiekvienam profesinio rengimo modeliui turi įtakos esamos profesinio rengimo sistemos pranašumai ir trūkumai.

Sloane (1999) teigimu, yra trys bazinės profesinio rengimo sistemos ir jas atitinkantys profesinio rengimo modeliai:

1. Decentralizuota rinkos sistema, kuri orientuota į profesinių įgūdžių tobulinimą (Jungtinė Karalystė, JAV, Japonija). Jai būdingi griežti įstatymai (numatantys teises ir atsakomybę) bei standartai; informacijos prieinamumas, reakcija į rinkos pokyčius; tęstinumo ir prieinamumo užtikrinimas, pabrėžiamas pedagogų kvalifikacijos tobulinimas, mobilumas, lankstumas, įvairovės būtinybė; privalomas popamokinis mokymas(is); ypatingas dėmesys socializacijos problemoms.

2. Centralizuota administravimo sistema, orientuota į edukacinę sistemą, turinčią griežtai organizuotą hierarchinę sistemą (Prancūzija, Pietvakarių Europa, Skandinavija). Ji pasižymi unifikuota valstybine sistema, griežti įstatymai ir gera techninė-technologinė bazė; ypatingu dėmesiu bendriesiems gebėjimams, vengiant siauros specializacijos ir pabrėžiant tęstinumo ir perimamumo būtinybę; informacijos prieinamumu, užtikrinančiu mobilumą ir lankstumą esamoje ugdymo(si) institucijų įvairovėje.

3. Viešo reguliavimo rinkos sistema, kuri orientuota į mokyklas ir mokymo centrus (Vokietija, iš dalies Prancūzija, Austrija). Ji pasižymi griežtais įstatymais ir standartais, sistema būdingas vietinis ir silpnas centrinis koordinavimas; siaura mokymo(si) specializacija, pabrėžiant specifinių gebėjimų ugdymą(si) prateisiant mokymosi laiką bendrojo lavinimo mokykloje; pedagogų kvalifikacijos tobulinimu; tęstinumo ir perimamumo realizavimu, akcentuojant mobilumo ir lankstumo bei įvairovės būtinybę.

Kiekvieną šią sistemą atitinka skirtingai įvairių autorių įvardijami organizaciniai modeliai, turintys jiems būdingų požymių. Atsižvelgiant į minėtas bazines profesinio rengimo sistemas, profesinio rengimo modeliai yra šie:

- **pasiūlos** – orientuotas į rinkos poreikius ir tobulinamas atsižvelgiant į jos pokyčius;
- **paklausos** – yra priešingas pasiūlos modeliui ir orientuotas į edukacinę sistemą. Jo bruožų galima aptikti pereinamuoju iš vienos ekonomikos sistemos į kitą laikotarpį, t. y. kintant nuosavybės ir ūkininkavimo formoms, taip pat besivystančiose šalyse (W. Georg, U. Sattel, 1995);
- tokiais pat savybėmis kaip ir paklausos modelis pasižymi **rinkos, arba liberalus**, modelis (A. Schelten, 1991). Jis orientuotas į rinkos poreikius, todėl profesinis rengimas sukoncentruotas darbdavio rankose;
- kaip pasiūlos ir paklausos modelių tarpinį modelį R. Dubsas (1995) ir D. Martensas (1989) įvardija **koordinacinį modelį**. Jam būdingi minėtų modelių pranašumai ir trūkumai: tai didesnės besimokančiųjų galimybės, atsirandantis profesinis lankstumas ir pasirengimas tęstiniam ugdymui(si).

Aptardamas minėtus modelius, R. Laužackas (1999) siūlo tokią modelių klasifikaciją:

- **Rinkos / liberalusis modelis**, orientuotas į rinkos poreikius, t. y. į ekonominę sistemą (pvz., Japonija, JAV, iš dalies Didžioji Britanija);
- **Mokyklinis modelis**, kuris yra tarsi rinkos modelio priešingybė ir orientuotas į edukacinę sistemą (pvz., Italija, Švedija, Prancūzija, Norvegija, Lietuva ir kt.);
- **Dualinis modelis**, sujungiantis rinkos ir mokyklinio profesinio rengimo modelius, o tai leidžia išryškinti ir panaudoti stipriausias vieno ir kito modelio ypatybes (pvz., Vokietija, Šveicarija, Austrija, Liuksemburgas).

W. D. Geinerto (1988) teigimu, yra ir **mišrus modelis**, derinantis įvairias minėtų modelių kombinacijas, atsižvelgiant į kiekvienos šalies sąlygas.

Sloane (1998) nuomone, yra šie profesinio rengimo modeliai:

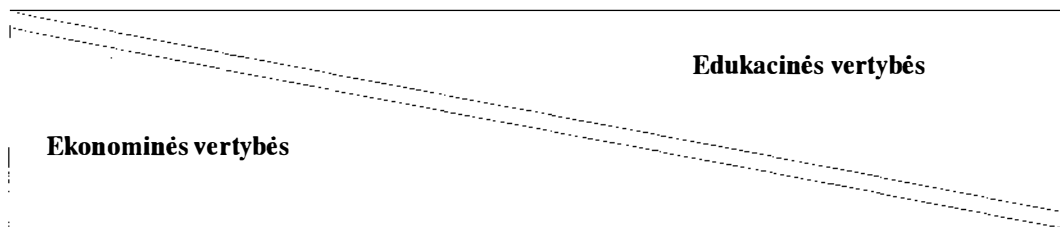
- **decentralizuotos rinkos modelis**, kuris orientuotas į įmonės reikmes ir iš dalies į ekonominę sistemą;
- **centralizuoto administravimo modelis**, kai profesinio rengimo idėją ir koncepciją apibrėžia pagrindinė švietimo sistema, o modelis yra orientuotas į edukacinę sistemą;
- **viešo rinkos sureguliuavimo modelis**, kuris yra tarpinis, orientuotas ir į ekonominę, ir į edukacinę sistemas.

Apibendrinamas pateiktų profesinio rengimo modelių klasifikacijas ir laiko padiktuotą

būtinybę vykdyti sistemine švietimo reformą, Sloane (1998) pateikia tokią schemą (1 pav.), kurioje pabrėžiama žmonių išteklių svarba ir jų vyraujančios nuostatos bei vertybinės orientacijos (profesiniam rengimui tai ypač svarbu, kadangi jie apima didžiausią nemotyvuoto jaunimo dalį). Todėl galima teigti, kad profesinio rengimo modeliai yra trejopi:

- **modeliai, orientuoti į rinkos poreikius** (paklausos, liberalus, decentralizuotos rinkos), t. y. į ekonominę sistemą, kurie pabrėžia labiau ekonomines vertybes, ir jiems būdingas profesionalo–piliečio–asmenybės ugdymas(is). Pasak W. Compterio (1998), dabar akivaizdu, kad rinkos mechanizmo jau nepakanka neisiekiant aprūpinti ekonomiką kvalifikuota darbo jėga, nei norint patenkinti socialinį profesinio išsilavinimo poreikį. Kutschas (1992) teigimu, nepasiteisinus rinkai, darbo jėgos potencialą privalo sukurti valstybė, kad profesinio rengimo sistema būtų efektyvi, o ją privalo reguliuoti moksliskai pagrįsta profesinio rengimo politika, numatanti strategiją ir taktiką.
- **modeliai, orientuoti į edukacinę sistemą** (pasiūlos, mokyklinis, centralizuoto administravimo), kurie labiau pabrėžia edukacines vertybes ir jiems būdingas asmenybės–piliečio–profesionalo ugdymas(is).

R. Dubso (1999) teigimu, švietimas, ir ypač profesinis rengimas, vaidins vis didesnę vaid-



Pagrindas – rinka

Pagrindas – viešas
reguliavimas ir rinka

Pagrindas –
centralizuota valdžia

1 pav. Vyraujančias profesinio rengimo sistemas atitinkantys modeliai (Sloane, 1999, p. 64)

menį vystantis visuomenei bei siekiant užtikrinti palankias verslo ir pramonės sąlygas. Riboti ištekliai lemia būtinybę peržiūrėti Europoje įvairių socialinių grupių dalyvavimą įgyvendinant švietimą bei dotacijų švietimui pasiskirstymą tarp valstybės, privačių institucijų ir individų. Todėl akivaizdu, kad valstybinis švietimas negali būti sutelktas tik į pedagoginį efektyvumą, bet taip pat turi spręsti ekonominio efektyvumo ir ekonominės naudos problemas, kartu netapti priklausomas vien nuo ekonominės naudos.

- **tarpiniai modeliai**, derinantys ekonominę ir edukacinę sistemas (koordinacinis, dualinis, viešo rinkos sureguliuojamas, mišrus), kurie pabrėžia ir edukacinių, ir ekonominių vertybių suderinamumą.

Pasak Dubso (1999), ekonominių ir edukacinių vertybių prieštarų pavojus mažėja, pripažįstant pastovios kaitos nulemtą poreikį nuolat mokyti darbuotojus, t. y. tęstinio ugdymo(si) būtinybę, kaip požiūrio į *individo prioritetiškumą* įgyvendinimas.

Apibendrinant galima teigti, kad aptarti profesinio rengimo modeliai gali būti vertinami kaip Lietuvos profesinio rengimo perspektyvos.

Lietuvos profesinio rengimo modeliavimo įgyvendinimo galimybės

Ruošiant profesinio rengimo koncepciją, renkantis reformos tipą, strategiją ir įvertinant visų keturių prioritetų objektyviai egzistuojančią būtinybę, svarbus yra profesinio rengimo modernizavimo perspektyvų optimalus įgyvendinimas. Vertinant optimalumą, gali būti panaudotas Sloane (1999) pasiūlytas bendrasis profesinio rengimo modelis. Jis yra dinamiškas, atitinka visas pirmoje straipsnio dalyje aptartas profesinio rengimo europines tendencijas, jungia savyje įvairius profesinio rengimo modelių, kurie buvo pateikti kaip Lietuvos profesinio rengimo perspek-

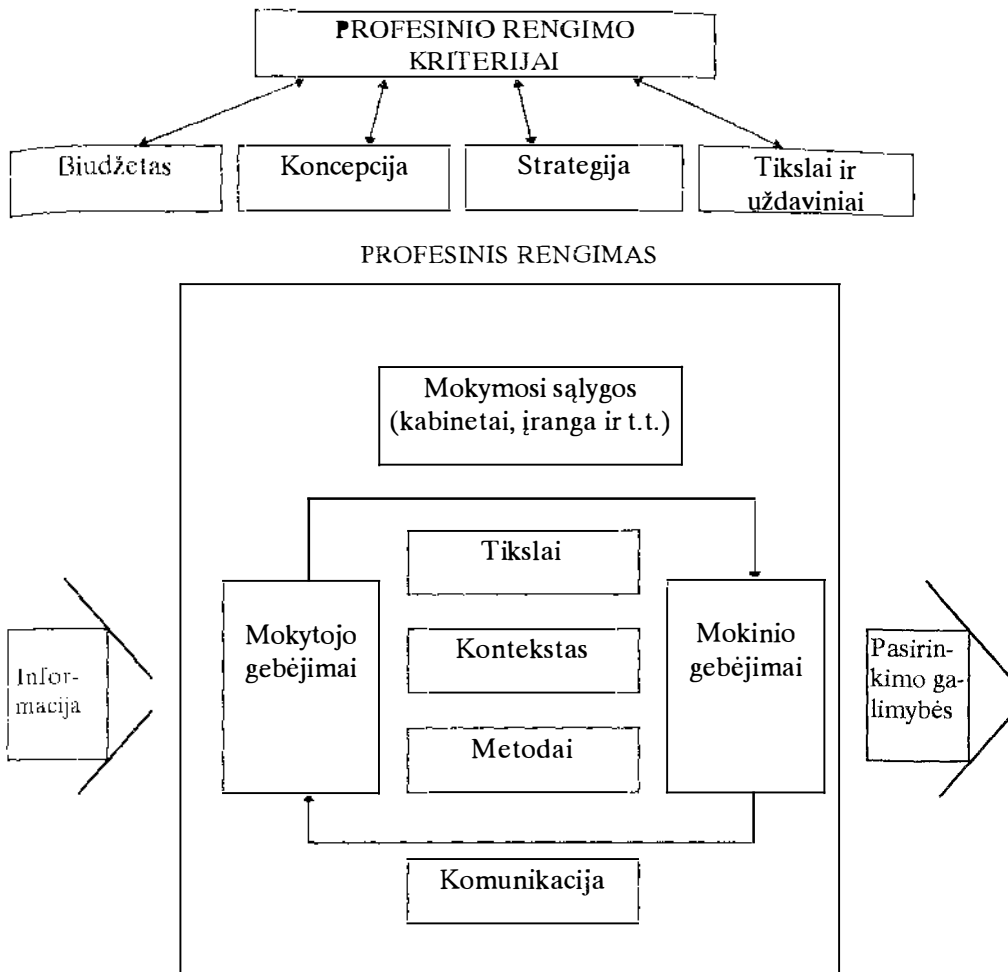
tyvos, esminius požymius. Autorius šiame modelyje pateikia pagrindinius profesinio rengimo modernizavimą lemiančius elementus.

Vertinant Lietuvos profesinio rengimo modeliavimo perspektyvų įgyvendinimo galimybes Lietuvoje, Sloane (1999) siūlomas bendrasis profesinio rengimo modelis analizuojamas keturiais lygiais: nacionaliniu, mokyklos, pedagoginės sąveikos ir individo (2 pav.).

Nacionaliniu lygmeniu, remiantis europine patirtimi, tai yra politika, nustatanti ir derinanti profesinio rengimo kriterijus, t. y. biudžetą, koncepciją, strategiją, tikslus ir uždavinius, kurie įtraukiami į konceptualius dokumentus. Tik išsprendus šiuos uždavinius, įmanomas profesinio rengimo kokybės vertinimas, kurį lemia didėjantis ar mažėjantis nedarbas. Todėl jau šiuo lygmeniu ypač svarbu atsižvelgti į įvairias jaunimui iškylančias problemas, spręsti jų socializacijos klausimus.

R. C. Eppingo (1995) teigimu, Europos Bendrijos raida yra dviejų lygiagrečių procesų sąveikos išvada: globalizacija ir nuolatinių kompromisų su savo interesais radimas. Atsižvelgiant į tai, galima kalbėti apie konkrečios valstybės mokyklos veiklos ir nacionalinės politikos atitikimą. Nors analizuojant mokyklos veiklą svarbi yra tiek išorės, tiek vidaus aplinka, toliau straipsnyje išsamiau analizuojama tik vidaus aplinka.

Mokyklos lygmeniui priskiriamas mokymo(si) sąlygų, t. y. mokymo(si) aplinkos (struktūros ir kultūros), formavimas. Pasak D. Hopkinso, M. Ainscowo (1998), tarp kultūros ir struktūros yra tarpusavio priklausomybė, t. y. kintant kultūrai (vertybių sistemai ir įsitikinimams) gali pakisti pamatinės struktūros. Jei struktūra kinta nepaisant kultūros, sudaroma tik kaitos regimybė: struktūros pokytis, bet ne tikroji kaita – kultūros pokytis.



2 pav. P. F. E. Sloane bendrasis profesinio rengimo modelis (1999, p. 66)

Kultūros perspektyva glaudžiai susijusi ir su socialine aplinka. Tuo tikslu V. Keddrė (1971) tyrė, kaip mokyklos kultūra veikia naujovę. Ji parodė, kaip tam tikros darbo vietos kultūra veikia mokytojų elgesį ir lemia tai, kad ugdymo turinio naujovės įgyja ypatingas formas. Ji daro išvadą, kad naujovės mokyklose paprastai nebūna itin radikalios, jei dėl jų iš esmės nepakinta mokytojų požiūris į savo darbą. Tai ypač aktualu esant pedagoginei sąveikai, kuri turi įtakos mokinių mokymo(si) motyvacijai formuoti ar palaikyti.

Šiandienė Lietuvos profesinė mokykla, norėdama atliepti Europos tendencijas, turėtų tapti besimokančia organizacija, turinčia visus jai būdingus bruožus ir principus, kuri skatintų mokinius tęstiniam ugdymui(si). Tačiau dokumentų (LR švietimo įstatymas, 1997; Profesinio rengimo įstatymas, 1997) analizė rodo, kad tęstinio ugdymo(si) įgyvendinimo profesinėje mokykloje prielaidos kol kas nėra pakankamos. Profesinio rengimo įstatyme (1997) apie profesinę mokyklą ir jos kaitos procesus beveik nerašoma, tuo tarpu Europos valstybėse ypač ryš-

ki jos atvirumo ir kaitos būtinybės tendencija. Tai ypač aktualu Lietuvai, kadangi būtent profesinėse mokyklose mokosi bene didžiausia nemotyvuoto jaunimo dalis.

Kai edukacinė ir ekonominės sistemos nėra suderintos, ypatingas vaidmuo turi būti skirtas **pedagoginei sąveikai**. Šiuo atveju pedagogo vaidmuo, jo kompetencija yra ypač svarbi, nes būtent pedagogui tenka konkrečiai (ypač Lietuvoje) spręsti globalizacijos ir nuolatinų kompromisų su individo interesais derinimo problemą. LR profesinio rengimo įstatyme (1997) tai nepabrėžiama, nors švietimo ministro įsakyme (1999 08 11 Nr. 952) „Dėl antrojo švietimo reformos etapo prioritetų vykdymo“ jau numatyta būtinybė parengti pedagogų rengimo pertvarkos koncepciją, veiksmų programą ir ją įgyvendinti. Tuo tarpu Europos valstybių šios srities tendencija išryškinti pedagogo vaidmenį ir jo veiklos ypatybes, apibrėžti reikalavimus pedagogo kvalifikacijai ir asmenybei, teigiama, jog pedagogas turi jausti nuolatinio tobulinimosi poreikį ir aktyviai dalyvauti tęstiniame ugdyme(si).

Pedagogo kompetencijos ir pedagoginės sąveikos reikšmė dar labiau išryškėja **individo lygmeniu** sprendžiant jo savirealizacijos ir socializacijos problemas. Šias problemas dar labiau pagilina mokymosi motyvacijos stoka, gana būdinga besimokantiejiems profesinėje mokykloje. Individo socializacija vyksta multikultūrinėje ir kintamos darbo rinkos aplinkoje, todėl profesinio rengimo sistemai keliami papildomi uždaviniai, siekiant skatinti žmogų veikti tarptautinės rinkos sąlygomis. Europos šalių patirtis rodo, kad tam būtina išugdyti:

- asmens atsakingumą;
- intelektualinę laisvę;
- problemų sprendimo mokėjimus (Robins, 1990).

Sistemiškai vertinant ir atsižvelgiant į visų keturių lygių sąveikos būtinumą, Lietuvos antrojo švietimo sistemos reformos etapo strateginiuose dokumentuose, kuriuose jau atsižvelgiama į europinę patirtį ir tendencijas, galima pastebėti Lietuvos profesinio rengimo modernizavimo galimybes. Tai rodo šios prioritetinės kryptys (Valstybės žinios. 1999, Nr. 69, p. 13–17):

- *modernizuoti ugdymą bei studijas ir gerinti švietimo kokybę* (savarankiško mąstymo, asmens įgūdžių, vertybinių nuostatų bei konkrečių gebėjimų veikti formavimas, atsižvelgiant į konkrečios darbo rinkos sąlygas);
- *gerinti socialines-pedagogines mokymo(si) ir studijų sąlygas* (nuosekliai laiduoti mokslo prieinamumą, kuris išreiškiamas ugdymo proceso įvairove, išsilavinimo kokybe, mokyklos atvirumu);
- *harmonizuoti švietimo sistemą* (plėsti institucijų įvairovę, plėtoti bendrojo lavinimo ir profesinio mokymo dermę, sukurti realias galimybes suderinti sistemos grandis).

Apibendrinant straipsnyje atliktą Europos profesinio rengimo reformos tendencijų bei Lietuvos profesinio rengimo modeliavimo galimybių analizę, galima teigti, kad :

1. Vyraujančios europinės tendencijos ir prioritetai yra: kokybiško visos visuomenės narių švietimo garantavimas; tęstinis ugdymas (is); atvira, lanksti ir dinamiška mokykla; individo savirealizacija ir socializacija.

2. Ieškant optimalių Lietuvos profesinio rengimo perspektyvų, tikslinga atsižvelgti į egzistuojančių švietimo reformų tipų, strategijų, profesinio rengimo tendencijų, profesinio rengimo sistemų tipų ir jas atitinkančių organizacinių modelių priklausomybę. Profesinio rengimo modernizavimo perspektyvos galėtų orientuotis į sistemine švietimo sistemos reformą, nor-

matyvinę / perauklėjimo strategiją ir evoliucinią įgyvendinimo modelį.

3. Vertinant Lietuvos profesinio rengimo modernizavimo galimybes Sloane modeliu, išryškėjo, kad egzistuoja pagrindinių profesinio

rengimo elementų tarpusavio priklausomybė ir būtina juos suderinti, siekiant užtikrinti profesinio rengimo sistemės atvirumą, lankstumą ir dinamiškumą, sprendžiant globalizacijos ir individualizacijos problemas.

LITERATŪRA

1. Buer. Effectiveness, efficiency and economic benefit of investments in vocational education and training // *Control of educational processes – effectiveness and efficiency of vocational education and training*. Sofia–Berlin, 1999.
2. Baltoji knyga. Profesinio rengimo projektas. Vilnius, 1998.
3. Birzea C. Dialogue on Reforms in Central and Eastern Europe // *Educatio*. 1996, 1, p. 135–148.
4. Chin K. D. & Benne K. D. General Strategies for Effecting Change in Human Systems / Bennis W. G., Benne K. D. and Chin R. (eds.). *The Planning of Change*, 2nd ed. New York : Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1969.
5. Ceryh L. General Report. Symposium on „Educational Reforms in Central and Eastern Europe: Prospects and Outcomes“, Strasbourg : CDCC, 1996.
6. Dallkalatchew H., van Buer J., Seeber S. *Control of education processes*. Sofia; Berlin, 1998.
7. Dubs R. School development and leadership // *Control of educational processes – effectiveness and efficiency of vocational education and training*. Sofia; Berlin, 1999.
8. Dienys V., Beleckienė G., Zimina N. Profesinis rengimas, kaip priemonė užtikrinanti socialinę ir ekonominę koheziją (metinis pranešimas). Vilnius : Profesinio mokymo informacinė tarnyba, 1999.
9. Dubs R. *Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung*. Leshe-Budrien, Opladen, 1995.
10. Epping R. C. *Pasaulio ekonomikos ABC*. ALF, 1995.
11. Gaziel H. H. *Implementing Reforms in a Centralised Education System; The Case of Israeli Education*. *Oxford Review of Education*, 1994, 20(2), p. 237–243.
12. Georg W. and Sattel U. *Arbeitsmarkt, Beschäftigungssystem und Berufsbildung*. Arnold R. / Lipsmeier A. (Hrsgs). *Handsbuch der Berufsbildung*. Leshe-Budrich, Opladen, 1995, p. 123–142.
13. Hopkins D., Aincow M., West M. *Kaita ir mokymosi tobulinimas*. Vilnius, 1998.
14. Kedre V. *Classroom knowledge* // M. F. D. Youg (ed.), *Knowledge and control*. London : Collier Macmillan, 1971.
15. Laužackas R. *Sistemo-teorinės profesinio rengimo kaitos dimensijos (monografija)*. Kaunas : VDU, 1999.
16. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas Nr. VIII-854 1998 07 02 // *Valstybės žinios*. 1998, Nr. 69.
17. LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas Nr. 952 „Dėl antrojo švietimo reformos etapo prioritetų vykdymo“ // *Valstybės žinios*, 1999, Nr. 69.
18. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas 1998 06 02, Nr. VIII-854 // *Valstybės žinios*.
19. Lietuvos Respublikos profesinio rengimo įstatymas. 1997 10 14 Nr. VIII-450 // *Valstybės žinios*.
20. Mertens D. *Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument*. *Auflagen der Zukunft. Bildungsauftrag des Gymnasiums*. Köln, 1989. P. 79–96
21. *National observatory country reports. Reports on the vocational education and training system Bulgaria, Czech Republic, Estonia, Hungary, Latvia, Lithuania, Poland, Romania, Slovenia*. European Training Foundation, 1998.
22. Posthelwaite N. T. (ed). *The Encyclopedia of Comparative Solucation and National Systems of education*. Pergamon Press, 1998.
23. Robins S., Stuart-Lotre R. *Management*. Scarborough: Pretie-Hall Canada Inc., 1990.
24. Sloane P. *Vocational education under the pressure of modernisation and increased effectiveness and efficiency* // *Control of educational processes – effectiveness and efficiency of vocational education and training*. Sofia; Berlin, 1998.
25. *Structures of the Education and initial training systems in the member states of the European Community*. Eurydice European Unit, Brussels, 1993.
26. Socrates. *Guidlines for Applicants 1998*. European Commision, 1997.

27. Statistikos departamento darbai. Vilnius, 1999.
28. Schelten A. Einfürung in die Berufspadegiogik. Stuttgart : Franz Stener Verlag, 1991.

29. Vocational training No. 11, 12 1997; 1998 European Journal. CEDEFOP European Centre for the Development of Vocational Training.

POSSIBILITY OF MODELING PROFESSIONAL TRAINING IN LITHUANIA

Ramunė Masaitytė, Raimonda Brunevičiūtė

Summary

The modernisation of vocational education and training system (VET) in Lithuania raises the problem of education and training model that could help the young generation solve their problems of socialisation and self-realisation.

In this paper the main tendencies of vocational and training in the Middle and Eastern Europe as well as their influence to the vocational education and training model are analysed.

The aim of the article is to distinguish the main tendencies in reforming VET in Europe in order to optimise this process in Lithuania. The article consists

of three parts. The first part deals with the main European tendencies in vocational training; the second one is related to the review of the perspectives of modeling of VET in Lithuania. The third part is devoted to the discussion on the possibilities of the development of VET in Lithuania.

Having analysed the tendencies of VET in Middle and Eastern Europe the model of universal vocational education and training is represented in order to delineate the perspectives of modernisation of vocational education in Lithuania with respect to the tendencies prevailing in Europe.

Gauta 2000 09 10
Primta 2000 10 25