



Mokytojų patirtys įgyvendinant ugdymo turinį: mokytojas, kaip švietimo politikos dalyvis, mokyklos bendruomenės narys ir profesionalas

Sniegina Poteliūnienė¹, Stasė Ustilaitė², Stanislav Sabaliauskas³, Jūratė Česnavičienė⁴,
Agnė Juškevičienė⁵

¹ Vytauto Didžiojo universitetas, Švietimo akademija, T. Ševčenkos g. 31, 03111 Vilnius, sniegina.poteliuniene@vdu.lt

² Vytauto Didžiojo universitetas, Švietimo akademija, T. Ševčenkos g. 31, 03111 Vilnius, stase.ustilaitė@vdu.lt

³ Vytauto Didžiojo universitetas, Švietimo akademija, T. Ševčenkos g. 31, 03111 Vilnius, stanislav.sabaliauskas@vdu.lt

⁴ Vytauto Didžiojo universitetas, Švietimo akademija, T. Ševčenkos g. 31, 03111 Vilnius, jurate.cesnaviciene@vdu.lt

⁵ Vilniaus universitetas, Filosofijos fakultetas, Universiteto g. 9, 01513 Vilnius, agne.juskeviciene@fsf.vu.lt

Anotacija. Straipsnyje analizuojama, kaip Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų mokytojai įgyvendina ugdymo turinį. Šis procesas apibūdinamas kaip kasdienis vyksmas, orientuotas į mokytojų galias konkrečiam ugdymo turiniui plėtoti, realizuoti ir įprasminti nuolatinėje ugdymo praktikoje. Fenomenografiniu tyrimu, kuriame dalyvavo 86 įvairių mokomųjų dalykų ir pradinio ugdymo mokytojai, nustatyta, kad ugdymo turinio įgyvendinimą mokytojas suvokia ir patiria kaip švietimo politikos dalyvis, mokyklos bendruomenės narys ir kaip profesionalas. Tik suvokdamas ugdymo tikslus ir tikėdamas tuo, kad geba tai įgyvendinti, mokytojas gali sutelkti visas savo kūrybines galias aukščiausiems pasiekimams konkrečiame ugdymo realybės kontekste. Todėl viena svarbiausių kryptių sėkmingai ugdymo turinio realizacijai yra mokytojo įgalinimas bei jo pripažinimas profesionalu ir lyderiu. Deja, tyrimas atskleidė, kad tyrime dalyvavę mokytojai dažniau linkę užimti pasyvumo arba atsitraukimo poziciją nei imtis lyderystės, diskutuojant ar inicijuojant ugdymo turinio kaitą, atpažinus deklaruojamo ugdymo turinio silpnybes ar susidūrus su kliūtimis ugdymo praktikoje.

Esminiai žodžiai: *mokytojų patirtys, ugdymo turinio įgyvendinimas, bendrojo ugdymo mokyklų mokytojai.*

Įvadas

Ugdymo turinio (*Curriculum*) ir jo įgyvendinimo kokybės klausimai nuolat atsiduria švietimo politikų, visuomenės bei mokslininkų diskusijų dėmesio centre. Ilgą laiką ugdymo turinys buvo suprantamas labai formaliai, apibrėžiant konkrečius mokymo programų rėmus (Nagročkaitė, 2015; Campbel, 2006; Darling-Hammond ir kt., 2005). Tokiam ugdymo turiniui apibūdinti vartoti terminai *formalusis (formal curriculum)* (Niculescu, 2015; Kelly, 2004; Darling-Hammond ir kt., 2005), *idealusis (ideal curriculum)* (Niculescu, 2015). Šiuolaikinė ugdymo turinio samprata yra grindžiama mokymosi paradigmos idėjomis. Glatthorn (2015) pažymi, kad mokykloje *įgyvendinamas ugdymo turinys* apibūdinamas kaip *rekomenduojamas* (pasiūlytas mokslininkų ir profesinių organizacijų), *aprašytas* (šalies, mokyklos dokumentuose apibrėžtas ugdymo turinys), *perteikiamas* (mokytojo įgyvendinamas klasėje), *paremiantis* (vadovėliai, skaitmeniniai išteklių, garso ir vaizdo medžiaga, kurie padeda įgyvendinti ugdymo turinį), *vertinamas* (testais ar egzaminais tikrinamas ir vertinamas ugdymo turinys), *išmoktas* (tai, ką mokiniai iš tiesų mokosi ir kas yra vertinama), *paslėptas* (tai, ką mokiniai įgyja mokyklos socialinėje, fizinėje aplinkoje). Pastebima, kad, perėjus nuo ugdymo turinio siaurąja prasme prie ugdymo(si) turinio plačiąja prasme sampratos, išskiriami ugdymo(si) tikslai, jų įgyvendinimo ir pasiekimų vertinimo ciklas, pedagogo perspektyva, vaiko / mokinio patirtis, ugdymo(si) situacijų pobūdis (Monkevičienė, Žemgulienė, Stankevičienė, 2013).

Ugdymo turinio įgyvendinimas apibūdinamas kaip kasdienis vyksmas, orientuotas į mokytojų galias konkrečiam ugdymo turiniui plėtoti, realizuoti ir įprasminti nuolatinėje ugdymo praktikoje (Fogo, Reisman, Breakstone, 2019; Niculescu, 2015; Sahlberg, 2006). Vis dėlto moksliniai tyrimai rodo, kad ugdymo turinio įgyvendinimas išlieka vienas iš pagrindinių iššūkių švietimo sistemoje (Maluleke, Motlhabane, 2015; Durlak, DuPre, 2008): reikšmingas dėmesys skiriamas mokytojams, kaip savo srities profesionalams, įgyvendinantiems nacionalinius mokomųjų dalykų siekius ir užtikrinantiems ugdymo(si) proceso efektyvumą, produktyvumą ir veiksmingumą.

Akivaizdu, kad būtent mokytojai siekia ugdymo turinio įgyvendinimo kokybės (Lochner, Conrad, Graham, 2015), todėl svarbu įtraukti juos į pradinį ugdymo turinio kūrimo etapą (Priestley ir kt., 2012). Išteklių, parama mokytojams, mokytojų įsitikinimai bei patirtis gali lemti tai, kaip mokytojai suvokia ugdymo turinio įgyvendinimą ir kodėl reaguoja skirtingais būdais (Fogo, Reisman, Breakstone, 2019; Maluleke, Motlhabane, 2015). Plėtojant pastarąją mintį, verta pažymėti, kad švietimo politikos planavimas, kūrimas ir įgyvendinimas „iš viršaus žemyn“ neigiamai veikia mokytojų požiūrį į ugdymo turinio kaitą, nes mokytojai, neprisidėję prie ugdymo turinio kūrimo, laikomi tiesiog jo įgyvendintojais, bet ne visapusiškais kūrėjais. Todėl, siekiant sėkmingai įgyvendinti švietimo politikos lygmeniu formuojamas iniciatyvas, svarbu užtikrinti aktyvią visų suinteresuotų subjektų komunikaciją, numatyti išteklius ir profesinio tobulinimosi poreikių tenkinimą (Maluleke, Motlhabane, 2015; Drummond, 2012), taip pat

pasaulėžiūrinio pagrindu suderinti ugdymo turinio reformos logiką su mokytojų vertybėmis ir ugdymo praktika (Chan, 2010; Bee Bee, 2008; Turley, 2005). Priimdami ugdymo turinio kaitą, mokytojai pirmiausia turėtų suvokti šios kaitos poreikį ir esmę. Tik tada galima tikėtis, kad remdamiesi savo patirtimi jie galės šias idėjas įgyvendinti (Fogo, Reisman, Breakstone, 2019; Kim, 2017; Sherin, Drake, 2009; O’Sullivan, Carroll, Cavanagh, 2008).

Straipsnyje pristatomo tyrimo naujumas ir aktualumas: dažniausiai moksliniai tyrimai (Mellegård, Pettersen, 2016; Lee, Kang, 2016; O’Sullivan, Carroll, Cavanagh, 2008) yra nukreipti į tai, kaip mokytojai priima ugdymo naujoves, su kokiomis problemomis susiduria, įgyvendindami naują ugdymo turinį, bet mažai analizuojama mokytojų patirtis tuo laikotarpiu, kai įgyvendinamas ugdymo turinys jau nebėra naujovė arba kai jis jau netenkina visuomenės poreikių ir kyla būtinybė jį keisti. Tokie tyrimai galėtų padėti ne tik atskleisti, kaip mokytojai suvokia ugdymo turinio privalumus ir trūkumus, ugdymo realybėje sutinkamus iššūkius, mokytojų lūkesčius dėl pagalbos sėkmingai realizuoti ugdymo turinį, bet ir padėti geriau suprasti, kaip mokytojai priims ugdymo turinio kaitą. Mokytojų patirties įgyvendinant ugdymo turinį analizė gali padėti įžvelgti bei prognozuoti iššūkius, su kuriais susidurs mokytojai įvykus ugdymo turinio kaitai, ir tikslingai nukreipti mokytojų profesinį tobulėjimą į numatomą probleminį lauką. Remiantis tuo, kas išdėstyta aukščiau, keliamas toks *tyrimo klausimas: Kaip mokytojai patiria ugdymo turinio įgyvendinimą?*

Tyrimo objektas – bendrojo ugdymo turinio įgyvendinimas.

Straipsnio tikslas – atrasti ir apibūdinti kokybiškai skirtingus būdus, kuriais pradinio ugdymo ir mokomųjų dalykų mokytojai patiria bendrojo ugdymo turinio įgyvendinimą.

Tyrimo metodologija

Kokybiniam tyrimui pasirinkta fenomenografija, kurios tikslas – identifikuoti ir apibūdinti skirtingus būdus, kaip žmonės patiria, suvokia, conceptualizuoja ir interpretuoja reiškinius ar supantį pasaulį (Marton, 1986). Fenomenografijoje vadovaujamasi nuostata, kad tiriamasis reiškinys suvokiamas skirtingai, tačiau suvokimo būdai yra susiję tarpusavyje. Kokybiškai skirtingi reiškinio suvokimo būdai vadinami aprašomosiomis kategorijomis (angl. *categories of description*). Jos turi atitikti šiuos kriterijus: 1) kiekviena kategorija apibūdina skirtingą būdą, kaip patiriamas reiškinys; 2) loginiai ryšiai tarp kategorijų pateikiami hierarchiškai; 3) kategorijų, apibūdinančių skirtingus suvokimo ir patyrimo būdus, skaičius yra ribotas. Fenomenografinio tyrimo rezultatai (aprašomosios kategorijos) pateikiami kaip hipotetinė rezultatų erdvė (angl. *outcome space*), tyrėjo sukurta interviu analizės ir duomenų interpretacijos pagrindu (Åkerlind, 2012; Bowden, 2000, Marton, 1986).

Tyrimo duomenų rinkimas. Taikant fenomenografiją, duomenys apie tiriamąjį reiškinį renkami iš tyrimo dalyvių turimos, apibūdinamos ir reflektuojamos patirties.

Straipsnyje pristatomo tyrimo duomenims rinkti taikytas sutelktųjų grupių (angl. *focus group*) pusiau struktūruotas interviu, leidžiantis atskleisti pasirinkto tyrimo reiškinio plotmę, nes tyrimo dalyviai, atsakydami į pateiktus klausimus ir girdėdami vieni kitų atsakymus, gali papildomai komentuoti ir reaguoti į kitų tyrimo dalyvių perspektyvas (Patton, 2002; Bloor ir kt., 2001). Sutelktųjų grupių interviu buvo atliekami nuo 2017 m. birželio iki 2018 m. kovo mėn. Kiekvieną interviu vedė po du į grupes pasiskirstę straipsnio autoriai (toliau – tyrėjai): pirmasis tyrėjas, arba moderatorius, užduodavo pagrindinius ir papildomus klausimus, antras tyrėjas, kaip aktyvus stebėtojas ir klausytojas, galėjo įsitraukti į interviu ir užduoti patikslinamų arba papildomų klausimų. Sutelktųjų grupių interviu metu buvo daromi garso įrašai, vidutiniškai interviu trukdavo apie 2,5 val. Visų interviu garso įrašus tyrėjai transkribavo ir, laikydamiesi konfidencialumo ir anonimiškumo, paruošė analizei, taip pat išsaugojo tekstus atskirose bylose.

Tyrimo dalyviai. Siekiant atliepti mokytojų ugdymo turinio įgyvendinimo suvokimo ir patirties įvairovę, tyrimo imtis formuota taikant netikimybinę tikslinę atranką (Patton, 2002). Į tyrimą buvo siekiama įtraukti įvairiose Lietuvos miestų ir rajonų mokyklose, įvairiose bendrojo ugdymo pakopose (pradinis, pagrindinis, vidurinis) dirbančius skirtingų mokomųjų dalykų mokytojus, turinčius vyriausiojo mokytojo arba mokytojo metodininko kvalifikacinę kategoriją. Iš viso tyrime dalyvavo 86 mokytojai. Jų pasiskirstymas pagal mokomąjį dalyką ir pedagoginio darbo stažą pateiktas 1 lentelėje.

1 lentelė

Informacija apie tyrimo dalyvius

Bendrojo ugdymo mokomųjų dalykų grupės	Sutelktųjų grupių skaičius	Mokytojų skaičius	Mokytojų pedagoginio darbo stažas	Mokytojams suteikti kodai
Pradinis ugdymas	1	8	4–42 m.	P1–P8
Kalbos (gimtoji ir užsienio)	3	18	7–38 m.	L1–L10; Le1–Le3; A1–A4
Tikslieji mokslai (matematika ir informacinės technologijos)	2	19	5–33 m.	M1–M10; In1–In9
Gamtos mokslai (biologija, fizika, chemija) ir kūno kultūra	2	12	8–21 m.	B1–B4; F1–F2; C1–C2; K1–K4
Socialiniai mokslai (istorija, geografija) ir dorinis ugdymas	3	20	10–34 m.	I1–I7; G1–G8; Do1–Do5
Meninis ugdymas ir technologijos	2	9	4–11 m.	D1–D3; T1–T6

Tyrimo etika. Tyrimas grįstas pagarbos asmens privatumui, geranoriškumo ir nusi-teikimo nekenkti tiriamam asmeniui, konfidencialumo ir anonimiškumo bei teisingumo principais (*Ethical Guidelines for Educational Research*, 2018). Mokytojų dalyvavimas tyrime buvo savanoriškas. Tyrime sutikę dalyvauti mokytojai elektroniniu paštu buvo supažindinti su tyrimo tikslu ir nauda, tyrimo duomenų rinkimo metodu ir numato-momis tyrimo procedūromis. Apsisprendę dalyvauti tyrime mokytojai buvo kviečiami atvykti sutartu laiku į *sutelktųjų grupių* interviu. Prieš pradėdant interviu tyrimo daly-viai pakartotinai buvo informuojami apie tyrimo tikslą ir procedūras, anonimiškumo užtikrinimą. Tyrėjai su mokytojais pasirašydavo sutikimus dalyvauti tyrime. Be to, mo-kytojų buvo prašoma užpildyti tyrimo dalyvių suvestinę, nurodant pedagoginio darbo stažą, mokyklos tipą ir klases, kurių mokinius jie moko. Šiuos duomenis tyrėjai naudojo transkribuodami interviu garso įrašus ir analizuodami bei interpretuodami duomenis. Tyrime dalyvaujantys mokytojai buvo informuoti, kad tyrimo duomenų pateikimas nelems identifiukuoti tyrime dalyvavusių mokytojų tapatybės, nes mokytojams bus suteikti kodai.

Tyrimo duomenų analizė. Kaip jau minėta, fenomenografinio tyrimo rezultatus sudaro aprašomosios kategorijos ir rezultatų erdvė, kurią išreiškia tarpusavyje susijusių ir susistemintų kategorijų tinklas (Åkerlind, 2005; Walsh, 2000, Marton, 1986). Tyrimo dalyvių patirtį atspindinčios aprašomosios kategorijos formuojamos analizuojant interviu tekstus, išskiriant duomenų panašumus ir skirtumus ir išryškinant unikalius bruožus, kurie susieja jas tarpusavyje. Analizuojant individualias patirtis, formuojama kolektyvinė tiriamojo reiškinio samprata, kuri perteikiama rezultatų erdvės forma (Bowden, 2000; Walsh, 2000).

Tyrimo duomenų analizė vyko etapais: 1) susipažinimas (angl. *familiarisation*) su tyrimo duomenimis – transkribuoti interviu tekstai buvo skaitomi keletą kartų, kie-kvienam tyrėjui atskirai siekiant susidaryti nuomonę apie gautus tyrimo duomenis; 2) atsakymų atranka (angl. *compilation*) – buvo nustatomi reikšmingiausi kiekvieno tyrimo dalyvio atsakymų elementai, sutelkiant dėmesį į išskirtų interviu ištraukų pana-šumus ir skirtumus; 3) duomenų redukcija (angl. *reduction*) – buvo siekiama išgryninti kiekvieno atsakymo prasmę; 4) grupavimas (angl. *grouping*) – panašūs reiškinį apibūdi-nantys atsakymai buvo jungiami į grupes, išskiriamos preliminarios kategorijų grupės, kurios gali būti peržiūrimos, ir atsakymai pergrupuojami; šiame duomenų analizės etape buvo sudaromas pradinis kategorijų sąrašas; 5) pirminis kategorijų palyginimas (angl. *preliminary comparison of categories*) – apibrėžiamos kategorijų ribos; skaitant interviu tekstus daug kartų buvo vertinama, ar išskirtos pirminės kategorijos tiksliai atspindi tyrimo dalyvių patirtį; 6) kategorijų įvardijimas (angl. *naming*) – remiantis kategorijų vidiniais požymiais ir ypatumais išryškinama jų esmė ir suteikiami atitinkami kategorijų pavadinimai; 7) kategorijų palyginimas tarpusavyje, išskiriant kontrastus (angl. *contrastive comparison*) – išryškinant unikalius kiekvienos kategorijos bruožus ir paaiškinant kategorijų skirtumus, sudaroma baigtinė kategorijų struktūra, paremta jų tarpusavio ryšiais ir hierarchija (Åkerlind, 2005; Walsh, 2000).

Dirbdami poromis tyrėjai pirmiausia, keletą kartų skaitydami transkribuotus tekstus, išskyrė prasminius vienetus ir vertino jų tinkamumą tiriamam reiškiniui apibūdinti, formulavo pirmines aprašomąsias kategorijas. Išskyrę preliminarias kategorijas, tyrėjai diskutavo kartu tol, kol buvo apsispręsta dėl galutinių kategorijų formuluočių, jų apibrėžiamų ribų, hierarchijos ir rezultatų erdvės. Etape, kai duomenys buvo priskiriami tam tikrai kategorijai, tyrėjai atsisakė ribų tarp dalyvių, atstovaujančių skirtingiems mokomiesiems dalykams ar ugdymo pakopoms, duomenų ir daugiausia dėmesio skyrė kolektyvinėms duomenų reikšmėms. Taigi, tyrimo patikimumą užtikrino tyrėjų trianguliacija.

Tyrimo rezultatai

Tyrimo rezultatų analizė rodo, kad mokytojai, įgyvendindami ugdymo turinį, suvokia save *kaip švietimo politikos dalyvį (A), kaip mokyklos bendruomenės narį (B) ir kaip profesionalą (C)*. Šios trys išskirtos kategorijos ir sudaro tyrimo rezultatų erdvę. 2 lentelėje pateikiama išskirta esminė kategorija, ją sudarančios subkategorijos ir iliustruojantys būdingiausi pavyzdžiai.

2 lentelė

Tyrimo rezultatų erdvė: esminės kategorijos, jas sudarančios subkategorijos ir iliustruojantys teiginiai

Subkategorijos	Iliustruojantys pavyzdžiai
Kategorija: Mokytojas kaip švietimo politikos dalyvis (A)	
A1 Deklaruojamų švietimo ir ugdymo tikslų bei jų įgyvendinimo ugdymo praktikoje (ne)dermės atpažinimas	<p><...> ar nėra problema, kad pas mus kiekvieno dalyko programa yra atskira: mums 10 klasėje reikia pasipriešinimo kovas [nagrinėti – tyr. pastaba], <...> mes bandom su lietuvių kalbos mokytojais kalbėti. Jie sako: „Mes vienuoliktoje klasėje apie tai kalbam.“ Mes nuo chronologijos priklausom, mes nuosekliai einam, ir jeigu lietuvių kalba galbūt neina taip <...>, kodėl nesuderinta, pvz., istorija kalba apie partizaninę kovą, tuo pačiu lietuvių kalboje mokomasi eilėraščių, dainų partizaninių ir t. t. [I-1]¹.</p> <p>Labai plačios bendrosios programos, reikia kažkaip siaurinti, diferencijuoti ir labiau konkretizuoti <...>, nes jie [mokiniai – tyr. pastaba] per egzaminą turi atsiskaityti už visą šitą <...>; mūsų programos perkrautos ir mes neturim laiko. Vaikai taip pat neturi ir jėgų, ir laiko. Jeigu dabar padaryti spektaklį pagal tam tikrą kūrinį, tai čia visas valandas reikia paaukoti, bet apsimoka, nes vaikai jau visai kitaip žiūri į tą dalyką ir atsiskleidžia. Atsipalaiduoja ir yra kitoks darbas, bet tam darbui iš mokytojos reikia siaubingo potencialo. O šiandien turėjau aštuonias pamokas, tai koks dar potencialas [Le-3].</p>

¹ Mokytojų kalba netaisyta.

Subkategorijos	Iliustruojantys pavyzdžiai
A2 Jausmo, kad viskas „nuleidžiama iš viršaus“, patyrimas	<p><...> viskas nuleidžiama iš viršaus. Tiesiog kažkas sugalvojo <...>, tai atrode sprendimas pats geriausias ir aš jo nekvestionuoju, gal ir geriausias, bet tada turim paruošti tuos žmones, kurie dirbtų, nes yra nuleidžiama programa. <...> Mes galim atrasti tų sąlyčių ir, manau, mokytojai kūrybingi <...>, bet tai turi kilti iš apačios, iš poreikio, man nereikia parašyti būtinai. Kad iš viršaus man nuleistų ir pasakytų: „Tu turi pamokoje šitą ...“ Aš ir taip padarau. Bet dabar aš turiu, privalau [F-1].</p> <p><...> mus [išoriniai vertintojai – tyr. pastaba] dabar nori pastatyti į rėmus, kad turi būti būtent tokia pamokos pradžia, uždavinys, tema ir visada ta schema. Šiuolaikinė gera pamoka ir yra ta schema. Ir visą laiką jie žiūri, kad va čia turėjo būti tas ir tas. Aš ne matematikė, aš nesu fizikė, aš negaliu taip dirbti. Mano dalykas tai būtent pasikalbėjimas, atviravimas su vaikais, diskusija. Aš negaliu labai taip drastiškai laikytis tokių proporcijų, į kurias mus dabar įvarė [Le-1].</p>
A3 Paramos stygiaus patyrimas	<p><...> labai sunku aiškinti, nes nėra metodikos. Metodika eina iš paskos. Mikrobitas ateina <...>, tada pats internete ir ieškai, kaip visada, medžiagos sau, taikaisi, verti <...>; reikėjo pagrindinių mokyklų mokytojus pakviesti, bent jau parodyti, kurioje vietoje yra tas mikrobitas, ir po to dalinti vaikams, nes <...> įmetė kaip kačiuką, išplauksi – plauk [In-6].</p>
Kategorija: Mokytojas kaip mokyklos bendruomenės narys (B)	
B1 Mokyklos materialinės bazės gerinimo poreikis, siekiant ugdymo turinio įgyvendinimo	<p><...> su tom NOVO'm taip – aš savo paruošiamajame sukaliibravau, viską padariau, temperatūrą rodysim ir drėgmę skaičiuosim ... atėjau į savo kabinetą, aš jį atjungiau. Kad aš jį atjungiau, dabar vėl turiu prijungti ir vėl kalibruoti iš naujo, o tai užtrunka ne vieną minutę ir ne dvi minutes. Tai aš vieną kartą pabandžiau, antrą kartą, kitą kartą numojau ranka [F-1].</p>
B2 Profesinio įsipareigojimo mokyklos bendruomenei dėl gerų mokymosi pasiekimų suvokimas	<p><...> aišku, gali vienai temai skirti daugiau, kitai – mažiau, bet aš žinau, kad mano rezultatas yra kas? Egzaminai <...>, nes mane vertins pagal ką? Pagal egzaminų rezultatus. Lyg ir norėtusi, sakykim, vienoje temoje tu gali daugiau eksperimentuoti <...>, bet supranti, kad negali, nes tada nespėsi kažko kito [C-2].</p> <p><...> būna, atsiverti, ištaisai ir galvoji: „Geras vaikas, jis taip stengėsi, viską darė, gal aš jam parašysiu geriau“ <...>, o paskui galvoji: „Palaukit, paskui bus standartizuoti testai, tai palaukit, aš būsiu parašiusi gerai, o vaikas neišlaikys gerai, tai kas bus kaltas?“ Tai bus kalta mokytoja, nes būsiu perversinus arba nuvertinus [P-3].</p>
B3 Mokomojo dalyko (ne)vertinimo pajautimas	<p><...> daug mokytojų verkia, kad reikalingas etikos vertinimas, nes nesugeba suvaldyti klasės, nes, tarkim, mokyklos požiūris į etiką – kaip į antraeilį dalyką [Do-2].</p> <p><...> iš tikrųjų labai prieštaringas motyvavimas. Matematiką motyvuoja valstybinis egzaminas. Aš jiems nuolat sakau, kad pažįstu tūkstantį žmonių, kurie nelaiškė valstybinio egzamino, sakau, kad Sokratas nelaiškė valstybinio egzamino. <...> Motyvacija realiam pasaulyje jiems suprantama, o ta motyvacija abstraktaus gyvenimo ateityje jiems nelabai imponuoja. Iš tikrųjų jie nemato priežasties mokytis giliai ir sunkiai, nes tai nėra lengvas dalykas, nes nebus egzamino. O aš tada jiems sakau, kad visas gyvenimas yra egzaminas [Do-4].</p>

Subkategorijos	Iliustruojantys pavyzdžiai
B4 Bendravimo ir bendradarbiavimo kultūros svarbos suvokimas	<p><i><...> nors ugdymo plane yra griežtai apibrėžta, kad mes turime vesti pamokas kitose erdvėse, bet susiduriame su administracija, kuri mūsų neišleidžia, nes sako: „Susitark su visais.“ Tai aš turiu eiti pas matematikos mokytoją, kad išleistų, ir užsidaro ratas [G-1].</i></p> <p><i><...> tėvai kategoriškai nesutinka tirti vaiko, nors mokytojai mato, kad tikrai reikėtų. Pretenzijos mokytojam, kad čia mokytojai nemoka dėstyti, nemoka išaiškinti ir niekaip neįtinka. Bet tas vaikas turi autizmo bruožų [In-5].</i></p> <p><i><...> praeitais metais mama buvo lyg ir sutikusi, vedė į tą pedagoginę-psichologinę tarnybą, ten ji tyrė, bet mokykla negavo jokio atsakymo. Mama neatnešė [In-5].</i></p>
Kategorija: Mokytojas kaip profesionalas (C)	
C1 Ugdymo tikslų suvokimas	<p><i><...> kad mokiniai suprastų, kad šiuolaikinis dabarties gyvenimas yra nulemtas praeities įvykių <...>, kad mes ne iš kažkur atėjome, kad turim mes praeitį ir tada pagal ją jau galim projektuoti, galbūt, ir ateitį [I-2].</i></p> <p><i><...> kūrybiška asmenybė, nes mes nežinom, ko mokyt, kokių faktų reikia, visokių dalykų, mes nežinom, ką dirbs žmogus po dešimt metų, bet jis turi būt kūrybiškas ir tą kūrybiškumą per kiekvieną dalyką būtent ir atskleidi [I-6].</i></p> <p><i><...> man svarbu, kad žinotų, susietų tas žinias su savimi <...>, kad susietų ir turėtų bendrą išprusimą, bendras žinias apie biologiją [B-2].</i></p>
C2 Mokinių poreikių atpažinimas ir siekis juos atliepti	<p><i>Vienam dalyke jis gauna specialias užduotis, grynai jam paruoštas, kitam dalyke jis turi mokytojo pagalbininką, kuris būna su šiuo vaiku, laiko jį už rankos, o kai reikia, apkabina <...>. Didžioji dauguma mokytojų, absoliučiai visi mokytojai, žino šito vaiko poreikius ir į juos atsižvelgia [Do-4].</i></p> <p><i><...> vienas sakys: „Man nereikia“ <...>, kitas pasakys: „Man reikia, kodėl mes nesimokome? Man įdomu žemėlapis. Kodėl mes nesimokome politinio žemėlapio?“ O kitas sakys: „Taigi aš atsidarau Google ir turiu“. Tai aš susiduriu su ta problema, kad aš nežinau, kiek tam vaikui – gal pagal poreikius, gal pagal norus, gal pagal gebėjimus [G-7].</i></p> <p><i><...> čia gal ne sunkiausias iššūkis, bet vienas iš sudėtingesnių dalykų ir ne tik mūsų dalykui būdingas, kai klasėje sėdi skirtingo pajėgumo vaikai, skirtingų gabumų, skirtingo suvokimo, skirtingo emocinio intelekto vaikai. Ir kai jie labai skirtingi yra, vieni, tarkim, puikiai dirba ir viską atlieka, bendrauja, kelia klausimus, o kiti negali net pradėti suvokti, apie ką čia kalba eina. Tai pritaikyti tą pamoką labai skirtingiems vaikams, kurių yra labai skirtingų lygių, ir pritaikyti visiems. Na, pagalvoti reikia, kokia čia klasė ir kaip jai pritaikyti. Tai yra kiekvienos pamokos iššūkis [Do-1].</i></p>
C3 Balansavimas tarp asmeninės ir socialinės atsakomybės už ugdymo(si) rezultatus konstruojant ir įgyvendinant ugdymo turinį	<p><i><...> ir labai dažnai suabejoji, rizikuoji pakenkt užversdamas ta informacija, kreipdamas ta linkme. Kitą kartą stabdai save ir galvoji: ai...[Do-4].</i></p> <p><i><...> jeigu tu bandai „džiazuoti“ su vaikais, juos įtraukti, dalytis ir savo patirtimi, pamoką paversti ugdymo momentu ir giliu bendravimu, tai matai, kad jiems neįdomu, nes jie sako: „Nekalbėkime apie tai, nes to nebus egzamine.“ Jie sako, kad kita mokytoja lituanistė apie tai nekalba ir viskas kaip konspektai turi būti pateikiama [L-3].</i></p> <p><i><...> būna, atsiverti, ištaisai ir galvoji: „Geras vaikas, jis taip stengėsi, viską darė, gal aš jam parašysiu geriau“ <...>, o paskui galvoji: „Palaukit, paskui bus standartizuoti testai, tai palaukit, aš būsiu parašiusi gerai, o vaikas neišlaikys gerai, tai kas bus kaltas?“ Tai bus kalta mokytoja, nes būsiu pervertinus arba nuvertinus [P-3].</i></p>

Subkategorijos	Iliustruojantys pavyzdžiai
C4 Nuolatinis mokymasis	<p><...> čia kaip Alisa stebukly šalyje. Aš labai greitai bėgu, kad likčiau vietoje. Nes tas asmeninis augimas <...>, visos programavimo terpės keičiasi, <...> ir ką tu darai... Vos suspėji tose programose, kad būtum bent šiek tiek autoritetas vaikui. <...> Pats ieškaisi tos informacijos, savo laiką aukodamas, kažkur internete išnaršai, kad žinotum, kas yra kas, kas su kuo valgoma [In-6].</p> <p><...> aš eidavau į nemokamus, paskui staiga pasidarė tokia kaina ir tu automatiškai atmeti, nes tu negali sau leisti <...>, mokykla neduoda mums į seminarą apmokėjimo ir tada jau žiūri, galbūt ir norėtum nueiti, bet neini todėl, kad tai yra dideli pinigai, vis tiek jau kerta per tavo kišenę labai stipriai <...> Manychiau, mokytojui tai yra skaudu, mokytojas yra nuskriaustas šitoj vietoj [D-2].</p>

Kategorija A: Mokytojas kaip švietimo politikos dalyvis

Ši kategorija atskleidžia, kad įgyvendindamas ugdymo turinį mokytojas suvokia save kaip švietimo politikos dalyvį, atpažįstantį nederbę tarp deklaruojamų švietimo ir ugdymo tikslų bei jų įgyvendinimo ugdymo praktikoje, jaučiantį, kad „viskas yra nuleidžiama iš viršaus“ ir patiriantį paramos stygių (2 lentelė). Toliau bus aprašomos šios išskirtos trys subkategorijos (A1, A2, A3).

(A1) Deklaruojamų švietimo ir ugdymo tikslų bei jų įgyvendinimo ugdymo praktikoje (ne)dermės atpažinimas. Mokytojai, įgyvendindami ugdymo turinį, išvelgia tokius esminius trūkumus: *nesuderintas mokomųjų dalykų programų turinys tarp atskirų mokomųjų dalykų klasių centruose; nepakankama pradinio ugdymo ir pagrindinio ugdymo programų dermė; neatitiktis tarp deklaruojamo asmens ūgties siekio ir egzaminų vertinimo sistemos.*

Nesuderintas dalykų programų turinys atskiruose klasių centruose mokytojų įvardijamas kaip kliūtis geresniems mokinių pasiekimams. Mokomųjų dalykų ugdymo turinio dermė, anot mokytojų, padėtų mokiniams geriau suprasti tam tikrus analizuojamus reiškinius, užtikrintų sklandesnę tarpdalykinę integraciją. Mokytojai pastebi, kad tos pačios temos yra skirtingų klasių programose, bet mokytojams palankiau jas nagrinėti skirtingu mokslo metų laiku: *šiai dienai realiai integruota pamoka – vieno mokytojo tema ne pagal temą [G-5].* Mokytojai išsako poreikį, kad atskirų mokomųjų dalykų ugdymo turinys būtų derinamas tarpusavyje, kad būtų galima išskirti bendras temas ir taip įgyvendinti dalykų integraciją. Taip pat mokytojai išryškina mokomojo dalyko temų apimties problemą. Pavyzdžiui, istorijos mokytojams sunkiausia suderinti tarp atskirų klasių koncentrų konkrečios temos turinį / apimtį (*vieną temą <...> Mindaugą 5, 8, 11 [klasėse – tyr. pastaba] mes tris kartus sutinkam <...> O kaip mums suderinti [dalyko turinio apimtis – tyr. pastaba] <...>. Aš, kaip mokytojas, tai aš gi negaliu nuspręsti: šita data reikalinga, šita nereikalinga“ [I-1].* Dėl to, kad mokomųjų dalykų ugdymo turinys yra per platus, nei mokytojai, nei mokiniai neturi pakankamai laiko svarbioms ar juos dominančioms temoms analizuoti, nuodugniai medžiagos analizei, įvairioms kitoms, mokytojų nuomone, mokinių mokymąsi skatinančioms veikloms. Matyti, kad mokytojus

tų dalykų, kurių egzaminas nenumatytas, ugdymo turinys mažiau spraudžia į rėmus, jie teigia, kad tai „*duoda laisvę pasirinkti, ką tu dėtai, kur dėtai, kaip dėtai*“. Apskritai, mokytojų nuomone, mokomųjų dalykų ugdymo turinys nebeatitinka dabarties poreikių, nebėra aktualus dabartiniams mokiniams ir reikėtų į turinį įtraukti naujų, aktualių temų, siekiant, kad mokiniai suprastų dabarties procesus.

Nepaisant užfiksuoto probleminio lauko, išryškėja, kad dalis mokytojų prisiima aktyvią poziciją, diskutuodami probleminius ugdymo turinio įgyvendinimo aspektus bei siūlydami sprendimus jiems tobulinti. Taip pat kai kurie mokytojai kalba ir apie tai, kad, rengiant *Bendrąsias programas*, neatsižvelgiama į mokinių nuomonę, kas jiems svarbu mokantis, nes programas rengiantieji „negyvena mokykloje“. Mokytojai akcentuoja paties mokinio vaidmenį prisidedant prie savo individualios programos modeliavimo.

Mokytojai išvelgia neatitiktį tarp deklaruojamo asmenybės brandos siekio ir mokinių pasiekimų vertinimo egzaminais, standartizuotais testais, kurie neparodo visapusiškos asmenybės brandos. Mokytojai atkreipia dėmesį į vaiko individualybę ribojančią brandos egzaminų vertinimo sistemą ir kritikuoja kriterijus, pagal kuriuos vertindamas mokinių darbus mokytojas negali orientuotis į originalias mokinio išvalgas, nebūtinai sutampančias su egzaminų vertinimo instrukcijomis.

Išryškėja ir sisteminis neatliepimas poreikių mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP). Mokiniai, turintys SUP, mokosi pagal adaptuotas programas, bet, anot mokytojų, egzaminų užduotys yra tos pačios, neatsižvelgiama į mokinio specialiuosius poreikius, tik laiko joms atlikti skiriama daugiau. Nėra egzaminams parengtų užduočių, atitinkančių mokinių, negalinčių valdyti judesių, poreikius.

Nepakankama pradinio ugdymo ir pagrindinio ugdymo programų dermė įvardijama tik kai kurių dalykų mokytojų, nors negalima atmesti prielaidos, kad ji gali būti išvelgiama platesniame mokomųjų dalykų kontekste. Be to, mokytojams kyla sunkumų perteikiant mokomojo dalyko turinį penktose klasėse ir dėl penktokams reikalingo adaptacinio laikotarpio pereinant prie dalykinio mokymosi.

Mokytojai pažymi vadovėlių turinio greitą „senėjimą“ ir jų neatitiktį *Bendrujų programų* turiniui. Mokytojų požiūris į vadovėlius, kaip į mokymo priemonę, ir jo taikymo galimybes ugdymo procese yra nevienareikšmis. Vieniems mokytojams vadovėlis yra svarbi, bet nebūtinai pagrindinė priemonė, padedanti pasiekti ugdymo tikslų. Kiti mokytojai labai sureikšmina vadovėlius, kurių tam tikrą neatitiktį su *Bendrosiomis programomis* išvelgia kaip didelį trukdį siekiant aukštesnių mokinių mokymosi pasiekimų. Gali būti, kad dėl dalyko specifikos tam tikra vienu mokomųjų dalykų vadovėliuose pateikiama informacija greičiau sensta negu kitų dalykų informacija, bet galima išvelgti, kad šios problemos suvokimas labiau susijęs su mokytojo asmeniniu požiūriu į vadovėlį, kaip ugdymo priemonę: „<...> mes turim vadovėlius, kurie yra 20 metų senumo, bet nieko, man tinka, nes per pamoką turim tris vadovėlius <...>; čia yra gerai, kai yra dar keli <...>; panacėja nebus vadovėlis“ [I-5]. Kita vertus, kai kurie, pvz., lenkų kalbos mokytojai, išvelgia ir kitą problemą: mažėjant mokinių skaičiui lenkų mokyklose, neberengiami

nauji vadovėliai, o užduotys naudojamuose vadovėliuose visiškai neatitinka šiuolaikinės ugdymo koncepcijos. Dažniausiai mokytojai įžvelgia problemą dirbdami su pasenusiais vadovėliais: jiems reikia labai daug laiko sąnaudų pasirengti pamokai ir išdiskutuoti su mokiniais esančius neatitikimus. Mokytojai pabrėžia vadovėlių trūkumą bei nurodo ribotas galimybes susipažinti su naujais vadovėliais ir išsirinkti tinkamiausią iš skirtingų leidyklų siūlomų vadovėlių.

(A2) Jausmo, kad viskas „nuleidžiama iš viršaus“, patyrimas. Dauguma mokytojų nesijaučia aktyvūs švietimo politikos dalyviai, dažniau jaučiasi kaip švietimo politikos vykdytojai, kuriems privalu kokybiškai įgyvendinti ugdymo turinį. Dažnai mokytojai priima pasyvią poziciją, dalyvaudami *Bendrujų programų* kūrimo procese, ir yra linke ugdymo praktikoje iškilusias problemas spręsti individualiai. Tokią savo poziciją jie grindžia įsitikinimu, kad vis tiek švietimo politikos formuotojai jų neišgirs, greičiau jie bus apkaltinti, kad nesistengia ar nesugeba tinkamai dirbti. Antai, kalbėdami apie privalomą integruojamųjų programų (*Etninės kultūros, Sveikatos ir lytiškumo ugdymo bei rengimo šeimai, Žmogaus saugos* ir kt.) įgyvendinimą, mokytojai jaučia nepasitenkinimą, kuris kyla dėl to, kad šių programų integravimas atsiranda ne iš natūralaus mokinių ar mokyklos poreikio, o „nuleidžiamas iš viršaus“. Mokytojai pripažįsta šių programų svarbą ir pritaikymą konkrečiose gyvenimiškose, spontaniškose situacijose, bet sisteminis jų įtraukimas į planus yra nenatūralus procesas, eliminuojantis tikrąją programų vertę. Mokytojai pageidauja lankstumo ir laisvės įgyvendinant privalomai integruojamas *Bendrasias programas*. Be to, kai kurie mokytojai, ypač tie, kurie turi vieną pamoką per savaitę, abejoja dėl tokio didelio privalomų integruojamų programų skaičiaus ir baiminasi, kad gali nukentėti mokomojo dalyko turinys, skirtas mokinių dalykinėms kompetencijoms ugdyti.

Mokytojai, kalbėdami apie dalykų ugdomųjų veiklų realizavimą ugdymo procese, nėra patenkinti, kad yra spraudžiami į pakankamai griežtus pamokos struktūros rėmus, nors, kalbinio ugdymo mokytojų manymu, jų pamoka skiriasi nuo matematikos ir fizikos pamokų savo metodų specifika. Mokytojų teigimu, reikia tvirtos mokytojo pozicijos, kad išorės vertintojas netaptų pamokos šeimininku. Kartu mokytojai išorinį vertinimą priima kaip norą rasti ką nors bloga jų pamokose, o ne pagalbą tobulinant ugdymo procesą, todėl dažnai jį priima priešiška.

(A3) Paramos stygiaus patyrimas. Mokytojams reikalinga visokeriopa pagalba įgyvendinant ugdymo turinį. Jos neįgaunant ar negaunant, kenčia ne tik ugdymo procesas, bet kyla ir mokytojų nepasitenkinimas, kuris kreipiamas dviem kryptimis: 1) į švietimo politikos formuotojus, mokytojų nuomone, keliančius aiškius ir priimtinius tikslus, bet kurių įgyvendinimui ugdymo praktika yra mažai arba visiškai nepalanki dėl materialinių išteklių stokos arba ugdymo proceso riboto lankstumo; 2) į save, kaip mokytoją, jaučiantį tam tikrų kompetencijų stygių ir nepakankamą paramą joms įgyti. Mokytojai pažymi, kad švietimo politikų priimti sprendimai dėl integruojamųjų programų įgyvendinimo, nesuteikiant mokytojams reikiamos metodinės pagalbos ir rekomendacijų joms

įgyvendinti, kelia mokytojams įtampą. Mokytojams stinga ir su įvairia mokomąja medžiaga susijusios paramos. Jie išsako poreikį ekspertų parinktai ir parengtai mokymo medžiagai, kaupiamai ir talpinamai struktūruotoje informacinėje bazėje, kuri būtų prieinama kiekvienam mokytojui. Mokytojai pasigenda pagalbos, susijusios su užduočių, ypač skirtų skirtingų gebėjimų lygių mokiniams, rengimu. Mokytojai išvelgia sunkumus dėl „iš viršaus“ nuleisto mokinių asmeninės pažangos vertimo rekomendacijų nebuvimo. Mokytojai reiškia kritišką požiūrį į kai kurių mokyklų administracijos skatinimus naudoti mokinių įsivertinimui IKT (pvz., *Egzaminatorius.lt*), argumentuodami savo nuomonę tuo, kad nemato (ši)vertinimo sąsajų su realiais mokinių pasiekimais. Taip pat išryškėjo skaitmeninės priemonės, skirtos mokinių asmeninei pažangai stebėti, poreikis, tačiau be valstybės pagalbos ir finansavimo mokytojai jaučiasi nepajėgūs ją sukurti. Mokytojai suvokia, kad naujos skaitmeninės priemonės įsisavinimas gali pareikalauti papildomų mokytojo darbo sąnaudų, bet, jų manymu, pastangos vėliau atsipirks.

Kategorija B: Mokytojas kaip mokyklos bendruomenės narys

Ši kategorija apima mokytojo vaidmens mokyklos bendruomenėje ir santykio su kitais mokyklos bendruomenės nariais – mokyklos administracija, kolegomis, tėvais – suvokimą įgyvendinant ugdymo turinį. Išskirtos 4 subkategorijos (B1, B2, B3, B4) aprašomos toliau tekste.

(B1) Ugdymo praktikos konteksto galimybių atliepti ugdymo turinį suvokimas.

Ugdymas vyksta konkrečios mokyklos kontekste, kuris šalies mastu yra labai skirtingas dėl objektyvių ir subjektyvių veiksnių. Mokytojai išvelgia dėl materialinių išteklių stokos kylančius apribojimus sėkmingam ugdymo turiniui įgyvendinti: ugdymuisi kitose (netradicinėse) aplinkose, įtraukiamam ugdymui, informacinių komunikacinių technologijų (IKT) naudojimui, mokymuisi tyrinėjant mokomojo dalyko kontekste.

Vienas svarbių veiksnių, ribojančių ugdymo turinio realizavimą, yra susijęs su mokyklos turimais ištekliais ir galimybėmis aprūpinti mokytojus ir mokinius reikalingomis priemonėmis, IKT. Tyrimo rezultatai parodė, kad dėl ribotų materialinių išteklių dalis mokytojų negali žengti koja kojon kartu su informacinių technologijų pažanga. Dažnai mokiniai, turėdami nuosavus naujausius įrenginius, turi didesnes galimybes įvaldyti naujas programas ar programavimą, o mokytojams kai kurias ugdymo turinio temas praktiškai įgyvendinti mokykloje yra sunku, nes reikalinga sudėtinga, o ne mokykloje esanti primityvi technika. Mokytojai, jausdamiesi nuolat „bėgantys iš paskos“, pripažįsta savo IKT kompetencijų tobulinimosi poreikį, kad neatsiliktų nuo technologijų pažangos ir bent žinotų, kuo domisi jaunoji karta. Aktyvumas socialiniuose interneto tinkluose ir IKT išmanymas, kaip pastebi mokytojai, gali leisti mokytojui išlaikyti autoritetą tarp mokinių.

Mokytojams nerimą kelia ir mokinių saugumui nepalankios ugdymo(si) aplinkos mokyklose. Būtinų saugos priemonių ir tinkamos įrangos trūkumas apriboja tiriamųjų

darbų atlikimą. Netinkamą ir nesaugią materialinę bazę, kaip trukdį ugdymo turiniui įgyvendinti, nurodo chemijos, fizikos, kūno kultūros mokytojai, kurie atsisako reikalingų veiklos sričių ir jas keičia kitomis.

Mokytojai atsiliepia apie gamtos mokslų, technologijos, inžinerijos, menų / dizaino, matematikos (STEAM; *angl.* Science, Technologies, Engineering, Arts, Mathematics) centrus kaip apie pažangią idėją mokinių gamtamoksliam ugdymuisi, bet kartu sako, kad yra labai ribotos galimybės jais naudotis, ir abejoja šios idėjos įgyvendinimu formaliajame ugdyme (dėl didelio mokinių skaičiaus klasėje, dėl 45 min. pamokos trukmės). Mokytojai išvelgia sunkumus STEAM integracijai dėl to, kad nėra pritaikyta mokyklų materialinė bazė, nesuteikiama pagalba, nors iš mokytojų reikalaujama tai įgyvendinti.

Mokytojai pripažįsta ugdymo(si) kitose aplinkose patrauklumą mokiniams ir didesnę galimybę atlikti mokinių praktinio pažinimo, kuris skatina tolesnę mokinių mokymosi motyvaciją, poreikius. Be to, kaip pastebi mokytojai, mokymasis kitose aplinkose suteikia galimybę ištraukti ir atsiskleisti tiems mokiniams, kurie kartais nėra linkę save išreikšti, kai mokosi tradicinėje aplinkoje. Mokytojai įvardijo nemažai mokinių ugdymą(si) kitose aplinkose apsunkinančių veiksnių, dažniausiai organizacinių, susijusių su laiko sąnaudomis ir ugdymo(si) proceso lankstumo bei papildomo finansavimo tokioms veikloms stygiumi. Dauguma mokytojų suvokia, kad ne bet koks mokymasis kitose ugdymo(si) aplinkose padeda pasiekti pamokos tikslų, todėl kartais abejoja, ar tikslinga naudotis aukštųjų mokyklų laboratorijomis, nes ten vykdomi laboratoriniai darbai nėra pritaikyti mokiniams pagal amžių ir mokiniai tik stebi procesus, o patys negali atlikti.

(B2) Profesinio įsipareigojimo mokyklos bendruomenei dėl gerų mokymosi pasiekimų suvokimas. Mokytojai jaučia didelę atsakomybę mokyklos bendruomenei už savo profesinės veiklos rezultatus. Dažnai tai perauga į nerimą ir baimę, kad jų mokinių pasiekimai neatlieps mokyklos bendruomenės lūkesčių. Kai kuriose mokyklose mokytojai, vertindami mokinius pagal standartizuotus pasiekimų testus, negali atsiriboti nuo minties, kad mokykla gali būti reitinguojama pagal testų rezultatus. Nors mokytojai suvokia tikrąją testų paskirtį, bet pastebi ir neigiamai vertina tokį faktą, kad pačios mokyklos linkusios testų rezultatus naudoti mokykloms ir mokiniams reitinguoti.

Orientacija į testų ar egzaminų rezultatus prasideda jau pradinio ugdymo pakopoje ir tęsiasi pagrindinio ugdymo pakopoje. Pradinio ugdymo mokytojai dvejoja, kokį sprendimą turėtų priimti: ar atsižvelgti į mokinio pastangas ir parašyti aukštesnį įvertinimą, ar išlikti nuosaikiems, nes ateityje mokinio laukia standartizuoti testai. Pripažįstama, kad mokyklose pernelyg didelis dėmesys skiriamas egzaminų rezultatams, siekiama kuo geresnių konkretaus dalyko egzamino ar testo rezultatų, o tai atsiliepia mokinių mokymosi krūviui. Kita vertus, pripažįstama, kad antrame plane lieka kūrybingos asmenybės ugdymas(is), kada dėl visuomenėje vyraujančių nuostatų perdėtas dėmesys skiriamas diagnostinių ir standartizuotų testų, egzaminų rezultatams. Todėl neatsitiktinai ir mokytojai, ir mokiniai orientuojasi į pasirengimą egzaminams: mokytojai baiminasi nukrypti nuo programos, mokiniai reikalauja nenukrypti nuo pasirengimo

egzaminui. Mokytojai kelia diskusinį klausimą, ar egzaminai yra svarbiausias veiksnys, galintis nulemti jauno žmogaus gyvenimą. Be to, mokytojų darbo vertinimas, remiantis tik testų ir egzaminų metu pasiektais mokinių rezultatais ir neatsižvelgus į mokyklos statusą, mokinių kontingentą, mokytojus žeidžia.

Išryškėja problema, susijusi su mokytojo papildomomis veiklomis, kurioms mokytojas, be tiesioginio darbo pamokoje, turi skirti daug laiko (konkursai, parodos, mokyklinės šventės), nes mokykla nori rezultatų, todėl iš dalies tai tampa ugdymo turinio įgyvendinimo trukdžiu. Pavyzdžiui, dailės pamoka, anot mokytojų, dažnai suvokiama kaip pasiruošimas konkursams, olimpiadoms, nukreipta į rezultatų siekimą už mokyklos ribų, ir mokytojai apgailestauja, kad dažnai dailės mokytojų „*rezultatai niekiniai, jeigu nedalyvauja ir nieko neparodo*“, nes darbas vertinamas tik tuo atveju, jeigu mokiniai laimi konkursuose, olimpiadose.

Matyti, kad kai kurių mokytojų nerimas yra susijęs su baime prisiimti atsakomybę už savo praktikoje modeliuojamą ugdymo turinį, kuris nėra detalizuotas *Bendrosiose programose*.

(B3) Mokomojo dalyko (ne)vertinimo pajautimas. Kai dalykas nevertinamas pažymiais ir nėra jo egzaminai, tai suteikia mokytojams daugiau laisvės modeliuoti ugdymo turinį, keisti jį, atsižvelgus į mokinių poreikius, tačiau, kita vertus, susiduriama su mokyklos bendruomenės požiūriu į dalyką kaip antraeilį. Todėl, siekdami mokinius motyvuoti, dažnai mokytojai pageidauja vertinimo pažymiu, kuris kartais tampa drausminimo priemone. Tai, kad rašoma tik įskaita, daugelio mokinių nemotyvuoja mokytis dalyko, nes „*negali niekaip niekam pristatyti savo pasiekimo*“ [Do-1], „*atestate neatsispindės, į stojimo vidurkį neįsiskaičiuos*“ [Do-2].

(B4) Bendravimo ir bendradarbiavimo kultūros svarbos suvokimas. Tyrimas atskleidė labai skirtingas mokytojų patirtis apie ugdymo turinio įgyvendinimą mokykloje, siejant jas su mokyklos bendruomenės kultūros kontekstu. Mokytojai pripažįsta, kad mokyklose, kaip ir visoje šalies švietimo sistemoje, trūksta bendradarbiavimo kultūros. Dauguma mokytojų pripažįsta nepakankamą bendradarbiavimą tarp visų mokyklos bendruomenės narių, ypač sprendžiant kai kuriuos probleminius organizacinius ugdymo turinio įgyvendinimo ir mokytojų kompetencijų tobulinimosi klausimus. Pavyzdžiui, viena vertus, mokytojai skatinami vesti pamokas netradicinėse aplinkose ir tai apibrėžta ugdymo planuose, kita vertus, realybėje jie susiduria su administracijos nepasitenkinimu. Kartais mokytojas dėl organizacinių sunkumų ir jaučiamos baimės, kad nesuspsės „išieiti“ programos, linkęs rinktis tradicinę ugdymo aplinką. Matyti, kad mokymasis kitose aplinkose dalies mokytojų nėra vertinamas kaip tinkamiausia priemonė išsikeltiems ugdymo tikslams pasiekti, tam tikrai temai atskleisti, taip palengvinant mokiniams konkrečios temos suvokimą.

Mokyklos turi skirtingas galimybes mokinių ugdymui(si) kitose aplinkose. Ugdymas kitose aplinkose reikalauja didesnių laiko sąnaudų, todėl 45 minučių trukmės pamokos laikas bei išskylančios kitos ugdymo proceso kokybės užtikrinimo problemos yra vienos

pagrindinių kliūčių, kurias reikia įveikti mokytojams, planuojantiems veiklas už mokyklos ribų. Taigi, didesnis ugdymo proceso organizavimo lankstumas, kuriam reikia mokyklos pritarimo, sutelktumo ir bendruomenės bendradarbiavimo, tikslingas ugdymo kitose aplinkose veiklų planavimas ir koordinavimas galėtų padėti mokytojams geriau išnaudoti mokymąsi už mokyklos sienų.

Panaši situacija pastebėta ir mokytojams kalbant apie kompetencijų tobulinimosi veiklas. Nors visi mokytojai, vykdami tobulintis, susiduria su sunkumais, matyti, kad kylančios problemos ir gebėjimas jas spręsti yra nulemtas mokyklos bendruomenės kultūros. Vis dėlto dauguma mokytojų pažymi, kad nėra mokyklos administracijos skatinami ir remiami dalyvauti kompetencijų tobulinimo veiklose, o pavadavimas tampa paties mokytojo reikalu. Mokytojai dažnai nežino, kokiais kriterijais remiamasi skirstant mokykloje lėšas, skirtas kompetencijoms tobulinti, o kai kurių mokytojų poreikiai lieka visai neišgirsti.

Dar viena išryškėjusi sritis, rodanti bendradarbiavimo stoką, siekiant ugdymo turinio įgyvendinimo, – kai kurių mokytojų pasyvumas ir nenoras dirbti komandoje integruojant dalykus. Dažniausiai mokytojai tokią kolegų poziciją sieja su nenoru įdėti papildomų pastangų.

Bendradarbiavimą su tėvais mokytojai mato ir kaip vieną sudėtingiausių, kol kas nepakankamai išnaudotą, ir vieną efektyviausių veiksmų, siekiant mokinių mokymosi sėkmės. Pavyzdžiui, įtraukiojo ugdymo idėjos įgyvendinimą mokytojai laiko labai ribotu dėl tėvų pagalbos, bendradarbiavimo su jais stokos. Tyrimas atskleidė, kad mokyklose tėvai linkę laikytis dviejų skirtingų įsitraukimo į ugdymosi procesą pozicijų: bendradarbiavimą skatinančios bei atskirtį mažinančios arba SUP neigiančios pozicijos, kai tėvai nėra linkę bendradarbiauti su mokytojais.

Mokytojai aktualizuoja mokyklos ir valstybiniu lygmeniu teikiamos pagalbos svarbą atliepti įtraukiojo ugdymo idėjas. Matyti skirtingas kitų švietimo pagalbos specialistų įsitraukimas mokyklose. Mokytojai, negaudami specialistų paramos, nenori vieni priimti atsakomybės už mokymo proceso valdymą, kai klasėje yra ne vienas mokinys, turintis SUP. Matyti, kad pedagogai pereina prie tikslingo bendradarbiavimo su specialistais pozicijos, kai, pripažinus kiekvieno atvejo unikalumą, vaikui, turinčiam SUP, teikiama unikali pagalba, pasitelkiant mokyklos psichologą ir socialinį pedagogą.

Vis dėlto iš tyrimo duomenų išryškėja, kad patys mokytojai, nors ir supranta mokyklos bendruomenės bendradarbiavimo svarbą, nėra linkę priimti lyderio vaidmens šiai situacijai keisti ir dažniau lieka pasyvioje pozicijoje. Pavyzdžiui, mokytojai pripažįsta, kad nėra įprasta dalytis gerąja patirtimi mokykloje, nors ir suvokia to naudą, ir jie negali paaiškinti, kodėl patys to nedaro ar neinicijuoja tokios veiklos.

Kategorija C: Mokytojas kaip profesionalas

Ši kategorija (apimanti 4 subkategorijas C1, C2, C3, C4) atskleidžia, kaip mokytojas, nuolat balansuodamas tarp asmeninės ir socialinės atsakomybės, veikia kaip profesionalas,

kaip suvokia ugdymo tikslus, kokiais principais vadovaujasi modeliudamas ir įgyvendindamas politikos formuotojų užsakymą ugdymo praktikoje.

(C1) Ugdymo tikslų suvokimas. Šioje subkategorijoje išryškinamas mokytojų ugdymo tikslų suvokimas, atspindintis ugdymo praktikoje mokytojų realizuojamus tikslus, kuriems įgyvendinti jie renkasi savas mokymo strategijas. Tačiau mokytojų keliami svarbiausi tikslai leidžia daryti įžvalgas ir apie tai, kaip mokytojas supranta jam švietimo politikos formuotojų keliamus ir ugdymo programose numatytus tikslus.

Išryškėjo šie ugdymo tikslai, į kuriuos mokytojai projektuoja savo veiklą: dalykinių kompetencijų ugdymas; bendrųjų kompetencijų ugdymas; visuminio pasaulio vaizdo ir savo šalies, savo vaidmens suvokimo jame ugdymas; egzamino rezultatų siekimas. Mokinių dalykinių kompetencijų ugdymas nukreiptas į bazinių dalyko žinių ir gebėjimų įgijimą bei dalyko žinių taikymą praktinėse, realiose gyvenimo situacijose. Bazines dalyko žinias ir gebėjimus mokytojai laiko mokinių tolesnių įgūdžių formavimosi prielaida bei galimybe asmenybei augti. Akivaizdu, kad dalyko žinios nėra laikomos savitikslemis, priešingai, pabrėžiamas jų visuminis, interpretacinis aspektas ir galimybė jas pritaikyti. Matyti, kad mokytojai, keldami ugdymo tikslus, konstruoja mokomojo dalyko turinį, orientuodamiesi ne į žinių suteikimą, bet į mokinio galimybių ir poreikių pažinimą, jo galių atskleidimą, santykio su juo užmezgimą. Pagrindiniai ugdymo tikslai siejami su mokinių socialinių kompetencijų ugdymu, praktinių įgūdžių formavimu perteikiant teorines žinias, mokinių motyvacijos skatinimu ir mokinių mokėjimo mokytis kompetencijos ugdymu. Įgyvendindami ugdymo turinį ir keldami individualius tikslus kiekvienam mokiniui, mokytojai siekia, kad mokiniai atskleistų ir suvoktų savo unikalias savybes. Mokinių domėjimosi sritis atitinkančių ugdymo tikslų kėlimą mokytojai laiko sėkmingo mokinių mokymosi prielaida.

(C2) Mokinių poreikių atpažinimas ir siekis juos atliepti. Mokytojai prisiima atsakomybę už savo profesinės veiklos rezultatus, apmąsto ir analizuoja savo veiklą. Vienas dažniausiai mokytojų nuolat keliamų klausimų sau – *Kaip atliepti skirtingus mokinių poreikius?* Todėl dažnai mokytojui iššūkiu tampa kiekvienos pamokos turinio konstravimas, kai klasėje yra skirtingus poreikius ir interesus turintys mokiniai, ypač kai klasės didelės. Vis dėlto kai kurie mokytojai mokinių skirtybes suvokia kaip didesnę galimybę mokiniams mokytis *prisitaikyti, toleruoti, priimti*. Mokytojai pripažįsta, kad skirtingi mokinių gebėjimai ir poreikiai nukreipia mokytoją tinkamų metodų ir būdų paieškai, darbo organizavimui pamokose siekiant kiekvieno mokinio pažangos. Bet norint tai pasiekti reikia didelių mokytojų pastangų ir laiko sąnaudų. Ypač tai sudėtinga dėl mokytojams teikiamos nepakankamos paramos.

Mokytojai suvokia, kad individualių mokinio poreikių nežinojimas mokinį traumuoja ir mažina jo mokymosi motyvaciją. Nors mokytojai taiko įvairias strategijas, siekdami sukurti galimybes mokiniui pačiam atrasti dalyko prasmę ir siekti gerų rezultatų, mokinių motyvacija mokytis yra vienas didžiausių iššūkių mokytojams tiek dėl realaus ugdymo konteksto, tiek dėl paramos stygiaus ar net ribotų savo kompetencijų. Be to,

esant dideliam psichologiniam spaudimui dėl testais ir egzaminais matuojamų mokinių pasiekimų, mokytojas nuolat būna įsitempęs ir nėra tikras dėl savo priimamų sprendimų.

Taip pat mokytojai, ypač turintys didesnę pedagoginio darbo stažą, atpažįsta besikeičiančius skirtingų kartų požymius, kurie, viena vertus, tampa mokytojui iššūkiu keisti iki tol taikytas ugdymo priemones, kita vertus, – skatina tobulėti profesinėje veikloje. Kai kurie mokytojai pripažįsta, kad keistis turi jie, nes moko jau ne pirmąją mokinių kartą ir atpažįsta pakitusius mokinių bei visuomenės poreikius.

(C3) Balansavimas tarp asmeninės ir socialinės atsakomybės už ugdymo(si) rezultatus konstruojant ir įgyvendinant ugdymo turinį. Mokytojai patiria atotrūkį tarp ugdymo realybės ir ugdymo turinio, kuris jiems atrodo per platus, kai kurios temos jau nebeaktualios, kai kurios veiklos sunkiai įgyvendinamos dėl materialinių išteklių ir paramos stokos. Mokytojai suvokia jiems keliamus ambicingus reikalavimus, bet jų realus kontekstas yra klasės kontekstas. Todėl jie nuolat balansuoja tarp jiems keliamų reikalavimų ir konkrečios klasės realybės, reaguoja ir pertvarko ugdymo turinį vaudamiesi asmeniniu suvokimu, turimomis žiniomis ir gebėjimais. Mokytojai nuolat sprendžia dilemą: ar svarbiau mokinio asmenybės augimas, gera emocinė atmosfera pamokoje, ar testų ir egzaminų rezultatas. Jausdami asmeninę atsakomybę, mokytojai pripažįsta, kad daugiau orientuojasi į visapusišką asmenybės brandą, bet, prisiimdami socialinę atsakomybę kaip pedagogų bendruomenės atstovai, jie negali atsiriboti nuo pamatuojamo galutinio rezultato.

Mokytojai ne tik patys jaučia didelę įtampą dėl koncentravimosi į testų ir egzaminų rezultatus, bet ir suvokia neigiamas pasekmes, kurios susijusios su ugdymo proceso organizavimu ir turiniu, mokinių nuovargiu dėl didelio krūvio bei jų netinkamų nuostatų, idealizuojant egzamino svarbą.

Bendrosiose programose mokinių pasiekimai apibrėžti kaip bendrieji vertinimo kriterijai. Mokytojai, atsižvelgdami į kiekvieno mokinio individualias ugdymosi galimybes, taiko įvairias savo sukurtas mokinių pasiekimų vertinimo metodikas, kurių tikslas detalai apibūdinti konkretaus mokomojo dalyko pasiekimų vertinimo / įsivertinimo kriterijus, pasirinkti tinkamus vertinimo būdus. Metodikų įvairovė skirtingose mokyklose skatina diskusijas dėl vertinimo objektyvumo – *Kaip jas suderinti tarpusavyje, nesant aiškių susitarimų dėl vienodų vertinimo kriterijų.* Mokytojams įtampą didina ir tai, kad tėvai nepripažįsta jų taikomų vertinimo metodikų, ypač pamokose tų dalykų, kurių egzaminas nėra numatytas.

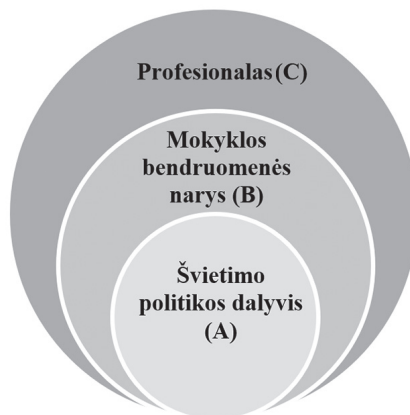
Mokytojai labai skirtingai traktuoja *Bendrąsias programas*. Vieniems jų – tai dokumentas, kurį turi „išpildyti“, „išeiti“, todėl yra labai įsitempę, dažnai jaučiasi kalti, jei to nepajėgia padaryti. Kiti mokytojai vertina šias programas kaip dokumentą, kuris padeda išsikelti mokinių ugdymo(si) tikslus, nurodo jiems profesinės veiklos kryptį, bet nepriima jo kaip „dogmos“. Šie mokytojai linkę lanksčiai modeliuoti ir realizuoti ugdymo turinį, įvertindami ugdymo(si) realybę, atsižvelgdami į mokinių gebėjimus ir poreikius, mokyklos kontekstą, jausdami ir prisiimdami atsakomybę už savo profesinės

veiklos sprendimus. Vis dėlto visi mokytojai pripažįsta, kad norėtų, jog būtų daugiau pasitikima mokytojais, palikta daugiau laisvės modeliuojant ugdymo(si) turinį.

(C4) Nuolatinis mokymasis. Mokytojai savo sėkmingą profesinę veiklą sieja su asmeniniu tobulėjimu. Mokytojai pabrėžia, kad, vykstant globalizacijos procesams, esant sparčiai technologijų kaitai, jiems stinga naujausių mokslu grįstų žinių, IKT taikymo kompetencijų. Mokytojams reikalingas nuolatinis profesinis augimas, nes kiekvienais metais ateina vis daugiau mokinių, įvaldžiusių technologijas, ir tai verčia mokytojus tobulėti. Matyti, kad mokytojai jaučia didžiulę atsakomybę už mokinio asmenybės augimą, todėl daugelis jų abejoja anksčiau įgytomis žiniomis ir jaučia naujų žinių poreikį įgyvendinant įtraukujį ugdymą. Dėl informacijos gausos ir laiko stokos jie dažnai abejoja, ar tai, ką daro dirbdami su mokiniais, turinčiais SUP, yra teisinga. Mokytojai išvelgia ir nuolatinio mokymosi dirbti komandoje su kitais mokytojais poreikį, kas padėtų sėkmingai tarpdalykinei integracijai ir sprendžiant įvairius su ugdymu susijusius klausimus. Jie suvokia, kad integracija galima, jei mokytojai tariasi tarpusavyje, planuoja integruotas pamokas koreguodami savo parengtus planus.

Hierarchinis modelis

Paveiksle pavaizduoti hierarchiniai ryšiai tarp išskirtų kategorijų, atspindinčių iš tyrimo duomenų išryškėjusį mokytojų suvokiamą ugdymo turinio įgyvendinimą. Mokytojai patiria ugdymo tyrinio įgyvendinimą kaip **švietimo politikos dalyviai** (A). Modeliuodami ugdymo turinį mokyklos lygmeniu jį įgyvendina kaip **mokyklos bendruomenės nariai** (B), siekiantys atitikti mokyklos bendruomenės lūkesčius, prisiimančios atsakomybę už mokinių mokymosi pasiekimus, kita vertus, visi jų priimami sprendimai priklauso nuo asmeninės pozicijos ir kompetencijų, savęs, kaip **profesionalo**, suvokimo (C).



Pav. Išskirtų kategorijų, aprašančių mokytojų suvokiamą ir patiriamą ugdymo turinio įgyvendinimą, hierarchinis tarpusavio ryšys

Kategorija C atspindi mokytojo būsenos jausminius ir elgesio komponentus, kai mokytojas priima profesinės veiklos sprendimus, ugdymo praktikoje norėdamas atliepti visuomenės, švietimo politikų, mokyklos administracijos lūkesčius, apibrėžtus ugdymo turinį reglamentuojančiame dokumente – *Bendrosiose programose* – dėl ugdymo turinio modeliavimo pagal jo suvokiamus ugdymo tikslus ir ugdymo praktikos realybę. Ši kategorija, kaip aukščiausia išskirtų kategorijų hierarchijoje, savyje jungia kai kuriuos A ir B kategorijų elementus, kurie gali turėti įtakos mokytojo jausmams ir elgesiui ugdymo realybėje.

Pirmiausia mokytojas suvokia švietimo politikos formuotojų jam deleguojamą ugdymo turinio įgyvendinimą. Nuo to, ar mokytojui deleguota užduotis suprantama, ar jam teikiama parama, kiek juo pasitikima ir leidžiama dalyvauti kuriant, konstruojant ugdymo turinį ir jį įgyvendinant, labai priklauso, kokia bus mokytojo pozicija. Jei ugdymo turinio idėja mokytojui atrodo suprantama ir jam pačiam prasminga, o tikslai ir lūkesčiai atitiks realias ugdymo galimybes, bus vertinamos mokytojo pastangos ir skatinami bendradarbiavimu grįsti mokyklos bendruomenės narių santykiai, tikėtina ugdymo turinio įgyvendinimo sėkmė. Tokiu atveju mokytojas jaus pasitikėjimą ir paramą, ir tai didins profesinę motyvaciją, norą tobulėti ir stiprins savivertę.

Diskusija

Straipsnyje pristatomu tyrimu, kuris vykdytas ugdymo turinio atnaujinimo išvarkėse, siekta atskleisti, kaip Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų mokytojai suvokia ir patiria ugdymo turinio įgyvendinimą. Ugdymo turinio kaitos pradiniam etape, anot O'Sullivan, Carroll, Cavanagh (2008), mokytojai jaučiasi praradę kontrolę, juos apima netikrumas dėl jų turimos profesinės patirties, neaiškumas dėl neapibrėžtumo, ko iš jų tikimasi. Tai gali sumažinti mokytojų pasitikėjimą savimi kaip profesionalais. Panašius jausmus išgyvena ir mūsų tyrime dalyvavę mokytojai. Dilkes, Cunningham, Gray (2014) pažymi vilties ir nusivylimo ciklą, vykstant kiekvienai reformai, kai pradinį vilties laikotarpį keičia nusivylimo momentas, o vėliau – viltis, kad ateityje bus kažkas nauja ir geriau. Mūsų tyrimas atskleidė, kad mokytojų nesijautimas reikšmingais švietimo politikos dalyviais, matant save tik kaip vykdytojus, kuriems dažnai „viskas nuleidžiama iš viršaus“, neap rūpinant reikalingomis priemonėmis, nesuteikiant visokeriopos pagalbos ir daugelį dalykų paliekant savieigai, verčia mokytojus jaustis išnaudojamais. Todėl tokia mokytojų patirtis esant nuolatiniam ugdymo turinio įgyvendinimo pokyčiams, kai su jais mažai tariamasi ir nesuteikiama reikalinga parama, gali iš anksto padidinti jų pasipriešinimą. Ugdymo turinio kaita ir įgyvendinimas reikalauja visų švietimo sistemos dalyvių bendradarbiavimo, susitelkimo veikti kartu (Kim, 2017; Dilkes, Cunningham, Gray, 2014). Maluleke, Motlhabane (2015) pažymi, kad ugdymo turinio įgyvendinimo konsultantai neturi pakankamai kompetencijų suteikti mokytojams reikalingos paramos. Tyrėjai taip pat nustatė, kad mokyklos vadovo gebėjimas tarpininkauti tarp

švietimo politikų ir mokytojo bei palankios aplinkos mokytojams kūrimas yra labai svarbūs ugdymo turinio įgyvendinimo sėkmės veiksniai. Mūsų tyrimo rezultatai rodo, kad mokytojai dažnai patiria ne bendradarbiavimu, o galios santykiais grįstą sąveiką su švietimo politikos formuotojais, pasitikėjimo mokytojais stygių. Galima daryti prielaidą, kad keičiant ir auginant bendradarbiavimo kultūrą, ypač tarp mokytojų ir išorės vertintojų, abiems pusėms įsisąmoninant, kad visi siekia to paties tikslo – tobulinti ugdymo praktiką tinkamai pateikiant ir priimant grįžtamąjį ryšį, – keistūsi ir pačių mokytojų supratimas apie jų veiklos vertinimą: kas dabar, mokytojų suvokimu, yra „blogas dalykas“, iš tikrųjų yra „tobulintinas dalykas“, neturintis nieko bendra su paties mokytojo, kaip asmenybės, nuvertinimu. Mokytojų jaučiama perdėta švietimo politikos formuotojų kontrolė didina mokytojų netikrumą ir neapibrėžtumą ir gali tapti kliūtimi mokytojams priimant ugdymo turinio kaitą.

Visuomenės spaudimas dėl gerų mokinių mokymosi pasiekimų daro tiesioginį poveikį mokytojams, įgyvendinant ugdymo turinį. Nors, mokydami konkretaus mokomojo dalyko, mokytojai orientuojasi į visapusiškai išsilavinusią asmenybę, plėtojančią savo kūrybiškumą, gebančią atliepti kylančius iššūkius, įprasminančią save, kaip unikalią asmenybę visuomenėje, vis dėlto jų pastangos ugdyti visapusišką asmenybę yra ribojamos egzaminų, standartizuotų testų rezultatų, kurie daugeliu atvejų ir politikos formuotojų, ir mokyklos administracijos tapatinami su mokytojo profesinės veiklos pasiekimų verte. Toks vienpusiškas mokytojo veiklos vertinimas verčia juos nuolat balansuoti tarp asmeninės ir socialinės atsakomybės. Mokytojas, kaip mokyklos bendruomenės narys, išgyvena konfliktą tarp suvokiamų mokinio, kaip asmenybės, ugdymo tikslų ir mokyklos bendruomenės lūkesčių dėl aukštų mokymosi pasiekimų. Ir kiti tyrėjai išryškina neigiamus ugdymo turinio įgyvendinimo, remiantis testų ir egzaminų vertinimais, aspektus. Mokytojai nemano, kad testų ir egzaminų rezultatai gali tiksliai atspindėti mokinių mokymąsi (Gardner, Galanouli, 2016), o dėl tarptautinių lyginamųjų tyrimų sureikšminimo kyla grėsmė, kad ugdymo turinys siaurės, nes sureikšminamos greičiausiai atsiperkančios ir ekonominę pranašumą suteikiančios kompetencijos, o nuošalėje paliekamos etinės, moralinės, socialinės (Vaitekaitis, 2016; Braid, Hopfenbeck, 2016). Remiantis mūsų atlikto tyrimo rezultatais, galima teigti, kad per didelė švietimo politikos formuotojų ir visuomenės orientacija į egzaminų rezultatus suponuoja kai kurių mokytojų požiūrį į *Bendrasias programas* kaip į absoliučią siekiamybę jas įgyvendinti, kartais ignoruojant pačių mokytojų suvokiamus tikruosius ugdymo tikslus. Reikėtų pabrėžti, kad Duoblienės, Bulajevos, Stonkuvienės (2008) atlikto tyrimo rezultatai parodė, kad tik mažesnė dalis mokytojų matė galimybes lanksčiai dirbti pagal tuo metu galiojusias *Bendrasias programas*, o beveik pusė mokytojų nurodė, kad vadovėliai neatitinka *Bendrujų programų*, daugelis mokytojų neišvelgė dermės tarp *Bendrujų programų* ir egzaminų. Panaši problema užfiksuota ir mūsų tyrime: mokytojai pripažįsta, kad minėtos dermės stoka ir kokybiškai parengtų mokymo priemonių, jų įvairovės stygius didina mokytojų laiko sąnaudas rengiantis pamokoms.

Mūsų atliktas tyrimas atskleidė, kad mokytojai suvokia ir jaučia mokyklos bendruomenės kultūros vaidmens galią savo profesinės veiklos rezultatams, profesiniam augimui, bet daugelis jų pripažįsta žemą bendradarbiavimo kultūrą. Mokytojai pažymi, kad ją puoselėjant būtų lengviau įveikti tam tikrus kylančius trukdžius ugdymo turiniui įgyvendinti (pvz., tarpdalykinei integracijai, ugdymuisi kitose aplinkose ir pan.), augtų pagarba tarp visų ugdymo proceso dalyvių, būtų palanki aplinka kurti ir įgyvendinti naujoves, nebijant galimų klaidų. Bendradarbiavimo kultūros stoka Lietuvos mokyklose mokytojų buvo minėta ir Duoblienės, Bulajevos, Stonkuvienės (2008) tyrime. Taigi, projektuojant naują ugdymo turinį, diegiant inovacijas, yra svarbūs mokyklos bendradarbiavimo kultūros puoselėjimo aspektai.

Vis dėlto, įgyvendinant jau esamą ugdymo turinį ar reaguojant į jo pokyčius, kaip atskleidė mūsų tyrimas ir fiksuoja kiti tyrėjai (Kim, 2017; Duoblienė, Bulajeva, Stonkuvienė, 2008), svarbiausia yra asmeninė mokytojo pozicija. Mūsų išskirta trečioji kategorija ***mokytojas kaip profesionalas*** atskleidžia, kad asmeninė mokytojo pozicija vaidina svarbiausią vaidmenį priimant profesinės veiklos sprendimus. Mellegård, Pettersen (2016), tyrė Norvegijos mokytojų atsaką į ugdymo turinio kaitą, atskleidė, kad mokytojams suteikta didesnė laisvė buvo suprasta kaip papildomi reikalavimai, ir jiems kilo dilemų: viena vertus, mokytojai buvo pasiryžę įvykdyti tai, ko iš jų reikalaujama, antra vertus, jie jautė netikrumą, ar turi reikiamų žinių ir pasitikėjimo. Taigi, matyti, kad jau pradiniam atnaujinto ugdymo turinio įgyvendinimo etape mokytojai suvokia prieštaravimus tarp numatomos ir galimos praktiškai įgyvendinti ugdymo programos. Mūsų tyrimo duomenys rodo, kad ir tada, kai programa nėra nauja, kai kurie mokytojai išgyvena netikrumą dėl to, ar jų praktikoje konstruojamas ugdymo turinys atlieps mokyklos bendruomenės ir švietimo politikų lūkesčius. Kiti tyrėjai (Dilkes, Cunningham, Gray, 2014), analizavę reformuojamą ugdymo turinį, nurodo, kad tinkamai tam nepasirengus, mokytojams kyla frustracija. Be to, kolegialaus bendradarbiavimo būtinybė mokytojų pripažįstama kaip vienas esminių veiksmų, siekiant sumažinti neigiamą netinkamai vykdomos reformos poveikį. Lee, Kang (2016), tyrė Vakarų Australijos mokytojų patirtį reformuojant ugdymo turinį, nustatė, kad vykstant spartiems ir nuolatiniais ugdymo programų pokyčiams net ir entuziastingi mokytojai kenčia dėl nuovargio. Kiekvienam profesionalui būtų labai sudėtinga dirbti esant tiek daug pokyčių ir išlaikyti teigiamą nuostatą vykdomos reformos atžvilgiu (Burgess, Robertson, Patterson, 2010; Skaalvik, Skaalvik, 2009).

Siekiant, kad mokytojas suvoktų ugdymo turinio kaitos esmę, jaustųsi svarbia vykdomos reformos dalimi ir būtų aktyvus kaitos dalyvis (Goodson, 2003), labai svarbu, kad jam būtų teikiama tinkama parama, numatyti reikalingi išteklių ir tenkinami profesinio tobulinimosi poreikiai (Maluleke, Motlhabane, 2015; Drummond, 2012). Hargreaves (Hargreaves ir kt., 2001) pažymi, kad, vykdamas ugdymo turinio pokyčius, negalima ignoruoti mokytojų įsitikinimų, asmeninių tikslų ir lūkesčių, jų motyvacijos, kompetencijų lygio, nes pokytis apima intelektualinių ir emocinių elementų dvilypumą: intelektinė dalis apima perėjimą nuo naujos mokymo programos suvokimo iki supratimo,

kaip ją pritaikyti klasėje; emocinė dalis apima mokytojų tarpusavio santykius, santykius tarp mokytojų ir mokinių, kurie yra veikiami mokytojų ugdymo turinio aiškinimo, planavimo, sėkmingo metodų pasirinkimo.

Tyrimo ribotumas ir tolesnės tyrimo kryptys

Vienas pagrindinių tyrimo ribotumų yra tas, kad šis tyrimas buvo platesnio tyrimo dalis, todėl nebuvo konstruojamas taip, kaip galėjo būti vystoma tyrimo idėja pasirinkus tik šį apsibrėžtą tyrimo objektą. Vis dėlto nors tyrimas ir apėmė visų mokomųjų dalykų ir pradinio ugdymo mokytojus, o tyrimo imtis kokybiniam tyrimui buvo pakankamai didelė, tyrimo rezultatų erdvėje galėjo likti neužfiksuotų tam tikrų patiriamo reiškinio būdų, kurie būtų galėję atsirasti išplėtus tyrimo dalyvių imtį. Atliktas tyrimas parodė, kaip svarbu analizuoti mokytojų ugdymo turinio įgyvendinimo suvokimą, lūkesčius, įsitikinimus, kompetencijas įvairiais ugdymo turinio kaitos etapais. Šiame tyrime ugdymo turinio įgyvendinimas atspindėtas tik mokytojų akimis, o tyrimo išplėtimas atskleidžiant kitų švietimo dalyvių patirtis leistų matyti įgyvendinimo procesą iš įvairesnių perspektyvų. Tikslinga analizuoti Lietuvoje įgyvendinamą ugdymo turinį kompleksiskai, atskleidžiant jo stiprybes, silpnybes ir galimybių plėtrą. Be to, tokia analizė galėtų padėti numatant pedagogų kompetencijų tobulinimo(si) profesinio augimo kryptis, kurios gali būti skirtingos priklausomai nuo ugdymo turinio įgyvendinimo etapo.

Išvados

Atliktas tyrimas rodo, kad Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų mokytojai suvokia švietimo politikų jiems keliamus ugdymo tikslus, bet juos įgyvendindami ugdymo realybėje susiduria su iššūkiais. Ugdymo turinio įgyvendinimą mokytojai suvokia ir patiria *kaip švietimo politikos dalyviai, kaip mokyklos bendruomenės nariai, kaip profesionalai.*

Nežiūrint visų švietimo lygmenų – nuo politinio iki asmeninio – svarbos, būtina pripažinti, kad, siekiant sėkmingo ir numatyta kryptimi vykstančio ugdymo turinio įgyvendinimo, pagrindinis vaidmuo tenka mokytojo asmeninei pozicijai. Tik suvokdamas ugdymo tikslus ir tikėdamas tuo, kad geba tai įgyvendinti, mokytojas gali sutelkti visas savo kūrybines galias aukščiausiems pasiekimams konkrečiame ugdymo realybės kontekste. Todėl viena svarbiausių krypčių sėkmingai ugdymo turinio realizacijai yra mokytojo įgalinimas bei jo pripažinimas profesionalu ir lyderiu. Deja, tyrimas atskleidė, kad tyrime dalyvavę mokytojai dažniau linkę užimti pasyvumo arba atsitraukimo poziciją nei imtis lyderystės, kai diskutuojama dėl ugdymo turinio ar inicijuojama ugdymo turinio kaita, kuriamos naujos ugdymo priemonės, kai mokytojas atpažįsta deklaruojamo ugdymo turinio silpnybes ar susiduria su kliūtimis ugdymo praktikoje.

Atskleista mokytojų patirtis tuo laikotarpiu, kai įgyvendinamas ugdymo turinys nebėra naujovė ir jau yra subrendusi būtinybė jį keisti, leidžia ne tik geriau suprasti ugdymo turinio įgyvendinimo atotrūkį lemiančius veiksnius, bet ir padeda prognozuoti iššūkius, su kuriais mokytojai susidurs, įvykus ugdymo turinio kaitai. Tai padėtų nukreipti švietimo politikos formuotojus į priemones, galinčias sumažinti neigiamą reformų poveikį mokytojui, kai jis pradės įgyvendinti naują ugdymo turinį praktikoje. Be to, šis tyrimas, besiremiantis Lietuvos mokytojų patirtimis, praplečia ankstesnių tyrėjų teorines išvalgas apie ugdymo turinio įgyvendinimą, ugdymo turinio dalyvių sąveiką tam tikruose sociokultūriniuose kontekstuose bei skirtingais ugdymo programų įgyvendinimo etapais.

Padėka

Dėkojame mokytojams, sutikusiems dalyvauti sutelktųjų grupių diskusijose, už skirtą laiką ir atvirą dalijimąsi pedagogine patirtimi. Straipsnyje pristatomi tyrimo rezultatai yra dalis kokybinio tyrimo, kuris atliktas Ugdymo plėtotės centro užsakymu, įgyvendinant Europos Sąjungos struktūrinių fondų finansuojamą projektą „Bendrojo ugdymo mokytojų bendrųjų ir dalykinių kompetencijų tobulinimas“ (Nr. 09.4.2-ESFA-V-715-02-0001).

Literatūra

- Åkerlind, G. S. (2005). Learning about phenomenography: interviewing, data analysis and the qualitative research paradigm. In J. Bowden & P. Green (Eds.), *Doing Developmental Phenomenography* (pp. 63–74): Melbourne: RMIT University Press.
- Åkerlind, G. S. (2012). Variation and Commonality in Phenomenographic Research Methods. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 115–127.
- Bee Bee, S. (2008). Surface or deep change? How is a curriculum change implemented at ground level? *The International Journal of Educational Management*, 22(1), 90–106.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bowden, J. A. (2000). The nature of phenomenographic research. In J. A. Bowden, E. Walsh (Eds.), *Phenomenography* (pp. 1–18). Melbourne, Australia: RMIT University.
- Braid, J., Hopfenbeck, T. N. (2016). Curriculum in the twenty-first century and the future of examinations. In *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (pp. 821–837). Sage Publications: Los Angeles / London / New Delhi / Singapore / Washington DC.
- British Educational Research Association [BERA] (2018) *Ethical Guidelines for Educational Research, fourth edition*, London. Prieiga per internetą: <https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethical-guidelines-for-educational-research-2018>

- Burgess, J., Robertson, G., Patterson, C. (2010). Curriculum implementation: Decisions of early childhood teachers. *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(3), 51–59.
- Campbel, E. (2006). Curricular and Professional Authority in Schools. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 111–118.
- Chan, J. K. S. (2010). Teachers' responses to curriculum policy implementation: Colonial constraints for curriculum reform. *Educational Research for Policy and Practice*, 9(2), 93–106.
- Darling-Hammond, L., Banks, J., Zumwalt, K., Gomez, L., Sherin, M., Griesdorn, J., Finn, L. (2005). Educational goals and purposes: Developing a curricular vision for teaching. In L. Darling-Hammond, & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 169–200). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dilkes, J., Cunningham, C., Gray, J. (2014). The New Australian Curriculum, Teachers and Change Fatigue. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(11), 45–64.
- Drummond, A. (2012). The Australian Curriculum: Excellence or equity. A rural perspective. *Australian and International Journal of Rural Education*, 22(3), 73–85.
- Duoblienė, L., Bulajeva, T. (2008). Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai – kokybiško ugdymo garantas? *Acta Paedagogica Vilnensia*, 21, 59–74.
- Duoblienė, L., Bulajeva, T., Stonkuvienė, I. (2008). *Bendrujų programų ir išsilavinimo standartų naudojimas / naudingumas planuojant ir organizuojant ugdymą mokykloje*. Tyrimo ataskaita. Prieiga per internetą: https://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/BP-Tyrimo_Ataskaita.pdf
- Durlak, J. A., DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: a review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3–4), 327–350.
- Fogo, B., Reisman, A., Breakstone, J. (2019). Teacher adaptation of document-based history curricula: results of the Reading like a Historian curriculum-use survey. *Journal of Curriculum Studies*, 51(1), 62–83.
- Gardner, J., Galanouli, D. (2016). Teachers' Perceptions of Assessment. In *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment* (pp. 710–724). Sage Publications: Los Angeles / London / New Delhi / Singapore / Washington DC.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B. M., Boschee, B. F. (2015). *Curriculum Leadership: Strategies for Development and Implementation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Goodson, I. F. (2003). *Professional Knowledge, Professional Lives: Studies in Education and Change*. Maidenhead: Open University Press.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., Manning, S. (2001). *Learning to Change: Teaching beyond Subjects and Standards*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Education.
- Kelly, A. V. (2004). *The Curriculum: Theory and Practice*. Great Britain: Sage.
- Kim, Y. (2017). Factors affecting Korean secondary-school English teachers' adoptions of the 2015 curriculum. *English Language Teaching*, 29(3), 75–97.
- Lee, Y. B., Kang, H. S. (2016). An exploration on teachers' experience and perception in competency-based curriculum implementation. *The Journal of Secondary Education*, 64(4), 1047–1074.

- Lochner, B., Conrad, R., Graham, E. (2015). Secondary teachers' concerns in adopting learning management systems: A US perspective. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 59(5), 62–70.
- Maluleke, H. M., Motlhabane, A. T. (2015). Teachers' Belief and Practices Influential to Curriculum Policy Implementation in Schools: Connections between the Known and Unknown. *The International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 22(3), 13–25.
- Marton, F. (1986). Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 3(21), 28–49.
- Mellegård, I., Pettersen, K. D. (2016). Teachers' response to curriculum change: balancing external and internal change forces. *Teacher development*, 20 (2), 181–196.
- Monkevičienė, O., Žemguliienė, A., Stankevičienė, K. (2013). Mokymosi paradigma grindžiamo ikimokyklinio ir pradinio ugdymo turinio samprata. *Pedagogika*, 111, 136–151.
- Nagrockaitė, Š. (2015). *Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklos ugdymo turinio samprata: diskurso analizė*. Daktaro disertacija. Vilnius: Vilniaus universitetas.
- Niculescu, R. M. (2015). Curriculum between Theory and Practice a Further Approach of Curriculum. *Educata Plus*, 13(2), 41–55.
- O'Sullivan, K. A., Carroll, K., Cavanagh, M. (2008). Changing Teachers: Syllabuses, Subjects and Selves. *Educational Research*, 18(2), 167–182.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191–214.
- Sahlberg, P. (2006). Models of curriculum development: International trends and the way forward. In Sahlberg P. (Ed.), *Curriculum reform and implementation in the 21st century: Policies, perspectives and implementation* (pp. 108–121). Proceedings of the International Conference on Curriculum Reform and Implementation in the 21st Century. Istanbul, Turkey.
- Sherin, M. G., Drake, C. (2009). Curriculum strategy framework: Investigating patterns in teachers' use of a reform-based elementary mathematics curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 41(4), 467–500.
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518–524.
- Turley, S. (2005). Professional lives of teacher educators in an era of mandated reform. *Teacher Education Quarterly*, 32(4), 137–155.
- Vaitekaitis, J. (2016). Ugdymo turinio kaita Lietuvoje: globalizacijos padariniai. *Acta paedagogica Vilnensia*, 37, 18–34.
- Walsh, E. (2000). Phenomenographic analysis of interview transcripts. In J. Bowden & E. Walsh, (Eds.). *Phenomenography* (pp. 19–33). Melbourne: RMIT University Press.

Teachers' Experiences in Implementing Curriculum: a Teacher as a Participant of Educational Policy, a Member of the School Community and a Professional

Sniegina Poteliūnienė¹, Stasė Ustilaitė², Stanislav Sabaliauskas³, Jūratė Česnavičienė⁴,
Agnė Juškevičienė⁵

¹ Vytautas Magnus University, Academy of Education, T. Ševčenkos g. 31, LT-03111 Vilnius, Lithuania, sniegina.poteliuniene@vdu.lt

² Vytautas Magnus University, Academy of Education, T. Ševčenkos g. 31, LT-03111 Vilnius, Lithuania, stase.ustilaitė@vdu.lt

³ Vytautas Magnus University, Academy of Education, T. Ševčenkos g. 31, LT-03111 Vilnius, Lithuania, stanislav.sabaliauskas@vdu.lt

⁴ Vytautas Magnus University, Academy of Education, T. Ševčenkos g. 31, LT-03111 Vilnius, Lithuania, jurate.cesnaviciene@vdu.lt

⁵ Vilnius University, Faculty of Philosophy, Universiteto g. 9, LT-01513 Vilnius, Lithuania, agne.juskeviciene@fsf.vu.lt

Summary

The curriculum and its implementation are continuously at the centre of discussions of education policymakers, society and scientists. It is obvious that it is a teacher, who implements curriculum and seeks to achieve the quality of its implementation while reacting to the context of his practice, makes decisions based on his convictions and attitudes, knowledge about the educational process. This article endeavours to reveal teachers' experiences in implementing curriculum of Lithuanian comprehensive schools. The research raises the following question: *how do teachers understand and experience the implementation of curriculum?*

The phenomenography method was chosen for the research and a focus group interview method was used for data collection. 86 teachers of various subjects and primary school teachers, who have the qualification category of a teacher-senior or a teacher-methodologist, participated in the study.

The analysis of research results has shown that the implementation of curriculum is experienced by teachers through understanding of himself *as a participant of educational policy, as a member of the school community, as a professional*. These three categories, which were distinguished, comprise the space of the study results. Teacher's empowerment and professional recognition are the leading elements of a successful implementation of curriculum. The research revealed that teachers understand the implementation of curriculum, which is delegated to them by education policymakers. Based on the fact, whether a task delegated to teachers is understood and provided with support, how they are trusted and allowed to participate in constructing and creating curriculum before and while implementing it. It depends on what position teachers will take for a great measure. If the idea of curriculum seems understandable and meaningful, whereas goals and expectations correspond to real educational possibilities, if the efforts of teachers are

valued and encouraged, and relationships of the members of the school community are based on cooperation, it could be expected that the implemented curriculum will be successful. In such a case, teachers will feel trust and support, and that will increase professional motivation, desire to develop and will strengthen self-esteem.

Keywords: *teachers' experiences, the implementation of curriculum, comprehensive schools teachers.*

Gauta 2019 05 03 / Received 03 05 2019
Priimta 2019 05 22 / Accepted 22 05 2019