

Mokymo(si) tikslų ir uždavinių kėlimo, kaip aktualios didaktinės problemos, diskursas

Irena Stonkuvienė

Socialinių mokslų (edukologijos) daktarė
Vilniaus universiteto Edukologijos katedra
Universiteto g. 1/9, LT-01513 Vilnius
Tel. (8 5) 266 76 25
El. paštas: irenastonkuviene@fsf.vu.lt

Zita Nauckūnaitė

Docentė
Socialinių mokslų (edukologijos) daktarė
Vilniaus pedagoginio universiteto
Lietuvių kalbos didaktikos katedra
T. Ševčenkos g. 31, LT-03111 Vilnius
Tel. (8 5) 233 08 52
El. paštas: zitanauckunaitė@gmail.com

Straipsnyje, remiantis „12–14 m. mokinių mokymo(si) didaktinių problemų ir kai kurių mokymo(si) motyvacijos silpnėjimo priežasčių kiekybiniu tyrimu“, analizuojama bendrojo lavinimo mokykloje egzistuojanti 12–14 m. mokinių mokymo(si) tikslų ir uždavinių kėlimo didaktinė problema mokinių ir mokytojų požiūriu. Pabrėžiama, kad mokiniams nepakankamai sudaromos sąlygos patiems kelti savo mokymosi tikslus ir planuoti veiklą, taip prisiimant atsakomybę už savo mokymąsi, todėl svarbiausias šiuolaikinės didaktikos reikalavimas, kad didaktinio proceso centre būtų mokinys, dar neįgyvendintas.

Pagrindiniai žodžiai: bendrojo lavinimo mokykla, mokymo(si) tikslai, mokymo(si) procesas, didaktinė problema.

Įvadas

Tikslas, pasak L. Jovaišos, – numatomas ir siekiamas žmogaus veiklos ar elgesio veiksmų rezultatas, kartu yra ir veiksmo motyvas, lemiantis tikslo pasiekimo būdą ir priemones, todėl bet koks pedagoginis procesas pradedamas tikslo kėlimu. Tikslas mobilizuoja ir nukreipia norima linkme dėmesį ir mąstymą (2007), yra vienas svarbiausių didaktikos turinio elementų, nes būtent nuo siekiamo tikslo¹ priklauso mokymo(si) turinio suformavi-

mas, mokymo(si) proceso organizavimas, mokymo(si) metodų ir vertinimo būdų parinkimas.

L. Gage, D. C. Berliner (1979) teigimu, mokyklos patiria nesėkmę ne dėl to, kad neperteikia informacijos – jos tai atlieka gerai. Nesėkmės priežastis ta, kad nesudaromos galimybės mokiniams pajusti ir suprasti objektų, įvykių ir žinių asmeninę reikšmingumą, t. y. patiems užsibrėžti mokymosi tikslus ir jų siekti. Kada pasiekimai pagerėja tiek, kiek mokiniai ir mokytojai nustato ir išsiaiškina tinkamus, konkrečius ir iššūki metančius tikslus, pažymi ir G. Petty, remdamasis J. Hattie ir R. Marzano metastudijomis (2008). Kaip žinome, R. Marzano (2001) pabrėžia, kad

¹ Mokslinėje literatūroje ir švietimo dokumentuose vartojamos dvi sąvokos: ugdymo tikslai – platesnė sąvoka (valstybės, mokyklos lygmuo) ir mokymo(si) tikslai – siauresnė sąvoka (mokytojo ir mokinio lygmuo). Mes orientuojamės būtent į mokymo(si) tikslus.

didžiausią poveikį turi asmeninės sistemos aktyvacija, kuri savo ruožtu aktyvuoja metapažinimo sistemą (tikslų išsikėlimas, judėjimas tų tikslų link ir prisitaikymas prie sunkumų), o ši – pažinimo sistemą, kuriančią mokymąsi.

Šiuolaikiniai Lietuvos švietimo politikos dokumentai (Lietuvos švietimo koncepcija, 1992; Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatos, 2002; Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo samprata, 2004; Bendrosios programos, 2008 ir kt.) pabrėžia, kad šiandienos mokykla turi padėti įgyti mokymosi kompetenciją, ugdyti atsakomybę už savo mokymąsi, gebėjimą planuoti ir apmąstyti mokymosi procesą bei rezultatus, išsikelti pamatuotus tolesnius uždavinius.

Tačiau švietimo būklės tyrimai konstatuoja, kad žioji praraja tarp ugdymo siekiamybės ir tikrovės, pageidaujamų ir esamų mokymosi rezultatų (pvz., Nacionalinis mokinių pasiekimų tyrimas. 4–8 klasės, 2003); kai kurie mokytojai bendruosius tikslus suvokia kaip nerealistiškus, sunkiai išmatuojamus ir pasiekiamus ir dėl to neretai tiesiog nukopijuojamus iš Bendrųjų programų ar net vadovėlių (Bendrųjų programų ir išsilavinimo standartų naudojimas / naudingumas planuojant ir organizuojant ugdymą mokykloje, 2008); daugiau nei 90 proc. mokytojų, formuluodami mokymo(si) tikslus ir uždavinius, remiasi konstruktyvizmo idėjomis ir mokymosi paradigma, tačiau, įgyvendindami juos praktikoje, vadovaujasi poveikio (mokymo) paradigma (Mokytojų didaktinės kompetencijos atitiktis šiuolaikiniams švietimo reikalavimams, 2005).

Jau seniai yra pastebėta, kad bendrieji mokymo(si) tikslai (angl. *goals*), sąlygoja-

mi šalies švietimo politikos ir nurodantys pagrindines mokymo(si) proceso vertybes, prioritetus, plėtros strategijas, ir konkretieji, detalizuoti mokymo(si) tikslai (angl. *objectives*), nusakantys pageidaujamą ugdytinio elgseną ir numatomas ugdyti kompetencijas, gali būti nesuderinami (Mager's Tips on Instructional Objectives, 1962). Viena vertus, mokymo(si) tikslai turi būti tikroviški, išmatuojami ir labai konkretūs (Jensen, 1999; Petty, 2006 ir kt.), kita vertus, siekiant konkretumo, kartais pametama esmė ir nepaisoma ugdymo proceso visumos (Aramavičiūtė, 2005, p. 60). Tad šiame kontekste kyla klausimas, kuris empiriniame tyrime buvo suformuluotas kaip hipotezė: 12–14 metų mokiniai neturi galimybių patys kelti mokymosi tikslus, planuoti, apmąstyti savo sumanymus ir juos įgyvendinti; jiems nesudaromos sąlygos pajusti ir suprasti mokomosios medžiagos asmeninį reikšmingumą; mokytojai kelia formalius mokymo tikslus.

Dera pažymėti, kad tikslų ir uždavinių formulavimo didaktinė problema nėra nauja. Ji tirta pirmiau nurodytų ir kitų Lietuvos ir užsienio mokslininkų, tačiau nuodugnesnių tyrimų, kokių kyla didaktinių problemų, susijusių su mokymo(si) tikslais ir uždaviniais, stokojama, todėl „12–14 m. mokinių mokymo(si) didaktinių problemų ir kai kurių mokymo(si) motyvacijos silpnėjimo priežasčių kiekybinis tyrimas“ (2010) daug dėmesio skyrė mokymo(si) tikslų ir uždavinių kėlimui kaip didaktinei problemai. Straipsnyje ir yra pristatoma ši tyrimo dalis. Ji atspindi empirinių tyrimų, atliekamų Lietuvoje, naujumą – tyrimo imtis yra tik 12–14 metų mokiniai ir jų mokytojai; mokymo(si) tikslų ir uždavinių

kėlimo didaktinė problema nagrinėjama mokymosi paradigmos kontekste.

Tyrimo tikslas – išsiaiškinti bendrojo lavinimo mokyklose egzistuojančias 12–14 metų mokinių mokymo(si) didaktines problemas, susijusias su mokymo(si) tikslų ir uždavinių kėlimu.

Tyrimo objektas – 12–14 metų mokinių mokymo(si) tikslų ir uždavinių kėlimo didaktinė problema mokinių ir mokytojų požiūriu.

Tyrimo metodas – VI–VIII klasių mokinių ir jų mokytojų anoniminė anketinė apklausa.

Dauguma mokytojų ir mokinių anketų klausimų yra *uždari* ar *pusiau uždari*. Juose numatyta keletas paruoštų atsakymų, kurie yra tikslūs ir aiškūs. Respondentui belieka išsirinkti tą, kuris labiausiai atitinka jo nuomonę. Taip palengvinama ir pagreitinama respondentų apklausa; informaciją, gautą pateikus uždarus klausimus, patogiau analizuoti. Formuluojuant pusiau uždarus klausimus, respondentams paliekama galimybė išsakyti savo nuomonę tyrėjams rūpimu klausimu. *Anketose pateikiami ir keletas* (mokinių anketoje tik vienas) *atvirų* klausimų, numatančių laisvos formos atsakymą ir leidžiančių išsamiau išnagrinėti tiriamą reiškinį ar problemą.

Siekiant gauti kuo tikslesnę informaciją, mokytojams ir mokiniams pateikiami analogiškos problematikos klausimai. Atsižvelgiant į mokinių amžių, mokinių anketos klausimai yra perfrazuoti ir jų pateikiama kur kas mažiau, nes, kaip rodo tyrimų praktika, ilgi ir sudėtingi klausimynai vargina mokinius ir mažina tyrimo rezultatų patikimumą. Be to, pažymėtina, kad ne visi mokytojo darbo aspektai mokinių yra atpažįstami ir suvokiami.

Tyrimo imtis formuota lizdiniu, atsitiktiniu-klasteriniu būdu: buvo imami geografiniai lizdai (10 apskričių) ir kiekviename jų atsitiktinai atrinktos dvi bendrojo lavinimo mokyklos, o jose parinkti ne pavieniai tiriamieji, bet jų grupės (mokyklos klasė). Iš viso tyrime dalyvavo 395 įvairių dalykų mokytojai ir 399 mokiniai, iš jų 195 mergaitės (48,9 proc.) ir 204 berniukai (51,1 proc.). Dauguma mokinių (77,9 proc.) mokosi miesto mokyklose, likusieji (22,1 proc.) – kaimo vietovėse esančiose mokyklose. Tyrime dalyvavo mokiniai, besimokantys gimnazijose (17,8 proc.), vidurinėse mokyklose (39,6 proc.) ir pagrindinėse mokyklose (42,6 proc.). Iš viso į anoniminės anketos klausimus atsakė 56 (14 proc.) šeštos klasės, 182 (45,6 proc.) septintos klasės mokiniai ir 161 (40,4 proc.) aštuntos klasės mokinys.

Tyrimo duomenų apdorojimas. Tyrimo duomenų analizė atlikta kompiuterine programa SPSS for Windows 15 versija. Analizuojant tyrimo duomenis, taikyta apšaršomoji ir analitinė statistika.

Tyrimo rezultatų aptarimas

Tiek mokytojų, tiek mokinių apklausa atskleidė nemažai su mokymo(si) tikslais susijusių didaktinių problemų, kurios labiausiai išryškėja lyginant mokytojų ir mokinių atsakymus.

Svarbiausias mokymosi(si) proceso dalyvis

Tikslą suprasdami kaip pagrindinę paskatą veikti, veiklos motyvą, mokinių klausėme, *dėl ko jie mokosi (dėl tėvu, mokytojų, saveš, šalies)* ir prašėme pagal svarbą išrinkti šiuos teiginius: *aš mokausi, nes... taip liepia tėvai, ... to reikalauja mokytojai,*

... *to reikia man pačiam, ... to reikia mano šaliai*. Mokinių atsakymai nuo *svarbiausio iki mažai svarbaus* išsidėsto taip: pirmą vietą, kaip svarbiausiam mokymo(si) proceso veikėjui, mokiniai skyrė sau; antroje vietoje, kaip labai svarbūs mokymo(si) proceso veikėjai, atsiduria tėvai; trečioje – kaip svarbūs – mokytojai; mažiau svarbus – valstybė. Jei žiūrėtume tik į pirmąją vietą, kai svarbiausiu motyvu laikoma ne kitų reikalavimai, o paties mokinio apsisprendimas (87,7 proc.), išvelgtume stiprią mokymosi paradigmos raišką. Tuomet ir mokytojų vaidmens sumažėjimas (svarbiausiu motyvu mokytis mokytojų reikalavimus laiko vos 1,5 proc. mokinių), atrodytų, turėtų džiuginti. Tačiau tikėtina, kad mokinių atsakymai viso labo išreiškia jų pačių norą būti laikomiems lygiaverčiais mokymo(si) proceso dalyviais, taip pat internalizuotus tėvų ir mokytojų pageidavimus, kad mokiniai būtų atsakingesni už savo mokymąsi.

Dauguma (91,9 proc.) mokytojų, atsakydami į atvirą klausimą, *kokie ugdymo veikėjai dalyvauja keliant mokymo(si) tikslus*, savo vaidmenį keliant tikslus įvardijo kaip pagrindinį. Antroje vietoje, remiantis 77,7 proc. mokytojų atsakymais, tarp ugdymo veikėjų, daugiausia dalyvaujančių keliant mokymo(si) tikslus, atsiduria mokiniai, trečioje – tėvai (išskyrė 36,2 proc. mokytojų). Taip pat buvo minima mokyklos administracija (35,2 proc.), Švietimo ir mokslo ministerija (20 proc.), Švietimo skyrius (6,1 proc.) ir kt.

Atkreiptinas dėmesys, kad mokytojų, svarbiausią vaidmenį keliant mokymo(si) tikslus prisiėmusių sau, atsakymai nebūtinai rodo vien poveikio paradigmos

požymius. Gali būti, kad mokytojai savo vaidmenį galėjo suvokti ir kaip tarpininko, konkretinant Bendrosiose programose iškeltus tikslus, ar mokinio pagrindinio pagalbininko juos aktualinant mokymosi procese. Kaip yra iš tikrųjų, kiek labiau atskleidžia kitų klausimų palyginimas.

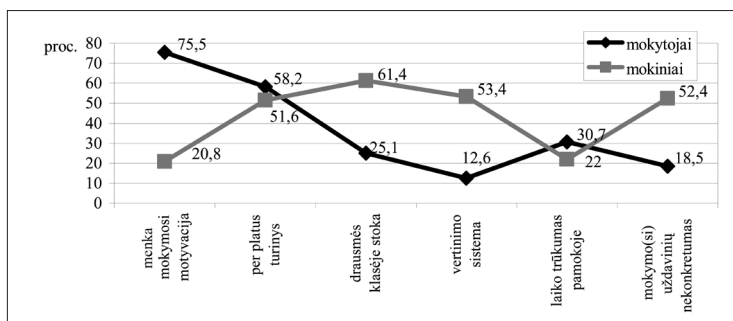
Priežastys, trukdančios įgyvendinti mokymo(si) tikslus

Dauguma tyrime dalyvavusių mokytojų (86,6 proc.) teigia, kad per savo dalyko pamokas įgyvendinti visus mokymo tikslus ir uždavinius jiems pavyksta *dažnai*. *Visada* tai padaryti pavyksta tik 3 proc. mokytojų, o beveik dešimtadalis mokytojų mano, kad jie *retai* įgyvendina visus mokymo tikslus ir uždavinius. Taip dažniau teigia mokytojai, kurie nurodė, kad savo darbe vadovaujasi poveikio (33,3 proc.) paradigma ($\chi^2 = 35,450$; $df = 4$; $p < 0,0001$), ir mokytojai, neturintys pedagoginio išsilavinimo (32 proc.; $\chi^2 = 13,672$; $df = 2$; $p < 0,001$).

Tiek mokytojai, tiek mokiniai buvo prašomi įvertinti priežastis, kliudančias visiškai įgyvendinti tikslus. Mokiniams vertinti atrinkome ne visus mokymosi procese pasitaikančius trikdžius įgyvendinti tikslus, o tik, tikėtina, mokiniams žinomiausius ir lengviausiai atpažįstamus, ir juos lyginome su tais pačiais mokytojų išskirtais trikdžiais.

Mokytojai ir mokiniai vieningai sutaria tik dėl per plataus mokymo(si) turinio, kaip gana svarbaus mokymo(si) trikdžio, panašiai – dėl laiko stokos pamokoje, kaip trukdančios mažiau (žr. 1 pav.).

Kitos priežastys, trukdančios siekti mokymo(si) tikslų, mokytojų ir mokinių



1 pav. *Priežastys, mokytojams ir mokiniams trukdančios įgyvendinti mokymo(si) tikslus*

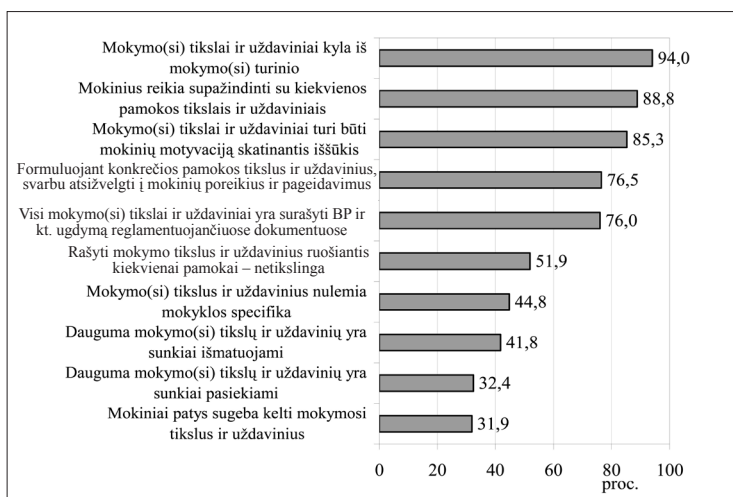
vertinamos skirtingai. Kaip pagrindinę trukdančią mokytis priežastį mokiniai įvardijo drausmės klasėje stoką, o minėtą problemą kaip dažną trikdį išskyrė tik 21,8 proc. mokytojų (daugiausia be pedagoginės kvalifikacijos ir turinčių iki 4 metų darbo stažą), o 61,8 proc. mokytojų manymu, drausmės klasėje stoka *retai* turi įtakos mokymo(si) tikslų ir uždavinių įgyvendinimui ($\chi^2 = 134,878$; $df = 3$; $p < 0,0001$). Šį skirtumą galima interpretuoti įvairiai, net gana drastiškai: galbūt didesnę patirtį turintys mokytojai vengia prisipažinti nemoką spręsti drausmės klasėje problemų arba kai kurie mokytojai yra įpratę dirbti „ekstremaliomis“ sąlygomis ir į minėtą trikdį jau nereaguoja. Suprantama, tokiu atveju kyla abejonių, ar mokiniai tikrai išmoksta tai, kas numatyta mokymo(si) tiksluose ir uždaviniuose.

Taip pat išsiskyrė mokytojų ir mokinių požiūriai į vertinimą, kaip galimą kliūtį sėkmingai mokytis. Mokytojai pažymėjo, kad jiems *retai* trukdo esama vertinimo sistema – šį trikdį, kaip dažnai arba visada turintį įtakos iškeltiems mokymo(si) tikslams ir uždaviniams įgyvendinti, išskyrė tik 12,6 proc. mokytojų. Tačiau net 53,4 proc. mokinių teigė, kad baimė gauti blogą pa-

žymį trukdo arba labai trukdo mokytis. Toks atsakymų skirtumas ($\chi^2 = 121,556$; $df = 3$; $p < 0,0001$) leidžia daryti prielaidą, kad mokytojai ne tik nereflektuoja su vertinimu susijusių problemų, bet ir nepakankamai atsižvelgia į mokinių jausmus bei emocijas.

Statistiškai reikšmingas skirtumas ($\chi^2 = 87,799$; $df = 3$; $p < 0,0001$) išryškėjo ir vertinant uždavinių nekonkretumą – daugiau nei pusė mokinių pažymėjo, kad kai *neaišku, ką reikia išmokti*, jiems tai *trukdo* ir *labai trukdo* mokytis, o šią priežastį kaip *visada* ir *dažnai* trukdančią įgyvendinti pamokos tikslus nurodė mažiau nei dešimtadalis mokytojų.

Pasitvirtino prielaida, kad sėkmės atveju mokytojai yra linkę pabrėžti savo nuopelnus, o nesėkmės paaiškina išoriniais, nuo mokytojo darbo menkai priklausančiais veiksniais – mokytojai kur kas rečiau išskyrė trikdžius, tiesiogiai priklausančius nuo jų (netinkamai parinktas mokymo(si) formas, mokymo(si) metodus, vertinimo sistemą ir pan.), o didaktines problemas dauguma mokytojų (75,9 proc.) aiškino menka mokinių mokymosi motyvacija. Reikia pripažinti, kad mokytojai gana tiksliai įvardijo šią didaktinę problemą



2 pav. Su mokymo(si) tikslų ir uždavinių kėlimu susijusių teiginių vertinimas

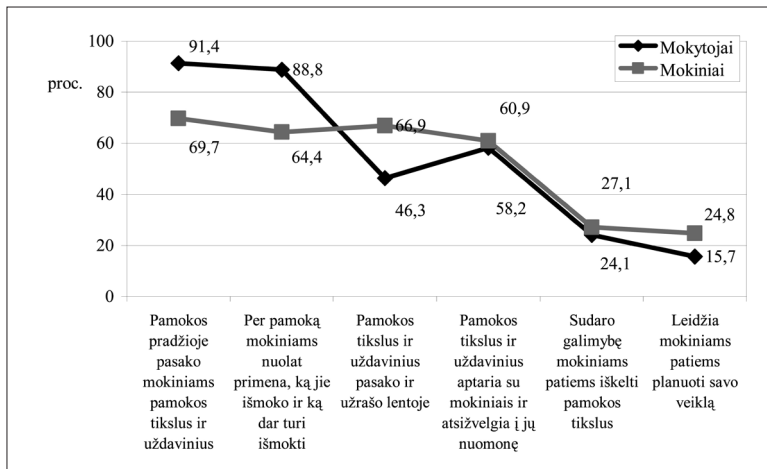
($\chi^2 = 305,402$; $df = 3$; $p < 0,0001$). Mokinių atsakymai taip pat rodo, kad jų motyvacija nėra stipri: didesnei pusei mokinių svarbiau žinoti, „*ką reikia mokytis*“ ir „*ką reikia išmokyti*“, tačiau retas jų kelia klausimą „*kodėl reikia mokytis*“. Kad nežinotum, kodėl reikia mokytis vieną ar kitą dalyką *trukdo* arba *labai trukdo*, pažymėjo mažiau nei penktadalis mokinių. Beveik keturi penktadaliai mokinių teigia, kad tai mažiausiai trukdanti mokytis priežastis. Daugiau nei pusė mokinių savo tingėjimo taip pat nepriskyrė prie mokytis trukdančių veiksnių.

Mokytojų požiūris į mokymo(si) tikslus ir uždavinius

Įgyvendinti mokymo tikslus gali trukdyti veiksniai, susiję ne tik su mokymo(si) kontekstu, bet ir su subjektyviu mokytojų požiūriu į mokymo tikslus ir uždavinius. Siekiant išsiaiškinti mokytojų požiūrį į mokymo tikslus ir uždavinius, mokytojų buvo prašoma apsvaistyti ir pažymėti,

ar sutinka su dešimčia teiginių: *sutinku – greičiau sutinku, nei nesutinku – greičiau nesutinku, nei sutinku – nesutinku*. Siekiami labiau išryškinti tendencijas, sudėjome *sutinkančių* ir *greičiau sutinkančių, nei nesutinkančių* respondentų skaičių ir surašėme teiginius pagal gautus rezultatus (žr. 2 pav.).

Kaip matome, daugiau nei keturi penktadaliai mokytojų sutinka arba yra linkę sutikti, kad *mokymo(si) tikslai ir uždaviniai turi būti mokinių motyvaciją skatinantis iššūkis*, tačiau lygiai taip pat mažiau nei 1/3 mano arba yra greičiau linkę manyti, kad *mokiniai patys sugeba kelti mokymosi tikslus ir uždavinius*; ryški tendencija mokymo(si) tikslus ir uždavinius tiesiogiai imti iš *švietimo dokumentų* (3/4 mokytojų); beveik pusė mokytojų visiškai sutiko su teiginiu, kad *mokymo(si) tikslai ir uždaviniai kyla iš mokymo(si) turinio*. Būtų logiška tikėtis, kad tokį atsakymą pasirinko mokytojai, kurie vadovaujasi poveikio paradigma, tačiau su šiuo teiginiu dažniausiai *sutinka* tie mokytojai, kurie nurodė be-



3 pav. Mokytojų dažniausiai taikomi ir mokiniams mokytis labiausiai padedantys mokymo(si) tikslų kėlimo būdai

sivadovaujant sąveika (61 proc.; $\chi^2 = 39,669$; $df = 6$; $p < 0,0001$); su teiginiu *greičiau sutinka, nei nesutinka* – 41,3 proc. mokytojų, iš jų dažniausiai mokytojai, nurodę besivadovaujant mokymosi paradigma (51,1 proc.; $\chi^2 = 39,669$; $df = 6$; $p < 0,0001$). Šio didaktiniu požiūriu klaidingo teiginio vertinimas parodė, kad mokytojai dalykinį turinį laiko vertybe savaime, todėl planuojant mokymo procesą tikslai yra kildinami iš dalyko programos turinio, o ne atvirksčiai.

Kitas teiginys, kad *mokiniai patys sugeba kelti mokymosi tikslus ir uždavinius*, ypač svarbus nustatant, ar mokytojai yra pasirengę dirbti pagal mokymosi paradigmą. Vos ne pusė tyrime dalyvavusių mokytojų *greičiau nesutinka, nei sutinka* su šiuo teiginiu, 18,2 proc. *nesutinka*. Tarp *nesutinkančių* su teiginiu – 42,2 proc. mokytojų, nurodžiusių, kad remiasi poveikio paradigma ($\chi^2 = 29,518$; $df = 6$; $p < 0,0001$). Tarp *greičiau nesutinkančių*, kad mokiniai patys sugeba kelti mokymosi tikslus ir uždavinius, yra 53,9 proc. mokytojų, besivadovaujančių mokymosi pa-

radigma ($\chi^2 = 29,518$; $df = 6$; $p < 0,0001$). Iš viso net 66,3 proc. mokytojų, deklaruojančių, kad vadovaujasi mokymosi paradigma, nurodė, jog *nesutinka* ir *greičiau nesutinka, nei sutinka* su šiuo teiginiu (atitinkamai: sąveikos – 67,4 proc., poveikio – 77,8 proc.). Pagal kvalifikacinę kategoriją bendra tendencija išlieka tokia pati: *nesutinka* ir *greičiau nesutinka, nei sutinka* su šiuo teiginiu net 84,7 proc. mokytojų ekspertų, 63,3 proc. metodininkų, 70,3 proc. vyr. mokytojų ir 72,2 proc. mokytojų, neturinčių kvalifikacinės kategorijos.

Mokymo(si) tikslų kėlimo būdai

Darydami prielaidą, kad mokiniai dažnai nežino mokymo(si) tikslų ir uždavinių, nes mokytojai su konkrečios pamokos tikslais ir uždaviniais mokinius supažindina nepakankamai, juolab nesudaro sąlygų mokiniams patiems kelti mokymosi tikslus, planuoti, apmąstyti savo sumanymus ir juos įgyvendinti, mokytojų klausėme, *kaip dažnai nurodytais būdais jie kelia pamokos tikslus, ar į šį procesą įtraukia ir mo-*

kinius; mokinių analogiškai teiravomės, ar nurodyti tikslų kėlimo būdai jiems padeda mokytis (3 pav.).

Išaiškėjo, kad tiek mokytojų dažniausiai taikomi, tiek, mokinių teigimu, veiksmingi yra poveikio paradigmai priskirtini mokymo(si) tikslų kėlimo būdai. Dauguma mokytojų pažymėjo *visada* arba *dažnai* pamokos pradžioje *pasaką mokiniams pamokos tikslus ir uždavinius*, o paskui juos *nuolat primeną*. Nestebina tai, kad ši paradigma priimtina ir mokiniams – didesnei pusei mokinių, jų pačių teigimu, mokytis *labai padeda* ar *ir padeda* poveikio paradigmai priskirtini aiškūs mokytojo nurodymai ir priminimai, o galimybę patiems nuspręsti ir *planuoti savo veiklą* veiksminga laiko tik apie ketvirtadalis mokinių. Viena pamatinių didaktikos taisyklių skelbia, kad *įgūdžiai* susiformuoja, dažnai taikant tuos pačius veiklos būdus, tad suprantama, kad kuo veikla retesnė, tuo ir mokinių *įgūdžiai* yra menkesni. Pažymėsime, kad tik ketvirtadalis tyrime dalyvavusių mokinių atsakė, jog jiems yra tekę per atskirų dalykų pamokas (dažniausiai dailės ir technologijų, rečiau – fizikos, biologijos ir muzikos) patiems nuspręsti, ko dabar norėtų mokytis.

Vis dėlto derėtų atkreipti dėmesį, kad mokytojų dažniausiai taikomus mokinių supažindinimo su tikslais būdus, kai *pamokos pradžioje pasakomi pamokos tikslai ir uždaviniai*, o paskui *nuolat mokiniams primenama, ką jie išmoko ir ką dar turi išmokti*, mokiniai įvertino prasčiau nei mokytojai. Nustatyti statistiškai reikšmingi šių mokymo(si) tikslų ir uždavinių kėlimo būdų skirtumai: kad *dažnai* arba *visada* *pamokos pradžioje mokiniams pasako pamo-*

kos tikslus ir uždavinius, teigia 91,4 proc. mokytojų, tačiau kad tai *padeda* arba *labai padeda* mokytis – teigia 69,7 proc. mokinių ($\chi^2 = 150,045$; $df = 3$; $p < 0,0001$); kad *dažnai* arba *visada* per pamoką *mokiniams primena, ką jie išmoko ir ką dar turi išmokti*, nurodė 88,8 proc. mokytojų, tačiau kad tai *padeda* ir *labai padeda* mokytis – teigia 64,4 proc. mokinių ($\chi^2 = 75,259$; $df = 3$; $p < 0,0001$). O štai regimąja informacija papildytas tikslų kėlimo būdas, kai *pasakyti pamokos tikslai ir uždaviniai yra užrašomi lentoje*, mokinių teigimu, jiems padeda labiau. Taip teigia 66,9 proc. mokinių, nors tik 46,3 proc. mokytojų nurodė, kad pamokos tikslus pasako ir užrašo lentoje ($\chi^2 = 73,094$; $df = 3$; $p < 0,0001$). Matyt, tai sietina su mokinių atidumu (tikėtina, kad ne visi pamokos pradžioje būna susikaupę ir pasiruošę darbui), taip pat su skirtingais mokinių mokymosi stiliais, kai vieniems tinkamesnis girdimasis, kitiems – regimasis informacijos priėmimo ir suvokimo būdas.

Įdomu ir tai, kad ketvirtadalis mokinių teigė *savo veiklą pamokos metu planuojantys* dažniau, nei mokytojai pažymėjo leidžią tai daryti. Nors skirtumas ir nėra labai didelis, tačiau statistiškai reikšmingas ($\chi^2 = 135,999$; $df = 3$; $p < 0,0001$). Greičiausiai tai yra susiję su skirtingu veiklos planavimo supratimu. Tikėtina, kad mokytojai dažniau turėjo omenyje aiškų reglamentą turintį planavimą, pavyzdžiui, kai mokiniai ne tik sudaro, bet ir užrašo pamokos planą, o mokiniai į planavimo sąvoką, matyt, įtraukė ir visus veiklą numatančius veiksmus, pavyzdžiui, kurį uždavinį spręsti pirmiausia.

Išvados

Apibendrinami galime teigti, kad mokinio, kaip pagrindinio mokymo(si) proceso dalyvio, vaidmuo gana deklaratyvus, nes tyrimas rodo, jog mokymo(si) procese mokiniai dažnai konformistiškai prisitaiso prie mokytojų reikalavimų, o pastarieji mažai stengiasi tokią situaciją keisti – teoriškai deklaruoja mokymosi ir sąveikos paradigmas, o daugeliu atvejų veikia pagal poveikio paradigmą.

Daugiau nei keturi penktadaliai mokytojų yra linkę sutikti, kad mokymo(si) tikslai ir uždaviniai turi būti mokinių motyvaciją skatinantis iššūkis, tačiau tik mažiau nei trečdalis yra linkę manyti, kad mokiniai patys geba kelti mokymosi tikslus ir uždavinius. Galbūt todėl tik ketvirtadalis mokinių pažymėjo, kad jiems yra tekę per atskirų dalykų pamokas patiems nuspręsti, ko mokytis, ir tik dviem penktadaliams yra tekę pamokoje patiems planuoti savo veiklą. Tai leidžia teigti, kad mokymosi tikslų ir uždavinių kėlimas, sudarant sąlygas mokiniams patiems prisiimti atsakomybę už savo mokymąsi, nėra pakankamai naudojamas mokinių mokymosi motyvacijai skatinti.

Kad ir kokią paradigmą deklaruotų mokytojas, vyrauja du pagrindiniai tikslų kėlimo būdai, charakteringi poveikiui: pamokos tikslai ir uždaviniai mokiniams pasakomi pamokos pradžioje, o per pamoką nuolat primenama, ką jie išmoko ir ką dar turi išmokti (taip teigė devyni dešimtadaliai mokytojų). O tikslų kėlimo būdai, grindžiami mokymusi, – sudaryti galimybę mokiniams patiems iškelti pamokos tikslus, leisti mokiniams patiems planuoti savo veiklą – buvo nurodyti tik penkta-

dalis mokytojų. Mokiniai, savo ruožtu, neturėdami pakankamai tikslų kėlimo ir mokymosi veiklos planavimo galimybių, neįgauna šiai veiklai būtinų įgūdžių, todėl dažniausiai laukia tikslų mokytojo instrukcijų: didesnei pusei mokinių, jų pačių nuomone, mokytis labai padeda ar / ir padeda poveikio paradigmai priskirtini aiškūs mokytojo nurodymai ir priminimai, ką reikia išmokti; o štai galimybę patiems nuspręsti, ko mokytis, ir planuoti savo veiklą veiksminga laiko tik ketvirtadalis mokinių. Susidaro uždaras ratas: mokytojai nenoriai leidžia mokiniams kelti tikslus ir planuoti savo veiklą, nes mokiniai to daryti nemoka, o mokiniai nemoka todėl, kad neturi patirties.

Daugiau nei trims ketvirtadaliams mokytojų įgyvendinti mokymo(si) tikslus ir uždavinius dažniausiai trukdo menka mokinių mokymosi motyvacija; daugiau nei pusei mokytojų – per platus mokymo(si) turinys ir mokymo priemonių stoka. O mokiniai iš kliūčių, labiausiai trukdančių pasiekti mokymo(si) tikslus, išskyrė drausmės klasėje stoką (trys penktadaliai); baimę gauti blogą pažymį, mokymo(si) tikslų nekonkretumą ir per platų mokymo(si) turinį (daugiau nei pusė mokinių). Taigi, didaktinius trikdžius mokytojai konstatavo neadekvačiai: drausmės klasėje stoką, kuri mokiniams labiausiai trukdo mokytis, kaip dažną sunkumą išskyrė tik penktadalis mokytojų; mokinių vertinimo sistema sudaro kliūčių vos daugiau nei dešimtadaliui, o mokymo(si) tikslų nekonkretumas – mažiau nei penktadaliui mokytojų. Mokytojų nurodomos didaktinės problemos neatitinka mokinių nurodomų problemų, todėl galima neadekvačiai didaktinio proceso trikdžių samprata.

Ryški tendencija mokymo(si) tikslus ir uždavinius kildinti iš mokymo(si) turinio (tai nurodo beveik visi mokytojai) ir tiesiogiai imti iš švietimo dokumentų (taip teigia trys ketvirtadaliai mokytojų) rodo, kad daugeliu atvejų mokymo(si) tikslai gali būti direktyvūs ir formalizuoti. Tai taip

pat liudija, kad mokymo(si) tikslų kėlimas vis dar suvokiamas tik kaip paruošiamasis mokymo(si) etapas, bet ne ir kaip ypač svarbi mokymo(si) proceso dalis, ugdanti mokinių mąstymą, skatinanti motyvaciją, padedanti susivokti ir apibrėžti savo poreikius bei galimybes.

LITERATŪRA

Aramavičiūtė V. Auklėjimas ir dvasinė asmenybės branda. Vilnius: Gimtasis žodis, 2005.

Bendrųjų programų ir išsilavinimo standartų naudojimas / naudingumas planuojant ir organizuojant ugdymą mokykloje. Tyrimo ataskaita. Vilnius, 2008. Prieiga per internetą: < http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/sb/BP-Tyrimo_Ataskaita.pdf > [žiūrėta 2009 m. liepos 23 d.].

Gage N. L., Berliner D. C. Pedagoginė psichologija. Vilnius: Alma Littera, 1994.

Jensen E. Tobulas mokymas. Vilnius: AB OVO, 1999.

Jovaiša L. Enciklopedinis edukologijos žodynas. Vilnius: Gimtasis žodis, 2007.

Marzano R. J. Naujoji ugdymo tikslų taksonomija. Vilnius: Žara, 2005.

Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo samprata. 2004 m. Prieiga per internetą: < http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/isakymai/04-02-25-ISAK-256.htm > [žiūrėta 2009 m. rugpjūčio 15 d.].

Mokytojų didaktinės kompetencijos atitiktis šiuolaikiniais švietimo reikalavimams. Tyrimo ataskaita. Kaunas, 2005. Prieiga per internetą: < http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/MOKYTOJU_DIDAKT_KOMPETENCIJOS_ATITIKTIS_%20SIUOLAIAK_REIKALAV.pdf > [žiūrėta 2009 m. liepos 23 d.].

Nacionalinis mokinių pasiekimų tyrimas. 4–8 klasės. 2003 m. Apžvalga. Prieiga per internetą: < http://www.smm.lt/svietimo_bukle/tyrimai_nmp.htm > [žiūrėta 2009 m. liepos 28 d.].

Petty G. Įrodymais pagrįstas mokymas. Vilnius: Tyto alba, 2008.

Petty G. Šiuolaikinis mokymas. Praktinis vadovas. Vilnius: Tyto alba, 2006.

Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras, 2008.

Targamadžė V., Nauckūnaitė Z., Stonkuvienė I. ir kt. Galimybių studija „12–14 metų mokinių mokymo(si) didaktinės problemos ir jų sprendimo galimybės“. Tyrimo ataskaita. Vilnius, 2010.

Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatos. Prieiga per internetą: < www.smm.lt/ti/docs/strategija2003-12.doc > [žiūrėta 2009 m. rugpjūčio 23 d.].

THE DISCOURSE OF LEARNING/TEACHING GOALS AND OBJECTIVES AS A TOPICAL DIDACTIC PROBLEM

Irena Stonkuvienė, Zita Nauckūnaitė

S u m m a r y

The article discusses didactic problems of 12–14 year old learners' learning/teaching that are related to establishment of goals and objectives of learning/teaching. The survey of 395 teachers of various subjects and 399 school learners from 6th–8th forms was carried out.

The research reveals that the role of a learner as the main participant of the learning/teaching pro-

cess is relatively declarative. Though four fifths of the school learners in the survey express willingness to be active participants in the process of learning, they do not have possibilities of active involvement in construction of their own knowledge; in the learning/teaching process school learners adjust to teachers' requirements in a conformist way, whereas the latter do too little to change such a situation because

declaring paradigms of learning and interaction in a more theoretical way, in many cases they act within the impact paradigm disregarding the spheres of didactic process that are topical to a learner. Only one fourth of teachers provide learners with a possibility to set up lesson goals and only one fourth of school learners have participated in making decisions regarding the content of learning. School learners, who lack opportunities for establishing lesson goals and planning their own activity, fail to acquire skills needed for this activity and, therefore, school learners expect and look forward to exact instructions from their teachers most frequently.

Teachers still perceive establishment of goals as a preparatory stage of learning/teaching rather than a particularly important part of the learning/teaching process which develops school learners' thinking, stimulating motivation which enables them to perceive and define their own needs and possibilities. There is a well-marked tendency to derive learning/teaching goals and objectives from learning/teaching content (almost all the teachers in the survey) or to take them from education documents (three thirds of

teachers in the survey), which most frequently reveals a directive and formalised nature of learning/teaching goals.

The answers to the question about obstacles to implement goals and objectives of learning/teaching show that the problems indicated by teachers do not coincide with the problems pointed out by school learners. More than three fourths of teachers see weak motivation of learners as the most frequent impediment to realisation of learning/teaching goals and objectives, more than a half of the teachers point out that an extremely broad content of learning/teaching and lack of teaching aids hinder this process. However, three fifths of school learners point out that the lack of discipline in the classroom is the biggest obstacle to achieve of goals set by a teacher or/and by a learner. More than half of the school learners state that their learning is mainly hindered by the fear to get a low mark, lack of concreteness of learning/teaching goals and too broad learning/teaching content.

Keywords: goals and objectives of learning/teaching, learning/teaching process, didactic problem.

Īteikta: 2010 02 10
Priimta: 2010 04 22