



Šiuolaikinio *curriculum* aspektų raiška pamokoje

Nijolė Putrienė

Kauno technologijos universitetas, Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas, Edukologijos katedra,
K. Donelaičio g. 73, 44249 Kaunas, nijole.putriene@ktu.edu

Anotacija. *Curriculum* planavimas ir diegimas šiandienėje mokykloje tampa inovaciniu procesu, tačiau Lietuvoje pamokų turinio, laiko, išteklių galimybės yra gana griežtai apibrėžiamos valstybinių dokumentų ir nusistovėjusių tradicijų.

Dviejų gimnazijos mokytojų esė analizė parodė, kad jos įtraukia į pamokas nemažai šiuolaikinio *curriculum* aspektų, o stipriau jiems pasireikšti trukdo žema mokinių mokymosi motyvacija, laiko, materialiniai apribojimai bei nustatyti privalomi pasiekimų reikalavimai.

Esminiai žodžiai: *šiuolaikinis curriculum, curriculum planavimas, curriculum diegimas, ugdymas pamokoje, ugdymo programa.*

Įvadas

Globalūs pokyčiai pasaulyje keičia įvairių veiklos sričių reikalavimus, taip pat ir ugdymo bei mokymosi. Šiuolaikinis ugdymas turi suderinti du svarbius aspektus: iš vienos pusės, išlaikyti per ilgą laikotarpį nusistovėjusias normas, kita vertus, kurti mokymosi situacijas, kuriose mokiniai įgytų gebėjimų prisitaikyti prie pokyčių, vykstančių šiuolaikiniame pasaulyje, bei išmoktų būti kūrybingi panaudodami įgytas žinias skirtinguose kontekstuose (Kelly, 2009; McCulloch, 2005; McKinney ir Westbury, 2012; Niculescu, 2010; Osler, 2006; Wheelahan, 2010 ir kt.). Tokie visuomeniniai pokyčiai neišvengiamai reikalauja naujo požiūrio ir į mokyklinį *curriculum*: išsiplečia jo sampratos ribos.

Besikeičianti *curriculum* samprata įneša sumaištį į kasdienę veiklą pamokose. Nors mokslinėje literatūroje išskiriama informalaus mokymosi, ankstesnės besimokančiųjų patirties, skirtingų mokymosi stilių svarba šiuolaikiniam *curriculum*, tačiau dar neretai Lietuvos valstybiniuose dokumentuose apibrėžiami reikalavimai kasdienei

mokyklos praktikai bei susiklosčiusios tradicijos rodo pakankamai didelį pamokose vykstančių veiklų unifikavimą. Mokytojų veiklą apibrėžiantys dokumentai „siūlo gana kontroversiškas nuostatas ir priemones“ (Duoblienė, 2011, p. 87): bendrosios ugdymo programos suteikia pakankamai didelę laisvę jas realizuojant mokyklose, tačiau egzaminų reikalavimai labai susiaurina galimą ugdymo turinio pasirinkimą; vertinimo standartai labiau imituoja, nei iš tikrųjų įtvirtina humanistinius principus. Lietuvos mokyklose dar vis laikomasi aiškiai apibrėžto pamokos laiko, kuris taip pat apriboja laisvę. Kaip tokiomis sąlygomis dirbantys mokytojai gali padėti mokiniams ugdytis šiuolaikinei visuomenei reikalingas kompetencijas? Kiek galimybių Lietuvos mokytojai turi siekdami atliepti mokslinėje literatūroje išryškintus šiuolaikinio *curriculum* principus?

Siekiant rasti atsakymus į šiuos ir panašius klausimus straipsnyje sprendžiama *problema*: koku būdu ir intensyvumu gali pasireikšti / pasireiškia šiuolaikinio *curriculum* aspektai pamokoje? Šio darbo tikslas – atskleisti šiuolaikinio *curriculum* aspektų raišką pamokoje. Tikslui pasiekti iškelti tokie uždaviniai:

1. Aptarti *curriculum* sampratos kaitą.
2. Pristatyti *curriculum* planavimo ir diegimo modelius.
3. Išryškinti *curriculum* planavimo ir diegimo Lietuvos mokyklose ypatybes.

Taikyti metodai: literatūros ir dokumentų analizė, interviu raštu, turinio (angl. *content*) analizė.

***Curriculum* sampratos kaita**

Šiuolaikinės *curriculum* sampratos neįmanoma vienareikšmiškai apibrėžti. Dažniausiai pasirinktas *curriculum* apibrėžimas priklauso nuo to, kokius tikslus siekia įgyvendinti konkretus mokslininkas. Dėl šios priežasties netgi šiuolaikiniuose mokslo darbuose galima atrasti *curriculum* apibūdinimų, kurie nenutolsta nuo klasikinio apibrėžimo. Tuo tarpu kituose pastebimas aiškus siekis praplėsti klasikinio suvokimo ribas.

R. Tylerio 1949 m. pateiktas *curriculum* kaip „viso mokinių mokymosi, kurį suplanavo ir kuriam vadovauja mokykla tam, kad būtų pasiekti ugdymo tikslai“ (Yeung, Lam, Leung ir Lo, 2012, p. 2) apibrėžimas nustatė aiškias ribas, kurios apribojo klasikinio *curriculum* tyrimų lauką. Sekant klasikine tradicija neretai net ir šiandienis *curriculum* suvokiamas kaip suplanuota ugdymo programa, kuri savyje talpina ugdymo tikslus, turinį, formą, metodus, priemones ir t. t., ir kurios siekinys yra besimokančiųjų mokymasis, mokymosi patirtys (Yeung et al., 2012; Male, 2012; Moore, 2006; Parkay & Hass, 1999; Pollard, 2008 ir kt.). Šis *curriculum* yra planuojamas ir įgyvendinamas mokykloje, pamokų ar papildomos veiklos metu, arba už jos ribų. Į *curriculum* šiuo atveju žiūrima iš mokytojo pozicijų, nes jis yra asmuo, planuojantis ir nustatantis sritis, kurias turi „apimti“ *curriculum*.

Remiantis klasikiniu požiūriu, tokia iš anksto suplanuota ugdymo programa lemia edukacines aplinkas, kurias mokykloje ar kitoje ugdymo įstaigoje kuria mokytojai tam, kad šiose aplinkose besimokantieji įgytų naujų mokymosi patirčių. Taigi, žvelgiant iš šių

pozicijų, realus *curriculum* (tai, kas yra išmokstama) visiškai atitinka idealųjį *curriculum* (tai, kas yra suplanuota ir pateikiama) (Kelly, 2009; Niculescu, 2010).

Tačiau besiformuojanti postmodernizmo filosofija padarė įtaką ir *curriculum* sampratos raidai. W. E. Dollas pažymėjo, kad naujasis, postmodernizmo tradicijų lemiamas „*curriculum* bus imtas suprasti ne kaip duotybė, <...> bet kaip asmeninės transformacijos kelias“ (Doll, 1993, p. 4). Toks *curriculum* turi išryškinti „individualių ugdytinio ir ugdytojo vertybių, požiūrių, interpretacijų svarbą ir įvairovę, ugdymo diskurso, kontekstų reikšmę, orientaciją į programų kūrimo bei įgyvendinimo procesą, akcentuojančiomis ugdymo(si) prasmės paiešką, socialinius ir kultūrinius ryšius, toleranciją, dialogą kaip būdą interpretuoti vertybes“ (Monkevičienė, 2008, p. 67). Postmoderniajame *curriculum* svarbus tampa autobiografinių elementų panaudojimas, kai mokiniai, pasitelkdami savo anksčiau sukauptą patirtį ir savo bei savo šeimos ir giminės biografinius faktus analizuoja ir interpretuoja pamokų metu aptariamas temas, ieško skirtingų įvairių faktų ir įvykių prasmių (Duoblienė, 2011; Slattey, 2006). Todėl nekeista, kad palaipsniui susiformavo ir įsitvirtino informalaus *curriculum* samprata, kuri teigia, kad mokymosi patirtys gali būti įgyjamos per atsitiktinį mokymąsi viso žmogaus gyvenimo metu visur, ne tik suplanuotose edukacinėse aplinkose (Kelly, 2009; Niculescu, 2010). Buvo pripažinta, kad informalus mokymasis daro didelę įtaką mokymosi patirtims, kurių siekiama įgyvendinant formalųjį ir neformalųjį *curriculum*; buvo suvokta, kad mokinių patiriamas *curriculum* gali labai skirtis netgi toje pačioje klasėje (Male, 2012). Vadinasi, realus *curriculum* nėra tolygus idealiam *curriculum* (Niculescu, 2010), nes „iš vienos ir tos pačios edukacinės aplinkos susiformuoja skirtingos mokymosi aplinkos“ (Jucevičienė, 2007, p. 119), taigi ir mokymosi patirtys kiekvienu atveju yra skirtingos.

Curriculum sampratoje taip pat išryškėja *curriculum* kontekstualizavimo besikeičiančioje aplinkoje svarba. B. Male (2012) išryškina praktinio *curriculum* įgyvendinimo būtinybę pritaikant jį nuolat kintančioms šiuolaikinio gyvenimo realijoms. R. Laužackas (2008), G. Žibėnienė (2006) šį procesą įvardija kaip „nuolatinį atnaujinimą“, kuris rodo, kad į „mokymo tikslų, turinio, metodų, mokomosios medžiagos, mokymo organizavimo ir kontrolės visumą žiūrima kaip į nuolat kintančią ir atsinaujinančią sistemą“ (pagal Laužackas, 2008, p. 46). Dėl kintančios aplinkos ir besimokančiųjų poreikių bei galimybių, dėl siekio pripažinti gyvenimo realybės įvairiapusiškumą ima rasti atvirojo (angl. *open-ended*) *curriculum* samprata (Doll, 1993; Glasgow, 1997). S. Gillas ir G. Thomsonas (2012) teigia, kad toks *curriculum* turi rodyti procesus, kurie vyksta klasėje ir kuriuos prižiūri mokytojas; tačiau toks *curriculum* neapibrėžia galutinių tikslų, jis neturi būti baigtinis ir yra atviras pokyčiams.

Taigi, šiuolaikinio *curriculum* samprata yra tarsi dvilypė. Viena vertus ji yra suprantama kaip ugdymo įstaigoje planuojama ir įgyvendinama ugdymo programa su jai būdingais elementais. Iš kitos pusės *curriculum* samprata prasiplečia būtinybe pritaikyti ugdymo(si) veiklą konkrečiam kontekstui, o pati ugdymo programa tampa atvira, be aiškiai apibrėžtų galutinių tikslų ir nuolat besikeičianti.

Curriculum planavimo ir diegimo modeliai

Kadangi *curriculum* suvokimas kito laikui bėgant, natūralu, kad keitėsi ir supratimas, kaip toks *curriculum* turi būti planuojamas bei diegiamas praktikoje. Mokslinėje literatūroje (Marsh, 2009; Niculescu, 2006; Posner, 1998 ir kt.) galima rasti įvairių *curriculum* planavimo ir diegimo modelių aprašymų bei šių modelių istorinės raidos analizę.

Ilgą laiką mokslininkai akcentavo tik *curriculum* planavimo veiklą, nes, kaip jau minėta, klasikinė *curriculum* samprata buvo paremta įsitikinimu, kad idealus, suplanuotas *curriculum* yra lygiavertis realiam, įgyvendintam *curriculum*. Tai suponavo mintį, kad puikiai suplanavus *curriculum*, jis bus puikiai įgyvendintas.

Curriculum planavimo modelių kūrėjams įtaką darė 1949 m. paskelbtas R. Tylerio veikalas „Pagrindiniai *curriculum* ir instruktavimo principai“ („*Basic Principles of Curriculum and Instruction*“), todėl buvo stengiamasi įvardyti procedūrinius klausimus, kurie turi būti atsakyti planuojant *curriculum* (Posner, 1998). Taba, Schwabo, Posnerio, Coheno, Skilbecko, Wiggins'o ir McTighe'o modeliuose taip pat pabrėžiama procedūrinių klausimų svarba (Marsh, 2009; Posner, 1998). Tik kiek vėliau mokslininkai suprato, kad procedūriniai modeliai neatsako į klausimą, ką iš tikrųjų veikia praktikai, kai planuoja *curriculum*. Buvo susidomėta šia veikla, ir tokiu būdu ėmė rasti *curriculum* modeliai (pvz., Haweso, Walkerio, Stenhouse'o), paremti aprašomaisiais klausimais (Marsh, 2009; Posner, 1998). Kita mokslininkų grupė (pvz., Goodladas, Johnsonas, Gardneris, Resnickas ir Klopferis) planuojant *curriculum* siūlė remtis konceptualiais klausimais, kas ką turėtų spręsti planuojant *curriculum*, kas turi šiai veiklai „reikiamus duomenis“ (Posner, 1998).

Prasipylė *curriculum* sampratai ir atsiradus suvokimui, kad *curriculum* įtaką daro ne tik tai, kas yra pateikiama konkrečioje pamokoje, bet ir visa iki tol sukaupta besimokančiojo patirtis, buvo suprata, kad neužtenka tik suplanuoti *curriculum*, reikia kalbėti ir apie jo diegimą.

P. Freire, priešindamasis „bankiniam ugdymui“ (angl. *banking concept of education*), pasiūlė kritinį požiūrį į ugdymą apskritai bei „emancipuotą“ *curriculum* planavimo prieigą. Ir nors toks *curriculum* modelis iš pirmo žvilgsnio atrodo panašus į procedūrinius modelius, tačiau čia išryškintas dialogas tarp mokytojo ir mokinio bei šiam dialogui megztis reikalinga „kritinė refleksija“, kad mokytojas ir mokinys taptų *curriculum* bendraautoriais (Posner, 1998). Taip ėmė formuotis nauja *curriculum* planavimo ir diegimo modelių kryptis, kuriai būdingas kritinis teorinis požiūris (Marsh, 2009), kai išryškinama konkrečios situacijos svarba ugdymui(si) bei kiekvieno besimokančiojo patirties refleksijos būtinybė. Dėl šių priežasčių, anot P. Slattery (2006), iš anksto planuoti šiuolaikinio *curriculum* yra neįmanoma ir bet koks bandymas iš anksto apibrėžti *curriculum* planavimo bei diegimo procesą yra pasmerktas žlugti. Taigi reikia ieškoti visiškai kitokios prieigos šiam procesui aprašyti.

Šiuo atveju vertėtų atkreipti dėmesį į H. Altrichterio (2005) pastebėjimą, kad šiuolaikiniame moksle *curriculum* diegimas tarsi „ištirpo“ ir tapo inovacijų diegimo dalimi. Į *curriculum* planavimą ir diegimą reikia žiūrėti kaip į inovacinį procesą, kurį sudaro

standartiniai pagrindiniai inovacijų diegimo etapai – inicijavimas, įgyvendinimas ir institucionalizavimas. Inicijavimo fazėje sprendžiama, ar ir kokia naujovė bus diegiama, įgyvendinimo fazės metu šią naujovę yra bandoma pritaikyti praktikoje. Institucionalizavimo fazės metu yra sprendžiama, ar inovacija liks organizacijos dalimi ir taps rutinine kasdienėje veikloje, ar bus galutinai atmesta. Kartais išryškinama ir pabaigos fazė, kuri yra ypač trumpa. Dažniausiai jos metu pradedamos diegti kitos inovacijos (Altrichter, 2005; Janiūnaitė, 2004; Louis, 2006 ir kt.).

Atsižvelgdamas į išskirtus inovacijų diegimo etapus, H. Altrichteris (2005) aprašo du galimus požiūrius į *curriculum* planavimo ir diegimo procesą – programinį ir adaptacinį-evoliucinį, kurių antrasis ir leistų kalbėti apie *curriculum* kaip apie nuolatinės inovacijos kūrimą ir diegimą. Šis požiūris teigia, kad *curriculum* diegimas priklauso nuo daugelio įvairių veiksnių ir jų sąveikos. Veiksniai, įvykę viename proceso etape, gali daryti įtaką kito etapo eigai ir taip pakeisti iš anksto suplanuotą situaciją (Morrish, 2012), nes iš anksto numatyti visų diegimo metu kilsiančių trukdžių yra neįmanoma. Todėl šiame modelyje *curriculum* yra kuriamas prieš prasidedant diegimo procesui, tačiau inicijavimo, įgyvendinimo ir kartais netgi institucionalizavimo fazėse jis yra keičiamas ir perkuriamas atsižvelgiant į realią situaciją ir diegimo metu išryškėjusius niuansus. Būtent šiame modelyje išryškėja *curriculum* kaip inovacijos turinio ir organizacinis aspektai, t. y. čia akcentuojamas ne tik pačios ugdymo programos naujumas, bet ir jos įgyvendinimo naujovės, o tai ypač aktualu kalbant apie šiuolaikinį *curriculum*.

Curriculum planavimo ir diegimo Lietuvos mokyklose ypatybės

Siekiant įvertinti šiuolaikinio *curriculum* aspektų raišką pamokose, buvo atliktas kokybinis tyrimas, paremtas fenomenologine strategija. Tyrimo dalyviai buvo prašomi parašyti trumpą esė apie savo veiklą planuojant bei vedant pamokas stengiantis atskleisti šiuos aspektus:

– *Kaip planuojamas pamokų turinys: kiek remiamasi bendrąja programa ir kiek paliekama „saviėigai“? Kokią įtaką pamokos turiniui turi mokiniai, mokykla, bendruomenė? Kas vyksta, jeigu nusprendžiama daryti „netradicinę“ pamoką – ar tai turi būti (jei taip – kokių būdu) su kuo nors suderinama?*

– *Kokią įtaką pamokos turiniui turi mokinių žinios ir gebėjimai, įgyti realiame gyvenime, o ne mokykloje? Kiek (ar) pamokose remiamasi mokinių patirtimi kaip mokymo(si) priemone?*

– *Kokiais būdais mokiniai įgyja žinias ir gebėjimus pamokoje? Kaip (ar) prisitaikoma prie individualių mokinių mokymosi stilių?*

Parašius esė informantai dar buvo prašomi apibūdinti, *kaip jie suvokia sąvoką „curriculum“*.

Tyrimo dalyvavo dvi Lietuvos gimnazijose dirbančios mokytojos:

– *informantė Nr. 1 mokykloje dirba jau daugiau kaip 20 metų. Šiuo metu dirba gimnazijoje viename iš Lietuvos apskričių centrų, dėsto anglų kalbą (daugiau kaip 20 metų)*

ir biologiją (ketvirtį metų). Anglų kalbą dėsto III ir IV klasės mokiniams (A ir B lygiu), biologiją – visų klasių mokiniams (III ir IV klasės mokiniams – tik B lygiu). Yra baigusi tuometinį Vilniaus pedagoginį institutą (šiuo metu – Lietuvos edukologijos universitetas), turi biologijos bakalauro laipsnį;

– *informantė Nr. 2* mokytoja dirba 5 metus. Šiuo metu dirba gimnazijoje viename iš Lietuvos didžiųjų miestų. Dėsto istoriją ir pilietinį ugdymą. Yra baigusi Vilniaus universitetą, turi istorijos bakalauro laipsnį. Pedagogą kvalifikaciją įgijo papildomų studijų Lietuvos edukologijos universitete metu.

Analizuojant tyrimo metu gautą informaciją buvo naudojamas aprašomosios turinio analizės metodas.

Reikia pastebėti, kad sąvoka „*curriculum*“ nėra įprasta mokytojų kasdienėje veikloje, todėl siekiant išsiaiškinti, kaip tyrimo dalyvės supranta šią sąvoką, teko ją susiaurinti ir įvardyti „ugdymo programa“. Įdomu tai, kad apibūdinant šią sąvoką, aiškiai išsiskyrė informančių nuomonės. Antroji informantė ugdymo programą apibūdino taip: „*Ugdymo programa yra dokumentas, kuriuo mokytojas remiasi (be šio dokumento remiasi ir vadovėliu, egzaminų programa ir kt.) rašydamas savo asmeninius ugdymo planus. Ugdymo programoje yra surašyta, kokias temas mokytojas turėtų mokinti mokinius, kokius gebėjimus turėtų ugdyti.*“ Galima teigti, kad šios informantės požiūris į ugdymo programą yra ganėtinai ribotas, susietas su konkrečiais dokumentais. Galima kelti prielaidą, kad sąvoką „ugdymo programa“ ji sieja su bendrosiomis programomis, kurios yra nustatytos valstybės lygmeniu. Tokia ugdymo programa yra statiška ir mažai susijusi tiek su mokinių mokymusi ar mokymosi patirčių plėtote, tiek su mokytojo veikla konkrečioje pamokoje. Taip pat galima pastebėti, kad šios informantės požiūris į ugdymą pagal tokią ugdymo programą yra nulemtas mokymo paradigmoje suformuoto požiūrio į mokinį kaip pasyvų žinių perėmėją. Galima teigti, kad toks požiūris į ugdymo programą yra artimesnis klasikiniam *curriculum* suvokimui.

Pirmosios informantės požiūris į ugdymo programą yra daug platesnis, apimantis šiuolaikiniam *curriculum* būdingus aspektus: „*Žmogaus pasaulėžiūra / pasaulėjauta, kuri nulemia jo santykį su supančiu pasauliu, reakcijas į tam tikrus reiškinius, santykius su kitais žmonėmis. Tai tarsi didelė dėlionė, o mano dalyko ugdymo programa – instrukcija man, kaip padėti mokiniui pagaminti savo dėlionės detalę, kad mano mokinys būtų kuo geriau prisitaikęs prie ateities pasaulio. Dideliam mano liūdesiui, turiu mokinių, kurie tikisi, kad jo dėlionė bus gera ir be biologijos detalės, arba kad aš privalau jam tą detalę išdrožti jam neprisidedant.*“

Galima kelti prielaidą, kad „ugdymo programos“ sąvoka šiai informantei išsiplečia iki paties ugdymo kaip veiklos, turinčios stiprų vertybinį pamatą, sąvokos. Kalbėdama apie ugdymo programą ji, visų pirma, iškelia kiekvieno atskiro žmogaus pasaulėžiūros ir / ar pasaulėjautos svarbą, be to, kalba ir apie žmogaus būvį jį supančiame sparčiai besikeičiančiame pasaulyje. Šiame apibūdinime galima rasti ir mokymosi įgalinimą išryškinančių aspektų bei suvokimo, kad ugdymo tikslas – parengti mokinį gyvenimo sėkmei.

Taigi, nors tyrime dalyvavo tik dvi informantės, jų suvokimas apie tai, kas yra *curriculum*, labai skiriasi ir tam tikra prasme atliepia *curriculum* sampratos dvilypumą, aptartą šio straipsnio pirmojoje dalyje.

Analizuojant tyrimui pateiktus esė, galima pastebėti, kad pamokų eigą informantės planuoja iš anksto. Jų manymu, „*pamoka be scenarijaus yra pasmerkta žlugti*“ (informantė Nr. 1). Vertėtų pastebėti, kad ši veikla – mokytojų pareiga („*pamokas dažniausiai planuoju aš pati*“ – informantė Nr. 2) ir tik išimtiniais atvejais ji gali būti kažkokiais būdais kontroliuojama („*jei aš sugalvoju ugdymo programose neapibrėžtų priemonių savo mokinių motyvacijai kelti ar gebėjimams lavinti, apie tokią netradicinę pamoką turiu pranešti kuruojančiai pavaduotojai*“ – informantė Nr. 1).

Pamokoje dėstomas turinys dažniausiai planuojamas pasiremiant turimomis priemonėmis („*pamokos planas tam tikra tema yra sudaromas remiantis vadovyje pateikta medžiaga ir kitomis prieinamomis mokymosi priemonėmis (žemėlapiai, dokumentų rinkiniai ir kt.)*“ – informantė Nr. 2) ir įtakos turinio suplanavimui mažai kas turi: „*mokyklos bendruomenė dėstomo dalyko turinio stipriai neįtakoja*“ (informantė Nr. 2), „*<...> niekas negali kažkaip specialiai įtakoti jo [ugdymo turinio], jei aš nemanau, kad to reikia mano mokiniams*“ (informantė Nr. 1), „*pamokos turinys gali būti įtakotas... nacionalinių švenčių ar integruotų pamokų atvejais, kai natūraliai kyla poreikis*“ (informantė Nr. 1). Kita vertus reikėtų pastebėti, kad mokiniai ugdymo turiniui įtaką taip pat gali daryti, nors tai priklauso nuo dėstomo dalyko: „*per pilietiškumo pagrindų dalyką, kai kurioms klasėms aš siūlau sugalvoti ir pasiūlyti jiems aktualias temas, apie kurias jie norėtų kalbėti*“ (informantė Nr. 2), bet „*istorijos pamokose su mokiniiais apie dėstomą turinį nediskutuoju*“ (informantė Nr. 2). Tačiau netgi tuomet, kai ugdymo turinys nėra aptariamas su mokiniais, neretai jų turima anksčiau įgyta patirtis yra į jį įtraukiama: „*[mokinių] turimos unikalios žinios ar patirtis padeda išplėsti mokymo turinio ribas, susieti akademines žinias su realiu gyvenimu*“ (informantė Nr. 1), „*<...> pilietiškumo pagrindų dalyke <...> stengiuosi temas pakreipti taip, kad jos kuo labiau būtų susijusios su mokinių kasdienybe*“ (informantė Nr. 2), tačiau tai taip pat priklauso nuo dėstomo dalyko („*istorijos dalyke mokinių įgyti įgūdžiai realiaame gyvenime neįtakoja pamokos turinio*“ – informantė Nr. 2).

Tyrimo duomenys rodo, kad mokiniai gali daryti įtaką ugdymo metodams bei vertinimo kriterijų nustatymui. Antroji informantė, nors iš pradžių gana kategoriškai pareiškusi, kad „*mokymosi metodus parenku aš pati*“, vėliau sušvelnina savo nuostatas pripažindama: „*kartais mokiniai prašo naudoti dažniau jiems priimtinius mokymo metodus (simuliaciniai žaidimai, situacijų kūrimas ir kt.)*. Į šiuos prašymus stengiuosi atsižvelgti, bet tai ne visada lemia mano pamokos plano keitimą“. Pirmoji informantė demonstruoja kiek kitokią poziciją. Iš pradžių ji teigia, kad „*aš tai darau retai ir tariamės dėl atskirų elementų*“, vėliau priduria: „*<...> su jais [mokiniais], kai tai galima, aptariu darbo metodus, analizuojam vertinimo kriterijus ir būtent pastaruosius jie gali stipriai įtakoti*“. Tačiau kartu išryškina mokytojų darbo vidinius konfliktus – ne visuomet šią veiklą ji gali atlikti pasikliaudama mokinių geranoriškumu ir motyvacija:

„Mokiniai turi būti specialiai mokomi kontroliuoti savo mokymosi procesą. O į gimnaziją atėję mokiniai dažniausiai to nėra mokyti. Pamokos darbo metodų, atsiskaitymo formų aptarimas tikslingas tik su labai motyvuotais mokiniais, kurie mokosi sąmoningai, kitaip tai yra savo laiko švaistymas. Mano mokomi pirmokai ir antrokai yra dar tik pratinami efektyviai mokytis biologijos / anglų, rinktis jiems priimtinausius mokymosi būdus <...>. Vyresniems mokiniams aš dėstau biologijos B lygį, o jį renkasi tie, kurie tikisi, kad nereiks NIEKO daryti, tai metodiniai pokalbiai su jais apie pamokos turinio gylį, darbo metodus ar atsiskaitymo formas, vertinimą yra bevaisiai.“

Vis dėlto, nepaisydama šių sunkumų, informantė rengiasi kiekvienai pamokai, tik stengiasi iš anksto „apsidrausti“ planuodama galimą pasiekimų lygį: „kiekvienai pamokai suplanuoju faktiškai tris pasiekimo lygmenis: ko sužinot / išmokti mokiniai turi minimum, standartas ir maksimum“ (informantė Nr. 1).

Taigi galima teigti, kad tyrimo dalyvėms planuojant *curriculum* pasireiškia tam tikri šiuolaikinio *curriculum* aspektai – įtaką šiam procesui (nors ir nedidelę) daro mokinių išsakomi pageidavimai metodų ir vertinimo kriterijų pasirinkimo srityse. Ugdymo turinys planuojamas taip pat atsižvelgiant į mokinių turimą patirtį, stengiamasi dėstomą dalyką susieti su mokinių kasdienybe. Tiesa, šių sąsajų ieškoma ne visų dalykų pamokose, ir į patį planavimo procesą mokiniai dažniausiai neįtraukiami. Kelių galimų pasiekimo lygmenų suplanavimas taip pat galėtų būti traktuojamas kaip šiuolaikinio *curriculum* elementas pamokoje – tokiu būdu siekiama iš anksto įvertinti galimą konkrečios situacijos įtaką diegiant ugdymo programą.

Tyrimo metu gauti duomenys leidžia teigti, kad informantės, diegdamos suplanuotą *curriculum* taip pat įgyvendina kai kuriuos šiuolaikinio *curriculum* aspektus. Konteksto įtaką *curriculum* diegimui ypač išryškina pirmoji informantė, kuri jau planuodama pamokos eigą įvertina galimybę keisti pasiekimų lygmenį. Pamokų metu ši informantė supranta, kad „<...> ir tos pamokos plano išpildymo lygis priklauso nuo klasės motyvuotumo, tos dienos darbingumo“, todėl „jei pamokos metu mokiniai nepasiekia minimalaus numatyto lygio, tos pamokos turinys integruojamas į vėlesnes pamokas“. Tai rodo informantės lankstumą, supratimą, kad *curriculum* diegimo veiklos iš anksto numatyti neįmanoma, nes tai – nuolat besikeičianti veikla. Tad nekeista, kad ši informantė dar priduria: „pamokos scenarijus darbo eigoje gali keistis koreguojant darbo metodus, naudojamus šaltinius...“, tačiau čia pat ji „atidu oda duoklę“ apribojimams: „<...> bet ne numatytus pasiekimus“. Būtent toks požiūris išduoda jau šio straipsnio pradžioje keltą mintį, kad nors Lietuvos mokytojai yra pasirengę priimti šiuolaikinio pasaulio iššūkius ugdymo praktikai, tačiau jų veiklą riboja valstybės nustatomi reikalavimai arba mokyklose nusistovėjusi veiklos praktika.

Šiuolaikinio *curriculum* aspektai pasireiškia ne tik supratimu, kad jo diegimas – nuolat besikeičianti veikla. Ypač tai pastebėtina kalbant apie informalaus mokymosi įtaką *curriculum*. Mokiniai yra skatinami pateikti pavyzdžius iš savo ankstesnės patirties, aptarti turėtą patirtį, analizuoti informaciją, gaunamą pasitelkiant medijas:

– „*Tai jie [mokiniai] daro teikdami pavyzdžius iš savo ir savo šeimos kasdienio gyvenimo, taip pat naudojasi įvairiomis žiniomis, kurias yra įgiję televizijos, interneto ir kitų informacijos šaltinių pagalba*“ (informantė Nr. 2).

– „*Stengiuosi nagrinėjimą temą sieti su mokinio gyvenimiška patirtimi (pvz., mokomės griaučius, tai nagrinėjant mokinio turimą rentgeno nuotrauką: kas buvo lūžę, kiek laiko gijo, kaip lūžo, ką blogai darė, kaip išvengt ir kt.)*“ (informantė Nr. 1).

– „*Skatinu mokinius analizuoti temas remiantis savo asmenine patirtimi ir žiniomis. Pvz., temą pilietiškumas ir patriotiškumas mokiniai analizuoja atsakinėdami į klausimą: ar Lietuvoje turime pilietišką visuomenę*“ (informantė Nr. 2).

Kita vertus, informantėms kalbant apie *curriculum* individualizavimą prisitaikant prie mokinių mokymosi stiliaus, šiuolaikinio požiūrio pritrūksta: „*prie individualių mokinių mokymosi stilių praktiškai nesitaikoma, nes mokiniai nežino, o mokytojas neturi laiko į tai gilintis*“ (informantė Nr. 1), „*prisitaikyti prie individualaus mokinio mokymosi stiliaus yra gana sudėtinga, nes neturime tam reikiamų priemonių ir sąlygų (multimedijos, skaityklos ir kt.)*“ (informantė Nr. 2). Kaip galima pastebėti, nesitaikymas prie individualaus mokymosi stiliaus tyrimo dalyvių yra suvokiamas kaip problema, kuriai bandoma ieškoti tam tikrų pateisinių. Taip pat kaip trukdis būtent čia iškyla nustatytas pamokos laikas: „*<...> pamoka nėra guminė, programos plačios, o aš kasmet turiu apie 200 naujų mokinių*“ (informantė Nr. 1). Mokinių mokymosi motyvacija taip pat daro įtaką tam, ar bus taikomasi prie jų mokymosi stiliaus, ar bus analizuojamas ir gilinamas pateikiamas turinys: „*<...> pamoka ne guminė ir laikas skiriamas kitai veiklai, pamokos darbo efektyvumo aptarimą ir klausimus paliekant pertraukai ir tik su tais mokiniiais, kurie stengiasi sąmoningai mokytis*“ (informantė Nr. 1).

Vadinasi, diegdamos *curriculum* pamokose šio tyrimo dalyvės yra linkusios keisti daugelį iš anksto suplanuotų parametrų, prisitaikyti prie konkrečios pamokos konteksto, pasinaudoti mokinių ankstesne patirtimi išmokimui papildyti. Tačiau laiko, materialiniai apribojimai bei iš anksto nustatyti pasiekimų reikalavimai informančių yra suvokiami kaip barjerai, kai tenka derintis prie individualių mokinių mokymosi stilių.

Šio tyrimo dalyvių nuomonę yra įdomu palyginti su R. Čiužo ir J. Navickaitės (2011) atlikto nemažo tyrimo (dalyvavo 1 057 mokytojai ir 2 628 mokiniai iš 46 Lietuvos mokyklų) duomenimis. Šie mokslininkai analizavo ugdymo turinio planavimo ir įgyvendinimo veiklą Lietuvos mokyklose 2007 metais.

Remiantis R. Čiužo ir J. Navickaitės (2011) tyrimu, 52,5 proc. mokytojų teigė, kad ugdymo turinį visada derina ir aptaria su mokiniiais (42,1 proc. mokinių šiam teiginiui pritarė). Žinoma, čia abiejonių gali sukelti kategoriškai išreikštas tokios veiklos dažnumas – „visada“, tačiau šiame straipsnyje aprašyto tyrimo informantės taip pat teigia kai kada siūlančios mokiniams patiems nutarti, ko norėtų mokytis, bei derinančios pamokose pateikiamą medžiagą su mokinių turima patirtimi.

R. Čiužas ir J. Navickaitė teigia, kad „ne mažiau kaip pusė Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose aukštesnėse klasėse dėstančių mokytojų lanksčiai, t. y. atsižvelgdami

į mokinių nuomonę, poreikius bei pasiūlymus, organizuoja ugdymo procesą“ (Čiužas ir Navickaitė, 2011, p. 39). Panašią nuostatą galima atrasti ir šio straipsnio informančių atsakymuose, tačiau jos išryškina keletą šio teiginio aspektų: ugdymo procesas organizuojamas lanksčiai ne visose pamokose ir į mokinių nuomonę šiais klausimais atsižvelgiama priklausomai nuo jų motyvuotumo. Be to, ugdymo proceso organizavimo lankstumas negali daryti įtakos iš anksto nustatytiems reikalaujamiems mokinių pasiekimams. Tai išryškėjo ir R. Čiužo ir J. Navickaitės tyrimo metu: „apie 40–50 proc. mokytojų pagrindiniu veiksniu planuojant ir organizuojant ugdymo turinį laiko ne mokinių gebėjimus, žinias, interesus, o ugdymo turinio standartus ir aukštus mokinių žinių įvertinimus“ (Čiužas ir Navickaitė, 2011, p. 39).

Įdomu pastebėti vieną ypač ryškų neatitikimą tarp to, kas buvo nustatyta R. Čiužo ir J. Navickaitės (2011) tyrimo metu, bei šiame straipsnyje aprašyto tyrimo dalyvių atsakymų. 87,8 proc. 2007 m. atlikto tyrimo respondentų mokytojų teigė, kad galvoja apie kiekvieną mokinį, todėl tą patį aiškina įvairiais būdais ir iliustruoja skirtingais pavyzdžiais. Mokslininkai gavo statistiškai reikšmingai skirtingą ($p = 0,00$)¹ mokinių nuomonę šiuo klausimu: tik 46,8 proc. mokinių tam pritarė. Šio straipsnio informantės taip pat pripažino, kad individualizuoti ugdymo turinį ir pamokos metu derintis prie individualių mokinių mokymosi stilių neturi galimybių. Taigi, galima būtų kelti prielaidą, kad R. Čiužo ir J. Navickaitės (2011) tyrimo respondentai mokytojai, žinodami oficialius reikalavimus turinio individualizavimui, buvo linkę „pagražinti“ realią situaciją mokyklose.

Apibendrinant galima teigti, kad tyrimo informantės planuojant ugdymo programą pasireiškia tam tikri šiuolaikinio *curriculum* aspektai: yra atsižvelgiama (nors ir retai) į mokinių pageidavimus pasirenkant ugdymo metodus ir vertinimo kriterijus, ugdymo turinys planuojamas atsižvelgiant į mokinių turimą patirtį. Diegiant *curriculum* pamokose ryškus *curriculum* kaip inovacinio proceso suvokimas, nes taikomasi prie konkrečios pamokos konteksto. Plačiau pasireikšti šiuolaikinio *curriculum* aspektams planavimo ir diegimo procese trukdo žema kai kurių mokinių mokymosi motyvacija, pamokos laiko ir materialiniai apribojimai bei iš anksto nustatyti pasiekimų standartai.

Išvados

Šiuolaikinis pasaulis kelia rimtų iššūkių ugdymo teorijai ir praktikai. Ypač ryškiai šie iššūkiai atsispindi *curriculum* sampratos kaitoje. Iš vienos pusės, šiuolaikinis *curriculum* lieka klasikinio suvokimo rėmuose ir apsiriboja ugdymo programos ir jos siekinių nustatymu. Kita vertus, šiuolaikinė *curriculum* samprata savyje talpina ir informalaus mokymosi dedamąją bei išryškina konkrečios aplinkos svarbą ugdymui, o ugdymo programa tampa atvira, be iš anksto nustatytų tikslų ir nuolat besikeičianti.

¹ Atlikta dispersinė analizė naudojant Stjudento t kriterijų (p – kriterijaus reikšmingumo lygmuo)

Nors mokslinėje literatūroje galima rasti įvairių *curriculum* planavimo ir diegimo modelių, tačiau kalbant apie šiuolaikinį požiūrį ypač išryškėja *curriculum* kaip nuolatinės inovacijos suvokimo svarba. Vadinasi, planuojant ir diegiant šiuolaikinį *curriculum* efektyviausia būtų žiūrėti į šį procesą kaip į inovacinį. *Curriculum* planavimas ir diegimas turėtų būti suvokiamas kaip nuolat besikeičianti, atsinaujinanti ir save papildanti veikla.

Atlikus dviejų Lietuvos gimnazijose dirbančių mokytojų esė analizę buvo nustatyta, kad tyrimo dalyvių veikloje pasireiškia tam tikri šiuolaikinio *curriculum* aspektai: mokiniai yra įtraukiami (nors ir retai) į ugdymo metodų ir vertinimo kriterijų nustatymo veiklą; ugdymo turinys yra planuojamas atsižvelgiant į mokinių ankstesnę patirtį, turimas žinias ir įvairiais būdais gaunamą informaciją (nors turinio planavimui mokiniai įtakos tiesiogiai beveik nedaro); *curriculum* diegimas informančių yra suvokiamas kaip inovacinis procesas, kuriam įtaką daro konkreti pamokoje besiklostanti situacija. Pagrindiniai apribojimai, trukdantys plačiau pasireikšti šiuolaikinio *curriculum* aspektams pamokoje, yra žema kai kurių mokinių mokymosi motyvacija, pamokos laiko ir materialiniai apribojimai bei iš anksto nustatyti pasiekimų standartai.

Literatūra

- Altrichter, H. (2005). Curriculum implementation – limiting and facilitating factors. In P. Nentwig ir D. Waddington (Eds.), *Context based learning of science* (p. 35–62). Münster: Waxmann.
- Čiužas, R. ir Navickaitė, J. (2011). Ugdymo turinio planavimas ir įgyvendinimas. *Pedagogika*, 101, 37–42.
- Doll, W. E. J. (1993). *A Post-modern perspective on curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Duoblienė, L. (2011). *Ideologizuotos švietimo kaitos teritorijos: Monografija* (p. 263). Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Gill, S. ir Thomson, G. (2012). *Rethinking secondary education: a human-centered approach*. Essex: Pearson Education Limited.
- Yeung, S. S. Y., Lam, J. T. S., Leung, A. W. L. ir Lo, Y. C. (2012). *Curriculum change and Innovation*. (H. K. university Press, Ed.). Aberdeen.
- Janiūnaitė, B. (2004). *Edukacinės novacijos ir jų diegimas: Monografija*. Kaunas: Technologija.
- Jucevičienė, P. (2007). *Besimokantis miestas: Monografija*. Kaunas: Technologija.
- Kelly, A. V. (2009). *The Curriculum. Theory and Practice. 6th Edition*. London: Sage Publication.
- Louis, K. S. (2006). *Organizing for school change*. Oxon: Routledge.
- Male, B. (2012). *The Primary Curriculum Design Handbook. Preparing our children for the 21st century*. Continuum International Publishing.
- Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum. Fourth edition*. Oxon: Routledge.
- McCulloch, G. (2005). Curriculum Reform, Educational Change and School Improvement. In D. Hopkins (Ed.), *The Practice and Theory of School Improvement. International Handbook of Educational Change* (p. 169–181). Dordrecht: Springer. doi: 10.1007/1-4020-4452-6_9

- McKinney, W. L. ir Westbury, I. (2012). Stability and Change: the Public schools of Gary, Indiana, 1940-70. In W. A. A. Reid & D. F. F. Walker (Eds.), *Case Studies in Curriculum change* (25th ed., p. 1–53). Oxon: Routledge.
- Monkevičienė, O. (2008). Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo(si) turinio kaitos tendencijos. *Pedagogika*, 91, 66–72.
- Moore, A. (2006). *Schooling, society and curriculum. Foundations and future of education*. Oxon: Routledge.
- Morrish, I. (2012). *Aspects of educational change. Vol. 50*. Oxon: Routledge.
- Niculescu, R. M. (2010). *Curriculum. A continuig challenge*. (E. Junior, Ed.). Azzano San Paolo.
- Osler, A. (2006). New directions in citizenship education. Re-conceptualizing the curriculum in the context of globalization. In A. Moore (Ed.), *Schooling, Society and Curriculum* (p. 100–114). Oxon: Routledge.
- Parkay, F. W. ir Hass, G. (1999). *Curriculum planning. A contemporary approach. Seventh edition*. Boston: Allyn and Bacon.
- Pollard, A. (2008). *Reflective teaching: Evidence-informed Professional Practice. Third edition*. London: Continuum.
- Posner, G. J. (1998). Models of curriculum planning. In L. E. Beyer & M. W. Apple (Eds.), *The curriculum: problems, politics and possibilities. Second edition* (p. 79–97). New York: Suny Press.
- Slattery, P. (2006). *Curriculum development in the postmodern era. Second Edition*. New York: Routledge.
- Wheelahan, L. (2010). *Why Knowledge Matters in Curriculum. A social realist argument*. Oxon: Routledge.

Expressing Aspects of Modern Curriculum in a Lesson

Nijolė Putrienė

Kaunas University of Technology, Faculty of Social Sciences, Arts and Humanities, Department of Educational Studies, 73 K. Donelaičio St., LT-44249 Kaunas, Lithuania, nijole.putriene@ktu.edu

Summary

Recently the concept of curriculum has been expanded: the curriculum implementation in a constantly changing environment was included alongside with a teaching program and its outcomes. In addition, an informal learning as well as implementing of learner's former experiences became an important curriculum research target. The concept of learning program has also changed: it is now considered to be open, having no clear objectives and constantly

developing one. That is the reason why curriculum planning and implementation became more an innovative process rather than a predetermined activity.

Despite these changes, the content of the lesson, time, the resources are determined strictly enough by public documents and established traditions in Lithuania.

The essays written by two gymnasium teachers describing their activities while planning and performing lessons were analyzed. There was a great number of modern curriculum aspects included by informants while planning and implementing curriculum during their lessons. Although, low motivation of some students, restrictions in time, material, etc. and set requirements for the achievement do not allow those curriculum aspects to be revealed stronger.

Keywords: *contemporary curriculum, curriculum planning, curriculum implementation, education in lesson, learning program.*

Gauta 2016 11 04 / Received 04 11 2016
Priimta 2017 05 04 / Accepted 04 05 2017