

Mokytojų rengimo problemos ir perspektyvos užsienyje ir Lietuvoje

Ramutė Petrauskaitė, Vytolis Kučinskas

Klaipėdos universitetas

Mokytojas – kvalifikuotas ugdymo veikėjas, dirbantis valstybinėje ar privačioje ugdymo institucijoje. Jaunimo ugdymas tiesiogiai siejasi su mokytojų rengimu. Tarpukario Lietuvoje buvo akcentuojama, kad rūpinimasis kvalifikuotų mokytojų rengimu – tai rūpinimasis tautos ateitimi. Dabar nerimą kelia daugybės šiuolaikinių mokytojų, pašauktų kurti naują mokyklą ir ateities Lietuvą, nenoras rūpintis moksleivių asmenybės formavimusi ir būti atsakingiems už tai, nesugebėjimas skatinti moksleivių mokymosi motyvacijos ir pažintinių interesų, menkas mokymo ir auklėjimo metodų išmanymas, formalus įvairių savo priedermių atlikimas (pvz., bendravimas su moksleivių tėvais, kvalifikacijos tobulinimas ir kt.). Dažnai linkstama mokyklos gyvenimo ir pedagoginio darbo trūkumus aiškinti esant dėl prastos mokyklų materialinės bazės bei sunkios socialinės ir ekonominės mokytojų padėties. Manytume, kad tai pats lengviausias, bet ne pats teisingiausias būdas paaiškinti susidariusią situaciją bei spręsti iškilusias problemas. Būtinai platesnis sisteminis požiūris, atskleidžiantis mokytojo kvalifikacijos įgijimo ir darbo sąlygas, šiuolaikines ypatybes ne tik Lietuvoje, bet ir Vakarų Europos šalyse, JAV. Šiuos klausimus ir aptarsime straipsnyje.

Tyrimo tikslas – išanalizuoti ir palyginti dabartines Vakarų Europos, JAV ir Lietuvos mokytojų rengimo ypatybes, problemas ir ateities perspektyvas.

Tyrimo objektas – šiuolaikinis mokytojo rengimo modelis Vakarų Europos šalyse, JAV ir Lietuvoje.

Tyrimo metodai: lyginamoji analizė, interviu, pokalbiai.

Iš literatūros (Lyginamoji edukologija, 1996; K. Pukelis, 1995) analizės matyti, kad pasaulyje yra du pagrindiniai mokytojų rengimo modeliai: specialybinis (profesinis) ir universitetinis. Pagal pirmąjį modelį mokytojai rengiami specializuotose kolegijose ir institutuose, kur mažiau rūpinamasi fundamentaliuoju (bendruoju kultūriniu) rengimu (pagr. Šveicarijoje, Belgijoje, Turkijoje ir kt. šalyse).

Pagal antrąjį modelį universitetuose rengiami mokytojai įgyja platų kultūrinį ir dalykinį išsimokslinimą, mažiau dėmesio skiriama specialybiniam psichologiniam ir pedagoginiam parengimui (JAV, Kanadoje, daugelyje Vakarų Europos šalių).

Abu minėti mokytojų rengimo modeliai turi savų privalumų.

Specialybinis (profesinis) modelis. Rengiami pagal šį modelį specialistai įgyja siauresnių, bet išsamesnių žinių, aukštesnis jų, kaip ugdytojų, mokėjimų ir įgūdžių lygis. Tokie pedagogai rengiami aukštesniosiose pedagoginėse mokyklose ir pedagoginiuose institutuose. Mūsų ir kitų tyrinėtojų nuomone, galima išskirti tokius šio modelio privalumus:

1) pigiau kainuoja ir mažiau laiko užtrunka parengti mokytojus: 3 metus – aukštesniosiose pedagoginėse mokyklose, 4 metus – aukštesniosiose pedagoginėse mokyklose;

2) geras bendrasis pedagoginis parengimas ir vieno ar kelių mokymų dalykų kompetencija, mokymo metodikų įvaldymas;

3) geresnė būsimųjų mokytojų atranka, kurią gali atlikti pedagoginį cenzą turintys dėstytojai;

4) studijuojant sudaromos optimalios sąlygos glaudžiam būsimųjų mokytojų ir didelę patirtį turinčių pedagogų bendravimui per pedagoginę praktiką, renkant medžiagą kursiniams ir diplominiams darbams, ieškant būsimos darbo vietos ir pan.;

5) lengvai pasiekiamos parankios priemonės ir metodikos mokymo ir mokymosi įgūdžiams ir pasiekimams įvertinti ir tobulinti;

6) paprastesnis, lankstesnis ir efektyvesnis mokymo planų ir programų sudarymas ir pertvarkymas, studijuojamų dalykų integracija (pvz., rengiant naujų dalykų mokytojus ir pan.);

7) taip parengti mokytojai ypač tinkami studijuoti dalykų metodikas magistrantūroje ir doktorantūroje.

Universitetinis mokytojų rengimo modelis pranašesnis dėl šių priežasčių:

1) mokytojams sudaromos sąlygos įgyti modernesnę ir platesnę išsilavinimą, išvengti konservatizmo;

2) būsimiems mokytojams sudaromos didesnės galimybės įsidarbinti;

3) studijuojantieji gali siekti ne tik pedagoginės, bet ir mokslinės kūrybinės kompetencijos, pasirengti ne tik dirbti specifinę mokytojo darbą, bet ir gyvensenai šiuolaikinėje visuomenėje;

4) studijuodami būsimieji mokytojai lengviau integruojasi į kitų fakultetų studijų procesą klausydami bendruosius kursus, bendradarbiaudami rengiant įvairius studentiškus projektus, patirdami nuomonių ir vertinimų įvairovę ir pan.;

5) mokytojo profesiją pasirenka ne patys gabiausi ir pažangiausi abiturientai, todėl universiteto užduotis yra toliau juos prusinti. Tai svarbu ne tik mokantis specialybės dalykų, įgyjant įgūdžių, bet ir būsimo darbo kokybei;

6) universitete rengiami mokytojai turi galimybių naudotis įvairiomis nespecializuotomis studijų ir mokslinių tyrimų priemonėmis, naudojamos kitų fakultetų ir studijų programų;

7) universitete parengti mokytojai gali tęsti edukologijos studijas magistrantūroje ir doktorantūroje.

Kad ir pagal kokį modelį būtų rengiami pedagogai, spauda ir visuomenė išsako daug priekaištų dėl mokytojų rengimo ir jų darbo.

Šiuolaikinių JAV ir Vakarų Europos valstybių mokslininkai (C. M. Evertson, W. D. Hawley, M. Zlotnik, 1988; B. Roth, 1988; B. F. Skinner, 1988 ir kt.) tvirtina, jog mokytojų rengimas nėra pakankamai geras, ir pabrėžia tokias problemas ir trūkumus:

1) pedagogikos studijų programas pasirenka žemesnio išsilavinimo lygio abiturientai;

2) kandidatų atrankos kriterijai iki šiol neaiškūs: vadovaujamas bendrojo lavinimo mokyklos atestato pažymių vidurkiu; stojamieji egzaminai ar priėmimo pokalbiai nekoreliuoja su mokytojo veiklos sėkme ir efektyvumu;

3) mokytojų rengimo planai ir programos turi tokių esminių trūkumų: didelis dėmesys formaliajai programų, kursų, modulių pusei ir per

menkai rūpinamasi pačiu studijų procesu bei kitomis aktualiomis studentų gyvenimo, bendravimo su dėstytojais ir pan. problemomis; stinga teorijos ir praktikos integracijos; mažai dėmesio mokymui efektyviai ugdyti. Pedagogikos fakultetų dėstytojai mažai bendrauja su mokyklų mokytojais, nesidomi jų mokymo ir auklėjimo problemomis;

4) mažai iširta pedagoginės praktikos svarba studentams – būsimiesiems mokytojams – įgyjant kvalifikaciją. Jai skiriama nedaug dėmesio, arba ji pervertinama, nors nustatyta, kad baigiantis pedagoginei praktikai studentų nuostatos ir elgsena būna nedaug pasikeitę;

5) pedagogikos fakultetų dėstytojai dažniausiai yra vyresniosios kartos žmonės, todėl stokoja naujų idėjų ir drąsių eksperimentų;

6) daugumai studentų pagrindinis rūpestis yra ne studijos, o kaip pragyventi. Turėdami nuolatinį darbą, jie negali susikaupti studijoms, intensyviai lankyti paskaitų ir pratybų ir kt.;

7) mokytojams įsidarbinti pagal profesiją Vakarų Europos šalyse labai sudėtinga, todėl kyla klausimas, ar nevertėtų pradėti griežčiau riboti studentų priėmimo ir absolventų skaičių, nes kuo jų daugiau, tuo mažesnės galimybės gauti darbo. Šalyse, kuriose nuolat trūksta mokytojų (pvz., JAV), tokie apribojimai ar bent griežtesnė atranka nenumatomi taikyti bijant, kad taip gali atsirasti daug klasių, kuriose bus tik mokiniai;

8) nematydami galimybių susirasti darbo, studentai stengiasi kuo ilgesnį laiką praleisti studijų vietose (pagal pedagoginių studijų trukmę (vidutiniškai 7,2 metai) pirmąja Vokietija);

9) kadangi didžiąjai daliai pedagogikos absolventų nepavyksta įsidarbinti pagal profesiją, pedagogikos fakultetų mokymo planuose atsiranda įvairių kursų ir programų, siekiant padėti jaunimui susirasti darbą ne švietimo srityje. Todėl mokymo planai tampa fragmentiški, nutolę nuo ugdymo praktikos. Apsiribojama tik paskaitų skaitymu, nesistengiama formuoti praktinių įgūdžių;

10) nesant didesnių galimybių įsidarbinti pagal profesiją, pedagogų rengimo kokybė tampa gana sudėtingas ir menkai prasmingas dalykas;

11) pedagogikos fakultetų absolventų darbo pradžia esti be tinkamos kvalifikuotų mokytojų pagalbos, todėl labai chaotiška, daugiausia sutelkta rūpintis mokinių elgesio kontrole, o ne mokymosi tobulėjimu; dalis studentų pradėję savarankiškai dirbti iškart „užmiršta“ žinias apie

efektyvius ugdymo metodus, jie pirmuosius vienus dvejus metus stokoja patyrusių pedagogų paramos;

12) didelė mokytojų rengimo institucijų ir mokyklų inercija; nors ir matyti problemos bei žinomi jų sprendimo būdai, esminių pakeitimų nedaroma, apsiribojama smulkiais žingsneliais, kurie nieko iš esmės nekeičia;

13) visuomenė daro spaudimą, reikalauja geresnio mokytojų pasirengimo ir jų veiklos mokykloje, bet nenori eikvoti daug lėšų finansinėms, socialinėms ekonominėms mokytojų rengimo bei jų darbo ir gyvenimo problemoms spręsti. Pastaraisiais metais aukštoji mokykla iš elitinės institucijos tapo masine, daug kur į pedagogikos fakultetus primama daugiausiai studentų, bet kasmet skiriama vis mažiau lėšų, todėl mažėja ir mokslinių edukologijos tyrimų, edukologijos problemų analizės, apie tai retai diskutuojama per konferencijas, su visuomene. Bankrutavus daliai pedagoginės spaudos, sumažėjo spausdinimo galimybių; sunyko pedagogikos fakultetų ryšiai su užsieniu (skirtingai nuo daugelio kitų fakultetų);

14) pastebimi pedagogikos fakultetų dėstytojų ir studentų nusivylimas mokytojo profesija, visuomenės dėmesio stoka. Tai atsispindi vykdamas savo, kaip dėstytojų bei studentų, priedermes.

Čia paminėjome tik bendriausias Vakarų šalių mokslininkų keltamas pedagogų rengimo problemas. Matyti, kad nemažai jų nesvetimos ir Lietuvai, išgyvenančiai sudėtingą vertybių perkainavimo, anksčiau sukurty struktūrų ir institucijų, tarp jų ir edukologinių, vertinimo ir reformavimo laikotarpį. Be abejo, didelė atsakomybė už dabarties ir ateities Lietuvą tenka mokytojams ir institucijoms, rengiančioms būsimąjį XXI amžiaus Lietuvos vaikų ugdytojus. Žinoma, plačiajai visuomenei, mokyklai, šeimai ir mokiniams ne taip svarbu, kaip rengiami mokytojai, o tai, kaip jie sugeba dirbti, t. y. atlikti svarbiausias savo funkcijas. Mūsų manymu, reikėtų paminėti tokias iš jų:

1) mokytojas turi gebėti ne tik tinkamai ugdyti mokinius, bet ir socializuoti juos, t. y. formuoti visuomeniškai vertingą asmenybę pasitelkdamas socialinės aplinkos veiksnius;

2) mokytojas turi tapti asmeniniu kiekvieno mokinio dvasinio sveikatingumo puoselėtoju, t. y. tapti šeimos mokytoju, ir ypač ten, kur tėvai nesugeba ugdyti vaikų arba jie pedagogiškai apleisti;

3) mokytojas turi intensyviai dirbti ir mokyti vaikus mokytis, t. y. jis turi pasiekti tokių fizinių, nervinių ir protinių pastangų lygmenį, kad padėtų harmoningai, visapusiškai ir vaisingai ugdyti visus mokinio gabumus, sveikatą ir pasitenkinimą mokymusi;

4) mokytojas negali tenkintis formaliu, fragmentišku ugdymu, t. y. smulkmenišku įsigalėjusių normų, nuostatų laikymusi, nesigilindamas į jų esmę. Mokytojas privalo išmokyti planuoti mokymo eigą, stebėti visos mokyklos mokymo procesą ir laiku koreguoti jį;

5) griežtai nereglamentuojant mokyklos veiklos, būtina suteikti mokytojai pakankamos veiksmų laisvės, neignoruoiant vidurinės mokyklos veiklos standartų, t. y. minimalaus sąrašo žinių, įgūdžių, sugebėjimų ir nuostatų, suteikiančių jaunam žmogui garantijų visapusiškai dalyvauti visuomenės gyvenime ir darbo pasidalijime;

6) mokytojas turi talkinti kuriant naują mokyklą ir stengtis įgyvendinti naujoves, keisti ugdymo turinį, nuolat ieškoti, rizikuoti, nestandartiškai spręsti iškilusias problemas, puoselėti naujas idėjas, vizijas ir pan.;

7) mokytojas nėra masinės profesijos atstovas, jo išskirtinumą lemia įgimtos šios profesijos žmogaus savybės ir išsiugdytos ypatybės. Būsimasis mokytojas turi žinoti ir kritiškai vertinti savo tinkamumą šiai profesijai;

8) vienas iš šiandieninės tautinės mokyklos reformos tikslų – parengti mokyklą naujai reformai, kurios būsimieji vykdytojai bus jaunesni dabarties mokytojai.

Žinoma, profesionaliu mokytoju ne gimstama, juo tampama. Lietuvoje mokytojai rengiami aukštesniosiose pedagoginėse mokyklose. Aukštosios mokyklos, mūsų nuomone, nesilaiko nė vieno iš anksčiau aptartų ugdymo modelių. Taigi šiuo mokyklos reformos laikotarpiu rengiant mokytojus reikėtų sudaryti galimybes veikti **abiem** mokytojų rengimo modeliams, ypač rūpinantis specialybinio (profesinio) ir universitetinio mokytojų rengimo modelių **sintezės** galimybėmis. Reikėtų teigiamai vertinti Klaipėdos universiteto žingsnius organizuojant aukštesniųjų pedagogikos mokyklų absolventų studijų tąsą universitete (V. Kučinskas, 1996).

Lietuvai reikia spręsti pedagogų rengimo kokybės ir kiekybės klausimus, kurie, kaip matyti iš anksčiau pateiktos užsienio pedagogų nuo-

monių apžvalgos, glaudžiai siejasi su absolventų įsidarbinimo galimybėmis. Puikiai žinoma, jog didelė dalis mūsų respublikos pedagogikos bakalaurų negali gauti darbo pagal įgytą profesiją. Ateities perspektyvos, žinant šiuolaikinę Lietuvos demografinę situaciją, nežada nieko geresnio. Taigi mokytojų Lietuvoje lyg ir netrūksta, tačiau **gerų mokytojų** stygius akivaizdus. Ir tai pirmiausia ne pedagogų rengimo, o kandidatų būti mokytojais atrankos problema. Kaip ir kitose užsienio šalyse, pas mus iki šiol labai aktuali, bet nepakankamai tyrinėta turinčių pašaukimą, svarbiausius pedagoginius psichologinius gebėjimus ir gerą vidurinį išsilavinimą kandidatų į pedagogikos studentus atranka. Atranka gali būti suprantama kaip psichologinė pedagoginė pagalba moksleiviui pažįstant save ir profesiją, jo informavimas, konsultavimas ir veiklinimas. Antra, tai gambiausių ir turinčių pedagoginį pašaukimą kandidatų pedagogikos studijoms atranka pagal galiojančius įstatymus ir patvirtintus nuostatus. Manytume, ši atranka specifinė, todėl pirmoji jos dalis (K. Pukelis, 1995) turėtų vykti ne studijų institucijoje, bet bendrojo lavinimo mokykloje. Moksleiviams turėtų būti sudarytos specialios psichologinės pedagoginės sąlygos pažinti save ir savo profesiją (R. Petrauskaitė, 1996) bei laisvai ir teisingai apsispręsti profesine prasme. Savęs pažinimas profesinio apsisprendimo aspektu padeda atskleisti bendrąją (bendra visiems ir to paties turinio) ir individualiąją (bendra visiems, bet skirtingo turinio) būsimąjo pedagogo esmę (turinį). Iš R. Petrauskaitės (1996) tyrimų matyti, kad būsimieji pedagogai iš keturiasdešimties pateiktų būsimąjo pedagogo savybių geriausiai vertina šias: gebėjimą gerai girdėti, norą dirbti su žmonėmis, kalbos aiškumą, veiklos įvairovių pomėgį ir smalsumą. Blogiausiai vertinamos šios savybės: gebėjimas tapti lyderiu, drąsa, darbštumas, gebėjimas organizuoti kitų žmonių veiklą, valios tvirtumas ir pasitikėjimas savimi. Matyti, kad šiuo atveju neivertinamas pedagoginis pašaukimas kaip asmenybės santykis su būsima pedagogine veikla, siekimas visą gyvenimą dirbti mokytoju, tinkamumas dirbti šį darbą. Pedagoginis pašaukimas nėra įgimtas, bet išugdytas socialinės aplinkos, profesinio orientavimo, kurį turi organizuoti pati mokykla, taip pat mokytojų pavyzdžio. Todėl atrankoje dalyvaujantys būsimieji mokytojai turėtų suvokti svarbiausias pedagogo savybes. Kaip pavyzdį galime pateikti Klaipėdos universiteto Pedagogikos fakulteto ekspertų komisi-

jos vėrtinimus (R. Petrauskaitė, 1996). Jos nuomone, ypač svarbūs: kūrybingumas, mąstymo savarankiškumas, darbštumas, noras dirbti su žmonėmis, interesų įvairiapusiškumas, nuoširdumas, pomėgis daug skaityti, vaizduotė, gebėjimas reikšti savo mintis žodžiu, humoro jausmas. Palyginimui pateikiame JAV pedagogus rengiančių specialistų išskirtas penkias svarbiausias pedagogo savybes: emocinį stabilumą, dorovinį ir etinį tinkamumą, intelektą, gebėjimą dirbti su vaikais, profesinius interesus ir motyvaciją (cit. iš R. Petrauskaitė, 1996).

Norime pastebėti paradoksalią situaciją: mokiniai, atrodo, turi geriausių galimybių visapusiškai pažinti pedagogo profesiją, bet praktika rodo, kad jiems sunku vertinti savo galimybes ir tinkamumą būti pedagogu.

Iš pedagogo profesijos pasirinkimo motyvų tyrimo matyti, kad dauguma moksleivių nepakankamai informuoti apie svarbiausias pedagogo profesijos savybes, apie pusę tiriamųjų nėra mėginę bent kiek padirbėti šioje srityje; apie trečdalis nepakankamai pažįsta save. Po dvejų trejų studijų metų daugumos trečiojo ar ketvirtojo kurso būsimųjų pedagogų nuostatos dėl pasirinktos profesijos ir savo profesinės ateities buvo pasikeitusios į blogąją pusę: apsisprendimas tapti pedagogu vertintas kaip nepakankamai apgalvotas ar netinkamas, ateityje nežadama dirbti pedagoginio darbo. Deja, mokytojai taip pat nesijaučia esą pasirengę gerai pažinti ir kvalifikuotai konsultuoti mokinių renkantis profesiją (tame tarpe ir pedagogo), ryškus motyvacijos dėti šias pastangas stygius.

Prie VU, VPU, ŠPU įkurti Jaunojo (būsimojo) pedagogo fakultetai, K. Pukelio (1995) tvirtinimu, irgi reikiamai neatsižvelgia į būsimojo mokytojo profesinio tinkamumo rodiklį – asmenybės savybes. Vadinasi, nefunkcionuoja pedagogų atrankos sistema, o tenkinamasi tik stojamųjų egzaminų ir atestato pažymių vertinimu, t. y. būsimųjų mokytojų **pasirengimo studijoms tikrinimu**. Reikia pritarti šio tyrinėtojo nuomonei, kad svarbus atrankos metodas turėtų būti patyrusi pedagogo akis, stebinti mokinį natūraliomis ugdymo sąlygomis, kai skleidžiasi ryškiausios asmenybės savybės. Tai pripažįsta ir prof. L. Jovaiša (1993) teigias, kad mokytojo nuojauta, kokie mokinio asmenybės ypatumai yra svarbiausi, prognozuoja geriau už tiksliausius diagnostinius metodus. Todėl reikėtų skatinti mokytojus rašyti pedagogines rekomendacijas. o aukštąsias

mokyklas – pasitikėti jomis, nes mokykla turi būti suinteresuota rūpintis mokytojų pamaina. Reikėtų puoselėti ir pedagogų dinastijų augimą ir palaikymą.

Siekiant trumpai charakterizuoti studentus, pakanka žinoti bazinių jų pasirengimą, žinias, norą ir gebėjimą (galias) siekti pedagogo profesijos. Griežtesnei atrankai ir patikimesnėms studijoms tikslinga žinoti stojančiųjų asmenines savybes, o ypač būdingas geram mokytojui, t. y. vertybinę saviraišką (gebėjimą ne tik skelbti ugdomas vertybes, bet ir pačiam jomis vadovautis), empatiją (intelektinį ir emocinį jautrumą, gebėjimą įsijausti į savo ir kito žmogaus mintis ir išgyvenimus), pedagoginio mąstymo lygį (idėjas, turinį, vertinimus ir pan.), kūrybiškumą (gebėjimą originaliai, nestandartiškai mąstyti, veikti, kurti), meilę vaikams ir žmonėms (tiesos, gėrio, grožio apraiškas), toleraciją ir laisvos valios raišką ir pan. Problema ta, kad nėra metodų ir priemonių (testų), kuriais objektyviai ir greitai būtų galima nustatyti paminėtas ir nepaminėtas stojančiųjų asmenines savybes. Todėl reikėtų pasikliauti mokyklų rekomendacijomis, apie kurias jau buvo užsiminta. Žinoma, nereikėtų užmiršti tokių rekomendacijų trūkumų ir privalumų (K. Pukelis, 1995) ir jas rašyti bent minimaliai laikantis standartų. Pokalbiai su stojančiais taip pat neišsprendžia tinkamiausių kandidatų atrankos problemos, tačiau pedagogo profesijos pažinimo, jos pasirinkimo motyvų ir aplinkybių aiškinimasis, manytume, turėtų būti informatyvus ir taikytinas, kaip ir daugelyje šalių.

Suprantama, būsimųjų mokytojų kvalifikacija priklauso nuo pedagoginių studijų struktūros, turinio, ryšio su mokykla ir kitų veiksnių. Neabejotina, kad studijų struktūrą sudaro (K. Pukelis, 1995): 1) fundamentalusis rengimas, padedantis būsimajam mokytojui pažinti žmogaus esmę ir gyvenimo prasmę; 2) dalykinis rengimas, padedantis būsimajam mokytojui kuo geriau suvokti pasirinktą mokomąjį dalyką ir jo mokymo metodiką; 3) taikomasis rengimas, padedantis būsimajam mokytojui taikyti įgytas žinias ugdomajai veiklai.

Studijų turinį sudaro pedagoginių, psichologinių, sociologinių, dalykinių žinių sistema, kurią pedagogas taikys praktiškai, t. y. įgis pedagoginę profesinę kvalifikaciją.

Studijuojančiųjų ryšiai su mokykla būtini ne tik per pedagogines praktikas, bet ir rengiant būsimąjį mokytoją ateityje tobulinti pedagoginį meistriškumą, kurį sudaro ne tik profesinė kvalifikacija, bet ir asmenybės charakteris (ypač savęs suvokimas ir santykiai su mokiniais), taip pat **mokytojo pasaulėžiūra**. Atkreipiame dėmesį į pasaulėžiūrą kaip bendriausią pedagogo filosofiją, kuria vadovaudamasis jis eina į gyvenimą, eina per gyvenimą, išeina iš gyvenimo. Kaip žinome, pasaulėžiūra pagrįsta žinojimu, įsitikinimu, principais, idealais, svajonėmis, ji jungia žmogaus sąmonę į patirties, mokslo, meno suskaldytą tikrovę, o pasaulį – į vientisą sistemą; pasaulėžiūros turinys lemia žmogaus vertybinius įsitikinimus. Iš to galima daryti išvadą, kad visi studijų dalykai turi įtakos būsimąjo mokytojo pasaulėžiūros formavimui, tačiau tai neįgyvendinta praktiškai. Nesant reikiamos sistemos, neišugdomi įsitikinimai, intuicija, išmintis. Kyla klausimas, ar būsimieji pedagogai taps socialiais, ar gebės kurti naują švietimo politiką, ideologiją, ar pasiruoš artėjančiai pedagoginei bedarbystei, konkurencijai, karjerai ir pan.

Pedagogines studijas vertindami sisteminiu požiūriu, galime išskirti svarbiausius reikalavimus dėstytojams, priemonėms, sąlygoms, studentams (V. Kučinskas, 1987). Mūsų ir užsienio autorių (T. Sanders, 1995) tyrimai parodė, kad studentai labai žemais balais vertina savo dėstytojų pedagoginę kompetenciją, jų žmogiškąsias ir bendravimo tarpusavyje bei su studentais ypatybes. Jų manymu, dėstytojai mažai domisi aukštojo mokslo transformacijomis, studijų kokybės problemomis, švietimo reforma ir pan. Iš tikrųjų Lietuvos edukologijos dėstytojai paseno, senųjų dėstytojų, palyginti su jaunaisiais, nuolat gausėja; nesukurta dėstytojų (ypač jaunųjų) pedagoginės kvalifikacijos tobulinimo sistema, patys dėstytojai vangūs.

Dėstytojai ir studentai neapsieina be darbo priemonių (informacinės ir komunikacinės sistemų, individualių ir kolektyvinių priemonių, techninės įrangos sistemos), nes dėl to darbo vietos tampa komfortiškesnės, minimizuojamos visų studijuojančiųjų psichofiziologinės sąnaudos. Paradoksalu, kad net kaimo vidurinių mokyklų mokytojai ir mokiniai naudojami kompiuteriais, kurių iki šiol stinga pedagoginėms studijoms. Tai dar pusė bėdos. Gerokai didesnė problema – literatūros (vadovėlių, žinytų, metodinių priemonių) stoka. Dėl minimalaus bibliotekų finansavimo, bazinių pedagogikos dalykų vadovėlių ir mokymo prie-

monių tėra po vieną ar kelis egzempliorius (pvz., Lyginamoji edukologija / red. P. Jucevičienė, KTU, 1996). Esant tokiai situacijai nieko negelbsti ir moderniausi studijų planai, programos, moduliai ir pan. Todėl modulinės studijos, kai daugiausia tenka savarankiškai studijuoti, tampa formalizuotos, neaktyvios, neskatina pažangos, kūrybiškumo ir pan. Ar nebūtų tikslingiau dėstytojų laiko sąnaudas ir finansus, skirtus modulių rengimui, panaudoti mokymo priemonių, dalijamosios medžiagos rengimui, dauginimui ir pan.?

Jei darbo sąlygos (darbo vietos mikroklimatas, psichologinis klimatas, dėstytojų ir studentų socialinis statusas, jų veiklos prestižas) užsienio universitetuose ir kolegijose nėra diskusijų objektas, tai mūsų šalyje jos yra didelė ne tik pedagoginė psichologinė, bet ir socialinė ekonominė problema. Kalbėdami apie sąlygų struktūrą, akcentuojame būtinybę sudaryti minimalų kiekvienos darbo vietos komfortą, tenkinantį dėstytojų ir studentų poreikius.

Pedagogų rengimo ateities perspektyvos plačiai aptariamos pasaulio pedagoginėje spaudoje. Esti keletas nuomonių.

1. Artimiausioje ateityje niekas iš esmės nesikeis, nes visuomenės dėmesys kryptų į kitas problemas. Mokytojų rengimas ir toliau bus inertiškas ir konservatyvus.

2. Daugėja siūlymų panaikinti formalizuotą mokymą kaip sąlygą dirbti mokytoju, pirmiausia tai pradėdant taikyti meno ir mokslo diplomantams bei gabiausiems kitų studijų programų absolventams.

3. Dabar pedagogo diplomai labai nuvertinti. Norintis gauti darbą pretendentas privalo laikyti keletą egzaminų, sėkmingai dirbti bendruoju vienu dvejų metų mokykloje laikotarpiu, kada kolegos, inspektoriai ir kt. jį moko dirbti, ir tik tada jis gautų mokytojo sertifikatą (taip yra Japonijoje, Škotijoje ir kt.). Taigi manytina, kad ateityje mokytojų rengimas, kaip ir kvalifikacijos kėlimas, vyks ne aukštosiose mokyklose, o vietos švietimo tarybose ir mokyklose (pagal principą „išmoks dirbdamas“).

4. Pedagogų rengimo programos bus sudarytos atkreipiant dėmesį į smegenų funkcijų, ugdymo stiliaus, komunikacijos būdų, mokymo technologijų studijas, integruos naujausias pedagogikos mokslo žinias ir tyrimus į pedagoginę praktiką ir garantuos diplomantų, turinčių gebėjimų efektyviai ugdyti, parengimą.

Siūloma pedagogų rengimo trukmę pratęsti iki 5–6 metų, kad būsimieji mokytojai būtinai įgytų (C. M. Evertson ir kt., 1988):

- 1) bendrąjį išsilavinimą;
- 2) dėstomo dalyko kompetenciją;
- 3) profesinį išsilavinimą (8–10 kursų) ir atliktų pedagoginę praktiką dalykų studijoms pasibaigus ar įgijus bakalauro laipsnį;
- 4) vienu metų internatūros mokykloje patirtį.

Kad jie per 1–2 metus adaptuotųsi su studijų institucijos ir mokyklos, kurioje įsidarbino, pagalba, profesiskai tobulėtų ir tobulintų kvalifikaciją.

Manytume, jog tokio tipo pedagogų rengimo programos turėtų garantuoti tikimybę turėti kvalifikuotus mokytojus, jos galėtų būtų taikomos ir Lietuvoje.

Įdomu, kad mūsų kaimyninėse Skandinavijos šalyse didesnių mokytojų rengimo pertvarkų neplanuojama. Švedijoje netgi siekiama didinti pedagogikos studentų skaičių (K. G. Ahlström ir kt., 1995). Austrijos, Belgijos, Jungtinės Karalystės ir JAV specialistų grupės atliktas Suomijos mokytojų rengimo kokybės tyrimas iškėlė tik pedagogikos teorijos žinių ir studentų praktinių mokėjimų bei įgūdžių ryšio trūkumą (H. Niemi ir kt., 1995).

Išvados

1. Šiuolaikinis pedagogų rengimas vakarų šalyse vis daugiau kritikuojamas dėl jam būdingos inercijos ir konservatyvumo, pedagogikos teorijos ir praktikos integracijos trūkumo.

2. Lietuvos pedagogų rengimo problemos artimos Vokietijos, Prancūzijos, JAV ir kt. šalių pedagogų analizuojamoms kandidatų tapti pedagogikos studentais atrankos, studijų programų sudarymo ir finansavimo, absolventų bedarbystės problemos.

3. Daugiaplanei ir sudėtingai šiuolaikinio mokytojo rengimo problemai spręsti reikalingas sisteminis požiūris ir veiksmai. Tuo tikslu VPU galėtų imtis iniciatyvos ir kartu su Švietimo ir mokslo ministerija koordinuoti visų lygių mokytojų rengimą ir su tuo susijusius mokslinius ir metodinius klausimus.

4. Aukštosios mokyklos nesirūpina savo diplomantų rengimu tolesnei veiklai, t. y. dirbti ne pagal profesiją, papildomai mokytis, persikvalifikuoti (bedarbystės atveju). Mokytojų rengimas, nežinant, ar yra jų paklausa, nuostolingas valstybei, šeimai ir kiekvienam absolventui. Kadangi nemaža dalis jaunųjų mokytojų dirba ne pagal profesiją, būtų tikslinga įvertinti tai ir studijuojant suteikti papildomai specializacijas dirbti kitose veiklos srityse, t. y. turėti ryšių su keliais galimais darbdaviais.

5. Pasigendama mokytojų rengimo ideologijos ir politikos. Būsimieji mokytojai nepasirengę tapti bedarbiais, persikvalifikuoti, o ką jau kalbėti apie karjeros siekimo, dalyvavimo konkurencijoje strategiją ir taktiką.

6. Mokytojų rengimo problemų ratas platus ir sudėtingas, todėl neįmanoma viename straipsnyje detaliai jų visų išanalizuoti. Manytume, kad Lietuvos visuomenė ir mokslininkai turėtų aktyviau diskutuoti šia aktualia tema.

Literatūra

1. Ahlström, K. G., Kallos, D. Contextualizing Quality. Recent Discussions on Teachers and Teacher Education in Sweden // *European Journal of Teacher Education*. 1995, vol. 18, No 1, p. 25–35.

2. Evertson, C. M., Hawley, W. D., Złotnik, M. Making a Difference in Education Quality Through Teacher Education. In: *J. M. Rich Innovations in Education* (5th ed.). Allyn and Bacon, Inc. 1988. P. 172–190.

3. Jakavičius V., Juška A. *Mokyklos pedagogika*. Kaunas: Šviesa, 1996.

4. Jovaiša L. Pedagogikos bakalauro ir magistrų rengimas // *Acta Paedagogica Vilnensia*. Vilnius: VU leidykla, 1993. T. 2. P. 207–209.

5. Kačiūškienė G. *Kvalifikuotų pedagogų rengimas Prancūzijoje: Grenoblio aukštųjų mokyklų patirtis*. Šiauliai: ŠPI, 1993.

6. Kučinskas V. *Mokymo proceso aukštojoje mokykloje intensyvinimo ergonominiai pagrindai*. Vilnius: Mokslas, 1987.

7. Kučinskas V. Dvasingumo problema rengiant muzikos mokytojus // *Muzikos kultūros situacija nepriklausomoje Lietuvoje: Tarpt. moksl.-prakt. konf. pranešimai*. Vilnius: Margi raštai, 1996. P. 260–263.

8. Kučinskas V., Pidkasistij P. Aukštosios mokyklos dėstytojo darbo organizavimas ir sauga // *Tarybinė pedagogika*. 1991. Nr. 3. P. 68–72 (rusų k.).

9. Kučinskas V. Aukštesniųjų mokyklų absolventų studijų tąsa universitetuose // *Studijos aukštojoje mokykloje: Konf. praneš. medž.* Kaunas: Technologija, 1996. P. 13–16.

10. *Lyginamoji edukologija* / red. P. Jucevičienė. Kaunas: Technologija, 1996.
11. Niemi H., Kohonen V. Evaluation of Quality in Finnish Teacher Education // *European Journal of Teacher Education*. 1995, vol. 18, No 1, p. 83–95.
12. Petrauskaitė R. Pedagogikos ir jūreivystės specialybių studentų profesinių vertybių orientacijų kitimai // *Mokytojas (dėstytojas) modernaus profesinio rengimo procese*. Kaunas: VDU, 1996.
13. Petrauskaitė R. *Psichopedagogika profesijos pasirinkimui*. Vilnius: Žodynas, 1996.
14. Pukelis K. *Mokytojų rengimas ir tautos kultūra*. Kaunas: Aušra, 1995.
15. Roth B. Alternative Futures for Teacher Education. In: *J. M. Rich. Innovations in Education (5th ed.)*. Allyn and Bacon, Inc., 1988. P. 167–171.
16. Sander T. Quality Improvement and Austerity Measures in Teacher Education: Lessons from Germany // *European Journal of Teacher Education*. 1995, vol. 18, No 1, p. 97–113.
17. Skinner B. F. The Shame of American Education. In: *J. M. Rich Innovations in Education (5th ed.)*. Allyn and Bacon, Inc., 1988. P. 53–63.

PROBLEMS AND PERSPECTIVES OF TEACHER EDUCATION IN FOREIGN COUNTRIES AND IN LITHUANIA

R. Petrauskaitė, V. Kučinskas

Summary

The comparative analysis of the works of foreign education scientists (T. Sander, C. Evertson, M. Złotnik and others) shows that there are many similarities in teacher education problems abroad and in Lithuania. We can mention such problems as not clearly defined the criterion of the selection of candidates to teacher education programmes; lack of integration between pedagogical theory and practice; too little effort to teach the future – to – be teachers to teach effectively and use modern teaching techniques; the role of practice work in teacher education is often overestimated or underestimated; teacher unemployment; lack of society concern for teacher education, work and living problems, etc.

It is suggested to take on a systematic view for solving manifold and complicated problems of modern teacher education in Lithuania. It would be useful to coordinate all the levels of the teacher education and the research activities in the country. The universities and higher pedagogical schools should after the teacher education programmes extending possibilities of the students to have complementary course or requality to other professions in cases of the unemployment.

Lack of the teacher education ideology and policy is emphasized in the article.