

MOKSLU GRĮSTO ŠVIETIMO LINK

RECENZUOTŲ MOKSLO STRAIPSNIŲ RINKINYS



LIETUVOS EDUKOLOGIJOS
UNIVERSITETAS

TOWARDS RESEARCH-BASED EDUCATION

AN EDITED COLLECTION OF RESEARCH STUDIES

LEIDINIO MOKSLINIS KOMITETAS

Lietuvos edukologijos universiteto mokslinis redakcinis komitetas:

Pirmininkė – prof. dr. Daiva Jakavonytė-Staškuvienė

Pirmininkės pavaduotojai: doc. dr. Emilija Sakadolskienė, doc. dr. Agnė Brandišauskienė, doc. dr. Tomas Lazdauskas

Nariai: doc. dr. Birutė Autukevičienė, prof. habil. dr. Marijona Barkauskaitė, prof. dr. Nijolė Cibulskaitė, doc. dr. Vaiva Jucevičiūtė-Bartkevičienė, doc. dr. Loreta Chodzkienė, doc. dr. Rita Dukynaitė, prof. habil. dr. akademikas Algirdas Gaižutis, doc. dr. Alvyra Galkienė, doc. dr. Linas Jašinauskas, doc. dr. Jolita Kudinovienė, prof. dr. Ona Monkevičienė, doc. dr. Lina Murinienė, doc. dr. Dalia Nasvytienė, prof. dr. Palmira Pečiuliauskienė, prof. dr. Aivas Ragauskas, doc. dr. Vaiva Schoroškienė, doc. dr. Henrika Šečkuvienė, doc. dr. Kęstutis Trakšėlys, prof. dr. Loreta Žadeikaitė, prof. habil. dr. Rimantas Želvys, doc. dr. Aušra Žemgulienė

Tarptautinė mokslinė patariamoji taryba:

Prof. habil. dr. Jolanta Maria Baran, Krokuvos pedagoginis universitetas, Lenkija

Prof. dr. Bosse Bergstedt, Lundo universitetas, Švedija

Prof. habil. dr. Gerd-Bodo von Carlsburg, Heidelbergo pedagoginis universitetas, Vokietija

Doc. dr. Claudine Brohy, Fribūro universitetas, Šveicarija

Dr. Russell Cross, Melburno universitetas, Australija

Prof. dr. Carmen Alén Garabato, Monpeljė III Paulio Valery universitetas, Prancūzija

Prof. dr. Aline Gohard-Radenkovic, Fribūro universitetas, Šveicarija

Prof. dr. Ulla Härkönen, Rytų Suomijos universitetas, Suomija

Prof. habil. dr. Aida Krūze, Latvijos universitetas, Latvija

Doc. dr. Liu Yu-Chung, Nacionalinis Pingtungo universitetas, Taivanas

Doc. dr. Diāna Laiveniece, Liepojos universitetas, Latvija

Doc. dr. Carrie Lobman, Valstybinis Naujojo Džersio universitetas, JAV

Doc. dr. Eleni Loizou, Kipro universitetas, Kipras

Prof. dr. Bruno Maurer, Monpeljė III Paulio Valéry universitetas, Prancūzija

Doc. dr. Ao Min, Sičuano universitetas, Kinija

Prof. habil. dr. Alicja Szerłağ, Varšuvos universitetas, Lenkija

Prof. dr. Michèle Verdelhan, Monpeljė III Paulio Valéry universitetas, Prancūzija

Prof. habil. dr. Thomas Vogel, Heidelbergo pedagoginis universitetas, Vokietija

Sudarytojos Daiva Jakavonytė-Staškuvienė, Emilija Sakadolskienė

Leidinyje apsvaistytas Lietuvos edukologijos universiteto Ugdymo mokslų fakulteto tarybos posėdyje 2016 m. lapkričio 29 d. (protokolo Nr. UM7-3) ir rekomenduotas išleisti.

Visi leidinyje pateikti mokslo darbai buvo atrinkti remiantis dvigubo aklojo recenzavimo išvadomis.

ISBN 978-609-471-115-2

Leidinio bibliografinė informacija pateikiama Lietuvos nacionalinės Martyno Mažvydo bibliotekos Nacionalinės bibliografijos duomenų banke (NBDB).

© Daiva Jakavonytė-Staškuvienė, Emilija Sakadolskienė, sudarytojos, 2017

© Lietuvos edukologijos universiteto leidykla, 2017

THE PUBLICATION SCIENTIFIC COMMITTEE

Local Scientific and Editorial Committee:

Chair – Prof. Dr. Daiva Jakavonytė-Staškuvienė

Vice-chairs: Assoc. Prof. Dr. Emilija Sakadolskienė, Assoc. Prof. Dr. Agnė Brandišauskienė, Assoc. Prof. Dr. Tomas Lazdauskas

Members: Assoc. Prof. Dr. Birutė Autukevičienė, Prof. Habil. Dr. Marijona Barkauskaitė, Prof. Dr. Nijolė Cibulskaitė, Assoc. Prof. Dr. Vaiva Jucevičiūtė-Bartkevičienė, Assoc. Prof. Dr. Loreta Chodzkienė, Assoc. Prof. Dr. Rita Dukynaitė, Prof. Habil. Dr. Academic Algirdas Gaižutis, Assoc. Prof. Dr. Alvyra Galkienė, Assoc. Prof. Dr. Linas Jašinauskas, Assoc. Prof. Dr. Jolita Kudinovienė, Prof. Dr. Ona Monkevičienė, Assoc. Prof. Dr. Lina Murinienė, Assoc. Prof. Dr. Dalia Nasvytienė, Prof. Dr. Palmira Pačiuliauskienė, Prof. Dr. Aivas Ragauskas, Assoc. Prof. Dr. Vaiva Schoroškienė, Assoc. Prof. Dr. Henrika Šečkuvienė, Assoc. Prof. Dr. Kęstutis Trakšėlys, Prof. Dr. Loreta Žadeikaitė, Prof. Habil. Dr. Rimantas Želvys, Assoc. Prof. Dr. Aušra Žemgulienė

International Scientific Advisory Board:

Prof. Habil. Dr. Jolanta Maria Baran, Pedagogical University in Cracow, Poland

Prof. Dr. Bosse Bergstedt, University of Lund, Sweden

Prof. Habil. Dr. Gerd-Bodo von Carlsburg, University of Education Heidelberg, Germany

Assoc. Prof. Dr. Claudine Brohy, University of Fribourg, Switzerland

Dr. Russell Cross, The University of Melbourne, Australia

Prof. Dr. Carmen Alén Garabato, Paul Valéry University of Montpellier III, France

Prof. Dr. Aline Gohard-Radenkovic, University of Fribourg, Switzerland

Prof. Dr. Ulla Härkönen, University of Eastern Finland, Finland

Prof. Habil. dr. Aīda Krūze, University of Latvia, Latvia

Assoc. Prof. Dr. Liu Yu-Chung, National Pingtung University, Taiwan

Assoc. Prof. Dr. Diāna Laiveniece, Liepaja University, Latvia

Assoc. Prof. Dr. Carrie Lobman, The State University of New Jersey, USA

Assoc. Prof. Dr. Eleni Loizou, University of Cyprus, Cyprus

Prof. Dr. Bruno Maurer, Paul Valéry University of Montpellier III, France

Assoc. Prof. Dr. Ao Min, Sichuan University, China

Prof. Habil. Dr. Alicja Szerłağ, University of Wrocław, Poland

Prof. Dr. Michèle Verdelhan, Paul Valéry University of Montpellier III, France

Prof. Habil. Dr. Thomas Vogel, University of Education Heidelberg, Germany

Contributors Daiva Jakavonytė-Staškuvienė, Emilija Sakadolskis

Accepted for publication by the LUES ESD Council on 29 November 2016, Record No. UM7-3.

All of the articles in this volume have been selected based on the conclusions of double-blind reviews.

TURINYS

CONTENTS

Įvadas	9
Introduction	12
I DALIS. Švietimo politika: kaip pasiekti tai, dėl ko esame susitarę?	15
PART I. Education policy: How can we accomplish what we have agreed upon? ...	15
TRANSFORMATIONS OF TEACHER EDUCATION POLICY IN CENTRAL AND EASTERN EUROPE	16
<i>Rimantas Želvys, Vilnius University, Lithuania</i>	
UGDYMO KAITOS PROJEKTŲ DIDAKTIKOS, KAIP HUMANISTINĖS PARADIGMOS ĮTVIRTINIMO ŠVIETIMO SISTEMOJE PRIEMONĖS, SISTEMINIO PANAUDOJIMO PERSPEKTYVA	27
<i>Ramutė Bruzgelevičienė, Lietuvos edukologijos universitetas, Lietuva</i>	
PROSPECTS REGARDING THE SYSTEMIC USE OF DIDACTIC EDUCATIONAL CHANGE PROJECTS AS INSTRUMENTS FOR CONSOLIDATING THE HUMANISTIC PARADIGM IN EDUCATION	54
<i>Ramutė Bruzgelevičienė, Lithuanian University of Educational Sciences, Lithuania</i>	
SOCIALINĖS ATSKIRTIES RAIŠKA MOKYKLOS VISIEMS IDĖJŲ KONTEKSTE: MOKINIŲ BALSAS.....	83
<i>Kęstutis Trakšėlys, Lietuvos edukologijos universitetas, Lietuva</i>	
<i>Ona Monkevičienė, Lietuvos edukologijos universitetas, Lietuva</i>	
SOCIAL EXCLUSION IN THE CONTEXT OF THE SCHOOLING FOR ALL PHILOSOPHY: CHILDREN'S VOICES.....	100
<i>Kęstutis Trakšėlys, Lithuanian University of Educational Sciences, Lithuania</i>	
<i>Ona Monkevičienė, Lithuanian University of Educational Sciences, Lithuania</i>	
LIETUVOS ŠVIETIMO RAIDA SOVIETŲ OKUPACIJOS METAIS: ŽVILGSNIS Į ISTORIOGRAFIJĄ IR NAUJŲ TYRINĖJIMŲ PERSPEKTYVOS	117
<i>Linas Jašinauskas, Lietuvos edukologijos universitetas, Lietuva</i>	
DEVELOPMENT OF LITHUANIAN EDUCATION DURING THE PERIOD OF SOVIET OCCUPATION: A VIEW OF HISTORIOGRAPHY AND NEW RESEARCH PERSPECTIVES	138
<i>Linas Jašinauskas, Lithuanian University of Educational Sciences, Lithuania</i>	

II DALIS. Mokytojų ugdymas: kaip rengiame mokytoją profesijai?	161
PART II. Teacher education: How do we prepare for the profession?	161
TECHNOSTRESAS – PEDAGOGŲ PROFESINIO PERDEGIMO VEIKSNYS.....	162
<i>Laima Abromaitienė, Kauno technologijos universitetas, Lietuva</i>	
<i>Viktorija Juškaitė, Kauno technologijos universitetas, Lietuva</i>	
TECHNOSTRESS – A FACTOR IN TEACHER PROFESSIONAL BURNOUT	176
<i>Laima Abromaitienė, Kaunas University of Technology, Lithuania</i>	
<i>Viktorija Juškaitė, Kaunas University of Technology, Lithuania</i>	
BŪSIMŪJŲ GEOGRAFIJOS MOKYTOJŲ PROFESINIO PASIRENGIMO TOBULINIMAS PEDAGOGINĖS PRAKTIKOS METU	191
<i>Birutė Petkevičienė, Lietuvos edukologijos universitetas, Lietuva</i>	
<i>Nijolė Cibulskaitė, Lietuvos edukologijos universitetas, Lietuva</i>	
IMPROVING PROFESSIONAL EDUCATION OF PRE-SERVICE GEOGRAPHY TEACHERS DURING TEACHING PRACTICUM	208
<i>Birutė Petkevičienė, Lithuanian University of Educational Sciences, Lithuania</i>	
<i>Nijolė Cibulskaitė, Lithuanian University of Educational Sciences, Lithuania</i>	
LIETUVOS PEDAGOGŲ KVALIFIKACIJOS IR UGDOMOSIOS VEIKLOS PARALELĖS....	226
<i>Dalia Survutaitė, Lietuvos edukologijos universitetas, Lietuva</i>	
<i>Snieguolė Vaičekauskienė, Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra, Lietuvos edukologijos universitetas, Lietuva</i>	
PARALLELS BETWEEN THE QUALIFICATION AND EDUCATIONAL ACTIVITY OF LITHUANIAN TEACHERS	245
<i>Dalia Survutaitė, Lithuanian University of Educational Sciences, Lithuania</i>	
<i>Snieguolė Vaičekauskienė, National Agency for School Evaluation, Lithuanian University of Educational Sciences, Lithuania</i>	
III DALIS. Bendroji didaktika: kaip priimame nūdienos iššūkius?	265
PART III. General didactics: How do we face contemporary challenges?	265
KALBŲ DIDAKTIKOS INTEGRAVIMAS KITŲ DALYKŲ PAMOKOSE PRADINĖSE KLASĖSE (ŠVEICARIJOS PATIRTIS)	266
<i>Daiva Jakavonytė-Staškuvienė, Lietuvos edukologijos universitetas, Lietuva</i>	
INTEGRATION OF LANGUAGE DIDACTICS IN CLASSES OF OTHER SUBJECT AREAS IN PRIMARY SCHOOL (SWISS EXPERIENCE)	287
<i>Daiva Jakavonytė-Staškuvienė, Lithuanian University of Educational Sciences, Lithuania</i>	

SKAITYTOJO UGDYMO STRATEGIJOS LIETUVIŲ KALBOS VADOVĖLIUOSE PRADINIŲ KLASIŲ MOKINIAMS.....	310
<i>Vaiva Schoroškienė, Lietuvos edukologijos universitetas, Lietuva</i>	
READER DEVELOPMENT STRATEGIES IN LITHUANIAN LANGUAGE TEXTBOOKS FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS	327
<i>Vaiva Schoroškienė, Lithuanian University of Educational Sciences, Lithuania</i>	
LIETUVOS IR ANGLIJOS PRADINIO UGDYMO GIMTOSIOS KALBOS CURRICULUM LYGINAMOJI ANALIZĖ AUKŠTESNIO LYGIO MĄSTYMO GEBĖJIMŲ UGDYMO ASPEKTU.....	345
<i>Nadia Venskuvienė, Lietuvos edukologijos universitetas, Lietuva</i>	
PRIMARY SCHOOL LANGUAGE ARTS CURRICULA IN LITHUANIA AND ENGLAND: A COMPARATIVE ANALYSIS OF HIGHER ORDER THINKING SKILL DEVELOPMENT...	363
<i>Nadia Venskuvienė, Lietuvos edukologijos universitetas, Lietuva</i>	
4 KLASĖS MOKINIŲ ISTORINIO LAIKO TĖKMĖS SUPRATIMO GEBĖJIMAI: PASAULIO PAŽINIMO PROGRAMOS ATNAUJINIMO GAIRĖS	382
<i>Aušra Žemgulienė, Lietuvos edukologijos universitetas, Lietuva</i>	
4TH GRADERS' UNDERSTANDING OF HISTORICAL TIME: GUIDELINES FOR UPDATING THE WORLD STUDIES CURRICULUM	410
<i>Aušra Žemgulienė, Lithuanian University of Educational Sciences, Lithuania</i>	
THE ROLE OF WATCHING AMERICAN CARTOONS IN LEARNING ENGLISH	438
<i>Svetozar Poštić, Vilnius University, Lithuania</i>	
POZITYVIOSIOS SOCIALIZACIJOS STOKA KAIP PRIELAIDA PAAUGLIŲ AGRESIJAI ...	449
<i>Vida Gudžinskienė, Mykolo Romerio universitetas, Lietuva</i>	
<i>Sigita Burvytė, Lietuvos edukologijos universitetas, Lietuva</i>	
LACK OF POSITIVE SOCIALISATION AS A PRECONDITION FOR ADOLESCENT AGGRESSION	470
<i>Vida Gudžinskienė, Mykolas Romeris university, Lithuania</i>	
<i>Sigita Burvytė, Lithuanian University of Educational Sciences, Lithuania</i>	
PEDAGOGINĖ PROVOKACIJA IR MOKYMOSI PERMĄSTYMAS: UNIVERSITETINIŲ STUDIJŲ PATIRTIS	492
<i>Daiva Penkauskienė, Mykolo Romerio universitetas, Lietuva</i>	
A PEDAGOGICAL PROVOCATION AND RETHINKING LEARNING: AN EXPERIENCE FROM UNIVERSITY STUDIES.....	501
<i>Daiva Penkauskienė, Mykolas Romeris university, Lithuania</i>	

IV DALIS. Įtraukusis ugdymas: kelias tinkamas, bet kaip juo eiti?	511
PART VI. Inclusive education: We're on the right road, but how do we proceed? .	511

THE PATHS OF INCLUSIVE EDUCATION IN POLAND:

THE MISSION, THE FACTS, AND SOME DILEMMAS	512
--------------------------------------------------------	------------

Jolanta Baran, Pedagogical University in Cracow, Poland

Danuta Baraniewicz, Pedagogical University in Cracow, Poland

KRITINĖ ĮTRAUKIOJO UGDYMO AKTUALIZACIJA: LIETUVOS MOKYTOJŲ IR UGDYMO NESĖKMĘ PATYRUSIŲ MOKINIŲ TĖVŲ PATIRTIS	528
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

Alvyra Galkienė, Lietuvos edukologijos universitetas, Lietuva

A NECESSARY UPGRADE OF INCLUSIVE EDUCATION: EXPERIENCES OF LITHUANIAN TEACHERS AND PARENTS OF STUDENTS EXPERIENCING EDUCATIONAL FAILURE.....	546
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

Alvyra Galkienė, Lithuanian University of Educational Sciences, Lithuania

STUDENTŲ POŽIŪRIO Į ĮGYJAMAS KOMPETENCIJAS IR DALYKO TIKSLŲ DERMĖ: AR JIE MOKOSI TO, KO MES MOKOME?	564
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

Violeta Gevorgianienė, Vilniaus universitetas, Lietuva

Birutė Švedaitė-Sakalauskė, Vilniaus universitetas, Lietuva

COHERENCE BETWEEN STUDENTS' PERCEPTIONS OF THEIR LEARNING OUTCOMES AND EXPECTED LEARNING OUTCOMES OF A COURSE: DO THEY LEARN WHAT WE TEACH?	582
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

Violeta Gevorgianienė, Vilnius University, Lithuania

Birutė Švedaitė-Sakalauskė, Vilnius University, Lithuania

V DALIS. Neformalusis švietimas: koks, kada ir kodėl?	599
PART V. Non-formal education: What, when, and why?	599

JAUNIMO NEFORMALIAUS PATIRTINIO UGDYMO(SI) GALIMYBĖS BIOEDUKACINĖJE APLINKOJE: RAMBYNO REGIONINIO PARKO ATVEJIS.....	600
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

Ramutė Gaučaitė, Šiaulių universitetas, Lietuva

Evelina Ališkevičiūtė, Šiaulių universitetas, Lietuva

Aušra Kazlauskienė, Šiaulių universitetas, Lietuva

OPPORTUNITIES FOR NON-FORMAL EXPERIENTIAL LEARNING FOR YOUNG PEOPLE IN A BIOEDUCATIONAL ENVIRONMENT: THE CASE OF RAMBYNAS REGIONAL PARK.....	616
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

Ramutė Gaučaitė, Siauliai university, Lithuania

Evelina Ališkevičiūtė, Siauliai university, Lithuania

Aušra Kazlauskienė, Siauliai university, Lithuania

VOKALINIS UGDYMAS NEFORMALIOJO ŠVIETIMO ĮSTAIGOSE: VAIKŲ VOKALINĖS DŽIAZO STUDIJOS ATVEJIS.....	633
<i>Vaiva Jucevičiūtė-Bartkevičienė, Lietuvos edukologijos universitetas, Lietuva</i>	
<i>Vaiva Kriščiokaitytė, Lietuvos vaikų ir jaunimo centras, Lietuva</i>	
VOCAL EDUCATION IN NON-FORMAL INSTITUTIONS: A CASE STUDY AT A CHILDREN'S VOCAL JAZZ STUDIO	647
<i>Vaiva Jucevičiūtė-Bartkevičienė, Lithuanian University of Educational Sciences, Lithuania</i>	
<i>Vaiva Kriščiokaitytė, Lithuanian Children's and Youth Centre, Lithuania</i>	
DEVELOPMENT OF GENERIC EMPLOYABILITY SKILLS BY PARTICIPATION IN SCHOOL SOCIAL LIFE	662
<i>Daiga Kalnina, University of Latvia, Latvia</i>	
A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE CONTEXT OF E-LEARNING IN NON-FORMAL ADULT EDUCATION	674
<i>Jeļena Zaščerinska, Centre for Education and Innovation Research, Latvia</i>	
<i>Natalia Andreeva, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia</i>	
<i>Mihails Zaščerinskis, Centre for Education and Innovation Research, Latvia</i>	
<i>Ludmila Aļeksejeva, Centre for Education and Innovation Research, Latvia</i>	
<i>Olga Gloņina, Centre for Education and Innovation Research, Latvia</i>	
Apie autorius	691
About the authors.....	691

ĮVADAS

Pastaruoju metu Lietuvoje daug diskutuojama aukštojo mokslo reformos klausimais. Šiame kontekste tampa svarbus edukologijos mokslas, nes vyksta diskusijos dėl mokytojų rengimo koncepcijos. Atsižvelgiant į tokią situaciją mokslo straipsnių leidinyje „Mokslu grįsto švietimo link“ nagrinėjamos problemos dabartiniu metu yra labai aktualios. Galima drąsiai teigti, jog visi norime kokybės visose Lietuvos švietimo srityse. Tik iki šiol tariamės, o dažniausiai taip ir liekame nesusitarę, kokiais kriterijais vadovaudamiesi norimą kokybę matuosime, kaip ir kada remsimės mokslo duomenimis, mokslu grįstais faktais. Lietuvoje mokslu grįsta švietimo politika yra daugiau tikslas nei realybė, tačiau tikimės, kad šis mokslo leidinys padės švietimo politikos ir praktikos sprendimus grįsti mokslo pasiekimais.

Mokslo straipsnių rinkinį sudaro 21 Lietuvos ir užsienio mokslininkų straipsnis. Juose analizuojamos iš esmės visuminį edukologijos tyrimų lauką apimančios mokslinės problemos. Straipsniai parengti pranešimų, skaitytų 2015 m. spalio 15 d. vykusios konferencijos „Mokslu grįsto švietimo link“, pagrindu. Mokslo straipsnių leidinys suskirstytas į penkis integralius, vienas kitą papildančius skyrius. Visi leidinyje pateikti mokslo darbai buvo atrinkti remiantis dvigubo aklojo recenzavimo išvadamis. Darbams recenzuoti buvo sudaryta tarptautinė mokslininkų grupė iš trylikos valstybių (žr. Patariamąsios mokslinės tarybos narių sąrašą). Kiekvieną straipsnį skaitė ne mažiau kaip trys recenzantai, o publikuojamas darbas yra įvertintas ne mažiau kaip dviejų teigiamų recenzijų.

Leidinio pirmajame skyriuje „Švietimo politika: kaip pasiekti tai, dėl ko esame susitarę?“ Rimantas Želvys dalijasi įžvalgomis, kaip Vidurio ir Rytų Europoje transformuojama mokytojų rengimo politika, kaip ir dėl kokių priežasčių pasikeitė mokytojų darbo situacija, kas ir kur turėtų rengti mokytojus ateičiai. Ramutė Bruzgelevičienė plėtoja švietimo politikos temą, kaip daryti sisteminius pokyčius, projektų didaktiką įtvirtinant kaip humanistinės paradigmos švietimo sistemoje priemonę. Kęstutis Trakšelys ir Ona Monkevičienė analizuoja, kokią socialinės atskirties raišką mokiniai mato mokyklos kontekste, kaip mokykloje jaučiasi socialiai remtini vaikai, su kokiomis problemomis jie susiduria, kaip jas reikėtų spręsti. Linas Jašinauskas atskleidžia Lietuvos švietimo raidos istoriją, pateikdamas sovietų okupacijos metais atliktus darbus ir nubrėždamas naujų tyrinėjimų perspektyvas.

Antrajame leidinio skyriuje „Mokytojų ugdymas: kaip rengiame mokytoją profesijai?“ Laima Abromaitienė ir Viktorija Juškaitė gvildena technostreso problemą, teigdamos, kad technostresas yra vienas iš pedagogų profesinio perdegimo veiksnių, dalijasi išvalgomis, kokiais požymiais pasireiškia informacinių komunikacinių technologijų naudojimo kliūtys. Birutė Petkevičienė ir Nijolė Cibulskaitė savo straipsnyje aptaria tyrimo rezultatus, atskleidžiančius, kokias profesinio pasirengimo kompetencijas būsimieji geografijos mokytojai plėtoja pedagoginės praktikos metu, kas jiems sekasi geriausiai, o kokius gebėjimus dar reikia tobulinti. Dalia Survutaitė ir Snieguolė Vaičekauskienė analizuoja Lietuvos pedagogų kvalifikacijos ir ugdomosios veiklos paraleles.

Trečiajame mokslų straipsnio rinkinio skyriuje „Bendroji didaktika: kaip priimame nūdienos iššūkius?“ daug dėmesio skiriama aktualiai pradinio ugdymo didaktikos problematikai. Daiva Jakavonytė-Staškuvienė dalijasi Šveicarijos patirtimi, kokiais būdais reikėtų integruoti kalbų ugdymo gebėjimus mokantis kitų dalykų. Vaiva Schoroškienė atlieka lietuvių kalbos vadovėlių analizę, išryškindama skaitytojo ugdymo strategijas. Nadia Venskuvienė, analizuodama aukštesniojo lygio mąstymo gebėjimų ugdymą, aprašytą gimtosios kalbos bendrojoje programoje, pateikia Lietuvos ir Anglijos dokumentų lyginamąją analizę. Aušra Žemgulienė brėžia Lietuvos pradinio ugdymo pasaulio pažinimo bendrosios programos atnaujinimo gaires, pateikdama išvalgas, kaip turėtų būti ugdomi 4 klasės mokinių istorinio laiko tėkmės supratimo gebėjimai. Svetozaras Poštičius pateikia tyrimo apie Amerikos filmų poveikį mokantis anglų kalbos rezultatus. Vida Gudžinskienė ir Sigita Burvytė aptaria paauglių pozityvios socializacijos stoką kaip prielaidą jų agresijai. Daiva Penkauskienė inovatyviu žvilgsniu analizuoja provokatyvaus mokymosi situacijas universitetinėse studijose.

Ketvirtajame leidinio skyriuje „Įtraukusis ugdymas: kelias tinkamas, bet kaip juo eiti?“ Jolanta Baran ir Danuta Baraniewicz pristato įtraukiojo ugdymo misiją ir esamą situaciją Lenkijoje. Alvyra Galkienė analizuoja, kokią patirtį turi mokytojai ir ugdymo nesėkmę patyrusių mokinių tėvai, kokius vaidmenis turėtų atlikti pedagogai, kad būtų sėkmingai įgyvendinti kiekvieno mokinio individualūs tikslai. Violeta Gevorgianienė ir Birutė Švedaitė-Sakalausė kelia klausimą, ar studentai mokosi to, ko yra mokomi; kaip dera jų įgyjamos kompetencijos ir dalyko tikslai.

Paskutiniame, penktajame, mokslų straipsnio rinkinio skyriuje „Neformalusis švietimas: koks, kada ir kodėl?“ Ramutė Gaučaitė, Evelina Ališkevičiū-

tė ir Aušra Kazlauskienė aptaria jaunimo neformalaus patirtinio ugdymo(si) galimybes bioedukacinėje aplinkoje. Vaiva Jucevičiūtė-Bartkevičienė ir Vaiva Kriščiokaitytė pristato vaikų vokalinės džiazo studijos atvejo tyrimą. Daiga Kalnina pateikia tyrimo rezultatus, rodančius, kaip ugdyti karjeros projektavimo gebėjimus dalyvaujant socialiniame mokyklos gyvenime. Jąlena Zaščerinska, Natalia Andreeva, Mihailsas Zaščerinskis, Ludmila Aleksejeva ir Olga Gloņina dalijasi lyginamosios analizės rezultatais, kaip ugdomi suaugusiųjų elektroninio mokymosi gebėjimai neformaliame kontekste.

Viliamės, kad skaitytojai šiame leidinyje ras naudingų minčių / pasiūlymų, kaip galima naujai grįsti švietimo politikos ir ugdymo praktikos sprendimus, bei galės pasisemti naujų idėjų tolesniems tyrimams, apie kuriuos išgirsime būsimose „Mokslu grįsto švietimo link“ konferencijose.

Daiva Jakavonytė-Staškuvienė,
Emilija Sakadolskienė,
Lietuvos edukologijos universiteto
Edukacinių tyrimų institutas

INTRODUCTION

Issues of higher education reform have been at the centre of considerable discussions in Lithuania lately. Discussions regarding conceptions of teacher education *have also increased*. In this context educational science acquires relevance and the issues addressed in this collection of research articles “Towards Research-Based Education” are of great relevance. It is safe to assume that we all seek quality in all spheres of Lithuanian education. Unfortunately, we have been negotiating and most frequently have failed to agree upon the criteria to be used to measure the targeted quality – how and when to rely on research data and research-based facts. Research-based educational policy-making is an objective rather than a reality in Lithuania. We hope that this research publication will contribute to substantiation of decisions in educational policy and practice.

The collection consists of 21 articles by Lithuanian and foreign researchers who analyse problems that embrace a wide spectrum in the field of educational inquiry. The articles have been prepared on the basis of presentations made at the conference “Towards Research-Based Education” held on 15 October 2015. The collection is divided into five complementary chapters. All of the articles in this volume have been selected based on the conclusions of double-blind reviews. A special international group of researchers from thirteen countries was formed to review the articles (see: The List of the Scientific Advisory Board). Each article has been read by at least three reviewers and all the published articles have received at least two positive reviews.

In the first chapter, “Education policy: How can we accomplish what we have agreed upon?” Rimantas Želvys shares his insights on how teacher education policy has been transformed in Central and Eastern Europe, how and why the teacher’s work situation has changed, and which institutions should prepare teachers for the future. Ramutė Bruzgelevičienė elaborates on the issue of educational policy, discusses how to introduce systemic changes, establishing project didactics as a means of implementing a humanistic paradigm in the educational system. Kęstutis Trakšelys and Ona Monkevičienė analyse what manifestations of social exclusion school learners identify in the school context, how socially disadvantaged learners feel at school, what problems they encounter, and how the latter should be addressed. Linas Jašinauskas deliberates the history of Lithuanian education, presenting works written in the period of soviet occupation and establishing new research perspectives.

In the second chapter “Teacher education: How do we prepare for the profession?” Laima Abromaitienė and Viktorija Juškaitė focus on the problem of technostress, a factor in teachers’ professional burnout. They also share insights about characteristic challenges that impede application of information communication technologies. Birutė Petkevičienė and Nijolė Cibulskaitė discuss the results of research, which reveals what professional competencies are developed by prospective geography teachers during their student teaching practice, which are developed best, and which have to be improved. Dalia Survutaitė and Snieguolė Vaičekauskienė analyse parallels between teacher qualification and educational activities in Lithuania.

The third chapter “General didactics: How do we face contemporary challenges?” particularly emphasises relevant problems of primary education didactics. Daiva Jakavonytė-Staškuvienė shares experiences gathered in Switzerland about integrating language education skills while learning other study subjects. Vaiva Schoroškienė conducts an analysis of Lithuanian language textbooks, highlighting reader development strategies. Analysing development of higher order thinking skills, described in the general language arts curriculum, Nadia Venskuvienė presents a comparative analysis of documents from Lithuania and England. Aušra Žemgūlienė introduces guidelines for renewal of the general primary education curriculum concerning social studies in Lithuania through development of 4th formers’ understanding the flow of time. Svetozar Poštić presents results of research on the influence of American films in English language learning. Vida Gudžinskienė and Sigita Burvytė discuss the lack of positive socialisation of adolescents as a factor in increased aggression. Daiva Penkauskienė analyses provocative learning situations in university studies from an innovative perspective.

In the fourth chapter “Inclusive education: We’re on the right road, but how do we proceed?” Jolanta Baran and Danuta Baraniewicz present the mission of inclusive education and its current situation in Poland. Alvyra Galkienė analyses the experiences of teachers and parents of children who have experienced educational failure; what roles should be assumed by teachers to successfully pursue the individual goals of every learner. Violeta Gevorgianienė and Birutė Švedaitė-Sakalauskė ask whether students learn what they are taught and how the acquired competencies and the aims of the studied subject conform.

In the final fifth chapter “Non-formal education: What, when, and why?” Ramutė Gaučaitė, Evelina Ališkevičiūtė and Aušra Kazlauskienė discuss pos-

sibilities of non-formal experiential education of young people in a bio-educational environment. Vaiva Jucevičiūtė-Bartkevičienė and Vaiva Kriščiokaitė present a case study from a children's vocal jazz studio. Daiga Kalnina introduces research results, which show how to develop skills of career design through active engagement in school social life. Jaļena Zaščerinska, Natalia Andreeva, Mihails Zaščerinskis, Ludmila Aleksejeva and Olga Gloņina share results from a comparative study of how adult electronic learning is developed in a non-formal context.

We do hope that the readers of this publication will find useful ideas and suggestions for substantiating educational policy and practice in a new way and will be inspired for research to be presented at future "Towards Research-Based Education" conferences.

Daiva Jakavonytė-Staškuvienė,
Emilija Sakadolskienė,
Educational Research Institute of the
Lithuanian University of Educational Sciences

I DALIS

Švietimo politika: kaip pasiekti tai,
dėl ko esame susitarę?

PART I

Education policy: How can we accomplish
what we have agreed upon?

TRANSFORMATIONS OF TEACHER EDUCATION POLICY IN CENTRAL AND EASTERN EUROPE

RIMANTAS ŽELVYS

Vilnius University, LITHUANIA, e-mail rimantas.zelvys@fsf.vu.lt

Abstract. Twenty years have passed since the fall of the Communist regimes in Central and Eastern Europe. There have been many changes in all spheres of social life, including education and teacher preparation. As in many other fields of education, teacher education policy also underwent a series of transformations. In order to understand the nature of these transformations, reflection on the Soviet period is necessary. During the Communist era the teaching profession was not considered to be of a very high social status. However, in spite of moderate salaries and relatively low status, a number of advantages made the teaching career a rather attractive option for some young people. The fall of the Communist regimes marked a new era in teacher preparation. The policy of the newly formed Central and Eastern European governments towards teacher education reflected a number of new directions: deideologisation, demonopolisation, decentralisation, demythologisation, diversification, marketisation, internationalisation, etc. In post-Communist society the job of a teacher did not become more prestigious or better paid. In fact, it has become much more complicated due to changes in school curriculum, behaviour of students and the development of information technology. However, at the same time the job of a teacher has become more rewarding. Teacher education in the region is currently standing at a crossroads. Due to the demographic crisis and growing emigration the number of school age children is falling. Policymakers need to get clear answers to a series of questions concerning essential teacher preparation issues. How many teachers do we need? Where should we prepare them: in schools of education within classical universities, or in specialised institutions of teacher education? Shall we raise the standards for candidates or lower them? There are different options available for policymakers, and practitioners of teacher education are eager to know which options will be chosen in order to foresee the scope and nature of teacher education in the future.

Keywords: education policy, teacher education, Central and Eastern Europe.

Introduction

The events of 1989–1991, when the Communist systems in Central and Eastern Europe collapsed and the iron curtain between the East and the West fell, eventually become the object of studies for historians. Twenty five years seem to be a sufficient period for rational evaluation of hopes and expectations related to this historical event. There have been many changes in all spheres of social life, including education and teacher preparation. As in many other fields of education, teacher education policy underwent a series of transformations. The problem is that throughout these years there have been different conceptions and approaches to teacher education and the role of the teaching profession. The aim of this study is to review the transformations and reflect on the current state of the post-Communist systems of teacher education. The object of the study is transformation of teacher education in Central and Eastern Europe. The methods of the study are analysis of documents, which define the teacher preparation practices, research literature on educational changes in the former Soviet Union and Central / Eastern Europe, reflections and insights on teaching practice, gained from encounters with educators during the teacher preparation courses, seminars and implementation of projects.

The Soviet period of teacher education

For a better understanding of the current situation in Central and Eastern European education, a historical review should start with a description of the Soviet approach towards teacher training. The teaching profession during the Communist era was not considered to be of a very high social status. Teachers were underpaid and often complained about difficult work conditions. In Lithuania they loved to refer with nostalgia to pre-Soviet times when, according to their understanding, teachers were respected and considered a part of the local elite, both in the urban regions and in the countryside. While referring to the pre-Soviet past they usually did not take into account that in those days the educational sector was small and there were few professionals working in this field. The Soviet period marked the beginning of mass education, and the introduction of compulsory basic, and, later, secondary education that led to the marked growth of the teaching corps. More and more teachers were trained in specialised teacher training institutions – pedagogical schools and institutes – which were considered to be less prestigious educational establishments than

classical universities. The academic staff of these institutions also felt somehow inferior to their academic colleagues from classical universities. However, secondary school graduates often preferred to opt for a teaching profession and chose pedagogical institutes as their *Alma Mater*. Many young people, predominantly women who were raised in working class or agrarian families chose a teaching profession as an opportunity to climb the social ladder and become “white collar” workers. In this respect the policy of mass secondary education contributed to the enlargement of the Soviet lower middle class. The change of social status was somehow assured by the existing system of appointments to places of employment after graduation. After graduates acquired the qualifications for the teaching profession, they were appointed as teachers to primary and secondary educational institutions. All this, in spite of moderate salaries and relatively low status of the profession, made the teaching career a rather attractive option for some young people. However, education in the Soviet system, besides other roles, also played an important ideological role. In official Communist party documents teachers were described as “warriors fighting for the ultimate victory of Communism” (Želvys, 2003, 31). The ideological indoctrination of the would-be teachers was considered to be an important aspect of teacher training and was closely monitored by the Communist party (Szebenyi, 1992). This resulted in a relatively large proportion of ideologically-oriented study courses and strictly centralised control (Anweiler, 1992). For example, in the Soviet Union 50 % of the content of courses “was devoted to the ideological and political education where Marxist-Leninist ideology and Communist party achievements were emphasized” (Joldoshalieva, 2006, 789). In private conversations the would-be teachers complained about this heavy ideological burden, but usually accepted this as an inevitable consequence of their professional choice. Teachers of pedagogy, especially those specialising in the theory of Communist upbringing, often managed to make a rather swift academic career for ideological reasons; on the other hand, representatives of other academic domains treated pedagogy as a rather “suspicious” science where ideology prevailed over scientific reasons and arguments.

Post-Communist transformations in teacher education

The fall of Communist regimes marked a new era in the domain of teacher education. The policies of the newly formed Central and Eastern European go-

vernments towards teacher preparation reflected a number of new directions. Some policy decisions were taken rather quickly and were more visible, while others were implemented more slowly and not always recognised and appreciated by society at large. Usually the first and most visible political steps in most post-Communist countries were related to getting rid of the ideological burden in educational science.

Deideologisation. After the fall of Communist regimes teacher preparation programmes soon rejected former ideological contents. New courses, hardly imaginable during the Soviet era, replaced old study disciplines like the Theory of Communist Upbringing. The would-be educators in teacher preparation institutions eventually started to study new subjects. i. e. Comparative Education, Philosophy of Education, Education Management, Education Policy, etc. Changes in curriculum imposed new requirements for teacher educators. Many former specialists of communist upbringing had to change the contents of their courses and quickly acquire new skills and knowledge or were forced to leave the teacher preparation institutions.

Demonopolisation. The state monopoly also came to an end with the collapse of the previous system. Non-state higher educational institutions were established in most of the countries of Central and Eastern Europe, offering a wide range of study programmes, including initial teacher education studies. The ministries of education retained some regulating functions for non-state educational institutions; however, relatively wide autonomy marked the end of state domination.

Decentralisation. The centralised regulation of teacher preparation curricula came to an end and thus gave the right to higher educational institutions to develop programmes of their own. A rather broad framework of qualification requirements still remained as a set of landmarks for teacher education, which, nonetheless, left enough space for teacher education institutions to update and tailor the teacher education programmes offered to students. Decentralisation of teacher education curriculum had a twofold effect: on one side, the loss of centralised state control provided an opportunity to offer alternative models of teacher education; on the other, conservative institutions of teacher education could use their newly gained autonomy for securing traditional curricula and teacher education practices.

However, the new era also brought new disappointments. Contrary to the expectations of the educational community and the rhetoric of politi-

cians regarding the importance of education in the modern age, the social status of teachers did not improve. Great hopes of returning the pre-Soviet situation of high status and prestige of the teaching profession did not come true. According to Kalvaitis (1995), in Soviet times the work of a teacher was not sufficiently rewarded, but now the situation became even worse. Acknowledgement of the disillusionment in tandem with post-Soviet reality marked a new trend:

Demythologisation. Teachers soon came to the understanding that the “good old times” will never return. Quite the opposite, new fields of activities in a post-Communist world soon opened up, such as establishing private business or starting a political career, which attracted a certain portion of potential as well as in-service teachers. Expansion of the higher education sector also provided additional opportunities for prospective students to opt for more popular study programmes like economics, management or law. Education policy of the new government in many countries was aimed mainly at reforming the sector of secondary education, namely, updating curricula and teaching materials, and to a certain extent – in-service education, while initial teacher education as an integral part of tertiary education was not considered to be a matter of the utmost importance. In Lithuania, for example, where the first non-Communist government started to operate in the spring of 1990, the first working group for reforming initial teacher education was appointed by the Ministry of Education almost a decade later – in the fall of 1999 (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, 2004). Similar tendencies were observed in other post-Communist countries. For example, Walterova (2010) notes, that in the Czech Republic the school environment has changed more quickly than teacher education was able to respond. Since 1989 numerous policy proclamations, documents and prospects focused on education transformation. However, questions concerning teacher education were almost entirely avoided. Psifidou (2010) points out that in Bulgaria reforms in higher education did not follow the same speed as reforms taking place in compulsory and upper secondary education. In this respect those working in the field of education had to realize that even within the educational sector initial teacher education is evidently not among the priorities.

Establishment of non-university higher educational institutions, the start of the Bologna process and the introduction of Bachelor and Masters levels of studies introduced still another new aspect of teacher education policy:

Diversification. The process of diversification in higher education inevitably raised the question of different approaches towards acquiring the qualification of teacher. At least in Lithuania there were several attempts to reorganise the system of teacher education by linking the teaching professions with certain levels of studies, for example, the working group for reforming initial teacher education suggested that pre-school and primary teachers education should be limited to non-university education, subject teachers should acquire the university Bachelor degree, and the upper-secondary or gymnasium teachers – Masters degree (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, 2004) . There were also attempts to make acquisition of a Masters degree a necessary precondition for applying for the positions of school principal or assistant principal. At least several post-communist countries, for example, Hungary, eventually decided that a Masters degree is required in order to get a teacher qualification (Holik, 2010).

Cost-effectiveness. Cost-effectiveness of teacher education was evidently not a central issue during Soviet times. The demand for a teaching force was the main criteria while making decisions concerning teacher education institutions, and not the expenses related to education. Post-communist reality forced policy makers to start counting the costs of preparing teachers. All policy decisions concerning teacher education, besides logical arguments, now also have a financial aspect. Lower levels of studies and shorter study time (for example, non-university – three years, university Bachelor – four years, Master – two years of studies in Lithuania) require less funding for teacher education programmes. National policy makers are fully aware that limiting preschool and primary teacher education to non-university studies decreases the cost of teacher education, while an obligatory Masters degree for upper secondary teachers would increase the costs. Financial questions are not solved easily due to the conflicting interests of different groups of stakeholders – in this case, the Ministry of Education and Science, universities and colleges, teacher unions and other professional organisations, etc. No wonder that after long and sometimes heated discussions these plans were not carried out and presently all kinds of higher education institutions train all types of teachers.

Another new shift in teacher education policy, which was hardly imaginable during Soviet times, but appeared to be very typical in post-Communist society was commercialisation of teacher education.

Marketisation. Introducing market forces in higher education was considered one of the undisputable features of Westernisation and gained momentum practically in all countries of Central and Eastern Europe (Tomusk, 1998). Free market and open society were two important symbols which in post-Communist world are still accepted unconditionally and, quite often, uncritically, because the questioning of the market orientation of higher education, according to Kwiek (2001), would mean the questioning of the very essence of post-1989 social aspirations. The fee-paying higher education student was a new phenomenon unheard of during the Soviet times. Introduction of tuition fees was one of the first attributes of market approach in post-Communist higher education. The percentage of fee-paying students during the first post-Communist decade steadily increased. The same tendency can be observed nowadays. Lithuanian statistical data could serve in this respect as a typical example. In the study year 2014–2015 approximately half of the university students, namely, 54,5 % Bachelor students and 48,8 % Masters students paid tuition fees for their studies (Lietuvos statistikos departamentas, 2015).

Teacher education institutions did not gain much benefit from this shift towards the marketisation of higher education. The newly emerging higher education market offered more attractive options at similar costs to prospective students. We must admit that during the last two decades institutions of higher education managed to recruit tuition-paying students to the teacher education programmes; however, with the decrease in the general number of young people coming to tertiary education and opening possibilities of more prestigious studies both within the country and abroad, the task of attracting tuition-paying students to teacher education programmes becomes increasingly difficult. While technical universities may compensate the loss of paying students by expanding its cooperation with business and industry and thus earning additional income, pedagogical universities have rather limited possibilities of generating income other than student fees.

Internationalisation. Soviet society was a relatively closed society, isolated in a rather effective way from the rest of the world. The “iron curtain” was an exact description of the communication barriers imposed on the people by the Soviet regime. Both students and teachers at teacher education institutions had rather limited knowledge of teacher education abroad. There were possibilities, although limited, to visit other countries of the Communist world.

However, teacher education systems in all these countries were very similar. The international dimension in teacher education revealed itself only during courses on the History of Education or Comparative Education; and quite often the knowledge was restricted to a general critique of Western systems of education.

The fall of the iron curtain meant a radical shift towards internationalisation of education. Internationalisation, as well as marketisation, plays an important role in education policy of post-communist countries because of its symbolic meaning of reunification with the rest of the world. Universities and colleges are encouraged to develop cooperation with their partners abroad, and the international dimension became an important criterion for evaluation and rating of educational institutions. Internationalisation of teacher education manifests itself in very different forms:

- in curriculum by introducing an international dimension in most teacher education courses;
- in structure by introducing teacher education schemes and models practiced in other countries;
- in the degree system by introducing Bachelor and Master degrees;
- in credit accumulation system by introducing ECTS;
- in student exchange programmes;
- in teacher exchange programmes;
- in joint research projects, international networks, international conferences, etc.

The process of internationalisation, besides its undisputable advantages, also poses new problems and challenges. One of the most contradictory outcomes of internationalisation in the academic sphere is the increasing number of students choosing foreign universities instead of the national ones. Many of these students, especially with Masters and Doctoral degrees, prefer to stay in the country of their graduation. Many Central and Eastern European countries experience a “brain drain”. The “brain drain” of university teachers, though not as radical, is also taking place. Internationalisation stimulates international research and international publications, which are usually published in English, thus making national scientific language and, respectively, national scientific journals redundant. However, when compared with Soviet times of isolation and strict ideological control, the world without the “iron curtains” looks much more attractive and promising.

Lessons to be learned

In public debates we often hear that teacher education has not changed much since Soviet times. After listening to arguments we can understand and accept many of the critical remarks voiced by the discontented part of society. In particular, we have to admit that the old heritage of teacher education structures and methods still has a substantial impact on current teacher education in Central and Eastern Europe. In most countries of the region reforms of initial teacher education started later and were slower than in other segments of education. We should also agree that the core subjects taught to students during their teacher education studies remain more or less the same. We have to admit that theory still prevails over practice and students need more practical education, especially in university teacher education programmes. The atmosphere in schools and conditions of work, according to the opinion of most of the teachers, has not improvee or has even become worse.

However, the policy trends mentioned above demonstrate that, in spite of evident resistance and inertia, there were changes in the domain of teacher education and that these changes were rather significant. Perhaps most of the changes are not so easy to detect by those not directly involved in teacher education. Alumni, who happen to visit their *Alma Mater*, keep saying: “Look, the buildings are the same and most of the professors are the same!” However, these superficial observations do not diminish the overall importance of changes for further development of the educational sector. New curricula, significant political-administrative, legal and structural reforms in education during the twenty years of post-Communist development require new kinds of teachers with different competences than those that were instilled during Soviet times. The competence-based approach to study programmes, introduced as an integral part of the Bologna process, forces teacher educators to rethink the aims and objectives of initial teacher education and reformulate the learning outcomes to be achieved. One of the priority issues for teacher educators is to promote these reforms and to make the wider society familiar with the changing nature of teacher education.

Conclusions

Teacher education policy during the twenty years of post-Communist developments demonstrated a series of new trends, unheard of or hardly imaginable

during Soviet times. Some of these trends were more fruitful and rewarding, others – more challenging and worrying. The job of the teacher did not become more prestigious or better paid. In fact, it has become much more complicated due to changes in school curricula, behaviour of students and development of information technologies. However, at the same time the job of a teacher became more rewarding: teachers were liberated from ideological burdens, there are possibilities of traveling and sharing international experience, wider possibilities of applying teaching skills due to development of lifelong learning and adult education. Within the context of economical difficulties and growing unemployment the teaching profession offers relative stability and predictability of a professional career. Teachers keep complaining, but they were also complaining during Soviet times. When they reach retirement age, they usually do not want to leave school and the job they were complaining about.

However, the current situation gives sound reasons to worry about the future of the teaching profession. We must admit that teacher education in the region is currently standing at a crossroad. Due to the continuing demographic crisis and growing emigration from Central and Eastern Europe to the more prosperous members of the European Union, the number of school age children in the region is falling. For example, in Lithuania the number of students in general secondary schools has fallen from 539,000 in the 2005–2006 school year to 346,000 in 2014–2015 (Lietuvos statistikos departamentas, 2015). Teacher educators need to get clear answers to a series of questions concerning essential teacher education issues. The nature of the answers will to a large extent predetermine the future of teacher education activities. How many teachers do we need? Do we need to cut the numbers radically in response to the current negative demographic changes, or should we consider a more long-term perspective? Where should we prepare the students: in schools of education within classical universities, or in specialised institutions of teacher education? In other words, should we focus on further professionalisation of teachers by developing specific competences or should we provide the would-be teachers with more universal generic skills and knowledge? Shall we raise the standards for candidates or lower them, having in mind the relatively low attractiveness of the teaching profession? There are different options available for policymakers, and practitioners of teacher education are eager to know which options will be chosen in order to foresee the scope and nature of teacher education in the future.

References

- Anweiler, O. (1992) Some Historical Aspects of Educational Change in the Former Soviet Union and Eastern Europe. In D Phillips, and M. Kaser (Eds.). *Education and Economic Change in Eastern Europe and the Former Soviet Union*. (pp. 29–39). Wallingford: Triangle Books.
- Holik, I. (2010) Teacher Education in Hungary. In K. G. Karras and C. C. Wolhuter (Eds.). *International Handbook of Teacher Education World-Wide*, I (pp. 305–313). Athens: Atrapos Editions.
- Joldoshalieva, R. (2006) Continuous Teacher Professional Development in Post-Soviet Kyrgyzstan. In *Quality in Education: Teaching and Leadership in Challenging Times*, II (pp. 788–806). Retrieved from: http://ecommons.aku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1116&context=book_chapters
- Kalvaitis, A. (1995) Teacher's Opinion on Education Reform. In M. Taljunaite (Ed.). *Lithuanian Society in Social Transition* (pp. 87–92). Vilnius Institute of Philosophy, Sociology and Law.
- Kwiek, M. (2001). Central European Higher Education and Global Pressures: The Three Aspects of Globalization. In Z. Drozdowicz (Ed.). *Transformations, Adaptations and Integrations. Global and Local Problems* (pp. 161–174). Poznan: Humaniora Foundation.
- Lietuvos Respublikos statistikos departamentas. (2011). *Švietimas 2010*. Vilnius: Lietuvos statistikos departamentas.
- Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (2004). *Pedagogų rengimas Lietuvoje. Pertvarkos pastangos*. Vilnius: Danieliaus leidykla.
- Psifidou, I. (2010). Education Teachers in Bulgaria: Changing Learning Paradigms. In K. G. Karras and C. C. Wolhuter (Eds.). *International Handbook of Teacher Education World-Wide*, II (pp. 97–122). Athens: Atrapos Editions.
- Szebenyi, P. (1992). Change in the Systems of Public Education in East Central Europe. *Comparative Education*, 28(1), 19–31.
- Tomusk, V. (1998). Market as Metaphor in Central and East European Higher Education. *International Studies in Sociology of Education*, 8(2), 223–239.
- Walterova, E. (2010). Teacher Education and Education in the Czech Republic. In K. G. Karras and C. C. Wolhuter (Eds.). *International Handbook of Teacher Education World-Wide*, I (pp. 175–193). Athens: Atrapos Editions.
- Želvys, R. (2003). Švietimo politika. In R. Želvys, V. Būdienė, A. Zabulionis (Eds.). *Švietimo politika ir monitoringas* (pp. 5–100). Vilnius: Garnelis.

UGDYMO KAITOS PROJEKTŲ DIDAKTIKOS, KAIP HUMANISTINĖS PARADIGMOS ĮTVIRTINIMO ŠVIETIMO SISTEMOJE PRIEMONĖS, SISTEMINIO PANAUDOJIMO PERSPEKTYVA

RAMUTĖ BRUZGELEVIČIENĖ

Lietuvos edukologijos universitetas, LIETUVA, el. paštas ramute.bruzgeleviciene@leu.lt

Santrauka. Straipsnis – didaktikos temos Lietuvos švietimo sistemoje tęstinės analizės, kurių nuosekliai atlieka tyrėja, vienas iš etapų. Straipsnyje analizuojama problema, kaip sustiprinti ugdymo kaitos projektų kuriamos didaktikos – humanistinės ugdymo paradigmos įtvirtinimo švietimo sistemoje priemonės – sisteminio panaudojimo galimybes. Problema formuluojama remiantis tyrėjos patirtimi: Lietuvos švietimo reformos pradžioje ugdymo paradigmos pokyčiams, sumodeliuotiems idėjų lygmeniu, įgyvendinti nebuvo sukurta atitinkama juos įtvirtinanti pedagoginė sistema, todėl ugdymo praktika kaitos pagrindo ieškojo ne moksle, nes pastarasis menkai teskatino praktikos kaitą, o dažnu atveju vykdomuose ugdymo kaitos projektuose arba ugdymo kaitą reglamentuojančiuose šalies švietimo dokumentuose. **Tyrimo tikslas** – analizuoti, modeliuoti ugdymo kaitos projektų kuriamos didaktikos – humanistinės paradigmos įtvirtinimo švietimo sistemoje priemonės – sisteminio panaudojimo perspektyvą.

Remiamasi kokybinio dokumentinio tyrimo strategija, taikomi analizės, lyginamosios analizės, modeliavimo metodai. Lyginamosios analizės pagrindu pateikiamos ugdymo kaitos projektų, kuriančių išbaigtas didaktikos sistemas, sąsajos su humanistine ugdymo paradigma; analizuojama, kiek ugdymo kaitos projektų kuriamos didaktikos – humanistinės paradigmos įtvirtinimo švietimo sistemoje priemonės – panaudojimą sistemiškai palaiko švietimo politikos sprendimai; pateikiamas ugdymo kaitos projektų kuriamos didaktikos sisteminio panaudojimo galimybių teorinis modelis, mokslinė diskusija.

Esminiai žodžiai: ugdymo kaitos projektai, ugdymo paradigma, didaktika, švietimo politika.

Įvadas

Temos aktualumas. Lietuvos švietimo reformos pradžioje ugdymo paradigmos pokyčiams, idėjų lygmeniu sumodeliuotiems keisti klasikinę (Foucault, 1998; Bitinas, 1998; 2000), mokslininkų dar vadinamą ir kitais vardais – *normatyvine, modernųjų laikų, industrine, mechanistine, poveikio*, paradigmą laisvojo ugdymo humanistine, arba mokslininkų vadinama *interpretacine, postmodernių laikų, poindustrine, gyvųjų sistemų arba holistine, sąveikos* (Hargreaves, 1999; Kron, 2008; Duoblienė, 2006; Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton, Kleiner, A. 2006 ir kt.), paradigma, įgyvendinti nebuvo sukurta atitinkamus pokyčius įtvirtinanti pedagoginė sistema. Pripažintina, kad vientisa naujos ugdymo paradigmos pedagoginė sistema Lietuvos edukologijoje nesukurta ir per dvidešimt penkerius švietimo reformos metus. Tuo tarpu ugdymo praktikos pokyčiai vyko, bet jie veikiau kilo kaitą skatinančių priimamų švietimo dokumentų arba vykdytų ugdymo kaitos projektų pagrindu. Praktika kaitos pagrindo ieško ne moksle, nes pastarasis menkai tegali paskatinti praktikos kaitą. Tokiame kontekste analizuojama **problema**: kaip sustiprinti ugdymo kaitos projektų kuriamos didaktikos – humanistinės ugdymo paradigmos įtvirtinimo švietimo sistemoje priemonės – sisteminio panaudojimo galimybes.

Tyrimo objektas – bendrojo ugdymo mokyklose vykdomų ugdymo kaitos projektų kuriamos didaktikos sisteminio panaudojimo galimybės.

Tyrimo tikslas – analizuoti, modeliuoti ugdymo kaitos projektų kuriamos didaktikos – humanistinės paradigmos įtvirtinimo švietimo sistemoje priemonės – sisteminio panaudojimo galimybes.

Tyrimo uždaviniai:

- Pagrįsti ugdymo kaitos projektų, kuriančių išbaigtas didaktikos sistemas, sąsajas su humanistine ugdymo paradigma.
- Analizuoti, kaip ugdymo kaitos projektų kuriamos didaktikos panaudojimą sistemiškai palaiko švietimo politikos dokumentai.
- Modeliuoti ugdymo kaitos projektų kuriamos didaktikos sisteminio panaudojimo galimybes.

Remiamasi mokslininkų ankstesnių tyrimų patvirtintomis teorinėmis nuostatomis, teminiu pagrindu skirtinomis į dvi grupes. Pirmoji susijusi su ugdymo paradigmos kaita. Lietuvos švietimo reforma vykdoma klasikinės ugdymo paradigmos kaitos laisvojo ugdymo humanistine paradigma pagrindu (Bitinas,

1998; 2006; Bruzgelevičienė, 2008, 2014); remiantis laisvojo ugdymo humanistinei paradigmai būdinga nuostata ugdant kooperuotis su asmens prigimtimi (Bitinas, 2000); požiūriu, kad asmuo ugdomi vykstančių interakcijų – sąveikos tarp ugdytojo ir ugdytinio pagrindu (Kron, 2008); humanistinės psichologijos požiūriu, kad pasaulio pažinimo prielaidos kyla iš paties asmens, jam nuolatos siekiant realizuoti savo galias, konstruoti ir rekonstruoti savo žinias apie pasaulį ir jas sisteminti į nuoseklesnę struktūrą, suteikti prasmę savo patirčiai (Piaget, 2011); nedirektyvaus prasmingo mokymosi principais (Rogers, 1969); humanistinei ugdymo paradigmai artima konstruktyvizmo, pirmiausia socialinio konstruktyvizmo, pažinimo teorija, teigiančia, jog konstruktyvizmas transformuoja besimokantįjį: pasyvus informacijos retransliuotojas tampa aktyviu mokymosi proceso dalyviu, visada vedami mokytojo besimokantieji aktyviai konstruoja savo žinojimą, be to, taiko savo jau turimą žinojimą ir realaus pasaulio patyrimą keldami hipotezes, tikrindami savo teorijas ir grįsdami išvadas savo duomenimis (Constructivism as a Paradigm for Teaching and Learning, 2004); iš pastarųjų nuostatų kylančia holistine asmens ir pasaulio samprata bei asmens galimybėmis tikrovę pažinti holistiškai. Antroji teorinių nuostatų teminė grupė – apie didaktiką, kuri kaip mokymo ir mokymosi teorija nagrinėja mokymo(si), studijų konteksto, tikslų ir uždavinių, turinio, strategijų, medijų ir priemonių naudojimo mokymo(si), studijų procese, vertinimo ir į(si)vertinimo, mokymo(si), studijų dalyvių veiklos sritis bei kuria trejopas žinias / teorijas: aprašomąsias, aiškinamąsias, orientuotas į veiksmingumą (Kansanen, Meri, 1999; Seel, 1999).

Tyrimo naujumas, originalumas. Tyrimui pasirenkami Lietuvos švietimo sistemoje vykdyti ugdymo kaitos projektai, tyrėjų grupių iki šiol analizuoti įvairiais aspektais. Antai *kritinio mąstymo ugdymo* projektų grupė tirta, analizuojant, kaip kritinio mąstymo ugdymo principus integruoti į Lietuvos bendrojo ugdymo sistemą (Indrašienė, Suboč, Penkauskienė, Matonytė, 2010). Veiksmingumo aspektu tirtas projektas *Pagrindinio ugdymo pirmojo koncentro (5–8 kl.) mokinių bendrųjų kompetencijų ugdymas* (Ruškus, Žvirdauskas, Mažeikienė, Naujanienė, Žvirdauskienė, Eskytė, Kazakevičius, Jakeliūnas, 2010). Inovatyvumo aspektu analizuotas kūrybinių partnerysčių modeliu pagrįstas kūrybingumo plėtros projektas (Deltuva, Girgždė, Bilevičienė, Gurskytė, Godvadas, Gurova, Navickaitė, Paurytė, Leikina, 2014). Projektų kuriamos didaktikos pobūdis, jos siejimas su ugdymo paradigma ir tolesnio įtvirtinimo perspektyva netirtas, projektai tarpusavyje nelyginti. Todėl pasirinktas tyrimo aspektas yra naujas ir originalus.

Tyrimo metodologija

Tyrimas atliekamas societariu lygmeniu – išbaigtas didaktines sistemas siūlančių bendrojo ugdymo mokyklose vykdytų tarptautinių ir nacionalinio, kuri rėmė Europos Sąjungos socialinis fondas, projektų rašytinių dokumentinių šaltinių analizė; teoriniu lygmeniu – mokslinės literatūros analizės pagrindu formuluotos tyrimo teorinės pozicijos. Remiamasi kokybinio tyrimo strategija, dokumentinio tyrimo metodu, pasirinktas pažinimo metodas – kokybinės turinio analizės strategija, ją atitinkantys duomenų rinkimo ir analizės metodai: duomenys kaupti dokumentinių šaltinių rinkimo metodu, laikantis jų autentiškumo, patikimumo, reprezentatyvumo, prasmingumo principų; duomenų analizei pasirinktas modelinis požiūris (Crabtree, Miller, 1992) – prastiniai analitinių dalių kodai apibrėžti remiantis įvade pateikiamomis teorinėmis nuostatomis, vaizdinė informacija kuriama pateikiant lyginamąsias lenteles, matricas.

Tyrimui pasirinktos trys dokumentinių šaltinių grupės. Pirmoji – bendrojo ugdymo mokyklose vykdytų tarptautinių projektų – *Kritinio mąstymo ugdymas skaitant ir rašant* ir iš jo išplėtotų kitų kritinio mąstymo ugdymo projektų, t. y. visos *kritinio mąstymo ugdymo* projektų grupės, *Kūrybingumo plėtra Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose pritaikant ir įdiegiant kūrybinių partnerystės modelį*, Europos Sąjungos socialinio fondo remiamo nacionalinio projekto *Pagrindinio ugdymo pirmojo koncentro (5–8 kl.) mokinių esminių kompetencijų ugdymas* – vykdymo etapai ir po jų sukurtos metodinės knygos, kiti projektų rašytiniai dokumentiniai šaltiniai. Daryta prielaida, jog šie projektai kuria išbaigtas didaktines sistemas. Antroji grupė – šių projektų tyrimai, atlikti įvairiais projektų vykdymo etapais arba projektus pabaigus. Daryta prielaida, kad mokslininkų atliktuose tyrimuose fiksuoti projekto vykdymo sunkumai, problemos ar kliuviniai yra tie probleminiai taškai, į kuriuos galėtų koncentruotis švietimo politikos kūrimo lygmeniu priimami sprendimai, pastaraisiais siekiant įtvirtinti šių projektų didaktiką kaip humanistinio ugdymo paradigmos įgyvendinimo sistemoje būdą. Trečioji grupė – vadinamieji vyriausybinių dokumentai (Silverman, 2006) – švietimo politikos kūrimo lygmens dokumentai, kuriuose galėtų būti išreikštas arba reglamentuotas švietimo paradigminis pagrindas. Remiantis kokybinio tyrimo strategija, dokumentinio tyrimo metodu, dokumentinių šaltinių pirminio skaitymo etape atliktas turinio pirminis vertinimas, spręsta, ar šaltinis pasirinktinai tolesnei analizei (Gerrard, 2004).

Atrankos kriterijai – ar juose yra kuriamos didaktinės sistemos požymių, ar yra požymių, leidžiančių sieti su humanistine ugdymo paradigma. Atrinktų dokumentinių šaltinių analizės tikslas – nustatyti esminius minėtų vykdomų projektų požymius, būtinus tiriamai problemai atskleisti, t. y. patvirtinti arba paneigti, kurie pasirinkti projektai kuria išbaigtas didaktines sistemas – ar aprėpia didaktikos sritis ir kuriamų žinių pobūdį, patvirtinti arba paneigti jų atitiktį humanistinei ugdymo paradigmai – teorinėmis nuostatomis apibrėžtiems humanistinio ugdymo paradigmos bruožams.

Tyrimo ribotumai. Analizei atrinktų dokumentinių šaltinių aprėptis ir jų pobūdžio įvairovė vertė apgalvotai pasirinkti *analizės vienetus* (Mertens, 1998). Pavyzdžiui, vien *kritinio mąstymo ugdymo* projektų grupei pasirinkti dokumentiniai šaltiniai – vykdant projektą sukurtos aštuonios knygos, programos. Panaudojant vadinamąjį kondensavimo principą (Robson, 2004), ši dokumentinių šaltinių grupė tyrime imta kaip vienas analizės vienetas, kondensavimo pagrindas – visus šaltinius siejantis esminis konceptas *kritinis mąstymas*. Iškilus visų tiriamų ugdymo kaitos projektų palyginimo galimybių problemai, remtasi teksto kondensavimo procedūra (Robson, 2004) – lyginti ne ištiesi dokumentiniai šaltiniai, o jų esmę išreiškiantys konceptai.

Tyrimo rezultatai

Pirmajam tyrimo uždaviniui įgyvendinti pasirinkta pirmoji dokumentinių šaltinių grupė. Pirminio dokumentinių šaltinių vertinimo etape nustatoma, kad kritinio mąstymo ugdymo projektas *Kritinio mąstymo ugdymas skaitant ir rašant* (*Critical Thinking for Reading and Writing*, RWCT), inicijuotas 1997 m. Atviros visuomenės instituto (*Open Society Institute*, OSI) ir Tarptautinės skaitymo asociacijos (*International Reading Association*, IRA), tuo pat metu pradėtas ir Lietuvos švietimo srityje, išplėtotas į *kritinio mąstymo ugdymo* krypties projektų grupę, aprėpia palyginti daugiau ugdymo sričių nei kiti pasirinktieji projektai. Apibendrinta, kokias ugdymo sritis *kritinio mąstymo ugdymo* krypties projektai aprėpia ir ar visų aprėpiamų sričių didaktikos sistemas kuria (žr. 1 lentelę).

1 lentelė. Projekto *Kritinio mąstymo ugdymas skaitant ir rašant* aprėpiamų sričių ir jų kuriamos didaktikos matrica

Kritinio mąstymo ugdymo aprėpiamos ugdymo sritys	<i>Kritinio mąstymo ugdymo</i> projektų grupės sukurti šių sričių dokumentiniai šaltiniai	Prielaidos apie kuriamą srities didaktinę sistemą
Kritinio mąstymo ugdymas bendrojo ugdymo mokyklose	Knyga <i>Kritinio mąstymo ugdymas: teorija ir praktika</i> (2001); pateikiama kritinio mąstymo ugdymo teorinė samprata, kritinio mąstymo ugdymo pavyzdžių per įvairių dalykų pamokas	Kuriama kritinio mąstymo ugdymo didaktinė sistema bendrojo ugdymo mokykloje
Ugdymas ateities karjerai	Knygos: <i>Integruota karjeros ugdymo programa bendrojo lavinimo mokyklai</i> (2006); <i>Specializuota karjeros ugdymo programa pagrindinei mokyklai</i> (2006); <i>Kritinis mąstymas karjeros ugdymui: praktinis pritaikymas. Profesinio tobulinimo programa ir vadovas</i> (2005)	Kuriama kritinio mąstymo ugdymo didaktinė sistema specifinei ugdymo karjerai sričiai
Kritinis mąstymas neformaliojo ugdymo procese, klasių auklėtojų darbe	Knyga: <i>Kritinio mąstymo ugdymo vadovas neformaliojo ugdymo specialistams, klasių auklėtojams</i> (2014); pateikiama kritinio mąstymo ugdymo teorinė samprata, kritinio mąstymo ugdymo pavyzdžių įvairiose neformaliojo ugdymo srityse	Kuriama kritinio mąstymo ugdymo didaktinė sistema neformaliajam ugdymui, klasės auklėtojams
Kritinio mąstymo ugdymas mokinių ir jaunimo organizacijose	Knyga: <i>Kritinio mąstymo ugdymo mokytojų medžiaga mokinių ir jaunimo organizacijų nariams</i> (2014); pateikiama kritinio mąstymo ugdymo teorinė samprata, kritinio mąstymo ugdymo galimybės ir svarba ugdant įvairiose organizacijose	Kuriama kritinio mąstymo ugdymo didaktinė sistema, viena iš didaktikos sričių – mokymo(si) / ugdymo turinys – išplėtota iš dalies
Kritinio mąstymo ugdymas šeimoje	Knyga: <i>Rekomendacijos tėvams apie vaikų ir jaunimo kritinio mąstymo ugdymą</i> (2014); pateikiama kritinio mąstymo ugdymo teorinė samprata, kritinio mąstymo ugdymo praktinio taikymo rekomendacijos	Kuriama kritinio mąstymo ugdymo didaktinė sistema, viena iš didaktikos sričių – mokymo(si) / ugdymo turinys – išplėtota iš dalies
Kritinio mąstymo ugdymas aukštojoje mokykloje	Programos: <i>Kritinio mąstymo ugdymas aukštojoje mokykloje: studijų programos</i> (2004); sertifikavimo proceso dokumentai: <i>Kritinio mąstymo ugdymo programos Mokytojo ir Lektoriaus sertifikavimo standartai ir procedūros</i> (2004)	Kuriama kritinio mąstymo ugdymo didaktinė sistema

Taigi *kritinio mąstymo ugdymo* projektų grupė aprėpia tiek formalųjį, tiek neformalųjį ugdymą, visas bendrojo ugdymo programas – nuo pradinio iki vidurinio ugdymo ir aukštojo mokslo. Tyrimui pasirinkti dokumentiniai šaltiniai apima visas projekto aprėpiamas ugdymo sritis.

Nustatant, ar išbaigtas didaktikos sistemas kuria analizei pasirinkti trys projektai, sudaryta matrica, kaip jie aprėpia didaktikos nagrinėjamas sritis. Didaktikos nagrinėjamos sritys išskirtos remiantis mokslininkų P. Kansane-no, M. Meri (1999) teorinėmis išvalgomis. Matricoje *kritinio mąstymo ugdymo* projektų grupė imama kaip analizės vienetas, neskirstant į aprėpiamas ugdymo sritis (žr. 2 lentelę).

2 lentelė. Analizuojamų ugdymo kaitos projektų nagrinėjamų didaktikos sričių matrica

Didaktikos nagrinėjamos sritys	<i>Kritinio mąstymo ugdymo</i> projektų grupės nagrinėjamos didaktikos sritys	Projekto <i>Kūrybingumo plėtra Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose pritaikant ir įdiegiant kūrybinių partnerysčių modelį</i> nagrinėjamos didaktikos sritys	Projekto <i>Pagrindinio ugdymo pirmojo koncentro (5–8 kl.) mokinių esminių kompetencijų ugdymas</i> nagrinėjamos didaktikos sritys
Mokymosi / ugdymo kontekstas	Nagrinėja	Nagrinėja	Nagrinėja
Mokymo(si) / ugdymo tikslai ir uždaviniai	Nagrinėja	Nagrinėja	Nagrinėja
Mokymo(si) / ugdymo turinys	Nagrinėja Tik iš dalies nagrinėja projektai <i>Kritinio mąstymo ugdymas mokinių ir jaunimo organizacijose, Kritinio mąstymo ugdymas šeimoje</i>	Nagrinėja; sutampa su <i>Bendrosiose programose</i> teikiamu turiniu	Nagrinėja; sutampa su <i>Bendrosiose programose</i> teikiamu turiniu
Mokymo(si) / ugdymo strategijos	Nagrinėja	Nagrinėja	Nagrinėja
Edukacinių aplinkų, medijų ir priemonių naudojimas ugdymo, mokymo(si) procese	Nagrinėja	Nagrinėja	Nagrinėja

Vertinimas, ugdymo / mokymo(si) procese, pasiekimų vertinimas	Nagrinėja dalis <i>kritinio mąstymo ugdymo</i> projektų Projekte <i>Kritinio mąstymo ugdymas mokinių ir jaunimo organizacijose</i> remiamasi veiklos įsivertinimu, refleksija; projekte <i>Kritinio mąstymo ugdymo šeimoje</i> vertinimas nenagrinėjamas	Nenagrinėja	Nagrinėja; atliekamo tyrimo metu (2016) dar ne visoms bendrosioms kompetencijoms vertinti parengtos vertinimo priemonės
Mokymo(si) dalyvių (subjektų) veiklos	Nagrinėja: formaliojo ugdymo srityje teikiama įvairių dalykų pamokų pavyzdžių; projektuose <i>Kritinio mąstymo ugdymo vadovas neformaliojo ugdymo specialistams, klasės auklėtojams, Kritinio mąstymo ugdymas mokinių ir jaunimo organizacijose, Kritinio mąstymo ugdymas ateities karjerai, Kritinio mąstymo ugdymas šeimoje</i> teikiama įvairių veiklų pavyzdžių; projekte <i>Kritinio mąstymo ugdymas aukštojoje mokykloje</i> teikiama įvairių disciplinų pavyzdžių	Nagrinėja	Nagrinėja

Šaltinis: *kritinio mąstymo ugdymo* krypties projektų grupės, projektų *Kūrybingumo plėtra Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose pritaikant ir įdiegiant kūrybinių partnerysčių modelį* ir *Pagrindinio ugdymo pirmojo koncentro (5–8 kl.) mokinių esminių kompetencijų ugdymas* dokumentiniai šaltiniai.

Duomenų matrica pagrindžia, kad visi trys tyrimui pasirinkti bendrojo ugdymo kaitos projektai aprėpia didaktikos nagrinėjamų sričių daugumą, dalyje *kritinio mąstymo ugdymo* grupės projektų nagrinėjami skirtingi vertinimo būdai, o projektuose *Kritinio mąstymo ugdymas šeimoje*, *Kūrybingumo plėtra Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose pritaikant ir įdiegiant kūrybinių partnerysčių modelį* vertinimo sritis nenagrinėjama. Toliau analizuojant, kokio išbaigtumo didaktikos sistemas kuria analizei pasirinkti trys projektai, sudaryta matrica, atskleidžianti, kokio pobūdžio didaktikos žinias jie kuria. Žinių pobūdžio grupės išskirtos remiantis H. Seelo (1999) teorinėmis įžvalgomis. Apibūdinamas žinių kūrimo lygis – *nuodugniai išplėtos, vidutiniškai išplėtos, protokoliškai pateiktos*. Ir šioje matricoje *kritinio mąstymo ugdymo* projektų grupė imama kaip analizės vienetas, neskirstant į aprėpiamas ugdymo sritis (žr. 3 lentelę).

3 lentelė. Analizuojamų ugdymo kaitos projektų kuriamų didaktikos žinių pobūdžio matrica

Didaktikos kuriamų žinių pobūdis	<i>Kritinio mąstymo ugdymo projektų grupės kuriamos didaktikos žinios</i>	Projekto <i>Kūrybingumo plėtra Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose pritaikant ir įdiegiant kūrybinių partnerysčių modelį</i> kuriamos didaktikos žinios	Projekto <i>Pagrindinio ugdymo pirmojo koncentro (5–8 kl.) mokinių esminių kompetencijų ugdymas</i> kuriamos didaktikos žinios
Aprašomosios žinios, teorijos	<i>Nuodugniai išplėtos</i> kritinio mąstymo bendrojo ugdymo mokyklose, neformaliojo ugdymo, klasių auklėtojų veiklos, kritinio mąstymo ugdymo aukštosiose mokyklose projektuose. <i>Vidutiniškai išplėtos</i> projektuose <i>Kritinio mąstymo ugdymas mokinių ir jaunimo organizacijose, Kritinio mąstymo ugdymas šeimose.</i> <i>Protokoliškai pateiktos</i> projekte <i>Kritinio mąstymo ugdymas ateities karjerai</i>	<i>Nuodugniai išplėtos</i>	<i>Nuodugniai išplėtos</i>
Aiškinamosios žinios, teorijos	<i>Nuodugniai išplėtos</i> daugelyje <i>kritinio mąstymo ugdymo grupės</i> projektų. <i>Vidutiniškai išplėtos</i> projektuose <i>Kritinio mąstymo ugdymas šeimose ir Kritinio mąstymo ugdymas ateities karjerai</i>	<i>Vidutiniškai išplėtos</i>	<i>Nuodugniai išplėtos</i>
Į veiksmingumą orientuotos žinios	<i>Vyrauja</i> projektuose <i>Kritinio mąstymo ugdymas ateities karjerai, Kritinio mąstymo ugdymas šeimose.</i> <i>Veikti skatina</i> teikiami praktiniai ugdymo sričių pamokų, ugdymo veiklų, problemų kėlimo, sprendimo, programų, paskaitų planų pavyzdžiai kituose <i>kritinio mąstymo ugdymo grupės</i> projektuose	<i>Plėtojamos.</i> Veikti skatina teikiami individualios sėkmingos patirties pavyzdžiai, vykdoma individualios patirties sklaida	<i>Nuodugniai išplėtos.</i> Veikti skatina tikslinga, įvairi metodinė medžiaga, vertinimo priemonės, mokymo priemonės; detaliai aprėpia dar ne visų kompetencijų ugdymą

Pateiktų duomenų pagrindu galima teigti, kad pasirinktų analizuoti projektų kuriama didaktika netolygiai aprėpia ugdymo sritis, pačios didaktikos sistemos yra skirtingos, priklausomai nuo projektų krypties ir aprėpiamos ugdymo srities, kuriamos skirtingos didaktikos žinios. *Kritinio mąstymo ugdymo* projektų grupė aprėpia bendrąjį formalųjį, neformalųjį, klasės auklėtojo, vaikų ir jaunimo organizacijų, ugdymą šeimoje, karjeros projektavimo formaliojo ugdymo procese, ugdymą aukštojoje mokykloje, be to, aprėpia visas didaktikos nagrinėjamas septynias sritis, netolygiai kuria aprašomąsias, aiškinamąsias, į veiksmingumą orientuotas didaktikos žinias. *Kūrybingumo plėtros* projektas aprėpia bendrąjį formalųjį ugdymą, individualūs pavyzdžiai atskleidžia neformaliojo ugdymo, formalaus ir neformalaus ugdymo integracijos svarbą, nagrinėja šešias didaktikos nagrinėjamas sritis, netolygiai kuria aprašomąsias, aiškinamąsias, į veiksmingumą orientuotas didaktikos žinias, pastarąsias kuria itin daug individualių atvejų – projekte dalyvaujančių mokyklų ir mokytojų, kuriuos veda saviti kūrėjai, todėl didaktikos sistemos vientisumą išlaiko tik aiškiai apibrėžiamas kūrybingumo ugdymo konceptas. Projektas *Pagrindinio ugdymo pirmojo koncentro (5–8 kl.) mokinių esminių kompetencijų ugdymas* aprėpia bendrojo formaliojo ugdymo 5–8 klasių koncentrą, nagrinėja visas septynias mokslininkų didaktikai priskiriamas sritis, tolygiai kuria aprašomąsias, aiškinamąsias, į veiksmingumą orientuotas didaktikos žinias.

Siekiant pagrįsti ugdymo kaitos projektų, kuriančių apibrėžtas didaktikos sistemas, sąsajas su humanistine ugdymo paradigma, susidūrus su lyginimo galimybių problema, pasinaudota metodologijos skyriuje minėta kokybinės turinio analizės strategijoje galima teksto *kondensavimo* (Robson, 2004) procedūra – kiekvienam projektui išskirti ugdymo krypties esmę išreiškiantys konceptai. *Kritinio mąstymo ugdymo* projektų grupės esmę išreiškia *kritinio mąstymo* konceptas, atitinkamai kūrybingumo ugdymo remiantis kūrybinių partnerystės idėja – *kūrybingumo* konceptas, mokinių esminių kompetencijų ugdymo – *esminių kompetencijų* konceptas. Išskiriami esminiai konceptų bruožai, išskleidžiamas jų turinys, jo išreiškiamos subkategorijos, pastarosios apibendrinamos iki kategorijų, išreiškiančių teorinėmis nuostatomis įvardytus humanistinės ugdymo paradigmos bruožus. Nustatoma arba paneigiama atitiktis humanistinei ugdymo paradigmai (žr. 4–6 lenteles).

4 lentelė. *Kritinio mąstymo ugdymo projekto esmę išreiškiančio koncepto atitiktis humanistinei ugdymo paradigmai*

Kritinio mąstymo bruožai	Bruožų turinys	Išreiškiamos subkategorijos	Humanistinę ugdymo paradigmą išreiškiančios kategorijos
Asmeninis, individualus mąstymas	Kiekvienas mąsto remdamasis savo asmenine patirtimi, įgydamas ir apmąstydamas naujas ir esamas žinias, darydamas išvadas	Naujos žinios kuriamos turimos individualios patirties pagrindu	Humanistinio ugdymo paradigmos nuostata remtis asmeniu
Abejojama visuotinai peršamomis „tiesomis“	Apsvarstomi įvairūs požiūriai; keliami pagrįsti klausimai ir kryptingai ieškoma atsakymų į juos bei argumentų jiems pagrįsti; tikrinamos ankstesnės prielaidos	Aktyviai konstruojamas savas žinojimas. Suvokiama ir kuriama prasmė. Informacija interpretuojama, argumentuojama	Konstruktivistinis pažinimas
Nepriklausomas mąstymas	Kuriamos savos originalios idėjos ir jos nuolat tikrinamos; vidinės prasmės suvokimo procesas		
Kūrybiškas mąstymas	Interpretuojami faktai, sveriami kitų argumentai, kuriamos savos originalios idėjos, keliami nauji prasmingi klausimai		
Mąstymas – analizuojamas procesas	Analizuojamas kelias, kaip siekiamas mąstymo rezultatas	Apmąstoma mokymosi, mąstymo patirtis / refleksija	
Kontekstualus mąstymas	Vertinamas kontekstas: suvokiama, kaip mąstymą veikia gyvenamasis laikas, erdvė, sąlygos, kultūra ir kt.	Holistiškai suvokiamas pasaulis	Humanistinio ugdymo paradigmos pasaulio pažinimo pobūdis
Socialus mąstymas	Kritinis mąstymas vyksta bendradarbiavimo, komunikavimo, tarpusavio supratimo ugdymosi procese: mokomasi klausytis, suprasti įvairius požiūrius	Dalyvaujama ugdymo sąveikos procese	Humanistinio ugdymo pagrindas – ugdymo sąveika
Prieinamas visiems mąstymas	Kritinio mąstymo galimybės nepriklauso nuo amžiaus, lyties, kilmės, kultūros; mąstymo turinys gali būti kontekstualus	Visi prigimtyje turi potencialų mąstyti, mokytis	Humanistinės psichologijos pozicija asmens prigimties atžvilgiu
Įgimtą smalsumą patenkinantis mąstymas	Keliant idėjas, svarstant, aktyviai pažįstamas asmenį supantis pasaulis	Asmens prigimtis potencialiai aktyvi pažinti	

Šaltinis: Penkauskienė (sud.), 2001, 9–30.

Duomenų analizė rodo, kad kritinio mąstymo konceptas, išreiškiantis analizuojamo *kritinio mąstymo ugdymo* projektų grupės esmę, orientuotas į humanistinę ugdymo paradigmą: kritinio mąstymo ugdymas pripažįsta aktyvų prigimtinių asmens potencialą pažinti pasaulį, asmeniui kylančią būtinybę veikti bendruomenėje, ugdytis sąveikos pagrindu; kritinis mąstymas orientuotas į asmens individualumą – skatina asmenį individualios patirties pagrindu kurti naujas žinias, prasmes, individualias idėjas ir jas tikrinti.

5 lentelė. *Kūrybingumo plėtros projekto esmę išreiškiančio koncepto atitiktis humanistinei ugdymo paradigmai*

Kūrybingumo bruožai	Bruožų turinys	Išreiškiamos subkategorijos	Humanistinę ugdymo paradigmą išreiškiančios kategorijos
Vaizduotė	Žaidžia idėjomis, remiasi intuicija, jungia skirtingas sritis	Atveriamos ir plėtojamos prigimties galios	Humanistinės psichologijos pozicija asmens prigimties atžvilgiu
Smalsumas	Stebisi, klausia ir tyrinėja, abejoja įsitvirtinusiomis prielaidomis ir normomis		
Atkaklumas	Toleruoja neapibrėžtumo būseną, pripažįsta sunkumus kaip darbo dalį, drįsta būti kitoks	Mokomasi realiai veikiant. Individualumas – vertybė	Nedirektyvaus prasmingo mokymosi principai; humanistinio ugdymo paradigmos nuostata individualybės atžvilgiu
Vyksta nuoseklioje praktikoje	Veikia praktiškai, stengiasi tobulėti, nuolat tobulina techninius įgūdžius	Mokomasi realiai veikiant	Nedirektyvaus prasmingo mokymosi principai
Bendradarbiavimas	Geba dirbti su kitais, suteikia ir priima grįžtamąjį ryšį, gerbia kitų nuomonę, dalijasi idėjomis ir kitais „produktais“	Dalyvaujama ugdymo sąveikos procese. Remiamasi savo ir kitų patirtimi	Humanistinio ugdymo pagrindas – ugdymo sąveika
Refleksyvumas	Vertina savo ir kitų veiklą ir jos rezultatus, apmąsto, ką ir kaip galėtų tobulinti		
Aktyvumas	Stebisi, klausia, tyrinėja, svarsto, dalijasi idėjomis, ieško idėjų	Aktyviai konstruojamas savas žinojimas	Konstruktivistinis pažinimas
Rėmimasis patirtimi	Remiamasi savo ir kitų įgyta patirtimi imantis naujo veiklos etapo, naujos veiklos	Ankstesnės asmeninės ir kitų patirties svarba	
Remiasi kritiniu mąstymu	Klausia ir tyrinėja, abejoja įsitvirtinusiomis prielaidomis ir normomis	Aktyviai konstruojamas savas žinojimas	

Šaltinis: *Kūrybinių partnerysčių programų vadovas 2013–2014 m. m.*

Duomenų analizė rodo, kad kūrybingumo, kaip ir anksčiau analizuotas kritinio mąstymo, konceptas orientuotas į asmens individualumą – prigimtinių galių pripažinimą ir jų plėtojimą; kaip ir kritinis mąstymas, kūrybiškumo ugdymas remiasi humanistinio ugdymo pagrindu – ugdymo sąveikomis; pripažįstama ir individualios, ir bendruomeninės kūrybinės patirties svarba konstruojant naują žinojimą – remiamasi konstruktyvistiniu pažinimu. Kita vertus, kūrybingumo koncepto analizė rodo, kad vienas iš jo bruožų – remiamasis kritiniu mąstymu, kaip ir kritinio mąstymo koncepto bruožas – kūrybiškas mąstymas, taigi konceptai tarpusavyje susiję.

6 lentelė. *Esminių kompetencijų ugdymo projekto esmę išreiškiančio koncepto atitiktis humanistinei ugdymo paradigmai*

Esminių kompetencijų bruožai	Bruožų turinys	Išreiškiamos subkategorijos	Humanistinę ugdymo paradigmą išreiškiančios kategorijos
Mokėjimo mokytis gebėjimai	Ugdosi atsakingumą už savo mokymąsi, gebėjimą reguliuoti mokymosi procesus, įvaldo svarbiausius mokymosi gebėjimus, pasirengia tobulinti savo mokymąsi	Prisiimama atsakomybė už mokymąsi	Nedirektyvaus prasmingo mokymosi principai; humanistinės ugdymo paradigmos požiūris į asmens prigimtines galias
Pažinimo gebėjimai	Ugdosi kritinį mąstymą, pasirengimą spręsti problemas, tyrinėti	Aktyviai dalyvaujama mokymosi procese. Problemų sprendimo gebėjimų ugdymasis	Konstruktyvistinis pažinimas; asmens potencinių galių pripažinimas
Socialiniai gebėjimai	Ugdosi atsakingumą, sąžiningumą, aktyvumą, vadovavimąsi demokratinėmis nuostatomis, gebėjimą pilietiškai veikti tėvynei	Brėstama demokratijos vertybių pagrindu	Humanistinei ugdymo paradigmai būdingas demokratiškas ugdymo pobūdis ir ugdymo tikslas – ugdyti demokratijai
Asmeniniai gebėjimai	Ugdosi pozityvų mąstymą, garbingumą, sąžiningumą, gebėjimą įveikti sunkumus, atsakingai kurti savo gyvenimą	Brėstama asmeninių vertybių pagrindu. Auginama atsakomybė	Humanistinės ugdymo paradigmos siekis – ugdyti vertybiškai brandžią asmenybę
Komunikavimo gebėjimai	Ugdosi gebėjimą veiksmingai bendrauti ir bedradarbiauti įvairiose komunikacinėse situacijose	Dalyvaujama sąveikos / interakcijos procesuose	Humanistinio ugdymo pagrindas – ugdymo sąveika

Iniciatyvumo, kūrybiškumo gebėjimai	Ugdosi gebėjimą nebijoti rizikuoti, atkalumą veikti, vertinti autentiškumą, veiksmingai realizuoti idėjas, atsakingai ir novatoriškai kurti	Auginamas asmens individualumas, aktyvumas, kūrybiškumas	Humanistinės ugdymo paradigmos požiūris į individą, jo potencines galias ir jų ugdymą
Kultūriniai gebėjimai	Ugdosi gebėjimą sąmoningai puoselėti kultūrą, kūrybingai dalyvauti kultūros procesuose	Auginamas asmens aktyvumas, atsakomybės prisiėmimas, kūrybingumas	Humanistinės ugdymo paradigmos holistinis požiūris į pasaulį; požiūris į asmens potencines galias, jų plėtojimą

Šaltinis: Vidurinio ugdymo bendrosios programos: bendrųjų kompetencijų ugdymas. 10 priedas, 2011.

Duomenys rodo, kad, kaip atskleidė ir anksčiau analizuoti konceptai, esminis kompetencijų ugdymas orientuotas į asmens individualumą, jo pripažinimą ir puoselėjimą. Esminės kompetencijos remiasi tiek kritinio mąstymo, tiek kūrybingumo ugdymu, taigi syja su aptartaisiais konceptais. Be to, kūrybingumo ugdymas sutampa su viena iš ugdomų esminių kompetencijų – iniciatyvumo ir kūrybingumo.

Apibendrinant analizei pasirinktų projektų ir juos reprezentuojančių dokumentinių šaltinių esminių konceptų analizę teigtina, kad *kritinio mąstymo ugdymo* krypties projektų grupė, projektas *Kūrybingumo plėtra Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose pritaikant ir įdiegiant kūrybinių partnerysčių modelį*, projektas *Pagrindinio ugdymo pirmojo koncentro (5–8 kl.) mokinių esminių kompetencijų ugdymas* sietini su humanistine ugdymo paradigma, nes šių projektų esmę išreiškiantys konceptai *kritinis mąstymas, kūrybingumas, esminės kompetencijos*, jų bruožai ir pastarųjų turinys išreiškia humanistinio ugdymo paradigmą atitinkančias subkategorijas ir apibendrintas kategorijas. Projektų kuriama didaktika sudaro prielaidas ugdyti atsižvelgiant į asmens prigimtį, jos galias – atverti jas ir plėtoti, ugdyti(s) kūrybingumą, savarankišką nepriklausomą mąstymą, sprendimų priėmimą, atsakomybę už savo mokymąsi ir kuriamą savo gyvenimą, laikosi humanistinės psichologijos požiūrio į asmens prigimtyje slypintį jo aktyvumą, galimybes pažinti pasaulį, ieškoti prasmės, ją kurti, remiasi konstruktyvistiniu pažinimu. Todėl galima teigti, kad sėkmingai įgyvendinami analizuoti ugdymo kaitos projektai gali prisidėti prie humanistinės ugdymo paradigmos įtvirtinimo švietimo sistemoje.

Tyrimo antrojo uždavinio pirmajai daliai aktualūs dokumentiniai šaltiniai – analizuojamų projektų tyrimai, kuriuose mokslininkų fiksuotos vykdam projektus iškilusios problemos – galimi kliuviniai jų didaktikai įsitvirtinti.

Lyginami tyrimais nustatytų problemų prasminiai vienetai, apibendrinamas problemų pobūdis (žr. 7 lentelę).

7 lentelė. Tyrimuose iškeltų projektų vykdymo metu išryškėjusių problemų palyginimas

<i>Kritinio mąstymo ugdymo projektų grupė</i>	<i>Projektas Kūrybingumo plėtra Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose pritaikant ir įdiegiant kūrybinių partnerysčių modelį</i>	<i>Projektas Pagrindinio ugdymo pirmojo koncentro (5–8 kl.) mokinių esminių kompetencijų ugdymas</i>
Mokykla tik iš dalies pajėgi ugdyti kritinį mąstymą	Nustatyta projekto kuriamos didaktikos ir patirties įsitvirtinimą mokyklose apsunkinančių veiksnių	Projekto rezultatai aiškiai veiksmingi; fiksuota tam tikrų kliuvinių
Mokytojai turi žinių apie kritinio mąstymo ugdymą, metodus, tačiau dėl įvairių priežasčių (inercija, nepasitikėjimas savo jėgomis, netikėjimas, kad tai svarbu, kolegų paramos nebuvimas ir pan.) jų netaiko arba taiko retai kritinio mąstymo ugdymo praktikoje	Naujovių diegimo prasmės nesupratimas; negėbėjimas jų susieti su mokymosi praktika	Veiklose nepavyko išvengti tam tikro dirbtinumo, kadangi pedagoginę veiklą reikėjo organizuoti ne įprastai, o pagal projekto reikalavimus
Poveikio paradigma paremtos mokymo tradicijos, vertinimo, orientuoto į teisingą atsakymą ir traktuojamo kaip atlygis, supratimas mokytojams trukdo suvokti kaitos esmę ir keisti savo mąstymą bei darbo stilių	Mokytojus stabdo pokyčių baimė ir netikrumas dėl jų naudos	Numanomai esantis moksleivių skepticizmas naujovių atžvilgiu (ryškiai neišreikštas)
Mažai dėmesio skiriama gerosios patirties su kolegomis pasidalijimo, ugdymo proceso organizavimo aptarimo veikloms	Naujai patirčiai apibūdinti reikalingo žodyno nebuvimas	Mokytojų bendradarbiavimo planuojant ugdymo procesą siekiamybė dar nerealizuota visumiškai
Nepakankamai naudojamos informacinių technologijų teikiamomis galimybėmis		
Stokojama vadovėlių autorių, kurie būtų išsamiai susipažinę su šiuolaikine didaktika ir gebėtų pritaikyti jos principus rengdami mokymo ir mokymosi priemones		

Veiklos organizavimo būdai, suteikiantys galimybę ugdyti problemų sprendimo, kritinio mąstymo gebėjimus, pamokose naudojami palyginti retai		Mokytojų bendradarbiavimas, mokymo individualizavimas, pamokos turinio prieinamumo didinimas buvo mažiau praktiškai realizuotas, nei tam priskiriama svarbos
Mokytojų naudojami pasiekimų vertinimo būdai menkai skatina refleksyvų mąstymą ir menkai sudaro galimybes vertinti ir įsivertinti savo pačių mokymąsi, analizuoti mokymosi procesą		

Tik projekte *Pagrindinio ugdymo pirmojo koncentro (5–8 kl.) mokinių esminių kompetencijų ugdymas* tyrėjų išryškintos problemos

- Tėvų nerimas dėl galimai vaikų patiriamų mokymosi spragų, atsiradusių dėl vykdomo projekto
- Bendrosios kompetencijos skirtingose mokyklose ugdomos netolygiai
- Bendrųjų kompetencijų ugdymo sėkmė – kontekstualus reiškinys, priklausantis nuo psichosocialinės, politinės terpės

Šaltiniai: Indrašienė ir kt., 2010; Ruškus ir kt., 2011; Deltuva ir kt., 2014.

Išryškintų problemų palyginimas pirmiausia rodytų pozityvią projektų kuriamos didaktikos veiksmingumo slinktį nuo *mokykla tik iš dalies pajėgi* kritinio mąstymo ugdymo projekto tyrime iki *projekto rezultatai ryškiai veiksmingi* bendrųjų kompetencijų ugdymo projekto tyrime. Pastebėtina, kad ugdant kompetencijas neišvengiamai integraliai ugdomas ir mokinių kritinis mąstymas, apskritai mąstymas. Pastaruosius du tyrimus skiria tik vieni metai. Ar galima tvirtinti, kad įvyko toks ryškus postūmis? Veikiausiai ne. Bendrųjų kompetencijų ugdymo projektas vykdomas kaip šalies mastu ugdymo – tiek turinio, tiek proceso – kaitą vedanti ašinė kryptis. Jos svarba išryškinta ugdymo turinio politikos kūrimo valstybės – Švietimo ir mokslo ministerijos – lygmeniu (*Pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrosios programos*, 2008), taigi mokyklose įgyja privalomumo matmenį. Tikėtina, dėl to projektas gali tapti veiksmingesnis ne tik už abu su juo lyginamus projektus, bet ir už kitus, kurie vykdomi ne ministerijos pavaldžių įstaigų arba joms aktyviai nedalyvaujant. Taigi prielaida, kad švietimo valstybinio lygmens palaikomų projektų humanistinę ugdymo paradigmą įtvirtinanti didaktika įsitvirtintų paveikiau, iš dalies patvirtinama vien lyginant šių dviejų projektų tyrimuose įvardytas problemas.

Tačiau ir ministerijos remiami projektai susiduria su bendrais kliuviniais. Vienas iš tokių, kaip rodo 7 lentelės duomenų lyginamoji analizė, – silpnas mokytojų pasirengimas dirbti humanistinei ugdymo paradigmai priimtinu būdu. Analizuojant veiksmingiausią projektą, konstatuotas tik dirbtinumas veiklose, kadangi pedagoginę veiklą reikėjo organizuoti ne įprastai, o pagal projekto reikalavimus, kūrybingumo ugdymo projekte (tyrimas po trejų metų) – naujovių diegimo prasmės nesupratimas; negebėjimas jų susieti su mokymosi praktika; pokyčių baimė ir netikrumas dėl jų naudos. *Kritinio mąstymo ugdymo* krypties projekto tyrėjų frazė *poveikio paradigma paremtos mokymo tradicijos* šiuo atveju gali būti laikoma apibendrinančia. *Tradicijos* šiuo atveju aprėpia išvadas apie reikiamų žinių turėjimą, bet jų netaikymą – tiek veiklos organizavimo metodai, tiek vertinimo būdai, tiek kaitos nesuvokimas ir dėl to, tyrėjų teigimu, nekinantis mokytojų mąstymas bei darbo stilius. *Kritinio mąstymo ugdymo* krypties projekto vertinimą ir kūrybingumo projekto vertinimą skiria ketveri metai, bet slinktis mokytojo pozityvaus pokyčio link neišvairinama ir pastarajame projekte. Projektų tyrėjai kaip problemą išskyrė ir menką mokytojų tarpusavio bendradarbiavimą. Galima manyti, kad tvirtesnė mokytojų tarpusavio komunikacija nulemtų ir paradigmiškai naują ugdymo procesą. Tyrėjos požiūriu, tokia prielaida pernelyg optimistiška, nes projektų tyrėjai išryškino ir kitų problemų, kurios gali būti kur kas sunkiau įveikiami kliuviniai projektų didaktikai, išreikšiančiai humanistinę ugdymo paradigmą, įsitvirtinti.

Pavyzdžiui, kas sukelia tyrėjų veiksmingu pripažintame projekte įvardytą *tėvų nerimą* (Ruškus ir kt., 2011), kad projekte dalyvaujantys vaikai patirs mokymosi spragų? Tikėtina, tirtieji tėvai bendrųjų kompetencijų ugdymą laiko *kažką šalia* mokymo(si), kas nepadės jų vaikams sėkmingai atlikti Lietuvos švietimo sistemoje išplėtotų standartizuotų testų, išlaikyti egzaminų. Tyrėjų įvardytas mokytojų veiklos dirbtinumas šiame projekte, naujovių diegimo prasmės nesupratimas; negebėjimas jų susieti su mokymosi praktika; netikrumas dėl pokyčių naudos kūrybingumo ugdymo projekte (Deltuva ir kt., 2014) leistų daryti prielaidą, kad ir mokytojai turi tarsi dvi didaktikas – kasdienę, įprastą savo didaktiką, o projektų pasiūlytoji didaktika yra *kažkas šalia* įprasto mokymo, kažkas laikina, kas baigiasi drauge su projekto pabaiga. Tokių aplinkybių, tikėtina, nulemta tyrėjų išvada, kad bendrosios kompetencijos skirtin-gose mokyklose ugdomos netolygiai. Vadinasi, ir veiksmingo, tyrėjų požiūriu (Ruškus ir kt., 2011), projekto skleidžiamai didaktikai įsitvirtinti reikia tikslingesnio palaikymo.

Lyginamosios analizės lentelėje, tyrėjos nuomone, aktuali dar viena tyrėjų (Ruškus ir kt., 2011) pateikta išvada, kad bendrųjų kompetencijų ugdymo sėkmė – kontekstualus reiškinys, priklausantis nuo psichosocialinės, politinės terpės. Kitaip tariant, pagrindinei ugdymo kaitos kryptims, jos įtvirtinimo stiprumui įtakos turi Lietuvos švietimo kontekste nuolat kylančios politikų, akademinių sluoksnių, įtakingų pramonininkų diskusijos dėl Lietuvos švietimo pasirinktos ugdymo krypties, nepagrįstai supriešinant bendrųjų kompetencijų ugdymą ir žinių įgijimą – tarsi tai būtų alternatyvios kryptys. Akivaizdu, kad toks diskursas politikos ir viešųjų diskusijų lygmeny mokyklose kelia dvejonių, ar valstybės švietimo sistemoje stabili iki šiol pasirinktoji ugdymo kaitos kryptis, todėl atsiranda nepasitikėjimo, lūkuriavimo nuostatų: kai politikai skeptiškai bendrųjų kompetencijų ugdymo atžvilgiu, mokyklose tikimasi, kad ši ugdymo kryptis gali būti atšaukta, todėl projektų didaktikos įsitvirtinimas gali būti netvarus. Tačiau tvarumą galėtų pastiprinti kryptingi švietimo politikos sprendimai. Todėl aktualus tyrimo aspektas – kaip švietimo politikos pagrindiniuose dokumentuose reglamentuota ugdymo kaita paradigms kaitos pagrindu. Analizuojama trečioji dokumentinių šaltinių grupė – vadinamieji vyriausybinių dokumentai (Silverman, 2006), t. y. švietimo politikos kūrimo lygmens dokumentai, kuriuose galėtų būti išreikštas arba reglamentuotas švietimo paradigminis pagrindas: konceptualūs, strateginiai, teisiniai pagrindiniai dokumentai – švietimo koncepcijos, strateginės gairės, įstatymai, strateginę ugdymo turinio kryptį numatantys dokumentai (žr. 8 lentelę), tyrimo atlikimo laikotarpiu galintys padėti įtvirtinti humanistinę ugdymo paradigmą.

8 lentelė. Humanistinės ugdymo paradigmos įtvirtinimas valstybės lygmens švietimo dokumentuose

Dokumentai	Ugdymo paradigmos nusakymas remiantis švietimo tikslais, uždaviniais, paskirtimi, principais ar kitais punktais	Kaip / ar įvardijama sistemoje įtirtinama ugdymo paradigma
Lietuvos švietimo koncepcija, 1992	<i>Švietimo principai: humaniškumas, demokratiškumas, nacionalumas, atsinaujinimas. Bendrojo ugdymo paskirtis – padėti <...> atsiskleisti asmens individualybei <...>; ugdymas orientuotas į vaiką, jo poreikius ir gebėjimus.</i>	Neįvardijama

Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 2011	<p>3 straipsnis. Švietimo tikslai. Švietimo tikslai yra šie:</p> <p>1) išugdyti kiekvienam asmeniui vertybines orientacijas <...>;</p> <p>2) nustatyti asmens kūrybinius gebėjimus ir pagal tai padėti jam įsigyti kompetencijų ir (ar) kvalifikaciją <...>, perteikti technologijų, ekonomikos ir verslo kultūros pagrindus <...>, sudaryti sąlygas nuolat tenkinti pažinimo poreikius ir tobulėti mokantis visą gyvenimą <...>.</p> <p>4) perteikti asmeniui tautinės ir etninės kultūros pagrindus, Europos ir pasaulio humanistinės kultūros tradicijas bei vertybes, laiduoti sąlygas asmens brandžiai tautinei savimonei, dorovinei, estetinei, mokslinei kultūrai, pasaulėžiūrai formuotis <...>;</p> <p>5) sudaryti sąlygas asmeniui įgyti demokratijos tradicijas įkūnijančius pilietinės ir politinės kultūros pagrindus, išplėtoti gebėjimus ir patirtį <...>.</p>	Neįvardijama
Valstybinė 2013–2022 metų švietimo strategija, 2013	<p>7. Strategija remiasi Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme, Lietuvos Respublikos mokslo ir studijų įstatyme ir Valstybės pažangos strategijoje „Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“ įtvirtintais vertybiniais principais:</p> <p>7.1. humaniškumo, demokratiškumo ir lygių galimybių, pilietiškumo, laisvės realizavimo ir etikos, tolerancijos ir dialogiškumo;</p> <p>7.2. tautinės tapatybės, istorijos pažinimu grįsto tradicijos tęstinumo ir atvirumo kultūrų įvairovei;</p> <p>7.3. bendradarbiavimo, bendro darbo ir įvairių visuomenės grupių nuomonių nuolatinio keitimosi ir indėlio į bendrus tikslus;</p> <p>7.4. kūrybiškumo, išradingumo, saviraiškos, savo ir visuomenės sėkmės kūrimo generuojant idėjas ir jas įgyvendinant, kontekstualaus atvirumo naujovėms ir geriausiai pasaulio praktikai;</p> <p>7.5. atsakingumo už savo veiksmus, aktyvaus rūpinimosi savimi, aplinka, bendruomene, valstybe, veiksmingo veikimo siekiant tikslų.</p>	Neįvardijama
Geros mokyklos koncepcija, 2015	<p>7. Gera mokykla – pamatinėmis humanistinėmis vertybėmis ugdymą grindžianti, prasmės, atradimų ir asmens ugdymo(si) sėkmės siekianti mokykla <...>.</p> <p>13.3. Ugdymasis (mokymasis): dialogiškas ir tyrinėjantis. Jį apibūdina šie bruožai: įdomus ir auginantis (stebinant, provokuojantis, kuriantis iššūkius, pakankamai platus, gilus ir optimaliai sudėtingas); atviras ir patirtinis (pagrįstas abejone, tyrinėjimu, eksperimentavimu ir kūryba, teise klysti, rasti savo klaidas, jas taisyti); personalizuotas (suasmenintas) ir savivaldis (pagrįstas asmeniniais poreikiais ir klausimais, mokymosi uždavinių, tempo, būdų, šaltinių ir partnerių pasirinkimu, savistaba ir įsivertinimu).</p>	Neįvardijama tiesiogiai

Pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų aprašas, 2015	<p>9. Nuosekliai tęsiant humanistinės ugdymo paradigmos ir socialinio konstruktyvizmo principų ugdyme įtvirtinimą, tęsiamos aktualios bendrojo ugdymo tobulinimo kryptys <...>:</p> <p>9.1. pažinti kiekvieną mokinį, jo prigimtines galias, patirti, gebėjimus ir skatinti jo asmeninę ūgtį;</p> <p>9.2. kartu su mokiniais kurti aktualų ir prasmingą, jų poreikiams ir talentams atvirą, integralų, į realių asmens, klasės, mokyklos ir šalies problemų sprendimą įtraukiantį ugdymo turinį, skatinantį savivaldį mokymąsi;</p> <p>9.3. ugdymą grįsti mokinio ir mokytojo sąveika, mokantis drauge ir vieniems iš kitų, kuriant bendras prasmes, skatinant dialogišką ir tyrinėjantį ugdymąsi;</p> <p>9.4. pereiti prie personalizuoto, savivaldžio mokymosi;</p> <p>9.5. skatinti patirtinį, tiriamąjį, kūrybinį, interpretacinį mokymąsi, kuriantį giluminius teorijos ir praktikos ryšius, susietus su realiu gyvenimu;</p> <p>9.6. ugdymo(si) procese stiprinti formuojamąjį, ugdymuisi padedantį, grįžtamąjį ryšį ir pagalbą teikiantį vertinimą;</p> <p>9.7. į apibendrinamąjį ugdymo(si) rezultatų – kompetencijų – vertinimą įtraukti formaliojo, neformaliojo švietimo bei savaiminio ugdymosi pasiekimai <...>.</p>	Iš dalies įvardijama
------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------

Beveik visuose švietimo sistemą modeliuojančiuose arba reglamentuojančiuose dokumentuose ugdymo paradigma, kurios pagrindu kuriamas, plėtojamas Lietuvos švietimas, neįvardijama, vadinasi, turimomis mokslo išvadomis nesiremiam. Pripažintina, kad, nepaisant pasaulio mokslininkų aptariamų paradigminių kryptų ir jų skirtumų, Lietuvos edukologai šalies švietimo paradigmą kaitą apibendrina vėluodami, t. y. ne švietimo reformos pradžioje. B. Bitinas (1998) pasirinktą humanistinio ugdymo kryptį susiejo su ją lemiančiu kontekstu – demokratinės Lietuvos kūrimu, R. Bruzgelevičienė (2008) demokratijos kūrimo kontekste tyrė visų bendrojo ugdymo dėmenų kaitos modeliavimą ir pagrindė, kad kaita modeliuota klasikinės ugdymo paradigmos virsmo humanistine ugdymo paradigma pagrindu. Švietimo politikos kūrimo atstovams neatrodo svarbu moksliniais tyrimais pagrįstą paradigmą švietimo raidos kryptį įvardyti pagrindiniuose dokumentuose, nors dalies jų (pvz., *Geros mokyklos koncepcijos*) turinys iš esmės tokią paradigmą išreiškia, juo labiau pripažįsta, kad nekvestionuoja ir neneigia jos pirmtakėse (turimos omeny dar nepriklausomybės atkūrimo priešaušryje sukurta Tautinės mokyklos koncepcija (1989 m.), nepriklausomos valstybės Lietuvos švietimo koncepcija (1992 m.) – R. B.) pateiktų idėjų, svarbiausiu aspektu laiko *asmenybės ūgtį: brandą (savivoka, savivertė, vertybinis kryptingumas ir gyvenimo būdas); pasiekimus (mokinių įgytų bendrųjų ir dalykinių kompetencijų visuma); pažangą*

(per tam tikrą laiką pasiektas lygis, atsižvelgiant į mokymosi startą bei asmenines raidos galimybes, mokiniui optimalų tempą ir Bendrosiose ugdymo programose numatytus reikalavimus).

Ugdymo paradigma ne tik neįvardijama, bet ir prieštaringai išreiškiama Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (2011): tarp 3 straipsnyje nurodomų tikslų dauguma labiau orientuoti į *poveikį* asmeniui – *išugdyti* vertybines orientacijas; *perteikti* kultūros pagrindus, tradicijas ir vertybes; *nustatyti* kūrybinius gebėjimus, *padėti* įsigyti kompetencijų ir (ar) kvalifikaciją ir t. t. Mažesnę tikslų dalis orientuota *sudaryti sąlygas* asmeniui *pačiam tapti* – sąlygas nuolat tenkinti pažinimo poreikius ir tobulėti mokantis visą gyvenimą; sąlygas brandžiai tautinei savimonei, dorovinei, estetinei, mokslinei kultūrai, pasaulėžiūrai *formuoti*; sąlygas įgyti demokratijos tradicijas įkūnijančius pilietinės ir politinės kultūros pagrindus, išplėtoti gebėjimus ir patirtį ir t. t. Su humanistinio ugdymo nuostatomis tiesiogiai sietinas tik įstatymo preambulės tvirtinimas, jog „švietimas, kaip asmens, visuomenės ir valstybės ateities kūrimo būdas, grindžiamas žmogaus nelygstamos vertės, jo pasirinkimo laisvės, dorinės atsakomybės pripažinimu <...>“.

Pagrindiniame šalies strateginiame dokumente (Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“) iškėlus ambicingą šalies raidos viziją ir įvardijus vertybes, svarbias pažangai, – atvirumą kitokiam požiūriui, pozityvioms iniciatyvoms, dialogui, bendradarbiavimui, naujovėms, kūrybingumą generuojant vertingas idėjas ir jas įgyvendinant, iššūkius vertinant kaip naujas galimybes savo sėkmei kurti – šalies bendrojo ugdymo sistema orientuojama į kūrybiškumo, pilietiškumo ir lyderystės ugdymą, dėl to tiesioginis švietimo sistemos uždavinys – „sukurti ir visose švietimo įstaigose įdiegti kūrybingumui, ieškojimams ir tobulėjimui atviras mokymosi programas ir kompetencijos vertinimo ir įsi-vertinimo sistemą“ (Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“, 2012, 11). Kaip tik tokią ugdymo kryptį padėtų įtvirtinti analizuojamų projektų didaktika, todėl išlaikyti sistemoje jos idėjų tvarumą būtų svarbu ir strateginei šalies raidos kryptčiai. Vadinasi, itin aktualu, kad šie projektai turėtų švietimo politikos kūrimo lygmens palaikymą ir kad jis būtų ne rekomendacinio, o privalomo pobūdžio, antraip švietimo sistemoje gali atsirasti daug viena kitoms prieštaraujančių ugdymo pavienių ar grupinių krypčių.

Beje, tokių tendencijų pastebi ir švietimo tarptautinio vertinimo ekspertai. Antai išorinio vertinimo ir konsultavimo nepriklausomos kompanijos *Anglia Assessment* eksperto-konsultanto A. Zabulionio (2015, 6) teigimu, Lie-

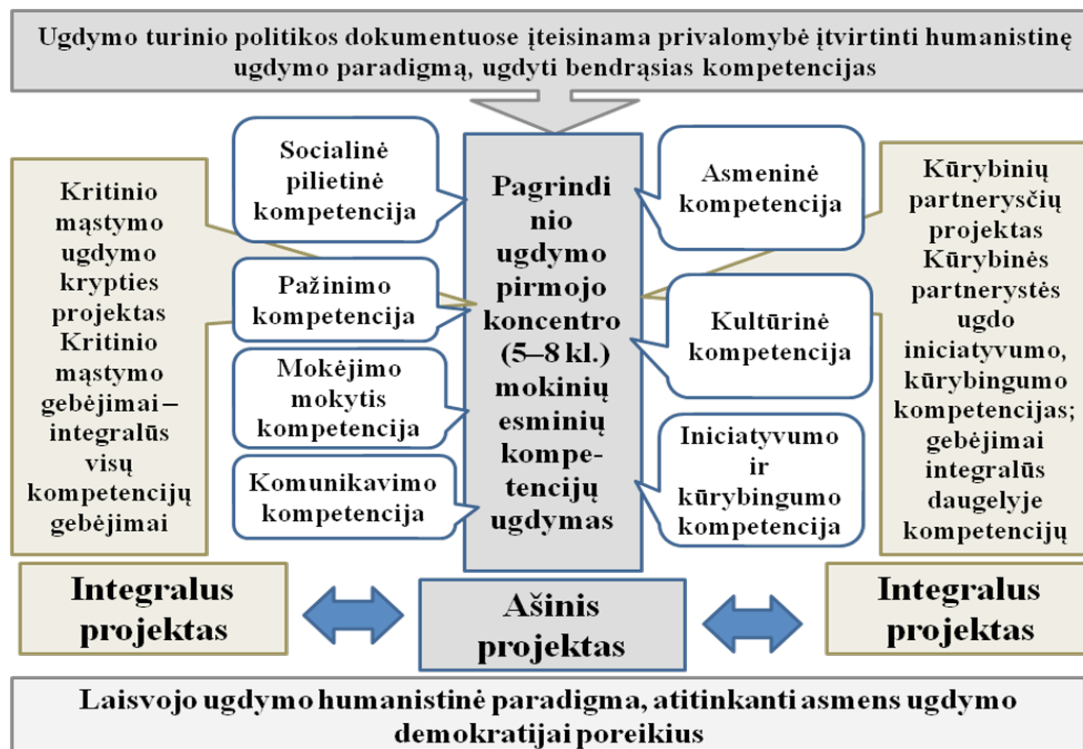
tuvos švietimo srityje „seniai praėjo laikas, kai švietimo kaita buvo suprantama kaip sisteminis procesas su savo filosofiniu ir analitiniu pagrindimu, taktiniais ir strateginiais sprendimais. Toks kaitos procesas buvo tais gerais – „prieš-ES-projektiniais“ laikais, kai buvo rašomi teoriniai tautinės mokyklos dokumentai, Lietuvos švietimo koncepcijos, kuriamos Lietuvos švietimo reformos gairės. Dabar bandome švietimą reformuoti fragmentiškai, pagal atskirų politinių grupuočių prioritetus. Nusižiūrėję gražių sau patinkančių pavyzdžių kitose šalyse, vis ką nors bandome namuose prisitaikyti“.

Antrindama eksperto minčiai, kad analizuojami ugdymo kaitos projektai gali būti laikomi tokiais pat *gražiais pavyzdžiais*, tyrėja daro prielaidą, kad strateginė ugdymo kaitos vadyba vis dar galėtų juos suvienyti į sisteminį procesą, ir ieško būdų, kaip tai padaryti. Nepaisant atliktos projektų kuriamos didaktikos analizės, siūlomi būdai gali būti diskusiniai, todėl ir teikiami diskusijos skyriuje.

Diskusija

Tyrėjos požiūriu, būtų logiška projektus vienyti, išryškinus jų didaktikos esmines ašis ir jas subendrinus. Atlikta analizė pagrindžia, kad kritinio mąstymo, kūrybingumo gebėjimai tarpusavyje susieti – kritiniam mąstymui būdingas kūrybiškumas, savo ruožtu kūrybingumas remiasi kritiniu mąstymu. Viena vertus, tiek kritinis mąstymas, tiek kūrybingumas yra integralūs esminių kompetencijų bruožai, kita vertus, kūrybingumas prilygsta ir vienai iš esminių kompetencijų – iniciatyvumo ir kūrybiškumo kompetencijai. Taigi pripažinus, kad bendrųjų (esminių) kompetencijų ugdymo projektas iš esmės integruoja kitų analizuojamų projektų esminių konceptų – *kritinio mąstymo* ir *kūrybingumo* – bruožus, modeliuotinas projektų integravimas (žr. 1 pav.), kuris leistų turėti vieną ašinių projektą, šalia jo – integraliai plėtojamus esminių kompetencijų ugdymą paremiančius, papildančius projektus.

Turint omeny, kad esminės kompetencijos ugdomos ne atskirai, ne izoliuotai, o konkrečios ugdymo srities ar dalyko, neformaliojo ugdymo veiklose, kritinio mąstymo, kūrybingumo ugdymas integraliai įsilietų ir į mokymo(si) procesus. Kitaip tariant, kritinio mąstymo, kūrybingumo ugdymas neatrodytų kaip atskiros, skirtingus savo tikslus, didaktikas turinčios ugdymo kryptys, o kasdieniame ugdymo procese būtų asmenybės brandos auginimo priemone.



1 pav. Ugdymo kaitos projektų, kuriančių išbaigtas didaktikos sistemas, integravimo modelis

Tyrėja dažnai vartoja tariamosios nuosakos arba siekinio formas *būty, galėtų, tikėtina, siektina* ir pan. ne dėl asmeninio kalbos stiliaus, o dėl to, kad po vadinamųjų vyriausybinių dokumentų analizės iš tikro tebetvyro klausimas – ar Lietuvos švietimo sistema vis dar plėtojama humanistinės ugdymo paradigmos pagrindu, ar mokykloms privalu ją įtvirtinti? Kas dabar, XXI a. antrąjį dešimtmetį, sudaro reformos proceso filosofinį pagrindą, galintį sistemaiškai nulemti taktinius ir strateginius sprendimus? Kai kertiniai akmenys ar pamatai neaiškūs, gal mokyklos teisos, ugdymo kaitos projektų didaktikas laikydamos *kažkuo šalia* mokymosi, laikiniais gražiais paeksperimentavimais? Tyrėjos požiūriu, bet kurio švietimo žingsnio, reiškinio tvarumą patikimiau garantuotų aiškus, nedviprasmiškas, ne iš dokumento viso turinio analizės aiškėjantis, o tiesioginis ugdymo paradigmos įsivardijimas svarbiausiuose švietimo dokumentuose – kaip esminė švietimo sistemos kaitos kryptis.

Analizuotos mokslininkų atliktų projektų tyrimų iškeltos problemos pagal jų prasmę skirstytinos į dvi probleminių klausimų grupes – *susijusias su mokytojais* ir *susijusias su kontekstu*. Tyrėjos manymu, mažai tikėtinas projektų siūlomų didaktikų įsitvirtinimo tvarumas, kol nebus pašalintos šių probleminių klausimų priežastys. Klausimai, susiję su *mokytojais*: kodėl mokytojai

netiki, kad ugdyti kritinį mąstymą svarbu (*Kritinio mąstymo ugdymo* projekto tyrimas)? Kodėl nesupranta naujovių diegimo prasmės, negeba susieti su mokymosi praktika, kodėl juos stabdo pokyčių baimė ir netikrumas dėl jų naudos (*Kūrybingumo ugdymo* projekto tyrimas)? Kodėl vyrauja poveikio paradigma paremtos mokymo tradicijos (*Kritinio mąstymo ugdymo* projekto tyrimas)? Priežastys, tyrėjos požiūriu: reglamentuojančiuose dokumentuose ugdymo turinio kaitos metodologiniu pagrindu neįvardyta konkreti ugdymo paradigma; ugdymo turinio kaitos projektai vykdomi ne integraliai, mokyklų jie priimami kaip atskiros reformos, o ne kaip mokinių dalykinių ir bendrųjų kompetencijų ugdymas galimai skirtingais būdais; nėra pagrindo suvokti, kad kompetencijų ugdymas – privaloma mokyklų ugdymo kryptis; visų ugdymo kaitos projektų koncepcijų, tyrimo atveju – didaktikų dermę koordinuojančios funkcijos neatlieka jokia patariamoji Švietimo ir mokslo ministerijos institucija (pvz., Bendrojo ugdymo taryba). *Konteksto* klausimai: kodėl tėvai patiria nerimą, kad dėl kompetencijų ugdymo jų vaikai turės mokymosi spragų (*Esminių kompetencijų ugdymo* projekto tyrimas)? Kodėl ir kokią įtaką bendrųjų kompetencijų ugdymo sėkmei daro kontekstas – psichosocialinė, politinė terpė (*Esminių kompetencijų ugdymo* projekto tyrimas)? Priežastys, tyrėjos požiūriu: valstybinių egzaminų, standartizuotų testų rezultatų vertinimo kriterijai neparemti kompetencijų išsiugdymo vertinimu – dėl to nesaugūs vaikai, tėvai, mokytojai taip pat nesijaučia saugūs; kuriamai kompetencijų ugdymo didaktikai (aprepiant visas didaktikos sritis) įsipareigoję ne visi privalantys ją įtvirtinti švietimo lygmenys.

Atskira, bet labai svarbi šios klausimų grupės priežastis: humanistinės ugdymo paradigmos, ugdančios demokratijai, būdus paneigiančių Lietuvos politinių grupuočių blaškymasis lemia ir švietimo politikų nevienodą poziciją, t. y. ugdymo kaitos krypties tvarumo neišlaikymą. Tikėtina, kad pašalinus šias priežastis ugdymo kaita dar galėtų įgyti sisteminių pagrindą ir jai sisteminės įtakos turėtų vykdomi ugdymo kaitos projektai.

Išvados

Pasirinktų dokumentinių šaltinių analizė pagrindžia, kad *kritinio mąstymo ugdymo* projektų grupės, projekto *Kūrybingumo plėtra Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose pritaikant ir įdiegiant kūrybinių partnerysčių modelį*, Europos Sąjungos socialinio fondo remiamo nacionalinio projekto *Pagrindinio ugdymo*

pirmojo koncentro (5–8 kl.) mokinių esminių kompetencijų ugdymas kuriamų išbaigtų didaktikos sistemų sąsajos su humanistine ugdymo paradigma tiesioginės, todėl veiksmingai įtvirtinama projektų didaktika gali tapti paveikia humanistinės ugdymo paradigmos įtvirtinimo priemone.

Analizė leidžia abejoti, ar ugdymo kaitos projektų didaktikos, humanistinės paradigmos įtvirtinimo švietimo sistemoje priemonės, panaudojimą sistemaiškai palaiko švietimo politikos dokumentai: tik viename iš jų – *Pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų apraše* (2015) – paminima, jog tęsiama ši paradigmė kryptis; kiti šiuo metu, t. y. 2016 m., galiojantys dokumentai tiesiogiai neįvardija ugdymo paradigmos, kuria Lietuvos švietimas remiasi. Tai gali būti viena iš priežasčių mokyklų lygmeniu dvejojti, ar yra būtinybė, prasmė įtvirtinti analizuojamų projektų kuriamą didaktiką.

Sistemiškai panaudoti analizuotų ugdymo kaitos projektų kuriamą didaktiką humanistinei ugdymo paradigmai įtvirtinti įmanoma strategiškai valdant ugdymo kaitos projektus šalies švietimo politikos lygmeniu.

Analizuoti dokumentiniai šaltiniai

- Bakonis, E., Daukšienė, D., Indrašienė, V., Jarienė, R., Grinytė, L., Penkauskienė, D. (rengėjai). (2014). *Kritinio mąstymo ugdymo vadovas neformaliojo ugdymo specialistams, klasių auklėtojams*. Prieiga per internetą: http://www.sdcentras.lt/pr_kompetencijos/KMU_vadovas_neformaliojo_ugdymo_specialistams.pdf
- Bakonis, E., Indrašienė, V., Jarienė, R., Grinytė, L., Penkauskaitė, U., Penkauskienė, D., Rakovas, T. (rengėjai) (2014). *Kritinio mąstymo ugdymo mokomoji medžiaga mokinių ir jaunimo organizacijų nariams*. Prieiga per internetą: http://www.sdcentras.lt/pr_kompetencijos/KMU_mokomoji_medziaga_mokiniu_ir_jaunimo_organizaciju_nariams.pdf
- Bakonis, E., Indrašienė, V., Penkauskaitė, U., Penkauskienė, D., Rakovas, T. (rengėjai). (2014). *Rekomendacijos tėvams apie vaikų ir jaunimo kritinio mąstymo ugdymą*. Prieiga per internetą: http://www.sdcentras.lt/pr_kompetencijos/Rekomendacijos_tevams.pdf
- Deltuva, A., Girgždė, V., Bilevičienė, A., Gurskytė, J., Godvadas, P., Gurova, T., Navickaitė, S., Paurytė, R., Leikina, O. (2014). „Kūrybinių partnerysčių“ modeliu pagrįsto ugdymo inovatyvumo tyrimo rezultatų pristatymas. I etapas ugdymo inovacijų kategorizavimas ir mokyklų atranka. Prieiga per internetą: https://www.google.lt/?gws_rd=ssl#q=%E2%80%9EK%C5%ABrybini%C5%B3+partnerys%C4%8Di%C5%B3%E2%80%9D+modeliu+pagr%C4%AFsto+ugdymo+inovatyvumo+tyrimo+rezultat%C5%B3+pristatymas+.+i+etapas+ugdymo+inovacij%C5%B3+kategorizavimas+ir+mokykl%C5%B3+atranka
- Geros mokyklos koncepcija. (2015). Prieiga per internetą: https://www.smm.lt/web/lt/teisesaktai/listing?date_from=2015-12-21&date_till=2015-12-21&text=Del+geros+mokyklos+koncepcijos&submit_lawacts_search=

- Indrašienė, V., Suboč, V., Penkauskienė, D., Matonytė, A. (2010). *Kritinio mąstymo ugdymo principų integravimas į Lietuvos bendrojo ugdymo sistemą*. Prieiga per internetą: http://www.sdcentras.lt/pr_ctp/tyrimas.pdf
- Kritinio mąstymo ugdymas aukštojoje mokykloje: studijų programos*. (2004). Vilnius: Šiuolaikinių didaktikų centras. Prieiga per internetą: http://www.sdcentras.lt/proj_kmam.htm
- Kritinio mąstymo ugdymo programos Mokytojo ir Lektoriaus sertifikavimo standartai ir procedūros*. (2004). Vilnius: Šiuolaikinių didaktikų centras. Prieiga per internetą: <http://www.sdcentras.lt/leid/stand.pdf>
- Kūrybinių partnerysčių programų vadovas 2013–2014 m. m.* Prieiga per internetą: <http://www.kurybinespartnerystes.lt/admin/spaw2/uploads/files/2013-2014%20m.%20KP%20Programu%20vadovas.pdf>
- Lietuvos Respublikos kultūros ir švietimo ministerija. (1992). *Lietuvos švietimo koncepcija*. Vilnius: Leidybos centras.
- Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas*. (2011). Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=395105&p_query=&p_tr2=
- Penkauskienė, D. (sud.) (2001). *Kritinio mąstymo ugdymas: teorija ir praktika*. Vilnius: Garnelis.
- Pradinio, pagrindinio, vidurinio ugdymo programų aprašas*. (2015). Prieiga per internetą https://www.google.lt/?gws_rd=ssl#q=D%C4%96L+PRADINIO%2C+PAGRINDINIO+IR+VIDURINIO+UGDYMO+PROGRAM%C5%B2+APRA%C5%A0O+PATVIRTINIMO
- Ruškus, J. (vadovas), Žvirdauskas, D., Mažeikienė, N., Naujanienė, R., Žvirdauskienė, R., Eskytė, I., Kazakevičius, R., Jakeliūnas, A. (2010). *Pagrindinio ugdymo pirmojo koncentro (5–8 kl.) mokinių esminių kompetencijų ugdymas*. Prieiga per internetą: http://mokomes5-8.ugdome.lt/images/Nauji_dokumentai/Tyrimai/projekto_veiksmingumo_tyrimo_ataskaita.pdf
- Šiuolaikinių didaktikų centras, Jaunimo karjeros centras. (2006). *Kritinio mąstymo ugdymas sėkmingai ateities karjerai: integruota karjeros ugdymo programa bendrojo lavinimo mokyklai*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
- Šiuolaikinių didaktikų centras, Jaunimo karjeros centras. (2006). *Kritinio mąstymo ugdymas sėkmingai ateities karjerai: specializuota karjeros ugdymo programa pagrindinei mokyklai*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
- Šiuolaikinių didaktikų centras. (2005). *Kritinio mąstymo ugdymas sėkmingai ateities karjerai. Praktinis pritaikymas: profesinio tobulinimo programa ir vadovas*. Prieiga per internetą https://www.google.lt/?gws_rd=ssl#q=Kritinio+m%C4%85stymo+ugdymas+s%C4%97kmingai+ateities+karjerai.+Praktinis+pritaikymas+:+profesinio+tobulinimo+programa+ir+vadovas+.&start=0
- Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatos*. Prieiga per internetą: https://www.google.lt/?gws_rd=ssl#q=valstybin%C4%97s+%C5%A1vietimo+strategijos+2003-2012+met%C5%B3+nuostatos
- Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija*. Prieiga per internetą: https://www.google.lt/?gws_rd=ssl#q=Valstybin%C4%97+%C5%A1vietimo+2013-2020+met%C5%B3+koncepcija
- Vidurinio ugdymo bendrosios programos: bendrųjų kompetencijų ugdymas*. 10 priedas. (2011). Prieiga per internetą: http://www.upc.smm.lt/suzinokime/bp/2011/Bendrosios_kompetencijos_10_priedas.pdf

Literatūra

- Bitinas, B. (1998). Lietuvos mokykla: ugdymo paradigmos kaita. *Ugdymo problemos*, IV(XXXI), 25–31.
- Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
- Bruzgelevičienė, R. (2008). *Lietuvos švietimo kūrimas 1988–1997*. Vilnius: UAB „Sapnų sala“.
- Bruzgelevičienė, R. (2014). Ugdymo paradigma – didaktikos idėjų pamatas. Iš R. Bruzgelevičienė (sud.). *Ugdymo paradigmu iššūkiai didaktikai* (p. 26–107). Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
- Claxton, G., Spencer, E., Lucas, B. (2011). *Progression in Creativity: Developing New Forms of Assessment*. Literature Review. Newcastle, CCE.
- Crabtree, B., Miller, W. (1992). Primary Care Research: a Multimethod Typology and Qualitative Road Map. In B. Crabtree, W. Miller (eds.). *Doing Qualitative Research* (457). Thousand Oaks, California: Sage.
- Duoblienė, L. (2006). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija. Refleksijos ir dialogo link*. Vilnius: Tyto alba.
- Educational Broadcasting Corporation. (2004). *Constructivism as a Paradigm for Teaching and Learning*. Prieiga per internetą: <http://www.thirteen.org/edon-line/concept2class/constructivism/>
- Foucault, M. (1998). *Disciplinuoti ir bausti. Kalėjimo gimimas*. Vilnius: Baltos lankos.
- Gerrard, J. (2004). *Health Sciences. Literature Review made Easy: The Matrix Method*. Sudbury, Massachusetts: Jones and Barlett Publishers.
- Hargreaves, A. (1999). *Keičiasi mokytojai, keičiasi laikai. Mokytojų darbas ir kultūra postmoderniajame amžiuje*. Vilnius: Tyto alba.
- Kansanen, P., Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching-studying-learning process. *TN-TEE Publications*, 2 (1), October, 107–116. Prieiga per internetą: http://tntee.umu.se/publications/v2n1/pdf/2_1complete.pdf#page=113
- Kron, F. W. (2008). *Gründwissen Didaktik*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“*. (2012). Prieiga per internetą: <https://www.lietuva2030.lt/>
- Mertens, D. M. (1998). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Approaches*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Piaget, J. (2011). *Vaiko pasaulėvoka*. Vilnius: Žara.
- Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos*. 2008. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt>
- Robson, C. (2004). *Real World Research*. 2nd ed. London: Blackwell Science.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Seel, H. (1999). Allgemeine Didaktik (General Didactics) and Fachdidaktik (Subject Didactics). *TNTEE Publications*, 2 (1) October, 13–20. Prieiga per internetą: http://tntee.umu.se/publications/v2n1/pdf/2_1complete.pdf#page=14
- Senge, P., Cambron-McCabe, N. H., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., Kleiner, A. (2006). *Besimokanti mokykla. Knyga praktikai*. Versa / The Book.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction* (Third edition). London: Sage.
- Zabulionis, A. (2015). Kenksminga švietimui egzaminomanija: diskusija. (2015 05 20). *Veidas*. Prieiga per internetą: <http://www.veidas.lt/tag/egzaminai>

PROSPECTS REGARDING THE SYSTEMIC USE OF DIDACTIC EDUCATIONAL CHANGE PROJECTS AS INSTRUMENTS FOR CONSOLIDATING THE HUMANISTIC PARADIGM IN EDUCATION

RAMUTĖ BRUZGELEVIČIENĖ

Lithuanian University of Educational Sciences, LITHUANIA,

e-mail ramute.bruzgeleviciene@leu.lt

Abstract. This article is one in a series of investigations on the topic of didactics in the Lithuanian education system that has been consistently carried out by the author. The article analyses the *problem* of how to enhance the potential for the systemic use of didactics developed by educational change projects as instruments for consolidating the humanistic paradigm in the education system. The problem is framed in reference to the author's experience: in the beginning of educational reform of Lithuania, there was no pedagogical system developed to consolidate the changes in educational paradigm that were modelled on the conceptual level, therefore, educational practice was frequently developed on the basis of educational change projects being implemented or educational documents regulating educational change rather than on research, thus poorly influencing the change of practice. *The aim of the research* is to analyse and to shape the prospects regarding the systemic use of didactic educational change projects as an instrument of consolidating the humanistic paradigm in the education system.

The article is based on the strategy of qualitative document research; analysis, comparative analysis and modelling are used. On the basis of comparative analysis the article examines links between educational change projects that develop finalised didactic systems and the humanistic educational paradigm; it analyses the extent to which educational policy decisions systematically support the use of the didactics of educational change projects as an instrument of consolidating the humanistic paradigm in the education system; it provides a theoretical model and a scientific discussion of the potential for systemic use of the didactics of educational change projects.

Keywords: Educational change projects, educational paradigm, didactics, education policy.

Introduction

Relevance of the topic. In the beginning of the education reform of Lithuania no pedagogical system was developed to consolidate the changes of educational paradigm that were modelled on the conceptual level to replace the classical paradigm (Foucault, 1998; Bitinas, 1998, 2000), also referred to by researchers as *normative, modern, industrial, mechanistic, impact* paradigm, by the open education humanistic paradigm, also referred to by researchers as *interpretational, postmodern, post-industrial, life systems or holistic, interaction* paradigm (Hargreaves, 1999; Kron, 2008; Duoblienė, 2006; Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton, Kleiner, 2006 and others). It is to be acknowledged that an integral pedagogical system based on a new paradigm has not been developed in the Lithuanian education system during twenty-five years of education reform. Meanwhile, changes in educational practice have been taking place, but they resulted from the change-enabling educational documents adopted or educational change projects being implemented. Practice looks for the basis of change not in science as it poorly enables the change of practice. The *problem* analysed in this context is the following: how to enhance the potential systemic use of didactic educational change projects as an instrument for establishing the humanistic educational paradigm in the educational system. *The focus of the research:* the potential for the systemic use of didactics developed in educational change projects implemented in general education schools.

The aim of the research: to analyse and to shape the potential of systematic use of didactics developed by educational change projects as an instrument to consolidate the humanistic paradigm in the educational system. *The tasks* are the following: 1) to ground the links between educational change projects that develop integral didactical systems and the humanistic educational paradigm; 2) to analyse the extent to which educational policy documents systematically support the use of didactics developed by education change projects; 3) to shape the potential for the systemic use of didactics developed by educational change projects.

The article refers to theoretical provisions confirmed by previous research, which can be divided into two themes. The first group of provisions is related to the change of educational paradigm. Education reform in Lithuania was implemented by replacing the classical educational paradigm by a free educational humanistic paradigm (Bitinas, 1998; 2006; Bruzgelevičienė, 2008, 2014).

The open education humanistic paradigm displays these features: cooperation with human nature while educating (Bitinas, 2000) and an attitude that a person is educated on the basis of interactions between an educator and a learner (Kron, 2008); the approach of humanistic psychology assumes that cognition of the world depends on the person himself / herself as s/he constantly attempts to realise his / her potential, to construct and reconstruct his / her knowledge about the world and to systemise it into a more consistent structure, and to give meaning to his / her experience (Piaget, 2011); and nondirective meaningful learning principles (Rogers, 1969). The humanistic educational paradigm is akin to constructivist theory, namely, social constructivism cognition theory, which claims that constructivism transforms a learner. A passive rebroadcaster of information becomes an active participant of the learning process; learners, who are always led by an educator, actively construct their knowledge and then apply their current knowledge and experience of the real world by raising hypotheses, by verifying their theories and grounding conclusions with their data (Constructivism as a Paradigm for Teaching and Learning, 2004) and with the holistic concept of a person and the world that arises from these provisions as well as the potential of a person to know the reality in a holistic way. The second thematic group of theoretical provisions is related to didactics which, as a theory of teaching and learning, looks into activity areas of teaching and learning, study contexts, goals and tasks, content, strategies, the use of media and tools in the process of teaching, learning and studies; assessment and self-assessment, participants of teaching, learning and studies, as well as creating three types of knowledge / theories: descriptive, explanatory, activity-focused (Kansanen, Meri, 1999; Seel, 1999).

The uniqueness and originality of the research. Educational change projects implemented in the Lithuanian education system that were selected for this research have been analysed by researchers in different aspects. For example, critical thinking educational projects has been analysed from the aspect of integration of critical thinking educational principles into the Lithuanian general education system (Indrašienė, Suboč, Penkauskienė, Matonytė, 2010). The project “Development of General Competences for Pupils of the First Stage (Grades 5–8) of Lower Secondary Education” (Ruškus, Žvirdauskas, Mažeikienė, Naujanienė, Žvirdauskienė, Eskytė, Kazakevičius, Jakeliūnas, 2010) was analysed for efficacy. A creativity development project based on a creative partnership model was analysed from the aspect of innovation (Deltuva, Girgždė,

Bilevičienė, Gurskytė, Godvadas, Gurova, Navickaitė, Paurytė, Leikina, 2014). The type of didactics developed in various projects, their links with an educational paradigm and prospects of further consolidation have not been researched and the projects were not compared. Therefore, the chosen aspect of research is unique and original.

Research methodology

The research has been carried out on the societal level, i. e. the analysis of written document sources of international and national EU social fund-based projects which were implemented in general education schools and which provide finalised didactic systems; and on a theoretical level, i.e. theoretical positions of the research were shaped by analysis of research literature. The research uses qualitative research strategies, document research, qualitative content analysis and the appropriate methods of data collection and analysis, i.e. the data were compiled by collecting documented sources guided by principles of authenticity, reliability, representation, and meaningfulness of these sources. The model approach was chosen for data analysis (Crabtree, Miller, 1992), i. e. meaning codes of the analysed parts were defined on the basis of theoretical provisions provided in the introduction, and the visual layout of information is provided in tables of comparison and matrices.

Three groups of document sources were chosen for the research. The first group includes the following documents: methodology books developed during and after the stages of implementation of international projects in general education schools, namely, the *Development of Critical Thinking while Reading and Writing* and other critical thinking projects developed on its basis that made up the entire group of projects of critical thinking development; *Development of Creativity in Lithuanian General Education Schools by Application and Implementation of Creative Partnerships Model*, a European Union Social Fund-supported national project: *Development of Key Competences for Pupils of First Stage (Grades 5–8) of Lower Secondary Education*; other written document sources of projects. It was presumed that these projects develop finalised didactic systems. The second group relates to the research of these projects that was carried out in different stages of their implementation or after their conclusion. It was presumed that challenges, problems and obstacles of project implementation registered in this research by scientists are precisely the

problem points around which solutions that are adopted on the level education policy development could focus. These solutions could seek to consolidate the didactics of these projects as an instrument of implementation of the humanistic education paradigm in the system. The third group consists of governmental documents (Silvermann, 2006), which are the documents of education policy development, and which convey or regulate the paradigm basis of education. On the basis of qualitative document research methods, during the first stage of reading document sources primary evaluation of content was carried out and decisions on whether the sources are eligible for further analysis were made (Gerrard, 2004). The selection criteria are as follows: whether these sources featured developed didactic systems, whether they have features that are related to the humanistic education paradigm. The aim of the analysis of the selected document sources is to establish the key features of the above-mentioned projects, which are necessary to unfold the research problem, i.e. either to confirm or to refute whether projects selected develop finalised didactic systems – whether they span the areas of didactics and the type of knowledge created; to confirm or refute their conformity to the humanistic educational paradigm, having features of the humanistic educational paradigm defined by theoretical provisions.

Limits of the research. The scope of the documents selected for analysis and the variety of their types implied that *the units of analysis* had to be carefully chosen (Mertens, 1998). For example, document sources selected for the group of critical thinking educational projects cover eight books and programmes developed during the implementation of the project. By using the so-called condensation principle (Robson, 2004) this group of document sources was taken as one unit of analysis; the principle of condensation means that the key concept that connects these sources is *critical thinking*. As the problems of comparing the educational change projects under investigation arose, the procedure of text condensation was employed (Robson, 2004), i. e. the comparison was made not among entire document sources, but among concepts that revealed their essence.

Research findings

The first group of document sources was chosen for the first task of the research. It was established during the stage of primary document sources eval-

uation that the project of critical thinking development which was initiated in 1997 by Open Society Institute (OSI) and International Reading Association (IRA) under the title *Critical Thinking for Reading and Writing* (RWCT) and introduced into the Lithuanian education system and expanded into a group of projects of critical thinking development covers a wider educational scope than other projects selected. A summary of the areas of education covered by projects of critical thinking development and whether they develop didactic systems for all areas covered is shown in Table 1.

Table 1. The matrix of areas covered by a critical thinking development project and didactics developed thereby

Education areas covered by critical thinking education project	Document sources of these areas developed by the group of critical thinking education projects	Assumptions about didactic system of the area
Development of critical thinking in general education schools	Book: <i>Development of Critical Thinking: theory and practice</i> (2001); the book provides a theoretical concept of critical thinking development and examples of critical thinking development in various disciplines	The book develops a didactic system of critical thinking development for general education schools
Education for a future career	Books: <i>Integrated Career Development Programme for General Education School</i> (2006); <i>Specialized Career Development Programme for Lower Secondary School</i> (2006); <i>Critical Thinking for Career Development: practical application. Professional Improvement Programme and Guide</i> (2005)	The book develops a didactic system of critical thinking development for a specific education career area
Critical thinking in non-formal education and for class supervisors	Book: <i>Guide of Critical Thinking Development for Specialists of Non-formal Education and Class Educators</i> (2014); the book provides a theoretical concept of critical thinking development and examples of critical thinking development in various non-formal education areas	The book develops a didactic system of critical thinking development for non-formal education, class supervisors
Development of critical thinking in pupils' and youth organisations	Book: <i>Teaching Material of Critical Thinking Development for Members of Pupils' and Youth Organisations</i> (2014); the book provides theoretical concept of critical thinking as well as potential and importance of critical thinking development in various organisations	The book develops a didactic system of critical thinking development, one of the areas of didactics, namely curriculum of teaching and learning / education, is developed partially

Development of critical thinking in a family	Book: <i>Recommendations for Parents about Children's and Youth's Critical Thinking Development</i> (2014); the book provides a theoretical concept of critical thinking and recommendations of practical application of critical thinking development	The book develops a didactic system of critical thinking development, one of the areas of didactics, namely teaching and learning / curriculum, is developed partially
Development of critical thinking in a higher education school	Programmes: <i>Critical Thinking Development in Higher Education School: study programmes</i> (2004); Documents of certification procedure: <i>Certification Standards and Procedures of Critical Thinking Development Programme "Teacher and Lecturer"</i> (2004)	The book develops a didactic system of critical thinking development

We see that the group of projects of Critical Thinking Development covers both formal and non-formal education and all general education programmes, i.e. from primary to secondary education as well as higher education. Document sources selected for the research represent all education areas covered by the project.

On establishing whether the three projects selected for the analysis develop finalised didactic systems a matrix was drawn revealing to what extent they cover the areas analysed by didactics. These areas are distinguished on the basis of theoretical insights of researchers Kansanen and Meri (1999). In the matrix the group of critical thinking development projects is approached as a unit of analysis without division into education areas covered (see Table 2).

Table 2. The Matrix of didactic areas approached by education change projects analysed

Areas analysed by didactics	Didactics areas analysed by the <i>Critical Thinking Development</i> project group	Didactic areas analysed by the project <i>Development of Creativity in Lithuanian General Education Schools by Application and Implementation of Creative Partnerships Model</i>	Didactic areas analysed by the project <i>Education of Key Competences for Pupils of First Stage (Grades 5–8) of Lower Secondary Education</i>
Learning / education context	Analysed	Analysed	Analysed
Aims and tasks of teaching and learning / education	Analysed	Analysed	Analysed

Curriculum of teaching and learning / education	Analysed	Analysed; matches the curriculum provided in <i>General Programmes</i>	Analysed; matches the curriculum provided in <i>General Programmes</i>
	Partially analysed by projects <i>Critical Thinking Development in Pupils' and Youth Organisations, Critical Thinking Development in Family</i>		
Strategies of teaching and learning / education	Analysed	Analysed	Analysed
The use of education environments, media and tools in the process of teaching and learning / education	Analysed	Analysed	Analysed
Assessment in the process of teaching and learning / education, assessment of achievements	Analysed by a part of <i>Critical Thinking Development</i> projects	Not analysed	Analysed; At the time of the research (2016) not all general competences had assessment tools ready
	Project <i>Critical Thinking Development in Pupils' and Youth Organisations</i> refers to self-evaluation, reflection; project <i>Critical Thinking Development in Family</i> does not analyse assessment		
Activities of teaching and learning participants (subjects)	Analysed: in the area of formal education examples of classes of various disciplines are provided; <i>Critical Thinking Development in Non-formal Education and in Activity of Class Educators</i> , project <i>Critical Thinking Development in Pupils' and Youth Organisations, Critical Thinking Development for Future Career, Critical Thinking Development in Family</i> provide examples of various activities; <i>Critical Thinking Development in Higher Education School</i> provides examples of various disciplines	Analysed	Analysed

Source: document sources of project group of *Critical Thinking Development* field, *Development of Creativity in Lithuanian General Education Schools by Application and Implementation of Creative Partnerships Model, Education of Key Competences for Pupils of First Stage (Grades 5–8) of Lower Secondary Education* projects.

The data matrix reveals that all three general education change projects selected for the research cover the majority of areas analysed by didactics. part of the critical thinking development group projects analyse different methods of assessment, whereas *Critical Thinking Development in Family* and *Development of Creativity in Lithuanian General Education Schools by Application and Implementation of Creative Partnerships Model* projects do not analyse assessment. A further analysis of the extent to which didactic systems developed by the projects selected for the research are finalised resulted in a matrix of the type of knowledge they create. The groups of knowledge type are distinguished on the basis of Steel's (1999) theoretical provisions. The level of knowledge creation is described as *thoroughly developed*, *moderately developed*, and *recorded*. This matrix also analyses the critical thinking development project group as a unit of analysis without division into areas covered (see Table 3).

Table 3. The matrix of knowledge type of didactics developed by educational change projects

Type of knowledge created by didactics	Didactic knowledge developed by <i>Critical thinking development</i> project group	Didactic knowledge developed by <i>Development of Creativity in Lithuanian General Education Schools by Application and Implementation of Creative Partnerships Model</i>	Didactic knowledge developed by <i>Education of Key Competences for Pupils of First Stage (Grades 5–8) of Lower Secondary Education</i>
Knowledge and theories described	<i>Thoroughly developed</i> in projects of critical thinking in general education schools, non-formal education, activity of class educators, critical thinking development in higher education schools; <i>Moderately developed</i> in projects of <i>Critical Thinking Development in Pupils' and Youth Organisations, Family</i> ; <i>Recorded</i> in a project <i>Critical Thinking Development for Future Career</i>	<i>Thoroughly developed</i>	<i>Thoroughly developed</i>
Explanatory knowledge and theories	<i>Thoroughly developed</i> in most projects of critical thinking development group; <i>Moderately developed</i> in projects of <i>Critical Thinking Development in Family, Critical Thinking Development for Future Career</i>	<i>Moderately developed</i>	<i>Thoroughly developed</i>

Efficiency-focused knowledge	<i>Predominant</i> in projects of Critical Thinking Development for Future Career, Critical Thinking Development in Family; Practical examples of classes of education areas, education activities, problem-raising, problem-solving, programmes, lecture plans in other projects of critical thinking development project group <i>enable to act</i>	<i>Developed.</i> Provided examples of individual successful experience and dissemination of individual experience enable to act	<i>Thoroughly developed.</i> Purposeful and varied methods material, assessment tools, teaching tools enable to act; not all competences to be taught are covered in detail yet
------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

On the basis of data it can be stated that the didactics developed by the selected projects do not cover areas of education in a uniform way; the very didactic systems are different depending on the project field and education area covered, different didactic knowledge is created. The group of *Critical Thinking Development* projects covers general formal and non-formal education, class educators, pupils' and youth organisations, education in a family, career planning in formal education, education in a higher education school, besides, it covers all seven areas analysed by didactics, it creates descriptive, explanatory and efficiency-focused knowledge in an uneven way. The project of *Creativity Development* covers general formal education, individual examples lead to non-formal education, an integration of formal and non-formal education, it analyses six areas analysed by didactics, it creates descriptive, explanatory and efficiency-focused knowledge in an uneven way. Efficiency-focused knowledge is created by a number of individual cases, i.e. those of schools and teachers participating in the project, the teachers are distinctive authors, creators, therefore, the integrity of didactic system is only maintained by a clearly defined concept of creativity. The project of *Development of Key Competences for Pupils of First Stage (Grades 5–8) of Lower Secondary Education* covers the stage of grades 5–8 of general formal education, it analyses all seven areas that are attributed to didactics by scientists, it creates descriptive, explanatory and activity-focused knowledge in an even way.

In order to ground the links between educational change projects that develop defined didactic systems with a humanistic educational paradigm the procedure of *condensation* (Robson, 2004) that is applicable in the strategy of qualitative content analysis was used as the problem of comparison was encountered; this procedure is described in the Methodology section and it deals with distinguishing concepts that reveal the core of educational fields for

each project. The core of the group of critical thinking development projects is expressed by the concept of *critical thinking*, the core of the project of creativity development on the basis of creative partnerships idea is expressed by the concept of *creativity*, and the core of the project of pupils' key competences development is expressed by the concept of *key competences*. Key features of concepts are distinguished, their content is spread out as well as subcategories of the content, which are further condensed to categories that express humanistic educational paradigm features defined by theoretical provisions. Conformity to the humanistic educational paradigm is either confirmed or refuted (see Tables 4–6).

Table 4. Conformity of the concept that expresses the core of the critical thinking development project to the humanistic educational paradigm

Features of critical thinking	Content of features	Subcategories expressed	Categories that express the humanistic educational paradigm
Personal, individual thinking	Everybody reasons according to their own experience by acquiring and contemplating new and existing knowledge and making conclusions	New knowledge is created on the basis of existing individual experience	The provision of humanistic educational paradigm to appeal to a person
Questioning universally imposed "truths"	Various attitudes are considered; grounded questions are raised with a purposeful search for answers to these questions and arguments to ground them; previous presumptions are verified	Individual knowing is actively constructed. Meaning is perceived and generated. Information is interpreted and argued	Constructivist cognition
Independent thinking	Individual original ideas are generated and they are constantly verified; process of perceiving internal meaning		
Creative thinking	Facts are interpreted, arguments of others are weighed, individual original ideas are generated, new meaningful questions are raised		
Thinking as an analytic process	The path that leads to thinking result and the way this result is achieved is analysed	Learning, thinking experience is contemplated / reflection	

Contextual thinking	Context is evaluated: perception of how thinking is influenced by the time of living, space, conditions, culture, etc.	The world is perceived in a holistic way	The nature of world perception according to a humanistic educational paradigm
Social thinking	Critical thinking takes place in the process of cooperation, communication, and mutual understanding development: learning to listen, to understand various approaches	Participation in education interaction	The basis of humanistic education is interactive learning
Available to everyone	The potential of critical thinking does not depend on age, gender, origin, culture; thinking content can be contextual	Everybody has the potential to think and to learn in their nature	The position of humanistic psychology in respect to personal nature
Satisfying natural curiosity	The world surrounding a person is actively perceived by raising ideas and contemplating	The nature of a person is potentially prone to perceive	

Source: Penkauskienė [Compiled], 2001, 9–30.

Data analysis reveals that the concept of critical thinking that expresses the core of the critical thinking development project group under research focuses on the humanistic educational paradigm, i.e. critical thinking development acknowledges the active natural potential of a person to know the world, the necessity for a person to act in a community, to learn on the basis of interaction; critical thinking is focused on a person's individuality as it enables persons to create new knowledge and meaning on the basis of personal experience and to generate individual ideas as well as to verify them.

Table 5. Conformity of the concept that expresses the core of the creativity development project to the humanistic educational paradigm

Features of creativity	Content of features	Subcategories expressed	Categories that the express humanistic educational paradigm
Imagination	A person plays with ideas, refers to intuition, connects different areas.	Natural potential is opened and developed	The position of humanistic psychology in respect to personal nature
Curiosity	A person wonders, listens and explores, questions established presumptions and norms		

Persistence	A person tolerates the state of uncertainty, acknowledges difficulties as a part of work, dares to be different	Learning while practically doing; Individuality is a value	Principles of nondirective meaningful learning; provision of the humanistic educational paradigm in respect to individuality
Takes places in consistent practice	A person acts in a practical way, attempts to improve, constantly improves technical skills	Learning while practically doing	Principles of indirective meaningful learning
Cooperation	Able to work with others, provides and accepts feedback, respects the opinion of others, shares ideas and other "products"	Participation in interactions. Appeal to own experience and the experience of others	The basis of humanistic education is interaction of
Reflection	A person values his/her own activity and activity of others and its results, contemplates about what could be improved and how		
Activeness	A person wonders, asks, explores, considers, shares ideas, searches ideas	Own knowing is actively constructed.	Constructivist cognition
Appeal to personal experience	A person appeals to his / her own experience and experience of others when stepping into a new stage of activity or taking on a new activity	Importance of previous personal experience and experience of others	
Appeal to critical thinking	A person asks and explores, questions established presumptions and norms	Own knowing is actively constructed	

Source: *Guide of Creative Partnerships Programmes 2013–2014*.

Data analysis reveals that the concept of creativity, in the same way as the concept of critical thinking analysed above, focuses on individuality of a person, i.e. acknowledgement of natural potential and its development. Much as critical thinking, creativity development is based on humanistic education, i.e. education interactions; it acknowledges the importance of both individual and communal creative experience when constructing new knowledge, based on constructivist cognition. On the other hand, analysis of the creativity concept reveals that one of its features is the appeal to critical thinking, and one of the features of critical thinking is creative thinking, thus, the concepts are interrelated.

Table 6. Conformity of the concept that expresses the core of the key competences development project to the humanistic educational paradigm

Features of key competences	Content of features	Subcategories expressed	Categories that express the humanistic educational paradigm
Skills of knowing how to learn	A person develops responsibility for his / her learning and ability to control learning processes, masters key learning skills, gets ready to improve his/her learning	A person takes responsibility for his / her learning	Principles of nondirective meaningful learning; approach of the humanistic educational paradigm to personal potential
Cognitive skills	A person develops critical thinking, readiness to solve problems and to explore	A person takes an active part in learning. Development of problem solving skills	Constructivist cognition; Acknowledgement of personal potential
Social skills	A person develops responsibility, fairness, activeness, ability to follow democratic provisions, ability to act for his/her country in a civic way	A person matures on the basis of democratic values	Humanistic educational paradigm features a democratic nature and a goal of education to educate for democracy
Personal skills	A person develops positive thinking, dignity, fairness, ability to overcome difficulties, to create his / her life in a responsible way	A person matures on the basis of personal values. Responsibility is developed	The objective of the humanistic educational paradigm to educate a mature personality in terms of values
Communication skills	A person develops the skill to effectively communicate and to cooperate in various communicative situations	A person takes part in interactions	The basis of the humanistic educational paradigm is interaction of
Skills of showing initiative, being creative	A person develops the skill of not being afraid to take risks to act in a persistent way, to value authenticity, to effectively implement ideas, to create in a responsible and innovative way	Personal individuality, activeness, creativeness are developed	The humanistic educational paradigm approach towards the individual, his / her potential and its development
Cultural skills	A person develops the skill to consciously nourish culture, to creatively take part in processes of culture	Personal activeness, sense of responsibility, creativeness are developed	Holistic world outlook of the humanistic educational paradigm; Approach to personal potential and its development

Source: *Vidurinio ugdymo bendrosios programos: bendrujų kompetencijų ugdymas*. 10 priedas (General Programmes of Secondary Education: development of general competences. Annex 10), 2011.

The data reveal that the development of key competences, in the same way as previously analysed concepts, focuses on personal individuality, its acknowledgement and nurturance. Key competences are based on the development of both critical thinking and creativity, therefore, there is a link with the concepts discussed above. Moreover, the development of creativity is in line with one of the key competences developed, namely, taking initiative and creativeness.

The analysis of projects selected for the research and the key concepts of document sources representing these projects leads to the conclusion that the project group of *Critical Thinking Development*, the project *Development of Creativity in Lithuanian General Education Schools by Application and Implementation of Creative Partnerships Model*, the project *Development of Key Competences for Pupils of First Stage (Grades 5–8) of Lower Secondary Education* are related to the humanistic educational paradigm, as the concepts that express the core of these projects, i. e. *critical thinking*, *creativity*, and *key competences*, their features and the content thereof express subcategories and generalised categories that conform to the humanistic educational paradigm. Didactics developed by the projects provide prerequisites to educate with respect to personal nature and its potential, i.e. to open this potential and develop it, to foster creativity, independent thinking, decision-making, responsibility for one's own learning and the life one creates. This follows the approach of humanistic psychology towards natural personal activeness, potential to know the world, to search for meaning, to create meaning; it is based on constructivist cognition. It can be stated that educational change projects under research that are being successfully implemented contribute to the consolidation of a humanistic educational paradigm in the educational system.

Document sources that are relevant for the first part of the second task of the research is the investigation of the projects analysed; this investigation contains problems registered by scientists when implementing the projects, i. e. possible obstacles for the consolidation of their didactics. The units of meaning of problems established by the research of scientists are compared, the nature of problems is generalised (see Table 7).

Table 7. The comparison of problems of project implementation established during research

Critical Thinking Development project group	Project Development of Creativity in Lithuanian General Education Schools by Application and Implementation of Creative Partnerships Model	Project Development of Key Competences for Pupils of First Stage (Grades 5–8) of Lower Secondary Education
The school is only partially capable of developing critical thinking	Obstacles for the consolidation of didactics developed by the project and experience were established	The project results are clearly effective; Some obstacles were registered
Teachers have knowledge about the development of critical thinking and its methods, however, due to various reasons (inertia, lack of self-confidence, disbelief that it is of importance, lack of support from colleagues, etc.) they do not apply or rarely apply critical thinking development in practice	Inability to perceive the meaning of implementing innovations; Incapacity to link them with learning practice	A failure to avoid somewhat artificial activities, since pedagogical activity had to be organised according to the project requirements rather than in usual practice
Teaching traditions based on impact paradigm, the perception of assessment that is focused on the right answer and considered as a reward is an obstacle for teachers to understand the core of change and to change their thinking and work style	Teachers are set back by the fear of changes and uncertainty about their benefit	Implicit scepticism of pupils in respect to innovations (not expressed clearly)
Teachers pay little attention to sharing good practice with colleagues and discussion of educational process organisation	Absence of lexis necessary to describe new experience	The aim of teachers' cooperation when planning the education process is still not fulfilled holistically
Teachers take little advantage of the potential of information technologies		
There is a shortage of textbook authors who have deep knowledge of modern didactics and who are able to apply its principles when developing teaching and learning tools		

The ways of organising activity that enable the development of problem-solving, critical thinking skills are relatively rarely used in a classroom		Teachers' cooperation, personalisation of teaching, increasing availability of lecture content were implemented less than in accordance with the importance attached to them
The methods of assessing achievements that are used by teachers poorly encourage reflective thinking and provide little potential to assess and self-assess one's own learning and to analyse the learning process		

Problems highlighted by researchers only in project Development of Key Competences for Pupils of First Stage (Grades 5–8) of Lower Secondary Education

- Parents' anxiety regarding potential learning gaps due to the project
- General competences are not developed equally in different schools
- The success of general competence development is a contextual phenomenon that depends on psychosocial and political environment

Sources: Indrašienė et al., 2010; Ruškus et al., 2011; Deltuva et al., 2014.

The comparison of highlighted problems first of all reveals a positive shift of efficacy of project-developed didactics from the position that *school is only partially capable* in the critical thinking development project to *project results are clearly effective* in the general competences development project research. It should be noted that by developing competences pupils' critical thinking and thinking in general are integrally developed at the same time. There is only a one year difference between these two research studies. Is it possible to claim that such a significant shift took place? Probably not. The general competences development project is being implemented as an axis trend that makes education change on a country level in terms of both content and process. Its importance is highlighted by the state level of curriculum policy development that is carried out by the Ministry of Education and Science (General Programmes of Primary, Lower Secondary and Secondary Education, 2008), therefore, it acquires the dimension of being compulsory. It is possible that due to this reason the project can become more effective than the other two projects under comparison, as well as other projects which are implemented by organisations that are not subject to the Ministry or without its involvement. Therefore, the assumption that didactics consolidating a humanistic educational paradigm

that is developed by education projects supported by the state could be established in a more efficient way is partially confirmed by the comparison of problems indicated by the research into these two projects.

However, ministry-supported projects also face general obstacles. One such obstacle, as indicated in the data comparison in Table 7, is poor teacher readiness to work in a way that is acceptable for the humanistic educational paradigm. In the case of the most effective project, only the artificial nature of activities is stated, since pedagogical activity had to be organized according to project requirements rather than in the usual way. In the case of the creativity development project (research was carried out for three years) inability to perceive the meaning of implementing innovations was registered, inability to link them with learning practice, fear of changes and uncertainty about their benefit. The phrase of researchers regarding the critical thinking development project, namely, *teaching traditions based on an impact paradigm*, could be considered as a generalisation in this case. Traditions in this case embrace conclusions about the possession of the necessary knowledge and failure to apply it, including methods of organising activity, assessment methods, inability to perceive change; therefore, teachers' thinking and work style do not change. There is a four year gap in the evaluation of the critical thinking development project and the evaluation of the creativity project, however, a positive shift in terms of teachers' change is not indicated in the latter. Project researchers saw poor cooperation of teachers as a problem as well. One would think that better communication of teachers could result in a new education process in terms of paradigm. According to the researcher, such an assumption is too optimistic as project researchers highlighted additional problems, which could be bigger obstacles to consolidation of project didactics that expressed the humanistic educational paradigm.

One might ask, what causes parents' anxiety in the project that is indicated as effective by researchers (Ruškus et al., 2011) that children who participate in the project are going to have learning gaps? It is possible that the surveyed parents consider general competence development as *something irrelevant to teaching and learning*, something that is not going to help their children to successfully pass standardized tests or examinations that are vastly used in Lithuanian education. The artificial nature of teacher activity in this project indicated by the researchers, failure to perceive the meaning of innovations, failure to link them to learning practice, uncertainty about the benefit of

changes in the creativity project (Deltuva et al., 2014) could lead to an assumption that as if teachers engage in two didactic practices, i.e. their everyday, usual didactics, and the didactics offered by the projects that are *something irrelevant* to usual teaching, the new practices are something temporary that will come to an end at the end of the project. Such circumstances may have led to researchers' conclusion that general competences are developed inconsistently in different schools. Therefore, more purposeful support is necessary even for consolidation of didactics of the project that is effective in the view of researchers (Ruškus ir kt., 2011).

In the table of comparative analysis, according to the author, yet another conclusion of researchers (Ruškus et al., 2011) is relevant, namely, that the success of general competences development is a contextual phenomenon that depends on the psychosocial and political environment. In other words, the main trend of educational change, the efficacy of its consolidation are influenced by constant discussions in the Lithuanian education context initiated by politicians, academics, and influential business leaders regarding education trends chosen for Lithuanian education. These discussions put general competence development and knowledge acquisition in opposition, as if they are two alternative trends. It is obvious that such a discourse on the level of politics and public discussions results in school level doubts about the stability of chosen educational changes; therefore, there is a lack of confidence, we see delay tactics since politicians are skeptical about general competence development. Schools expect that an educational trend could be cancelled and the consolidation of project didactics are not sustained. However, sustainability could be enhanced by purposeful education policy. Therefore, an important research aspect is the extent to which educational change regulated in the main education policy documents is based on the change of paradigms. The third group of document sources under investigation is governmental documents (Silvermann, 2006), i. e. documents at the education policy development level, which could contain or regulate the paradigm basis of education. These are conceptual, strategic, legal major documents, such as education conceptions, strategic guidelines, laws, documents that contain strategic curriculum trends (see Table 8). These documents could provide conditions for the consolidation of the humanistic educational paradigm during the period of research.

Table 8. Consolidation of the humanistic educational paradigm in state level education documents

Docu- ments	<i>Expression of educational paradigm by education objectives, tasks, purpose, principles and other aspects</i>	How / whether the educational paradigm is indicated or embedded in the system
Educational Con- ception of Lithuania, 1992	<i>Principles of education are as follows: humanity, democracy, nationhood, renewal; The purpose of general education is to help <...> individuality of a person to unfold <...>; education is focused on a child, his/her needs and abilities</i>	Not indicated
Law on Education of the Re- public of Lithuania, 2011	<i>Article 3. Goals of education are as follows: 1) to develop a person's values, <...>; 2) to identify a person's creative abilities and upon this basis to help him acquire competences and/or a qualification <...>, to convey the basics of technological, economic and business culture <...>, to create conditions for continually satisfying cognitive needs as well as improving oneself through life-long education; <...> 4) to convey to a person the basics of national and ethnic culture, the traditions and values of the humanistic culture of Europe and of the world, to foster the maturation of a person's national identity, moral, aesthetic and scientific culture as well as personal outlook, <...> 5) to ensure conditions enabling a person to acquire the basics of civic and political culture that embody democratic traditions, and to develop the abilities and experience <...>.</i>	Not indicated
State Education Strategy for 2013– 2022, 2013	7. The strategy is based on the following value principles established in the Law on Education of the Republic of Lithuania, the Law on Higher Education and Research of the Republic of Lithuania, and State Progress Strategy “Lithuanian Progress Strategy ‘Lithuania 2030’”: 7.1. humanity, democracy and equal rights, civic responsibility, realisation of freedom and ethics, tolerance and dialogue; 7.2. national identity, succession of tradition and openness to cultural diversity based on historical knowledge; 7.3. cooperation, joint work and constant exchange of opinions of different society groups and contribution to common goals; 7.4. creativity, ingenuity, self-expression, development of one’s own and public success by generating ideas and implementing them, contextual openness to innovations and best global practice; 7.5. responsibility for one’s actions, actively taking care of oneself, the environment, community, and the state, effective actions in achieving goals.	Not indicated

Good School Conception, 2015	<p>7. <i>A good school is a school where education is based on humanistic values and which seeks meaning, discoveries and personal learning success <...></i></p> <p>13.3. <i>Llearning: dialogic and exploratory. It is described by the following features: interesting and nurturing (surprising, provoking, challenging, wide and deep enough as well as optimally complex; open and based on experience (based on questioning, exploration, experimentation and creation, the right to make mistakes, find one's own mistakes and to correct them); personalised and self-governing (based on personal needs and questions, selection of learning tasks, speed, methods, sources and partners, self-monitoring and self-assessment);</i></p>	Not indicated explicitly
Pro-gramme Description of Primary, Lower Secondary and Secondary Education, 2015	<p>9. <i>By consistently continuing the consolidation of the humanistic educational paradigm and the principles of social constructivism in education, relevant improvement trends of general education are continued <...>.</i></p> <p>9.1. <i>to know every pupils, his/her natural potential, experience, skills and to encourage his/her personal growth;</i></p> <p>9.2. <i>to develop a curriculum together with pupils, which is relevant and meaningful, open to pupils' needs and talents, integrated, and which involves solving actual problems of a person, a class, a school and a country; a curriculum that encourages self-governing learning;</i></p> <p>9.3. <i>to underpin education with the interaction of a pupil and a teacher by learning together and from each other, by creating common meanings, by encouraging dialogic and exploratory learning;</i></p> <p>9.4. <i>to progress to personalised, self-governing learning;</i></p> <p>9.5. <i>to encourage learning that is based on experience, exploration, creation and interpretation and that develops in-depth links between theory and practice, which are related to real life;</i></p> <p>9.6. <i>to enhance formative feedback, which helps the learning process as well as assessment that provides support;</i></p> <p>9.7. <i>to include achievements of formal, non-formal and informal education into the overall assessment of learning results, i.e. competences.</i></p>	Partially indicated

Almost all documents that shape or regulate the education system do not indicate an educational paradigm, which is the basis for the development of Lithuanian education; therefore, available research results are not referenced. It is to be acknowledged that despite paradigm trends that are discussed by researchers globally, Lithuanian education specialists generalised the country's educational paradigm change too late, i.e. not at the beginning of education reform. Bitinas (1998) links humanistic educational trends with the context that determines it, i. e. the creation of democratic Lithuania. In the context of establishing democracy, Bruzgelevičienė (2008) investigated the modelling of

all components of general education change and found that the change was modelled on the basis of the classical educational paradigm that was shifting towards the humanistic educational paradigm. The indication of paradigmatic education development trends based on research in the main documents seems of little importance for education policy-making; however, the content of some of these documents (e. g. *Good School Conception*) essentially expresses such paradigms, moreover, it acknowledges the fact that it does not question and does not refute ideas laid out in its predecessor (i.e. the Conception of the National School developed before the restoration of independence [1989], – R. B.) and considers *personal growth* as the most important aspect, i.e. maturity (*self-perception, self-esteem, value orientation and lifestyle*), achievements (the *entirety of general and subject-specific competences acquired by a pupil*), progress (*a level achieved during a certain period of time with regard to the inception of learning and potential personal development, the speed that is optimal to the pupil and requirements set down in general education programmes*).

The education paradigm is not indicated in the Law on Education of the Republic of Lithuania (2011); rather, it is expressed in a contradictory way as the majority of goals provided for in Article 3 are more focused on *the impact* upon a person, i.e. to develop a person's values, to convey to a person the basics of culture, traditions and values, to identify a person's creative abilities, to help him acquire competences and / or a qualification, etc. Fewer goals are focused on providing conditions for a person to become someone on his / her own, i. e. the conditions that allow a person to constantly satisfy cognitive needs and to improve by life-long learning; conditions that help a person shape mature national self-awareness, moral, esthetic, and scientific culture, a world outlook; conditions that help a person acquire the basics of civic and political culture, which embody democratic traditions; conditions that help a person develop skills and experience, etc. Only one statement in the preamble of the Law is directly related to the provisions of humanistic education, according to which “education is a means of shaping the future of an individual, the society and the State, based on the acknowledgement of the indisputable value of the individual, his right of free choice and moral responsibility <...>”.

Since the main strategic document of the state (Progress Strategy of Lithuania “Lithuania 2030”) outlined an ambitious vision of state progress and indicated values that are important for that progress, such as openness to different

opinions, positive initiatives, dialogue, cooperation, innovations, creativity in order to generate valuable ideas and to implement them, challenges that are to be considered as new opportunities to create your own success – as a result, the general education system of the state is focused on the development of creativity, civic spirit and leadership, therefore, the direct task of an education system is “to develop and to implement learning programmes that are open to creativity, investigation, and improvement as well as to implement a system of evaluation and self-evaluation of competences across all education institutions (Progress Strategy of Lithuania “Lithuania 2030”, 11). That is the educational direction that could be established by the didactics of the projects under research, therefore, it would be important to sustain those ideas in the system for the strategic direction of the country’s progress. This leads to the conclusion that it is of considerable importance that these projects receive support on the level of educational policy-making and that this support be of a binding nature rather than recommendatory; otherwise the education system might end up with a multitude of contradictory educational directions.

Experts in the international evaluation of education actually see such tendencies. In the opinion of Zabulionis (2015, 6), an *Anglia Assessment* independent consultant for external evaluation, in the Lithuanian education, “the days when educational change was perceived as a systematic process with philosophical and analytic grounding, tactical and strategic decisions are long gone. This process of change took place in those good old “pre-EU-project” days when theoretical documents of national schooling and Lithuanian education conceptions were being drafted and guidelines of Lithuanian education reform were being drawn up. Now we are trying to reform education in a fragmentary way and according to priorities of different political groups. Having laid our eyes on some nice examples that we like in other countries we keep trying to use them at home.”

This author agrees with the expert that educational change projects under research might be considered such “nice examples”, and comes to the conclusion that strategic educational change management could nevertheless unify these projects into a systematic process and looks for methods of doing so. Despite the analysis of didactics developed by the projects, the proposed methods are open to discussion and are provided in the Discussion section.

Discussion

In the opinion of the author, it would make sense to unify the projects by highlighting the main axes of their didactics and generalising them. The analysis that was carried out reveals that skills of critical thinking and creativity are linked, i.e. critical thinking features creativity, and vice versa, creativity appeals to critical thinking. On the one hand, both critical thinking and creativity are integral features of key competences, on the other hand, creativity is also considered one of the key competences, i.e. that of showing initiative and being creative. Therefore, if it is to be acknowledged that the general (key) competence development project integrates in its core the features of key concepts of the other two projects under research, i.e. those of *critical thinking* and *creativity*, project integration is to be modelled (see Figure 1) which could have one common axis project and integrally developed projects next to it which support and supplement key competence development.

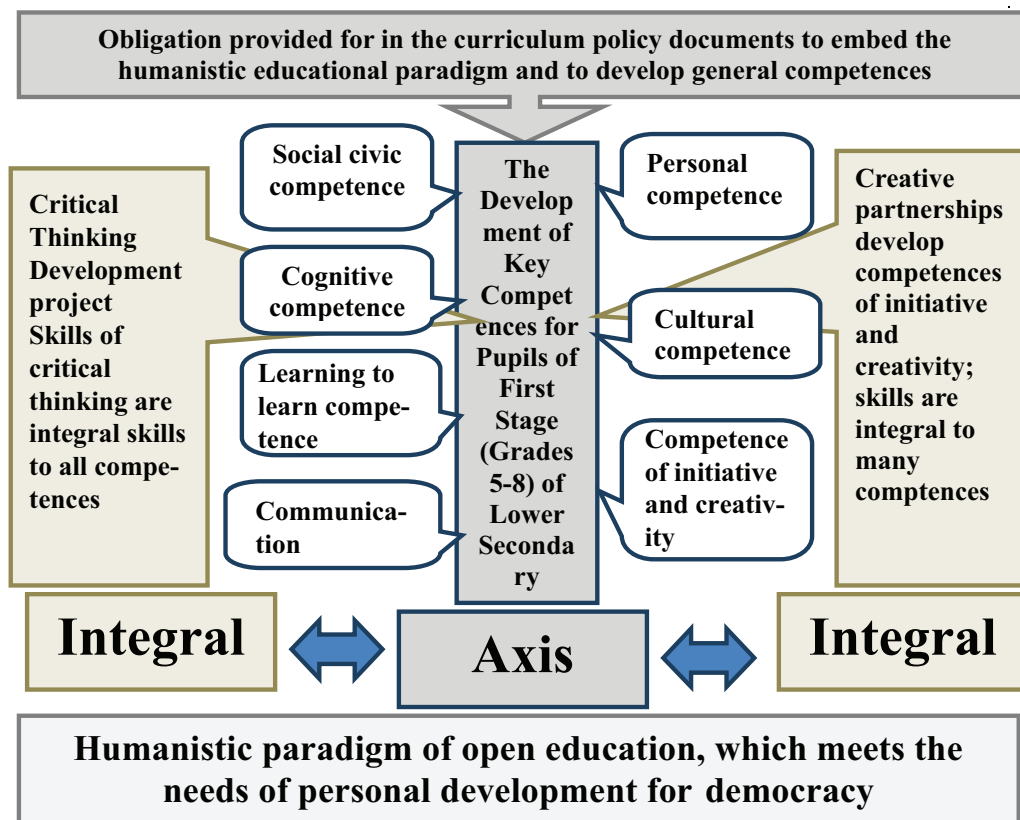


Fig. 1. Integration model of educational change projects that develop finalised didactic systems

Considering the fact that key competences are developed in activities of a certain education area, discipline or non-formal education activities rather than in isolation, the development of critical thinking and creativity would integrally be included in teaching and learning processes. In other words, the development of critical thinking and creativity would no longer look like separate educational trends with their own objectives and didactics, rather, it would be an instrument to foster personal maturity in the everyday education process.

The author often uses the forms of subjunctive mood such as *it would be*, *it could be*, *it is possible*, *it is to be achieved* etc. not because of personal language style, but because a question still remains after analysis of the governmental documents, i.e. whether the Lithuanian education system is still being developed on the basis of the humanistic educational paradigm, whether schools have an obligation to consolidate it? What constitutes a philosophical background of the reform process nowadays, in the 2010s, which could systematically form the background for tactical and strategic decisions? When key stones or foundations are not clear, the school might be right when they consider didactics of educational change projects as *something irrelevant* to learning, something that is a nice experiment. In the opinion of the author, the sustainability of any steps or phenomena in education would be better guaranteed by a clear and unambiguous indication of an educational paradigm in the most important educational documents; an indication that is direct and not developed from the analysis of the entire content of a document; an indication as the major direction of change in the educational system.

The problems of the projects analysed by scientists in their research are to be divided into two groups in terms of meaning. One problem group is *related to teachers*, the other one is *related to the context*. According to the author, the sustainability of consolidation of didactics proposed by the projects is hardly likely as long as the causes of these problem issues are not removed. The issues *related to teachers* are the following: why do teachers fail to believe in the importance of critical thinking development (research of the *Critical Thinking Development* project)? Why do they fail to understand the meaning of implementing innovations, why do they fail to link innovations with learning practice, why are they set back by the fear of changes and uncertainty about their benefit (research of the *Creativity Development* project)? Why are teaching traditions based on the impact paradigm predominant (research of the

Critical Thinking Development project)? The reasons, according to the author, are as follows: specific paradigms are not indicated in regulating documents in terms of the methodological basis of curriculum change; education change projects are being implemented not in an integral way, but are regarded as separate reforms by schools, rather than the development of pupils' competences, both subject-specific and general, in possibly different ways; there is no reason to perceive the development of competences as a compulsory educational trend of schools; no advisory body of the Ministry of Education and Science performs any function in coordinating the concepts of all educational change projects or the harmony of didactics in the case of research (for instance, the General Education Council). Problem issues *related to the context* are as follows: why do parents experience anxiety that their children are going to have learning gaps due to competence development (research of the *Key Competences Development* project)? Why and what influence is exerted on the success of general competences development by the context, i. e. psychosocial, political environment (research of the *Key Competences Development* project)? The reasons, according to the author, are the following: assessment criteria of state examinations and standardized tests are not based on the assessment associated with acquiring competences, therefore, children, as well as parents and teachers do not feel secure; not all levels of education that are supposed to consolidate the didactics of competence development are committed to it.

A separate yet a very important reason for this group of problem issues is the following: the flouncing about of Lithuanian political groups that refute the methods of a humanistic educational paradigm, which educates for democracy governs the divisive positions of education policy makers, i. e. it determines the failure to preserve the sustainability of educational changes. It is likely that once these reasons are eliminated educational change could become systematic and it would be systemically influenced by educational change projects under implementation.

Conclusions

The analysis of the document sources selected reveals that the links of finalised didactic systems developed in the project group *Critical Thinking Development*, the project *Development of Creativity in Lithuanian General Education Schools by Application and Implementation of Creative Partnerships Model*, the project

Development of Key Competences for Pupils of First Stage (Grades 5–8) of Lower Secondary Education with the humanistic educational paradigm are direct, therefore, a successful consolidation of the didactics of the projects could become a tool of effective consolidation of the humanistic educational paradigm.

The analysis allows for some doubts regarding whether the didactics developed by educational change projects as a tool to consolidate the humanistic educational paradigm in the education system is systematically supported by education policy documents. Only one of them, namely, the Description of Primary, Lower Secondary and Secondary Education Programmes (2015) indicates that this particular paradigm direction is being followed, while other documents in force today, i. e. in 2016, do not explicitly indicate an educational paradigm, which underpins the education of Lithuania. This could be one of the reasons for doubts at the school level whether there is meaningful necessity for consolidating the didactics developed by the projects under research.

To use the didactics developed by educational change projects under research in a systematic way to consolidate the humanistic educational paradigm is possible by the strategic management of educational change projects on the level of state education policy.

Literature

- Bakonis, E., Daukšienė, D., Indrašienė, V., Jarienė, R., Grinytė, L., Penkauskienė, D. (rengėjai). (2014). *Kritinio mąstymo ugdymo vadovas neformaliojo ugdymo specialistams, klasių auklėtojams*. Retrieved from: http://www.sdcentras.lt/pr_kompetencijos/KMU_vadovas_neformaliojo_ugdymo_specialistams.pdf
- Bakonis, E., Indrašienė, V., Jarienė, R., Grinytė, L., Penkauskaitė, U., Penkauskienė, D., Rakovas, T. (rengėjai) (2014). *Kritinio mąstymo ugdymo mokomoji medžiaga mokinių ir jaunimo organizacijų nariams*. Retrieved from: http://www.sdcentras.lt/pr_kompetencijos/KMU_mokomoji_medziaga_mokiniu_ir_jaunimo_organizaciju_nariams.pdf
- Bakonis, E., Indrašienė, V., Penkauskaitė, U., Penkauskienė, D., Rakovas, T. (rengėjai). (2014). *Rekomendacijos tėvams apie vaikų ir jaunimo kritinio mąstymo ugdymą*. Retrieved from: http://www.sdcentras.lt/pr_kompetencijos/Rekomendacijos_tevams.pdf
- Deltuva, A., Girgždė, V., Bilevičienė, A., Gurskytė, J., Godvadas P., Gurova, T., Navickaitė, S., Paurytė, R., Leikina, O. (2014). „Kūrybinių partnerysčių“ modelių pagrįsto ugdymo inovatyvumo tyrimo rezultatų pristatymas. I etapas ugdymo inovacijų kategorizavimas ir mokyklų atranka. Retrieved from: https://www.google.lt/?gws_rd=ssl#q=%E2%80%9EK%C5%ABrybini%C5%B3+partnerys%C4%8Di%C5%B3%E2%80%9D+modeliu+pagr%C4%AFsto+ugdymo+inovatyvumo+tyrimo+rezultat%C5%B3+pristatymas+.+i+etapas+ugdymo+inovacij%C5%B3+kategorizavimas+ir+mokykl%C5%B3+atranka

- Geros mokyklos koncepcija.* (2015). Retrieved from: https://www.smm.lt/web/lt/teisesaktai/listing?-date_from=2015-12-21&date_till=2015-12-21&text=Del+geros+mokyklos+koncepcijos&submit_lawacts_search=
- Indrašienė, V., Suboč, V., Penkauskienė, D., Matonytė, A. (2010). *Kritinio mąstymo ugdymo principų integravimas į Lietuvos bendrojo ugdymo sistemą.* Retrieved from: http://www.sdcentras.lt/pr_ctp/tyrimas.pdf
- Kritinio mąstymo ugdymas aukštojoje mokykloje: studijų programos.* (2004). Vilnius: Šiuolaikinių didaktikų centras. Retrieved from: http://www.sdcentras.lt/proj_kmam.htm
- Kritinio mąstymo ugdymo programos Mokytojo ir Lektoriaus sertifikavimo standartai ir procedūros.* (2004). Vilnius: Šiuolaikinių didaktikų centras. Retrieved from: <http://www.sdcentras.lt/leid/stand.pdf>
- Kūrybinių partnerystės programų vadovas 2013–2014 m. m.* Retrieved from: <http://www.kurybine-spartnerystes.lt/admin/spaw2/uploads/files/2013-2014%20m.%20KP%20Programu%20vadovas.pdf>
- Lietuvos Respublikos kultūros ir švietimo ministerija. (1992). *Lietuvos švietimo koncepcija.* Vilnius: Leidybos centras.
- Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas.* (2011). Retrieved from: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=395105&p_query=&p_tr2=
- Penkauskienė, D. (sud.) (2001). *Kritinio mąstymo ugdymas: teorija ir praktika.* Vilnius: Garnelis.
- Pradinio, pagrindinio, vidurinio ugdymo programų aprašas.* (2015). Retrieved from: https://www.google.lt/?gws_rd=ssl#q=D%C4%96L+PRADINIO%2C+PAGRINDINIO+IR+VIDURINIO+UGDYMO+PROGRAM%C5%B2+APRA%C5%AO+PATVIRTINIMO
- Ruškus, J., (vadovas), Žvirdauskas, D., Mažeikienė, N., Naujanienė, R., Žvirdauskienė, R., Eskytė, I., Kazakevičius, R., Jakeliūnas, A. (2010). *Pagrindinio ugdymo pirmojo koncentro (5–8 kl.) mokinių esminių kompetencijų ugdymas.* Retrieved from: http://mokomes5-8.ugdome.lt/images/Nauji_dokumentai/Tyrimai/projekto_veiksmingumo_tyrimo_ataskaita.pdf
- Šiuolaikinių didaktikų centras, Jaunimo karjeros centras. (2006). *Kritinio mąstymo ugdymas sėkmingai ateities karjerai: integruota karjeros ugdymo programa bendrojo lavinimo mokyklai.* Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
- Šiuolaikinių didaktikų centras, Jaunimo karjeros centras. (2006). *Kritinio mąstymo ugdymas sėkmingai ateities karjerai: specializuota karjeros ugdymo programa pagrindinei mokyklai.* Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
- Šiuolaikinių didaktikų centras. (2005). *Kritinio mąstymo ugdymas sėkmingai ateities karjerai. Praktinis pritaikymas: profesinio tobulinimo programa ir vadovas.* Retrieved from: https://www.google.lt/?gws_rd=ssl#q=Kritinio+m%C4%85stymo+ugdymas+s%C4%97kmingai+ateities+karjerai.+Praktinis+pritaikymas:++profesinio+tobulinimo+programa+ir+vadovas+.&start=0
- Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatos.* Retrieved from: https://www.google.lt/?gws_rd=ssl#q=valstybin%C4%97s+%C5%A1vietimo+strategijos+2003-2012+met%C5%B3+nuostatos
- Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija.* Retrieved from: https://www.google.lt/?gws_rd=ssl#q=Valstybin%C4%97+%C5%A1vietimo+2013-2020+met%C5%B3+koncepcija+
- Vidurinio ugdymo bendrosios programos: bendrųjų kompetencijų ugdymas.* 10 priedas. (2011). Retrieved from: http://www.upc.smm.lt/suzinokime/bp/2011/Bendrosios_kompetencijos_10_priedas.pdf

References

- Bitinas, B. (1998). Lietuvos mokykla: ugdymo paradigmos kaita. *Ugdymo problemos, IV(XXXI)*, 25–31.
- Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
- Bruzgelevičienė, R. (2008). *Lietuvos švietimo kūrimas 1988–1997*. Vilnius: UAB „Sapnų sala“.
- Bruzgelevičienė, R. (2014). Ugdymo paradigma – didaktikos idėjų pamatas. In R. Bruzgelevičienė (sud.). *Ugdymo paradigimų iššūkiai didaktikai* (p. 26–107). Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
- Claxton, G., Spencer, E., Lucas, B. (2011). *Progression in Creativity: Developing New Forms of Assessment*. Literature Review. Newcastle, CCE.
- Crabtree, B., Miller, W. (1992). Primary Care Research: a Multimethod Typology and Qualitative Road Map. In B. Crabtree, W. Miller (eds.). *Doing Qualitative Research* (457). Thousand Oaks, California: Sage.
- Duoblienė, L. (2006). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija. Refleksijos ir dialogo link*. Vilnius: Tyto alba.
- Educational Broadcasting Corporation. (2004). *Constructivism as a Paradigm for Teaching and Learning*. Retrieved from: <http://www.thirteen.org/edon-line/concept2class/constructivism/>
- Foucault, M. (1998). *Disciplinuoti ir bausti. Kalėjimo gimimas*. Vilnius: Baltos lankos.
- Gerrard, J. (2004). *Health Sciences. Literature Review made Easy: The Matrix Method*. Sudbury, Massachusetts: Jones and Barlett Publishers.
- Hargreaves, A. (1999). *Keičiasi mokytojai, keičiasi laikai. Mokytojų darbas ir kultūra postmoderniajame amžiuje*. Vilnius: Tyto alba.
- Kansanen, P., Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching-studying-learning process. *TNTEE Publications*, 2 (1), October, 107–116. Retrieved from: http://tntee.umu.se/publications/v2n1/pdf/2_1complete.pdf#page=113
- Kron, F.W. (2008). *Gründwissen Didaktik*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“*. Retrieved from: <https://www.lietuva2030.lt/>
- Mertens, D. M. (1998). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Approaches*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Piaget, J. (2011). *Vaiko pasaulėvoka*. Vilnius: Žara.
- Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos*. 2008. Retrieved from: <http://www.smm.lt>
- Robson, C. (2004). *Real World Research*. 2nd ed. London: Blackwell Science.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Seel, H. (1999). Allgemeine Didaktik (General Didactics) and Fachdidaktik (Subject Didactics). *TNTEE Publications*, 2 (1) October, 13–20. Retrieved from: http://tntee.umu.se/publications/v2n1/pdf/2_1complete.pdf#page=14
- Senge, P., Cambron-McCabe, N. H., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., Kleiner, A. (2006). *Besimokanti mokykla. Knyga praktikai*. Versa / The Book.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction* (Third edition). London: Sage.
- Zabulionis, A. (2015). Kenksminga švietimui egzaminomanija: diskusija. (2015 05 20). *Veidas*. Retrieved from: <http://www.veidas.lt/tag/egzaminai>

SOCIALINĖS ATSKIRTIES RAIŠKA MOKYKLOS VISIEMS IDĖJŲ KONTEKSTE: MOKINIŲ BALSAS

KĘSTUTIS TRAKŠELYS¹, ONA MONKEVIČIENĖ²

¹Lietuvos edukologijos universitetas, LIETUVA, el. paštas kestutistrak@gmail.com

²Lietuvos edukologijos universitetas, LIETUVA, el. paštas ona.monkeviciene@leu.lt

Santrauka. Straipsnyje pristatomas šeimų socialinės-ekonominės padėties poveikis mokinių saugumo jausmui, jų savijautai, santykiams su mokiniais ir mokytojais, dalyvavimo klasės gyvenime lygiavertiškumui. Empirinis tyrimas vykdytas siekiant išgirsti socialiai remtinių mokinių balsus, kadangi bendra mokinių nuomonė nesudaro galimybių suprasti, ką jaučia ir patiria žemo socialinio statuso mokiniai. Empiriniai duomenys atskleidė socialiai remtinių mokinių socialinę atskirtį mokyklos visiems kūrimo procesų kontekste.

Esminiai žodžiai: šeimų socialinė-ekonominė padėtis, mokykla visiems, lygios ugdymosi galimybės, socialinė atskirtis.

Įvadas

Švietimui paprastai priskiriama dvejopa funkcija: 1) reagavimas į esamą socialinę, ekonominę, politinę bendrojo ugdymo situaciją, sprendžiant švietimui nepalankių veiksnių – socialinės atskirties, ekonominės situacijos transformacijų – nulemtas problemas; 2) pažangi įtaka bendrajai visuomenės raidai, modeliuojant socialine sanglauda pasižyminčios visuomenės ateitį (Kalantzis, Cope, 2012). Autorių nuomone, švietimas turi kurti naujas sistemas, kompetencijas, procesus, kurie neatitinka esamos netobulos visuomenės realybės, bet nukreipti į ateities visuomenės poreikius. Vienas iš aktualių švietimo sistemų siekių yra socialiai teisingos, įtraukios mokyklos kūrimas. M. Boylano, I. Woolsey'aus (2015) teigimu, socialinis teisingumas mokykloje reiškia socialinių ir kultūrinių skirtumų pripažinimą bei gerbimą (angl. *recognitive justice*), galimybę aktyviai, lygiomis teisėmis dalyvauti ugdymo ir sprendimų priėmimo (angl. *participative justice*) procese. Socialinis teisingumas mokyklose turėtų būti užtikrinamas ne tik makrolygmeniu – per organizacinę mokyklos struktūrą ir siekiamus rezultatus, bet ir mikrolygmeniu – per mokyklos bendruomenės narių (mokinių, pedagogų, specialistų, tėvų) tarpasmeninius santykius. M. Kalantzis ir B. Cope'as (2012) pabrėžia, kad šiandieninėje globalioje

visuomenėje mokinių skirtumai yra subtilūs, gilūs, kompleksiniai, todėl labiau pasiteisina įtraukiojo ugdymo, o ne mokinių skirstymo į grupes ir jų ugdymo atskirai būdai. Siekiant socialinio teisingumo ir įtraukties susiformavo mokyklos visiems (angl. *school for all*) idėja. Tai mokykla, kuri atvira visiems mokiniams, visi mokiniai yra vienodai gerbiami ir vertinami, kurioje pripažįstami ir gerbiami skirtumai, skirtumai priimami kaip naujos galimybės (Ainscow, Booth, Dyson, 2006; Booth, Ainscow, 2002). Mokykla visiems sukuria palankų, priimantį, bendradarbiaujantį mikroklimatą kiekvienam mokiniui, taip pat ir mokiniams iš skirtingos socialinės-ekonominės padėties šeimų, skatina socialinės sanglaudos formavimosi procesus.

Lietuvos švietimo dokumentuose taip pat pabrėžiama įtraukties ir lygių galimybių užtikrinimo svarba (Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija, 2013). Parengta Geros mokyklos koncepcija (2013, 3, 4) atitinka esmines mokyklos visiems idėjas, pabrėžiant, kad tokioje mokykloje ugdymas „įvairus įvairiems (atsižvelgiantis į mokymosi poreikių, pasirinkimų, galimybių, stilių skirtumus ir pasiūlantį įvairias bei tinkamas mokymosi tempo, būdų, technikų galimybes)“, svarbiausi gyvenimo mokykloje bruožai: „mokinių savijauta (būti priimtam, gerbiamam, saugiam, džiaugtis buvimu mokykloje ir laikyti jį prasmingu); bendruomeniškumas (narystė, vienybė, dalijimasis, rūpinimasis kitais, pagalba, įsipareigojimai); savivalda (tarimasis, sprendimų inicijavimas, priėmimas ir įgyvendinimas, mokyklos gyvenimo kūrimas)“. Pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų apraše (2015) pateiktas vienas iš bendrojo ugdymo tikslų – sudaryti vienodas galimybes visiems mokiniams (nepaisant tautybės, kalbos, kilmės, socialinės padėties ir kt.) pasiekti maksimalių jų galias atitinkančių ugdymosi rezultatų ir brandinti mokymosi visą gyvenimą nuostatą. Taip pat akcentuojama, kad „Bendrojo ugdymo programos sudaro sąlygas mokiniams būti, bendrauti, veikti, sėkmingai ugdytis besikeičiančiame globalios kultūrų įvairovės, socialinio ir ekonominio gyvenimo kontekste“ (Pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų aprašas, 2015, 2). Taigi, Lietuvos švietimo sistema orientuojasi į mokyklos visiems kūrimo idėjas.

Mokykla visiems – nuo socialinės atskirties prie socialinės įtraukties

M. Kalantzis ir B. Cope'as (2012), pristatydami „naujojo mokymosi“ (angl. *New Learning*) sampratą, suponavusią mokyklos visiems idėjas, kaip vieną iš svarbiausių aspektų analizuoja požiūrį į skirtumus švietimo sistemoje. Auto-

rių nuomone, judama nuo socialinės atskirties (praeitis) bei asimiliacijos (dabartis) link įtraukties (ateitis). Socialinė atskirtis – tai dominuojančios grupės siekis likti vienalyte, homogeniška, nepriimant į savo grupę kitokių. Socialinė asimiliacija – dominuojančios grupės siekis likti vienalyte, homogeniška, priimant į savo tarpą kitokius, tačiau su sąlyga, kad jie priims dominuojančios grupės vertybes ir elgesio standartus. Socialinė įtrauktis – tai natūraliai egzistuojančių skirtingų asmenų ir jų grupių tarpusavio ryšių dinaminė kaita, transformuojanti visą klasę, mokyklą į demokratišką, socialiai teisingą bendruomenę, kurioje kiekvienas narys yra vienodai vertingas ir turi lygias galimybes. Priklausymas tam tikrai socialinei klasei, autorių nuomone, yra vienas iš žmonių skirtumų, kuris rodo prieinamumo prie materialinių vertybių ir socialinių paslaugų skirtumus (dėl šeimos padėties ar kitų priežasčių).

J. Allan ir R. Cattsas (2014) argumentuoja, kad skirtumai tarp žmonių suponuoja distanciją, diskonfortą ir konfliktus, t. y. įtampą tarp atskirų visuomenės grupių, jeigu nėra veiksmų, skatinančių socialinę sanglaudą (angl. *social cohesion*). Be to, visuomenėse, kuriose ryški socialinė, ekonominė, kultūrinė segregacija, pasitikėjimas kitais yra „partikuliarizuotas“ (angl. *particularised*) – gali būti orientuotas į tam tikras grupes (pvz., gali būti pasitikima tik to paties socialinio-ekonominio statuso asmenimis), integraliose visuomenėse, kuriose orientuojamasi į skirtumus ir įvairovę kaip natūralią realybę, asmenys turi „generalizuotą“ (angl. *generalised*) pasitikėjimą. Minėtos problemos persikelia ir į mokyklą, todėl ypač aktualu joje orientuotis į pozityvių socialinių ryšių tarp mokyklos bendruomenės narių plėtotę.

Daugelis mokslininkų (Allard, Santoro, 2006; Kalantzis, Cope, 2012; Bolyan, Woolsey, 2015) teigia, kad mokyklose šiandien socialiniai ir kultūriniai skirtumai tik pripažįstami, tačiau nieko nedaroma, kad būtų užtikrinta visiems vienoda galimybė lygiomis teisėmis dalyvauti ugdymo ir sprendimų priėmimo procesuose. A. C. Allard ir N. Santoro (2006) teigimu, ne vienas tyrimas atskleidė, kaip „vieno srauto“ (angl. *mainstream*) ugdymas sukuria kiekvienam mokiniui puikias galimybes plėtoti savo kompetencijas ir, priešingai, kaip jis gali paskatinti socialinės atskirties formavimąsi ugdantis kartu su kitais. Mokslininkai (Jennings, 2003; Allard, Santoro, 2006; Sewell, George, Cullen, 2013) daro išvadą, kad į skirtumus orientuotas mokinių ugdymas (angl. *Teaching for diversity*) bendrame sraute turi būti grindžiamas giliu mokinių ir jų poreikių supratimu, taikant tokias pedagogines strategijas, kurios orientuotos į visą klasę, tačiau sukuria galimybes sėkmingai ugdytis kiekvienam mokiniui (pagarba

skirtumams, mokinių „balsų“ girdėjimas, ugdymo daugiaperspektyviškumas, jungtinis visų dalyvavimas (angl. *joint participation*) klasės gyvenime ir ugdymosi procese, parama vienu kitiems ir kt.).

Pedagogai turėtų kreipti daugiau dėmesio į savo klasės ar mokyklos mokinių tarpasmeninius santykius, savo santykius su mokiniais ir pedagogines praktikas (mikrolygiu bei makrolygiu), kad jos būtų orientuotos į socialinio teisingumo įgyvendinimą ir socialinės įtraukties užtikrinimą (Boylan, 2009). Socialinę įtrauktį užtikrina humanistinių ir demokratinių principų įgyvendinimas klasėje bei mokykloje (Griffths, 1998). Socialinio teisingumo įgyvendinimas susijęs su emocijomis, mokytojo empatija tiems, kurie patiria neteisingumą arba diskriminaciją, su drąsa įveikti iššūkius, su socialinių ryšių kūrimo praktikomis klasėje, mokykloje ir už jos ribų (Boylan, Woolsey, 2015). Žemo socialinio-ekonominio statuso šeimų mokiniams socialinės izoliacijos klasėje padeda išvengti jų emocinio raštingumo plėtojimas, suteikiantis galimybę užmegzti pozityvius santykius su kitais (Miller ir kt., 2005). Švietimo vaidmuo turi būti daug platesnis – daryti poveikį visuomenei, kad būtų mažinamas socialinės ir ekonominės atskirties reprodukuojimas (Griffths, 1998). Mokykla visiems, plėtodama socialinio teisingumo idėjas bei įtrauktį, prisideda prie socialinės sanglaudos visuomenėje formavimo. Mokykloje visiems kiekvienas mokinytis yra vertinamas, visi yra lygiaverčiai, visa mokyklos kultūra užtikrina socialinę įtrauktį, stengiasi sumažinti atskirtį, įveikti visų mokinių dalyvavimo mokyklos gyvenime ir ugdymosi procese barjerus. Mokyklos teikiamos edukacinės bei socialinės paslaugos mažina socialinę įtampą tarp skirtingų socialinių grupių ir į ugdymo ir ugdymosi procesą vienodai įtraukia visus mokinius, nepaisant jų turimų gabumų ir socialinės padėties (Martišauskienė, Trakšelys, 2016; Trakšelys, 2013).

Taigi, socialiai remtini mokiniai yra viena iš mokinių grupių, kuriai aktuali socialinio teisingumo mokykloje problema. Todėl aktualu įvertinti, ar bloga socialinė-ekonominė šeimų padėtis turi įtakos mokinių socialinės atskirties mokykloje formavimuisi, kokia šios atskirties mokyklose raiška?

Tyrimo tikslas – atskleisti socialiai remtinių mokinių socialinės atskirties raišką mokykloje.

Tyrimo uždaviniai:

- Nustatyti skirtingos socialinės-ekonominės padėties šeimose augančių mokinių saugumo jausmo mokykloje ypatumus.
- Atskleisti skirtingos socialinės-ekonominės šeimų padėties poveikį mokinių savijautai, santykiams su mokiniais ir mokytojais.

- Nustatyti skirtingos socialinės-ekonominės šeimų padėties poveikį mokinių dalyvavimo klasės gyvenime lygiavertiškumui.

Tyrimo metodologija

Vykdam tyrimą vadovautasi pozityvistiniu paradigminiu požiūriu į tyrinėjamą reiškinį. Remtasi šių mokslinių teorijų prieigomis:

Humanistinio ugdymo teorija (Maslow, 1968; Rogers, 1969), kuri akcentuoja asmens vertės pripažinimą, jo pozityvią galią ugdytis ir kurti save, mokinių tarpusavio sąveika ir dvikrypte mokinio ir pedagogo sąveika grindžiamą ugdymo procesą.

Socialinės rekonstrukcijos (angl. *Social Reconstruction*) *ideologija* (Schiro, 2013), kuria vadovaujantis į švietimą ir ugdymąsi žvelgiama iš socialinės perspektyvos. Ugdymosi tikslas yra mokytis suprasti visuomenę, kurioje gyvename, išvelgti jos problemas, susikurti maksimalią asmens saviraišką ir gerovę laiduojančios visuomenės viziją ir ieškoti būdų ją keisti. Besimokantieji turi įgyti kompetencijas, kurios jiems padėtų veiksmingai dalyvauti visuomenės gyvenime ir ją rekonstruoti į socialiniu teisingumu, lygybe bei visuotina gerove pasižyminčią visuomenę. Ugdytiniai neturi būti diskriminuojami dėl rasės, lyties, socialinės ar ekonominės nelygybės. Ugdymasis turėtų vykti socialiniame ir kultūriniame kontekste, vadovaujantis socialinėmis vertybėmis, bendraujant ir bendradarbiaujant visiems ugdymosi proceso dalyviams.

Paslaugų kokybės valdymo teorija, kuri leidžia pagrįsti švietimo paslaugas kaip procesą, kurio turinį bei vyksmą laiduoja vartotojo poreikiai, lūkesčiai bei tiekėjo ir vartotojo susitarimo dėl paslaugos kokybės galimybės. Švietimo paslaugos gali būti pagrindžiamos ir kaip pagalba vartotojui, kai paslaugos teikėjas sąmoningai siekia ją transformuoti kaip vartotojui priklausantį produktą-gėrybę (Martišauskienė, 2010).

Taikyti **tyrimo metodai**: mokslinės literatūros tyrinėjamu klausimu apžvalga, mokinių anketinė apklausa, taikant Likerto skalę. Tyrimo imtis suformuota geografinio patogumo principu. Tyrimas atliktas 2008–2014 m. šiuose Lietuvos regionuose: Klaipėdos, Telšių, Tauragės, Šiaulių ir Kauno. Kiekybiniame tyrime dalyvavo 520 respondentų (9–12 / 1–4 gimnazijų klasių mokiniai). Tarp jų – socialiai remtini mokiniai (n – 291, tikslinė grupė) ir pakankamos bei geros socialinės-ekonominės padėties šeimų mokiniai (n – 229, kontrolinė grupė). Socialiai remtini mokiniai – tie, kurie turi teisę į nemokamą maitinimą ir paramą mokinio reikmenims įsigyti. Duomenų analizei buvo taikyti aprašomieji ir daugiamačiai statistikos metodai, faktorinė koreliacinė analizė.

Taikytas teiginių populiarumo indeksas (PI) – skirtumas tarp procento tiriamųjų, kurie teiginį vertina teigiamai, ir procento tiriamųjų, kurie teiginį vertina neigiamai, eliminuojant vidutinių įverčių procentinį dažnį. Kuo didesnis PI su pliuso ženklu, tuo didesnis procentinis mokinių santykis teiginiui pritaria, kuo didesnis PI su minuso ženklu tuo didesnis procentinis mokinių santykis jam nepitaria.

Socialinės atskirties raiška mokykloje mokinių požiūriu

Skirtingos socialinės-ekonominės padėties šeimose augančių mokinių saugumo jausmas mokykloje. Esminė mokyklos visiems idėja yra visiems mokiniams vienodai palankios ugdymosi aplinkos sukūrimas. Siekiama, kad kiekvienas mokinys jaustųsi saugus, laukiamas, priimamas, kad patirtų buvimo su kitais džiaugsmą. Atliekant tyrimą siekta nustatyti, kaip mokykloje jaučiasi skirtingos socialinės-ekonominės padėties šeimų mokiniai, ar šiandieninė Lietuvos mokykla užtikrina visiems taip svarbų saugumą (žr. 1 lentelę).

1 lentelė. Skirtingos socialinės-ekonominės padėties šeimose augančių mokinių saugumo jausmas mokykloje

Eil. Nr.	Teiginiai	Socialiai remtini mokiniai: teiginių PI	Pakankamos ir geros socialinės-ekonominės padėties šeimų mokiniai: teiginių PI
1.	Klasėje visi jaučiamės saugūs ir užtikrinti	-18	+59
2.	Klasėje nuolat tvyro įtampa, slegianti nuotaika	+51	-32
3.	Mokykloje jaučiuosi fiziškai saugus	-13	+53
4.	Jaučiuosi nesuprastas, nereikalingas ir nepilnavertis	-53	-38
5.	Jaučiuosi saugiai, nes neturiu neigiamų įvertinimų	+14	+60
6.	Nesaugumo jausmą sukelia mano nepritapimas prie bendraamžių	+29	-32
7.	Esu saugus, nes mano tėvai turtingi	-51	+31
8.	Jaučiuosi nesaugus, nes mano tėvai nėra pasiturintys	46	-42

Kaip rodo tyrimo rezultatai, vertinant bendrą klasės atmosferą socialiai remtinių mokinių ir mokinių iš pakankamos ir geros socialinės-ekonominės padėties šeimų požiūris labai skiriasi. Pakankamos ir geros socialinės-ekonominės padėties šeimose augantys mokiniai pritaria teiginiui „Klasėje visi

jaučiamės saugūs ir užtikrinti“ (PI = +59), o socialiai remtini mokiniai šiam teiginiui nepritaria (PI = -18). Socialiai remtini mokiniai pritaria teiginiui „Klasėje nuolat tvyro įtampa, slegianti nuotaika“ (PI = +51). Sprendžiant iš teiginio „Mokykloje jaučiuosi fiziškai saugus“ pasirinkimų populiarumo, mokinių nuomonę apie bendrą klasės mikroklimatą nulemia jų asmeninio fizinio saugumo jausmas (pakankamos ir geros socialinės-ekonominės padėties šeimose augantys mokiniai jaučiasi fiziškai saugūs – PI = +53, o socialiai remtini mokiniai fiziškai saugiais nesijaučia – PI = -13). Tokie tyrimo rezultatai rodo *didelį emocinį socialiai remtinų mokinių diskomfortą*, nes jie klasėje, kurioje dauguma mokinių jaučiasi saugūs ir užtikrinti, jaučiasi nesaugiai. Tik 14 proc. socialiai remtinų mokinių mokyklose jaučiasi fiziškai saugūs (jie pritarė arba visiškai pritarė teiginiui apie savo saugumą). Be to, net 16 proc. pakankamos ir geros socialinės-ekonominės padėties šeimose augančių mokinių taip pat jaučiasi fiziškai nesaugūs mokykloje (jie nepritarė arba visiškai nepritarė teiginiui apie savo saugumą). Taigi, mokyklose vis dar nesukurtas toks mikroklimatas, kuris būtų palankus visiems mokiniams. Ir dar daugiau – saugiai besijaučiantys mokiniai dažniausiai net nepastebi, kad jų klasėje yra nesaugiai besijaučiančių mokinių, jie mano, kad visi mokiniai jaučiasi saugūs. Tokie rezultatai rodo mokinių egocentiškumą, empatijos stoką, nesugebėjimą pastebėti, kad kitam šalia tavęs nėra gerai.

1 lentelėje pateikti duomenys taip pat leidžia išvelgti kelias mokinių saugumo ar nesaugumo mokykloje priežastis. Pakankamos ir geros socialinės-ekonominės padėties šeimose augančių mokinių saugumo jausmui didžiausią įtaką turi neigiamų mokytojo įvertinimų nebuvimas (PI = +60) ir pakankama turtinė tėvų padėtis (PI = +31), nepritapimas prie bendraamžių yra nesaugumo jausmo priežastis tik penktadaliui mokinių (tik 20 proc. mokinių pritaria arba visiškai pritaria teiginiui „Nesaugumo jausmą sukelia mano nepritapimas prie bendraamžių“). Pagrindinė socialiai remtinų mokinių nesaugumo priežastis, mokinių nuomone, yra tai, kad jų tėvai nėra pasiturintys (PI = +46), taip pat jų nepritapimas prie bendraamžių (PI = +29; net 54 proc. mokinių pritaria arba visiškai pritaria teiginiui, kad jų nesaugumo jausmą sukelia nepritapimas prie bendraamžių). Atkreiptinas dėmesys, kad bloga tėvų turtinė padėtis turi didelį poveikį mokinių nesaugumo jausmui kilti, o pakankama ir gera turtinė tėvų padėtis mokinių saugumo jausmui turi daug mažesnę poveikį. Taigi, šiuolaikinėje visuomenėje vyraujantys socialinės-ekonominės šeimų padėties skirtumai turi įtaką ir mokinių gyvenimui mokykloje, didina socialiai jautrios

klasės mokinių dalies socialinę atskirtį. Teiginio „Jaučiuosi saugiai, nes neturiu neigiamų įvertinimų“ PI, kaip rodo socialiai remtinų mokinių atsakymai, taip pat daug žemesnis (PI = +14) nei kitos mokinių grupės (PI = +60). Vadinasi, jų ugdymo(si) rezultatai blogesni, o tai irgi didina nesaugumo jausmą.

Atlikta socialiai remtinų mokinių saugumo / nesaugumo rodiklių faktorinė analizė (žr. 2 lentelę) išryškino du latentinius veiksnius – mokinių nesaugumą dėl socialinės-ekonominės tėvų padėties (1 faktorius) ir mokinių nesaugumą dėl santykių su mokiniais ir mokytojo vertinimų (2 faktorius).

2 lentelė. Socialiai remtinų mokinių saugumo / nesaugumo rodiklių faktorinė analizė

Eil. Nr.	Rodikliai	Faktoriai	
		F1 – nesaugumas dėl socialinės-ekonominės tėvų padėties	F2 – nesaugumas dėl santykių su mokiniais ir mokytojo vertinimų
1.	Jaučiuosi nesaugus, nes mano tėvai nėra pasiturintys	,845	
2.	Klasėje visi jaučiamės saugūs ir užtikrinti	-,748	
3.	Mokykloje jaučiuosi fiziškai saugus	-,599	
4.	Jaučiuosi nesuprastas, nereikalingas ir nepilnavertis	,416	
5.	Nesaugumo jausmą sukelia mano nepritapimas prie bendraamžių		,926
6.	Jaučiuosi saugiai, nes neturiu neigiamų įvertinimų		-,789
7.	Klasėje nuolat tvyro įtampa, slegianti nuotaika	,609	,620

Skirtingos socialinės-ekonominės šeimų padėties poveikis mokinių savijautai, santykiams su mokiniais ir mokytojais. Mokyklos visiems aplinka turėtų būti motyvuojanti, palaikanti, įgalinanti, įtraukianti kiekvieną mokinį per demokratiškus tarpasmeninius santykius su kitais mokiniais ir mokytojais. Todėl siekta nustatyti, ar šiandieninė mokykla socialiai remtiniams mokiniams užtikrina gerą savijautą ir lygiavertiškų santykių su kitais mokiniais ir mokytojais plėtojimą. Tyrimo duomenys pateikti 3 lentelėje.

3 lentelė. Skirtingos socialinės-ekonominės šeimų padėties poveikis mokinių savijautai, santykiams su mokiniais ir mokytojais

Eil. Nr. Teiginiai	Socialiai remtini mokiniai: teiginių PI	Pakankamos ir geros socialinės-ekonominės padėties šeimų mokiniai: teiginių PI
1. Jei būčiau turtingesnis, labiau pasitikėčiau savimi, jausčiausi laimingesnis	+48	-36
2. Mano turtinė padėtis turi įtakos pasirenkant draugus	+61	+29
3. Klasės draugai dažnai primena mano socialinį statusą	+37	-71
4. Suolo draugą renkuosi to paties socialinio statuso	+74	+46
5. Dėl turtinės padėties esu diskriminuojamas bendraamžių	+20	-77
6. Mokytojai yra iš anksto nusistatę prieš skurdžiau gyvenančius mokinius	+31	-84
7. Dėl turtinės padėties esu diskriminuojamas mokytojų	+23	-73
8. Mano tėvų socialinė-ekonominė padėtis turi įtakos mokytojų vertinimams	+62	+34
9. Klasėje vargingiau gyvenantys bendraamžiai sunkiai pritampa, daugelis jų jaučiasi prastai	+42	+47
10. Turtingesni mokiniai naudojami savo padėtimi: jiems galioja kitos taisyklės mokykloje ir per pamokas	+89	+50

Duomenys rodo, kad socialinė-ekonominė šeimos padėtis turi įtakos socialiai remtinų mokinių savijautai ir savigarbai. Mokiniai sutiko su teiginiu, kad labiau pasitikėtų savimi ir jaustųsi laimingesni, jei būtų turtingesni (PI = +48). Tuo tarpu pakankamos ir geros socialinės-ekonominės padėties šeimose augantys mokiniai šiam teiginiui nepritarė (PI = -36).

Tarp socialiai remtinų mokinių populiarūs du teiginiai, kurie rodo socialiai remtinų mokinių atskirtį klasėje, nes jų tarpasmeninius santykius ir draugų pasirinkimą riboja jų šeimų socialinė-ekonominė padėtis: „Suolo draugą renkuosi to paties socialinio statuso“ (PI = +74) ir „Mano turtinė padėtis turi įtakos pasirenkant draugus“ (PI = +61). Socialinės atskirties reiškinių egzistavimą dar labiau patvirtina pakankamos ir geros socialinės-ekonominės padėties šeimose augančių mokinių pritarimas šiems teiginiams – jie taip pat renkasi to paties socialinio statuso, kaip ir jie, draugus, t. y. nedraugauja su socialiai remtiniais mokiniais. Socialiai remtinų mokinių socialinę atskirtį di-

dina bendraamžių diskriminacija jų atžvilgiu (teiginiui apie jaučiamą bendraamžių diskriminaciją visiškai pritarė net 44 proc. socialiai remtinų mokinių). Socialinio teisingumo stoką klasėje rodo ir tai, kad tiek socialiai remtini, tiek ir geros socialinės-ekonominės padėties šeimose augantys mokiniai pritarė teiginiams, kad vargingiau gyvenantys bendraamžiai sunkiai pritampa klasėje (PI = +42 ir +47), kad turtingesni mokiniai naudojami savo padėtimi (PI = +89 ir +50). Tai reiškia, kad visi mokiniai pastebi socialinio teisingumo stoką ir su tuo gyvena, nebandydami nieko keisti. Tokia padėtis tarp bendraamžių mokykloje socialiai remtinus mokinius demotyvuoja, didina jų izoliaciją, mažina savigarbą. Dėl blogos socialinės-ekonominės šeimų padėties mokyklose dažnai susiformuoja „atstumtųjų“ grupė, su kurios nariais nebendraujama. Klasės ir mokyklos viduje gali formotis tam tikros „kastos“, kurias sudaro „neliečiamieji“, ir tie, kurie turi teisę tyčiotis, žeminti. Mokinių pasiskirstymą pagal socialinę statusą turėtų pastebėti klasės auklėtojas, mokytojai, psichologai, tačiau dažniausiai į tai nekreipiama pakankamai dėmesio. Toks pasiskirstymas toleruojamas, jei vaikai iš socialiai remtinų šeimų prastai mokosi, yra netvarkingi.

Neretai socialiai remtinių mokinių padėtį dar pablogina nepalankūs santykiai su mokytojais. Tarp socialiai remtinų mokinių populiarūs teiginiai, kurie atskleidžia išankstines neigiamas mokytojų nuostatas šių mokinių atžvilgiu (PI = +31; su teiginiu visiškai sutinka 35 proc. ir sutinka dar 25 proc. mokinių; su teiginiu visiškai nesutinka 10 proc.; nesutinka 19 proc. mokinių) ir mokinių jaučiamą mokytojų diskriminaciją (PI = +23; su teiginiu visiškai sutinka 27 proc. ir sutinka dar 27 proc. mokinių; su teiginiu visiškai nesutinka 15 proc. ir nesutinka 16 proc. mokinių). Toks socialiai remtinų mokinių nuomonių pasiskirstymas rodo, kad vieni jų turi gerus, palaikančius mokytojus, kiti – nejautrius, autokratiškus. Kitiems klasės mokiniams neatrodo, kad mokytojai turi negatyvias išankstines nuostatas socialiai remtinų mokinių atžvilgiu. Tačiau teiginiui „Mano tėvų socialinė-ekonominė padėtis turi įtakos mokytojų vertinimams“ pritaria tiek socialiai remtini mokiniai (PI = +62), tiek ir pakankamos bei geros socialinės-ekonominės padėties šeimose augantys mokiniai (PI = +34). Taigi, mokiniai pripažįsta, kad mokinio šeimos materialinė padėtis turi įtakos jo vertinimui dėl išankstinių neigiamų ar diskriminacinių mokytojo nuostatų. Tokia situacija silpnina mokinio tikėjimą savo galiomis ir socialiniu teisingumu, atima norą stengtis.

Atlikta socialiai remtinų mokinių socialinio statuso poveikio mokinių savijautai, santykiams su mokiniais ir mokytojais rodiklių faktorinė analizė

(žr. 4 lentelę) išryškino tris neigiamą įtaką turinčius latentinius veiksnius – socialiai remtinų mokinių patiriamą socialinę atskirtį ir diskriminaciją (1 faktorius), socialinio teisingumo stoką (2 faktorius), materialinės padėties įtaką mokymosi rezultatams (3 faktorius).

4 lentelė. Socialiai remtinų mokinių socialinio statuso poveikio mokinių savijautai, santykiams su mokiniais ir mokytojais rodiklių faktorinė analizė

Eil. Nr.	Rodikliai	Faktoriai		
		F1 – patiriama socialinė atskirtis ir diskriminacija	F2 – socialinio teisingumo stoka	F3 – materialinės padėties įtaka mokymosi rezultatams
1.	Jei būčiau turtingesnis, labiau pasitikėčiau savimi, jausčiausi laimingesnis	,638		
2.	Mano turtinė padėtis turi įtakos pasirinkant draugus	–,667		
3.	Suolo draugą renkuosi to paties statuso	,776		
4.	Klasės draugai dažnai primena mano socialinį statusą	,741		
5.	Dėl turtinės padėties esu diskriminuojamas bendraamžių	,780		
6.	Dėl turtinės padėties esu diskriminuojamas mokytojų	,775		
7.	Klasėje vargingiau gyvenantys bendraamžiai sunkiai pritampa, daugelis jų jaučiasi prastai		,836	
8.	Turtingesni mokiniai naudojami savo padėtimi: jiems galioja kitos taisyklės mokykloje ir per pamokas		,868	
9.	Mokytojai yra iš anksto nusistatę prieš skurdžiau gyvenančius mokinius			,882
10.	Mano tėvų socialinė-ekonominė padėtis turi įtakos mokytojų vertinimams			,912

Skirtingos socialinės-ekonominės šeimų padėties poveikis mokinių lygiavertišumui. Mokykla visiems sudaro lygias teises kiekvienam mokiniui dalyvauti mokyklos savivaldos veikloje, priimant sprendimus, kuriant mokyklos gyvenimą. Todėl siekta nustatyti, ar socialiai remtini mokiniai turi lygias teises dalyvauti šiuose procesuose (5 lentelė).

5 lentelė. Skirtingos socialinės-ekonominės šeimų padėties poveikis mokinių lygiavertiškumui

Eil. Nr. Teiginiai	Socialiai remtini mokiniai: teiginių PI	Pakankamos ir geros socialinės-ekonominės padėties šeimų mokiniai: teiginių PI
1. Jaučiuosi lygiavertis klasės narys	-71	+89
2. Turtingesnių mokinių sprendimai ir siūlymai susilaukia didesnio pritarimo ir palaikymo	+40	-3
3. Klasės seniūnu paprastai renkamas (skiriamas) tas mokinys, kurio tėvai turtingesni	+59	+33
4. Diskusijose dėl klasės reikalų dominuoja turtingesni tėvai	+62	+33
5. Geriau psichologiškai / emociškai jaustis mokykloje man padeda klasės auklėtoja	+32	+3

Tyrimo duomenys rodo, kad socialiai remtini mokiniai nesijaučia lygiaverčiais klasės nariais (teiginio PI = -71), o pakankamos ir geros socialinės-ekonominės padėties šeimose augantys mokiniai jaučiasi lygiaverčiai (teiginio PI = +89). Taigi, mokinių iš skirtingos socialinės-ekonominės padėties šeimų savijauta kontrastiškai skiriasi.

Kad mokiniams klasėje nesudarytos lygios teisės dalyvauti priimant sprendimus, rodo visų mokinių pritarimas teiginiams, kad klasės seniūnu paprastai renkamas (skiriamas) tas mokinys, kurio tėvai turtingesni (tarp socialiai remtinų mokinių teiginio PI= +59, tarp kitų mokinių PI= +33), kad diskusijose dėl klasės reikalų dominuoja turtingesni tėvai (tarp socialiai remtinų mokinių teiginio PI= +62, tarp kitų mokinių PI= +33). Tarp socialiai remtinų mokinių populiarius yra ir teiginys, kad turtingesnių mokinių sprendimai ir siūlymai susilaukia didesnio pritarimo ir palaikymo (teiginio PI= +40), nors tarp pakankamos ir geros socialinės-ekonominės padėties šeimose augančių mokinių šis teiginys nėra populiarius (teiginio PI = -3). Kita vertus, net 30 proc. šių mokinių teiginiui pritaria arba visiškai pritaria, taigi, net trečdalis pasiturinčiai gyvenančių šeimų vaikų taip pat pastebi, kad mokinio pasiūlymo „vertė“, t. y. jo palaikymas dažnai priklauso nuo mokinio šeimos socialinės-ekonominės padėties.

Socialiai remtini mokiniai pripažįsta pozityvų klasės auklėtojo poveikį jų psichologinei / emocinei savijautai (teiginio PI= +32; net 41 proc. socialiai remtinų mokinių sutinka arba visiškai sutinka su teiginiu).

Atlikta socialiai remtinų mokinių socialinio statuso poveikio mokinių lygiavertiškumui rodiklių faktorinė analizė (žr. 6 lentelę) išryškino vieną faktorių – „mokinių nelygiateisiškumas klasėje“.

6 lentelė. Socialiai remtinų mokinių socialinio statuso poveikio mokinių lygiavertiškumui rodiklių faktorinė analizė

Eil. Nr. Rodikliai	Faktoriai
	F1 – mokinių nelygiateisiškumas klasėje
1. Jaučiuosi lygiavertis klasės narys	–,880
2. Turtingesnių mokinių sprendimai ir siūlymai susilaukia didesnio pritarimo ir palaikymo	,856
3. Klasės seniūnu paprastai renkamas (skiriamas) tas mokinys, kurio tėvai turtingesni	,882
4. Diskusijose dėl klasės reikalų dominuoja turtingesni tėvai	,864
5. Geriau psichologiškai / emociškai jaustis mokykloje man padeda klasės auklėtoja	,589

Galima daryti apibendrinimą, kad socialiai remtini mokiniai klasėje jaučiasi neturintys tokių pat teisių ar galimybių dalyvauti sprendimų priėmimo procese, tačiau jaučia klasės auklėtojo paramą.

Apibendrinimas ir diskusija

Atliktas tyrimas atskleidė, kad pakankamos ir geros socialinės-ekonominės padėties šeimose augantys mokiniai ir socialiai remtini mokiniai mokyklos ir klasės mikroklimatą vertina skirtingai: pirmieji jaučiasi saugūs, klasės mikroklimatą vertina kaip palankų, o socialiai remtini vaikai jaučiasi nesaugūs, klasės mikroklimatą vertina kaip slegiantį, kupiną įtampos ir kaip patį reikšmingiausią nesaugumo veiksnį pripažįsta blogą tėvų turinę padėtį, taip pat nepritapimą. Vykdam tyrimą vadovautasi pozityvistiniu paradigminiu požiūriu į tyrinėjamą reiškinį. Taikyti tyrimo metodai: mokslinės literatūros tyrinėjamu klausimu apžvalga, mokinių anketinė apklausa. Atliktas tyrimas patvirtina J. Allan ir R. Cattso (2014) teiginius, kad skirtumai tarp žmonių suponuoja distanciją, diskonfortą. Socialiai remtini mokiniai jaučia savo socialinio statuso skirtumą ir jaučiasi nesaugiai. Klasėje jie jaučia nuolatinę įtampą, taigi, kaip tvirtina J. Allan ir R. Cattsas (2014), tai yra konflikto tarp atskirų socialinių grupių raiška ir labiausiai kenčia ribotesnes galimybes turinti mažuma (socia-

liai remtini mokiniai). Minėtų autorių nuomone, įtampą tarp skirtingą socialinę statusą turinčių mokinių grupių galėtų mažinti veiksniai, skatinantys socialinę sanglaudą. Daugelio autorių nuomone, ikimokyklinio ir pradinio ugdymo laikotarpiu įgyti socialinio funkcionavimo gebėjimai užtikrina jų nuoseklų bei stabilų tobulėjimą ir vėliau, o jeigu mokyns šiuo laikotarpiu yra bendraamžių atstumtas, jo socialinė izoliacija vėliau tik gilėja (Miller ir kt., 2005; Domínguez ir kt., 2011). Šiame straipsnyje pateiktas tyrimas yra atliktas su vidurinio ugdymo lygmens (9–12 / 1–4 gimnazijų klasių) mokiniais ir rodo, kad mokykla per 9–11 metų laikotarpį taip ir nesugebėjo sukurti visiems mokiniams palankaus ugdymosi mikroklimato bei sušvelninti visuomenės segregacijos pagal socialinę-ekonominę padėtį padarinių jos nariams. T. Tamošiūno (2000) teigimu, mokykla, selekcionuodama individus pagal jų edukacinius gebėjimus ir pagal šeimos ekonominę padėtį, neretai prisideda prie socialinės hierarchijos reproduktivimo visuomenėje.

Tyrimas taip pat atskleidė socialiai remtinų mokinių socialinio statuso neigiamą poveikį jų savijautai ir savigarbai, tarpasmeniniams santykiams su kitais mokiniais ir santykiams su mokytojais: socialiai remtini mokiniai mokykloje dažnai patiria socialinę atskirtį, nes jų tarpasmeniniai santykiai apriboti tik bendravimu su to paties socialinio statuso mokiniais, patiria bendraamžių diskriminaciją, jų šeimų turtinė padėtis turi neigiamos įtakos mokytojų išankstinėms nuostatomis bei vertinimams. Mokinių bendravimo ribotumas, pasireiškiantis tarpasmeninių santykių palaikymu tik su to paties socialinio statuso mokiniais, rodo į mokyklą iš segreguotos visuomenės persikėlusias „partikuliarizuoto“ pasitikėjimo kitais nuostatas (Allan, Catts, 2014). Kiekviena socialinė grupė mokykloje turi savo subkultūrą, kurią sudaro skirtingi modeliai (Haris, 1998). Labiau „generalizuotas“ pasitikėjimas kitais stiprinamas per bendruomeniškumą, glaudžių tarpasmeninių santykių su visais klasės mokiniais kūrimą. Tuo tarpu mūsų mokyklose dažnai stinga ne tik galimybės aktyviai, lygiomis teisėmis dalyvauti ugdymo procese (angl. *participative justice*), bet ir socialinių skirtumų pripažinimo bei gerbimo (angl. *recognitive justice*) (Boylan, Woolsey, 2015). Būtent dėl to socialiai remtini mokiniai dažnai tampa diskriminacijos ir patyčių taikiniais. Mokslininkai (Smokowski, Kopasz, 2005; Rigby, 1999; Rantanen, Kaltiala-Heino, Rimpela ir kt., 1999) atkreipia dėmesį į mokinių patiriamos diskriminacijos bei patyčių poveikį bendravimui, teigdami, kad užgauliojimai, įvairaus pobūdžio smurtas vaikams sukelia sunkumų bendraujant: jiems sunkiau sekasi užmegzti ir palaikyti gerus santykius

su bendraamžiais, prie jų prisitaikyti, bendraudami jie yra nedrąsūs, įsitempę, drovūs (Povilaitis, Valiukevičiūtė, 2005). Pasak D. Valeckienės (2007), tai turi įtakos tolesniam individo gyvenimui ir ateityje kylančioms bendravimo problemoms. Deja, dėl nusistovėjusių stereotipų ir mokyklos bendruomenės neveiklumo ši padėtis sunkiai keičiasi. Mokslininkai (Girdvainis, Pocevičienė, 2009; Robichaud, 2007; ir kt.) akcentuoja, kad mokyklos bendruomenė yra abejinga ir pasyvi, sprendžiant mokinių diskriminavimo, patyčių, nelygiavertiškumo problemas. Taigi, skirtingų mokinių ugdymasis bendrame sraute (angl. *mainstream*) įtvirtina socialiai remtinių mokinių atskirtį, kaip apie tai yra rašę A. C. Allard ir N. Santoro (2006).

Atliktas tyrimas patvirtina R. I. Arendso (1998) nuomonę, kad šeimos socialinis statusas turi lemiamą reikšmę mokytojų nuomonėms, vertinimui ir mokinių ateičiai. P. Bourdieu (1998) akcentuoja, kad mokykla visuomenės hierarchiją įgyvendina įvairiomis priemonėmis: pažymiais, testais ir kt. Tai patvirtina mūsų šalies mokyklose atliktas tyrimas, nes socialiai remtini mokiniai jaučia mokytojų vertinimų neobjektyvumą. Mokiniai suvokia mokytojų diferencinį elgesį jų atžvilgiu: išvelgia pedagogų empatijos stoką, nesupratimą, nenorėjimą bendrauti (Navaitis, 2001; Ruškus, 2000). Jausdami nuolatinę mokyklos bendruomenės neigiamą požiūrį, socialiai remtini mokiniai patys bando spręsti juos užgriuvusias problemas: vieni išmoksta tyliai būti „savo vietoje“, kiti agresyviai, dažnai burdamiesi į grupes, kovoja už savo teises ir pripažinimą. Pastarieji, nesulaukę tinkamos specialistų pagalbos, šalinami iš mokyklos ir grįžta į savo šeimą, kurioje dažnai pradeda ankstyvą lytinį gyvenimą, neįgyja išsilavinimo, sukuria šeimą. Istorija kartojasi: ir vėl jie bei jų vaikai tampa socialiai remtiniais asmenimis. L. Florian (2015) nuomone, ugdant skirtybių turinčius mokinius bei siekiant išvengti atskirties, būtina alternatyvi pedagoginė prieiga, orientuota į bendrų visai klasei strategijų taikymą, kuri turi galią mažinti nelygybę švietimo sistemoje bei padidinti kiekvieno mokinio mokymosi ir dalyvavimo klasės gyvenime galimybes.

Socialiai remtini mokiniai pripažįsta, kad jiems pagalbą teikia klasės auklėtojas. Klasės auklėtojo veikla išsiskiria tuo, kad nukreipta ne tik į individualų vaiko ugdymą, bet ir į jo adaptaciją klasės bendruomenėje. Klasės auklėtojo parama teigiamai susijusi ir su mokinių aktyvumu mokykloje, palaikančių santykių su bendraamžiais bei suaugusiais mokykloje puoselėjimu (Jennings, 2003).

Literatūra

- Ainscow, M. (2007). From Special Education to Effective Schools for all: a Review of Progress so Far. In L. Florian (Ed.). *The SAGE Handbook of Special Education* (pp. 146–159). London: Sage.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, D. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Allan, J., Catts, R. (2014). Schools, Social Capitale and Space. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 217–228.
- Allard, A. C., Santoro, N. (2006). Troubling Identities: Teacher Education Students' Constructions of Class and Ethnicity. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 115–129.
- Arends, R. I. (1998). *Mokomės mokyti*. Vilnius: Margi raštai.
- Boylan, M. (2009). Engaging with Issues of Emotionality in Mathematics Teacher Education for Social Justice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 12, 427–443.
- Boylan, M., Woolsey, I. (2015). Teacher Education for Social Justice: Mapping identity spaces. *Teaching and Teacher Education*, 46, 62–71.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE). Prieiga per internetą: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Bourdieu, P. (1998). *Acts of Resistance: Against the New Myths of Our Time*. Cambridge: Polity Press.
- Domínguez, X., Vitiello, V. E., Fuccillo, J. M., Greenfield, D. B., Bulotsky-Shearer, R. J. (2011). The Role of Context in Preschool Learning: a Multilevel Examination of the Contribution of Context-specific Problem Behaviors and Classroom Process Quality to Low-income Children's Approaches to Learning. *Journal of School Psychology*, 49(2), 175–195.
- Florian, L. (2015). Inclusive Pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? *Scottish Educational Review*, 47(1), 5–14.
- Geros mokyklos koncepcija. (2015). Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2015 m. gruodžio 21 d. įsakymu Nr. V-1308.
- Girdvainis, G., Pocevičienė, R. (2009). Patyčių problema ir jos prevencijos bendrojo lavinimo mokykloje. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 4(25), 127–135.
- Griffiths, M. (1998). The Discourses of Social Justice in Schools. *British Educational Research Journal*, 24(3), 301–316.
- Haris, M. (1998). *Kultūrinė antropologija*. Kaunas: Tvermė.
- Jennings, G. (2003). *An Exploration of Meaningful Participation and Caring Relationships as Contexts for School Engagement*. The California School Psychologist, 43–52.
- Kalantzis, M., Cope, B. (2012). *New Learning. Elements of a Science of Education*. New York: University Press.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Marttunen, M., Rimpelä, A., Rantanen, P. (1999). *Bullying, Depression, and Suicidal Ideation in Finnish Adolescents: School Survey*. *BMJ*, 319, 348–351.
- Martišauskienė, D. (2010). *Ikimokyklinio ugdymo paslaugų kokybės valdymo modeliavimas tiriant tėvų-vartotojų poreikius: daktaro disertacija*. Šiaulių universitetas. Šiauliai: Lucilijus.
- Martišauskienė, D., Trakšelys, K. (2016). *Švietimo paslaugų kokybės valdymo kontūrai: efektyvumas, rezultatyvumas, naudingumas, prieinamumas: monografija*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a Psychology of Being*. New York: Van Nostrand Reinhold.

- Miller, A. L., Gouley, K. K., Seifer, R., Zakriski, A., Eguia, M., Vergnani, M. (2005). Emotion Knowledge Skills in Low-income Elementary School Children: Associations with Social Status and Peer Experiences. *Social Development*, 14(4), 637–651.
- Navaitis, G. (2001). *Psichologinė parama paaugliui*. Vilnius: Kronta.
- Povilaitis, R., Valiukevičiūtė, J. (2006). *Patyčių prevencija mokyklose*. Vilnius: Multiplex.
- Pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų aprašas*. (2015). Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2015 m. gruodžio 21 d. įsakymu Nr. V-1309. Prieiga per internetą: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/37350520a7bc11e5be7f919a1e7be>
- Rigby, K. (1999). *What harm Does Bullying Do?* Conference convened by the Australian Institute of Criminology and held in Brisbane, 2–12.
- Robichaud, M. G. R. (2007). *Vaikas kenčia pažėminimus mokykloje*. Vilnius: Baltos lankos.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus Merrill.
- Ruškus, J. (2000). *Specialiojo pedagogo socialinių nuostatų, pedagoginės sąveikos ir mokyklinės socializacijos ryšys: daktaro disertacija*. Šiaulių universitetas. Šiauliai.
- Schiro, M. S. (2013). *Curriculum theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. USA, Sage.
- Sewell, A., St. George, A., Cullen, J. (2013). The Distinctive Features of Joint Participation in a Community of Learners. *Teaching and Teacher Education*, 31, 46–55.
- Smokowski, P. R., Kopasz, K. H. (2005). Bullying in School: An Overview of Types, Effects, Family Characteristics, and Intervention Strategies. *Children and Schools*, 22(2), 101–110.
- Tamošiūnas, T. (2000). *Vidurinės mokyklos edukacinis kryptingumas įvairiautiniėje aplinkoje: daktaro disertacija*. Vilniaus universitetas. Vilnius.
- Trakšėlys, K. (2013). *Švietimo prieinamumas Lietuvos visuomenės transformacijos kontekste (1990–2010): daktaro disertacija*. Lietuvos edukologijos universitetas. Vilnius: Edukologija.
- Valeckienė, D. (2007). Patyčių tarp bendraamžių prevencijos strategijų mokykloje analizė: užsienio šalių patirtis. *Tiltai*, 4, 53–52.
- Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija*. (2013). Patvirtinta Lietuvos Respublikos Seimo 2013 m. gruodžio 23 d. nutarimu Nr. XII-745. Prieiga per internetą: <https://www.e-tar.lt/portal/legalAct.html?documentId=b1fb6cco89d911e397b5c02d3197f382>

SOCIAL EXCLUSION IN THE CONTEXT OF THE SCHOOLING FOR ALL PHILOSOPHY: CHILDREN'S VOICES

KĘSTUTIS TRAKŠELYS¹, ONA MONKEVIČIENĖ²

¹Lithuanian University of Educational Sciences, LITHUANIA, e-mail kestutistrak@gmail.com

²Lithuanian University of Educational Sciences, LITHUANIA, e-mail ona.monkeviciene@leu.lt

Abstract. The article focuses on the way the socioeconomic situation of the family affects student security, well-being, relationships with peers and teachers, and equal participation in school life. The empirical research aims at hearing the voice of socially disadvantaged students as aggregate peer opinion fails to reveal what students of lower social status feel and experience. The research data reveals that socially vulnerable students in the context of creating a School for All suffer from social exclusion.

Keywords: socioeconomic situation of families, School for All, equal development opportunities, social exclusion.

Introduction

Education usually plays a dual role: 1) reacting to the current social, economic, political situation in terms of general education in order to solve problems generated by factors hostile to education, such as social exclusion, changes in economic situation; 2) constructively affecting the general development of society modelling its future on the basis of social cohesion (Kalantzis, Cope, 2012). The authors believe that education must design new systems, competences and processes not necessarily in line with the current imperfect social reality, but focusing on the needs of future society. One of the pressing goals of the educational system is the development of a fair, inclusive school. According to Boylan and Woolsey (2015) social justice in schools refers to the recognition and respect of social and cultural differences (recognitive justice) and the opportunity to actively and equally participate in learning and decision making (participative justice). Social justice at school should be ensured not only at the macro level, i. e. through the school structure and desired results, but also at the micro level: through personal relations among school community members (students, teachers, specialists, parents). Kalantzis and Cope (2012) argue that in today's glo-

bal society the differences between students are subtle, profound and complex therefore an inclusive education approach is more justified than dividing students in groups and teaching them separately. With the aim of establishing social justice and inclusion at school the notion of School for All has been born. The idea promotes a school that is open to all students, where all of them are equally respected and appreciated, where their differences are recognised and respected and viewed as new opportunities (Ainscow, Booth, Dyson, 2006; Booth, Ainscow, 2002). A School for All creates a favourable, welcoming, collaborative micro climate for all students, including students with different socioeconomic backgrounds and encourages the development of social cohesion.

Lithuanian documents on education also emphasise the importance of ensuring inclusion and equal opportunities (National Education Strategy 2013–2022, 2013). The Concept of the Good School (2013, 3–4) is in line with the key ideas of School for All focusing on applied education for different students (taking into consideration the differences in learning needs, choices, possibilities, styles, and offering varied suitable options of learning pace, ways and techniques), and the most important qualities of school life: “student well-being (to be accepted, respected, safe, happy about being at school and seeing its importance); community (membership, unity, sharing, taking care of others, help, commitment); self-governance (consultations, decision initiation, making and implementation, construction of school life)”. The Agenda of Primary, Basic and Secondary Education Curriculum (2015) proposes the following as one of the general education goals: to provide equal opportunities for all students (regardless of nationality, language, background, social status, etc.) to progress as far as they can according to their capacities and encourage the idea of lifelong learning. It is also emphasised that “General Education Curricula enable students to be, to communicate, act, successfully develop in the changing context of global cultural diversity, social and economic life...” (Agenda of Primary, Basic and Secondary Education Curriculum, 2015, 2). And so the Lithuanian education system focuses on the ideas of School for All.

School for All: from Social Exclusion to Social Inclusion

The New Learning concept by Kalantzis and Cope (2012), echoing the ideas of School for All, analyses the approach to differences in education as one of the main aspects of the concept. The authors believe that we are shifting from

social exclusion (past) and assimilation (present) towards social inclusion (future). Social exclusion refers to the dominating group's desire to stay invariable, homogenous, without accepting others that are different. Social assimilation refers to the dominating group's desire to stay invariable, homogenous accepting others that are different but upon condition that they will adopt the values and behavioural standards of the dominating group. Social inclusion refers to the dynamic change of naturally existing different persons and their groups and their inter-relations that transforms the entire class or school into a democratic, socially just community, in which every member is equally valuable and has equal opportunities. Belonging to a certain social class, according to the authors, is one of the differences between people, which shows varying accessibility to material values and social services (due to family status or other reasons).

Allan and Catts (2014) argue that differences between people imply distance, discomfort and conflicts, i. e. tension between individual social groups in the absence of social cohesion. Moreover, in societies with strong social, economic, cultural segregation the trust in others is particularised, i. e. oriented towards particular groups (for example, only people with the same socioeconomic status can be trusted), whereas in integrated societies that treat differences and diversity as a natural reality the trust between people is generalised. The said problems easily transfer to school therefore the development of positive social relations within the school community is very important.

A great number of researchers (Allard, Santoro, 2006; Kalantzis, Cope, 2012; Boylan, Woolsey, 2015) argue that contemporary schools only recognise social and cultural differences, but fail to take action to ensure the same opportunities for all to equally participate in the education process and decision making. A. C. Allard and Santoro (2006) claim that multiple studies show that mainstream education allows all students to develop their competences and conversely – may encourage the emergence of social exclusion as a result of learning with others. Researchers (Jennings, 2003; Allard, Santoro, 2006; Sewell, St. George, Cullen, 2013) come to the conclusion that teaching for diversity in mainstream education should be based on deep understanding of students and their needs and application of pedagogical strategies that focus on the entire class, but at the same time ensure the successful development of each and every student (respect for differences, listening to student voices, multiple educational perspectives, joint participation in school life and education, support for each other, etc.).

Teachers should dedicate more attention to student inter-relationship in class and school and their own relationship with students and pedagogical practices (at micro and macro levels) to focus them on the implementation of social justice and ensuring social inclusion (Boylan, 2009). Social inclusion may be ensured through adopting humanistic and democratic principles in class and in school (Griffiths, 1998). Implementing social justice is linked with emotions, a teacher's empathy towards those who experience injustice or discrimination, with the courage to face challenges, with establishing social relations in class, in school and outside of school (Boylan, Woolsey, 2015). Students from socially and economically vulnerable families may be helped to escape social isolation in class by developing their emotional literacy that would enable them to establish positive relationship with others (Miller et al., 2005). Education should play a more extensive role in influencing society to reduce the reproduction of social and economic exclusion (Griffiths, 1998). Through the development of social justice and inclusion ideas School for All contributes to the construction of social cohesion within the society. At School for all students are valuable, all are equal, the school's culture ensures social inclusion, tries to reduce exclusion and lift any barriers making it possible for all students to take part in school life and education. Educational and social services provided at school reduce social tension between different social groups and ensures equal inclusion in the process of learning of all students regardless of their abilities and social status (Martišauskienė, Trakšelys, 2016; Trakšelys, 2013).

Socially vulnerable students constitute one of the groups facing the problem of social justice at school. Therefore it is relevant to assess whether the poor socioeconomic situation of a family has an effect in the development of social exclusion at school and how it manifests.

The goal of the research: to reveal the form of social exclusion of socially disadvantaged students at school.

Research objectives:

- Identifying the nature of feeling safe at school among students from different socioeconomic backgrounds.
- Determining the effect of the socioeconomic family situation on student well-being, relations with peers and teachers.
- Determining the effect of socioeconomic family situation on the equal participation of all students in class life.

Research methodology

The research was conducted by applying the following theories:

Humanistic education theory (Maslow, 1968; Rogers, 1969), which emphasises the personal worth of the individual, the power of learning and self-development, student interaction and learning process based on mutual teacher-student interaction.

Social Reconstruction theory. (Schiro, 2013), which assesses education and learning from the social point of view. The goal of learning is to learn to understand the society we live in, distinguish its problems, bring about maximum self-actualisation and a vision of a well-being-centered society and find ways to change it. Learners should master competences allowing them to play an effective role in society and reconstruct it towards a society based on social justice, equality and general well-being. There should be no discrimination because of race, gender, social or economic inequality. Learning should take place in a social and cultural context in accordance with social values, through communication and collaboration of all that are involved in the process of learning.

Service quality management theory, which allows interpreting educational services as a process whose content and development are determined by the user's needs, expectations and a provider-user agreement on the service quality. Educational services may be interpreted as user support where the service provider willingly seeks to transform it as a product-good owned by the user (Martišauskienė, 2010).

Research methods used: a review of related research literature, a student questionnaire utilising the Likert scale. The research sample was selected on the basis of geographical convenience. The research was carried out from 2008 to 2014 in the following districts of Lithuania: Klaipėda, Telšiai, Tauragė, Šiauliai and Kaunas. The quantitative survey included 520 respondents (students of 9th–12th grades/1st–4th year of gymnasium). It included socially disadvantaged students (n = 291) and students from families with medium and high socioeconomic status (n = 229). Socially disadvantaged students were classified as such if they had a right to free meals and financial aid for school supplies. The data analysis was carried out using descriptive and multidimensional statistical methods and factor correlation analysis. The popularity index (PI) was applied to the statements. This refers to the difference in the percentage of

answers expressing approval regarding the statement and answers suggesting disapproval, eliminating the percent rate of average values. The higher the PI with a plus sign the higher the percent of students that agree with the statement, the higher the PI with a minus sign the higher the percent of students disagreeing with the statement.

Forms of social exclusion at school: student approach

The feeling of safety at school in students from families with different socioeconomic backgrounds. The key idea behind School for All is the construction of an equally favourable learning environment for all students. The purpose is to make every student feel safe, welcome and accepted so that he or she can experience the joy of being around others. The research aims to find out how students from families with different socioeconomic standing feel at school, and if contemporary Lithuanian schools are able to ensure the desired feeling of safety (see Table 1).

Table 1. The feeling of safety at school in students from families with different socioeconomic backgrounds

No. Statements	Socially disadvantaged students: statement PI	Students from families with medium and high socioeconomic status: statement PI
1. In class we all feel safe and secure	-18	+59
2. In class there is constant tension, an oppressive mood	+51	-32
3. At school I feel physically safe	-13	+53
4. I feel misunderstood, unwanted and inferior	-53	-38
5. I feel secure because I don't have negative evaluations	+14	+60
6. The feeling of insecurity is caused by my failure to fit in	+29	-32
7. I feel secure because my parents are rich	-51	+31
8. I feel insecure because my parents are not well-off	46	-42

The results show that when it comes to assessing the class atmosphere there is a great difference between socially vulnerable students and students from

families with medium and high socioeconomic status. Students with medium and high socioeconomic status agree with the statement “In class we all feel safe and secure” (PI = +59), whereas socially vulnerable students disagree with this statement (PI = -18). Socially disadvantaged students agree with the statement “In class there is constant tension, oppressive mood” (PI = +51). Judging on the answers to the statement “At school I feel physically safe” the student opinion on the class microclimate depends on their individual physical safety level (students from families with medium and high socioeconomic status feel physically safe: PI = +53, whereas socially vulnerable students feel the opposite: PI = -13). The results show *high levels of emotional discomfort in socially disadvantaged students*, as in class where the majority of students feel safe and secure they feel unsafe. Only 14 % of socially vulnerable students feel physically safe at school (they agreed or completely agreed with the statement on their safety). Furthermore, as many as 16 % of students with medium or high socioeconomic status also feel physically unsafe at school (they disagreed or completely disagreed with the statement about their safety). Therefore, schools still fail to provide a microclimate that would favour all students. What is more, students that feel safe in most cases fail to notice there are students who feel the opposite; they believe all students feel safe. These results highlight students’ egocentricity, lack of empathy, failure to realise that someone next to you may suffer.

Data in Table 1 also gives some insight into the reasons behind the feeling of safety or unsafety. For students with medium and high socioeconomic status the feeling of safety is mostly linked with receiving no negative evaluations by teachers (PI = +60) and sufficiently wealthy parents (P = +31), failure to fit in is the reason to feel unsafe only for 1/5th of the students (only 20 % of the sample agree or completely agree with the statement “The feeling of insecurity is caused by my failure to fit in”). The main reason of insecurity for the socially disadvantaged students is the poverty of their parents (PI = +46) and their failure to fit in (PI = +29; as many as 54 % of students agree or completely agree with the statement that their insecurity is caused by the failure to fit in). It must be noted that poor economic situation of the family has a great effect on the student insecurity whereas medium and high socioeconomic status has a much lesser impact on the feeling of security. Thus, the socioeconomic differences that dominate our society are also reflected in life at school and contri-

bute to the increase in social exclusion of the socially vulnerable students. The PI of the statement "I feel secure because I don't have negative evaluations" is much lower among the socially vulnerable (PI = +14) than in the other student group (PI = +60). It points out that their educational results are worse, which in turn increases the feeling of insecurity.

The factor analysis of security / insecurity indicators among socially vulnerable students (see Table 2) has defined two latent factors: student insecurity as a result of the socioeconomic position of their family (Factor 1) and student insecurity as a result of peer relationships and teacher evaluations (Factor 2).

Table 2. Factor analysis of security / insecurity indicators among socially vulnerable students

No.	Indicators	Factors	
		F1: insecurity as a result of the socioeconomic family situation	F2: insecurity as a result of peer relationship and teacher evaluations
1.	I feel insecure because my parents are not well-off	.845	
2.	In class we all feel safe and secure	-.748	
3.	At school I feel physically safe	-.599	
4.	I feel misunderstood, unwanted and inferior	.416	
5.	The feeling of insecurity is caused by my failure to fit in		.926
6.	I feel secure because I don't have negative evaluations		-.789
7.	In class there is constant tension, an oppressive mood	.609	.620

The effect of the socioeconomic family situation on student well-being, relations with peers and teachers. The environment of School for All should be motivating, supportive, enabling and inclusive for all students through democratic personal relations with peers and teachers. Therefore the research aims to find out if contemporary schools ensure that socially disadvantaged students feel at ease and can develop equal relationships with peers and teachers. Study results are shown in Table 3.

Table 3. The effect of the socioeconomic family situation on student well-being, relationship with peers and teachers

No.	Statements	Socially disadvantaged students: statement PI	Students from families with medium and high socioeconomic status: statement PI
1.	If I were richer, I would be more self-confident and happier	+48	-36
2.	My economic situation plays a role in choosing friends	+61	+29
3.	My class peers often remind me of my social status	+37	-71
4.	I choose my desk mate to be of the same social status	+74	+46
5.	My peers discriminate me because of my economic situation	+20	-77
6.	Teachers are prejudiced against students from poorer families	+31	-84
7.	Teachers discriminate me because of my economic situation	+23	-73
8.	The socioeconomic status of my parents has an effect on the teacher evaluation	+62	+34
9.	In class economically challenged peers find it more difficult to fit in, a lot of them feel bad	+42	+47
10.	Wealthier students take advantage of their situation: different rules apply to them at school and in class	+89	+50

The data shows that the socioeconomic situation of the family plays a substantial role in the well-being and self-respect of students. The socially vulnerable students agree with the statement that they would be more self-confident and happier if they were richer (PI = +48). Whereas the students with medium and high socioeconomic status disagree with this statement (PI = -36).

Among the socially vulnerable two statements were the most popular and they indicate their social exclusion as their personal relationships and choice of friends are conditioned by the socioeconomic status of their families: “I choose my desk mate to be of the same social status” (PI = +74) and “My economic situation plays a role in choosing friends” (PI = +61). The presence of social exclusion at school is reaffirmed by the fact that students with medium and high socioeconomic status also agree with these statements: they tend to befriend students with the same social status, i. e. they do not socialise with

the socially disadvantaged. The socially vulnerable are even more excluded as a result of being discriminated by their peers (as many as 44 % of the socially vulnerable students completely agreed with the statement on the experienced peer discrimination). The lack of social justice in class is reflected in the fact that both sampled student groups agreed with the statement that poorer peers find it difficult to fit in (PI = +42 and +47), and that richer students take advantage of their situation (PI = +89 and +50). It proves that all students take notice of the lack of social justice and live with it, without trying to improve the situation. The existing situation at school demotivates the socially vulnerable, increases their isolation and lowers their self-esteem. The low socioeconomic status of the family at school often leads to the emergence of the so called outcasts who are shunned by their peers. In class and at school certain "castes" may develop consisting of the "untouchables" and those who have the right to mock and bully. Student differentiation according to social status should be noted by the tutor ("homeroom teacher"), other teachers, psychologists, however in most cases it is overlooked. The existence of the caste system is tolerated if the socially disadvantaged children perform poorly or look scruffy.

Often the situation for the socially vulnerable is worsened by their complicated relationships with teachers. The socially vulnerable students tend to agree with the statements referring to the teachers' prejudice against them (PI = +31; 35 % completely agree with the statement, 25 % agree, 10 % completely disagree, 19 % disagree); and teachers' discrimination towards them (PI = +23; 27 % completely agree with the statement, 27 % agree, 15 % completely disagree and 16 % disagree). Such distribution of opinion among the socially disadvantaged students shows that some of them have sympathetic and supportive teachers while others deal with insensitive and autocratic teachers. Other students do not share the opinion about the teachers holding prejudice against socially vulnerable students. However, the statement "The socioeconomic status of my parents has an effect on the teacher evaluation" was popular with both sample groups (PI = +62 among the socially disadvantaged and PI = +34 among the socially better-off). Thus students recognise that their family status has an effect on the teacher's evaluation due to his or her prejudice or discriminatory beliefs. As a result this situation reduces the affected student's faith in themselves and social justice and they lose their will to try.

The factor analysis of how the social status of the disadvantaged students affects their well-being, relationships with peers and teachers (see Table 4) has

defined three latent factors: social exclusion and discrimination of the socially vulnerable (Factor 1), lack of social justice (Factor 2), and the effect of economic situation on learning progress (Factor 3).

Table 4. Factor analysis of the effect of the social status on student's well-being, relationship with peers and teachers among the socially disadvantaged

No.	Indicators	Factors		
		F1: social exclusion and discrimination suffered	F2: lack of social justice	F3: the effect of economic situation on learning progress
1.	If I were richer, I would be more self-confident and happier	.638		
2.	My economic situation plays a role in choosing friends	-.667		
3.	I choose my desk mate to be of the same status	.776		
4.	My class peers often remind me of my social status	.741		
5.	My peers discriminate me because of my economic situation	.780		
6.	Teachers discriminate me because of my economic situation	.775		
7.	In class economically challenged peers find it more difficult to fit in, a lot of them feel bad		.836	
8.	Wealthier students take advantage of their situation: different rules apply to them at school and in class		.868	
9.	Teachers are prejudiced against students from poorer families			.882
10.	The socioeconomic status of my parents has an effect on the teacher evaluation			.912

The effect of the socioeconomic family status on student equality. School for All enables all students to take part in decision making, school self-governance, construction of school life. Therefore the aim was to find out if the socially disadvantaged students enjoy the same rights to be part of these processes (Table 5).

Table 5. The effect of the socioeconomic family status on student equality

No.	Statements	Socially disadvantaged students: statement PI	Students from families with medium and high socioeconomic status: statement PI
1.	I feel that I am an equal member of the class	-71	+89
2.	Solutions and suggestions by richer students receive greater acceptance and support	+40	-3
3.	As a rule, a student with better-off parents is elected (appointed) class chairman	+59	+33
4.	Richer parents tend to dominate in the discussions on class matters	+62	+33
5.	I feel psychologically/emotionally encouraged by the class tutor	+32	+3

The results show that socially disadvantaged students do not feel as equal class members (PI = -71) whereas students with medium and high socioeconomic status feel they are full-fledged class members (PI = +89). Thus, the well-being of students from different socioeconomic backgrounds suggests a clear-cut contrast.

That students do not enjoy the same rights to take part in decision making can be seen from the fact that all students agree with the statement that as a rule, a student with better-off parents is elected (appointed) class chairman (PI = +59 among the socially disadvantaged; PI = +33 among the rest) and with the statement that richer parents tend to dominate in the discussions on class matters (PI = +62 among the socially disadvantaged; PI = +33 among the rest). Socially disadvantaged students agree with the statement that solutions and suggestions by richer students receive greater acceptance and support (PI = +40) although among the more economically fortunate students this statement is not popular (PI = -3). On the other hand as many as 30 % of the latter students agree or completely agree with this statement therefore as many as a third of the students from better-off families notice that the value of the suggestion, i. e. its support often depends on the socioeconomic situation.

The economically less fortunate believe in the positive role the tutor plays towards their psychological / emotional well-being (PI = +32; as many as 41 % of the socially disadvantaged students agree or completely agree with the statement).

The factor analysis of the effect of the social status of the disadvantaged students on student equality (see Table 6) has unveiled one factor: student inequality in class.

Table 6. Factor analysis of the effect of the social status on student equality

No.	Indicators	Factors
		F1: student inequality in class
1.	I feel that I am an equal member of the class	-.880
2.	Solutions and suggestions by richer students receive greater acceptance and support	.856
3.	As a rule, a student with better-off parents is elected (appointed) class chairman	.882
4.	Richer parents tend to dominate in the discussions on class matters	.864
5.	I feel psychologically/emotionally encouraged by the class tutor	.589

It might be concluded that socially disadvantaged students feel inferior when it comes to having the same rights and possibility to take part in the decision making process, but feel the tutor's support.

Summary and discussion

The research suggests that students from families with medium and high socioeconomic status as opposed to socially disadvantaged students have different views on the microclimate in class and at school: the first feel secure, they see the microclimate as favourable whereas the latter feel insecure and view the class ambience as oppressive, tense and identify their parents' economic situation as the key factor for insecurity followed by the inability to fit in. The research methods used included: an overview of related research literature, a student questionnaire. The research confirms the ideas of Allan and Catts (2014) who claim that differences between human beings cause distance, discomfort. Socially disadvantaged students feel the weight of their social status and are insecure. In class they feel constant tension, which according to Allan and Catts (2014) is the expression of the conflict between different social groups and it is the minority with limited opportunities (socially disadvantaged students) that suffers the most. The said authors believe that the tension between the groups of students with different social status could be decreased by factors encouraging social cohesion. A number of authors argue that competences of social functioning acquired before school and in primary school ensure their steady development further on whereas if a child at this stage is ostracised by peers

his social isolation later becomes even worse (Miller et al., 2005; Domínguez et al., 2011). The research presented in this article deals with secondary school students (9–12th grades / 1st-4th year of gymnasium) and shows that over nine to eleven years the school fails to create a microclimate favourable to all and mitigate the effects of social segregation by socioeconomic status for its members. Tamošiūnas (2000) believes that schools classifying individuals according to their educational capabilities and economic status often contribute to reproducing social hierarchy in the society.

The study has also revealed the negative effect of the socially disadvantaged student status on their well-being and self-esteem, personal relationships with peers and teachers: socially vulnerable students often suffer from social exclusion at school as a result of their personal relationships being limited to interacting with students of the same social status; they are subject to discrimination, their economic situation has a negative effect on teachers' prejudice and evaluations. Limited interaction consisting of maintaining relationships only with students of the same social status reflects the beliefs of particularised trust in others, which have come to school from segregated society (Allan, Catts, 2014). Each social group at school has its own subculture composed of different models (Haris, 1998). A more generalised trust in others can be encouraged through sociality and developing closer personal relationships with all students in the class. Meanwhile our schools not only fail to provide the possibility to actively and equally take part in the learning process (participative justice) but also lack acceptance and respect of social differences (recognitive justice) (Boylan, Woolsey, 2015). This is the reason why socially disadvantaged students often become the target of discrimination and bullying. Different researchers (Smokowski, Kopasz, 2005; Rigby, 1999; Rantanen, Kaltiala-Heino, Rimpela et al., 1999) point out the effect discrimination and bullying at school have on communication, insisting that insults and violence prevent children from normal interaction: they have trouble establishing and maintaining good relationship with peers, fitting in, in their communication they are timid, tense and shy (Povilaitis, Valiukevičiūtė, 2005). According to Valeckienė (2007) all of this produces an impact on a person's life in the future and develops consequent communication problems. Unfortunately, as a result of old stereotypes and school community inactivity this situation is barely changing. Some researchers (Girdvainis, Pocevičienė, 2009; Robichaud, 2007, and others) emphasise the school community's indifference and passivity in solving problems

of discrimination, bullying and inequality. Therefore, when students with differences are mainstreamed in unsuitably organised classrooms with poor instructional practices, the exclusion of socially disadvantaged students may be reinforced, as discussed by Allard and Santoro (2006).

This study reaffirms the opinion of Arends (1998) that socioeconomic status plays a key role in teachers' views, evaluations and students' future. Bourdieu (1998) points out that school implements the hierarchy of our society through different means: grades, tests, etc. This is confirmed by the current research as socially vulnerable students perceive that teachers are biased in their evaluations. Students are aware of teachers' discriminatory behaviour towards them: they notice the lack of empathy, understanding, unwillingness to interact (Navaitis, 2001; Ruškus, 2000). Constantly exposed to the school community's negative attitude, socially disadvantaged students try to solve the problems they face on their own: some learn how to be invisible, "in their place", others fight for their rights and recognition with violence and ganging up. After failing to receive adequate from specialists members of this group are expelled from school and return to their family where they often start an early sex life, fail to get an education, and start a family. Then history repeats itself: they and their children obtain the same socially disadvantaged status. Florian (2015) believes that in educating students with differences in order to prevent exclusion it is necessary to establish a pedagogical approach focusing on adopting strategies for all students, which would be able to reduce inequality in education and increase the chances for all students to learn and take part in school life.

Socially disadvantaged students admit they receive support from the class tutor. The tutor's role is outstanding in its focus not only on the individual development but also on a student's adaptation within the class community. A tutor's support has a positive impact on student proactivity at school and maintaining a lasting relationship with peers and adults (Jennings, 2003).

References

- Ainscow, M. (2007). From Special Education to Effective Schools for all: a Review of Progress so Far. In L. Florian (Ed.). *The SAGE Handbook of Special Education* (pp. 146–159). London: Sage.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, D. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.

- Allan, J., Catts, R. (2014). Schools, Social Capitale and Space. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 217–228.
- Allard, A. C., Santoro, N. (2006). Troubling Identities: Teacher Education Students' Constructions of Class and Ethnicity. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 115–129.
- Arends, R. I. (1998). *Mokomės mokyti [We Learn to Teach]*. Vilnius: Margi raštai.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE). Retrieved from: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Bourdieu, P. (1998). *Acts of Resistance: Against the New Myths of Our Time*. Cambridge: Polity Press.
- Boylan, M. (2009). Engaging with Issues of Emotionality in Mathematics Teacher Education for Social Justice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 12, 427–443.
- Boylan, M., Woolsey, I. (2015). Teacher Education for Social Justice: Mapping identity spaces. *Teaching and Teacher Education*, 46, 62–71.
- Curricula Description of Primary, Lower Secondary and Secondary Education*. (2015). Approved by the Minister of Education and Science of the Republic of Lithuania on 21 December 2015, Order No. V-1309. Retrieved from: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/37350520a7bc11e5be7f-be3f919a1e>
- Domínguez, X., Vitiello, V. E., Fuccillo, J. M., Greenfield, D. B., Bulotsky-Shearer, R. J. (2011). The Role of Context in Preschool Learning: a Multilevel Examination of the Contribution of Context-specific Problem Behaviors and Classroom Process Quality to Low-income Children's Approaches to Learning. *Journal of School Psychology*, 49(2), 175–195.
- Florian, L. (2015). Inclusive Pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? *Scottish Educational Review*, 47(1), 5–14.
- Geros mokyklos koncepcija (Good School Conception)*. (2015). Approved by the Minister of Education and Science of the Republic of Lithuania on 21 December 2015, Order No. V-1308.
- Girdvainis, G., Pocevičienė, R. (2009). Patyčių problema ir jos prevencijos bendrojo lavinimo mokykloje [The Problem of Bullying and its Prevention in General Education Schools]. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 4(25), 127–135.
- Griffiths, M. (1998). The Discourses of Social Justice in Schools. *British Educational Research Journal*, 24(3), 301–316.
- Haris, M. (1998). *Cultural Anthropology*. Kaunas: Tvermė.
- Jennings, G. (2003). *An Exploration of Meaningful Participation and Caring Relationships as Contexts for School Engagement*. The California School Psychologist, 43–52.
- Kalantzis, M., Cope, B. (2012). *New Learning. Elements of a Science of Education*. New York: University Press.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Marttunen, M., Rimpelä, A., Rantanen, P. (1999). *Bullying, Depression, and Suicidal Ideation in Finnish Adolescents: School Survey*. *BMJ*, 319, 348–351.
- Martišauskienė, D. (2010). *Ikimokyklinio ugdymo paslaugų kokybės valdymo modeliavimas tiriant tėvų-vartotojų poreikius [Modelling Quality Management in Pre-School Education Services through Analysing Needs of Parents as Users]: daktaro disertacija*. Šiaulių universitetas: Lucilijus.
- Martišauskienė, D., Trakšelys, K. (2016). *Švietimo paslaugų kokybės valdymo kontūrai: efektyvumas, rezultatyvumas, naudingumas, prieinamumas [Guidelines of Quality Management in Education Services: Effectivity, Efficiency, Benefit, Affordability]: monografija*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a Psychology of Being*. New York: Van Nostrand Reinhold.

- Miller, A. L., Gouley, K. K., Seifer, R., Zakriski, A., Eguia, M., Vergnani, M. (2005). Emotion Knowledge Skills in Low-income Elementary School Children: Associations with Social Status and Peer Experiences. *Social Development*, 14(4), 637–651.
- Navaitis, G. (2001). *Psichologinė parama paaugliui [Psychological Support for a Teenager]*. Vilnius: Kronta.
- Povilaitis, R., Valiukevičiūtė, J. (2006). *Patyčių prevencija mokyklose [Preventing Bullying at School]*. Vilnius: Multiplex.
- Rigby, K. (1999). *What harm Does Bullying Do?* Conference convened by the Australian Institute of Criminology and held in Brisbane, 2–12.
- Robichaud, M. G. R. (2007). *Child Suffers from Bullying at School*. Vilnius: Baltos lankos.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus Merrill.
- Ruškus, J. (2000). *Specialiojo pedagogo socialinių nuostatų, pedagoginės sąveikos ir mokyklinės socializacijos ryšys [Link between Special Educator's Social Beliefs, Pedagogical Interaction and School Socialisation]: daktaro disertacija*. Šiaulių universitetas.
- Schiro, M. S. (2013). *Curriculum theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. USA, Sage.
- Sewell, A., St. George, A., Cullen, J. (2013). The Distinctive Features of Joint Participation in a Community of Learners. *Teaching and Teacher Education*, 31, 46–55.
- Smokowski, P. R., Kopasz, K. H. (2005). Bullying in School: An Overview of Types, Effects, Family Characteristics, and Intervention Strategies. *Children and Schools*, 22(2), 101–110.
- Tamošiūnas, T. (2000). *Vidurinės mokyklos edukacinis kryptingumas įvairiatautinėje aplinkoje [Educational Bias of Secondary School in a Multicultural Environment]: daktaro disertacija*. Vilniaus universitetas.
- Trakšelys, K. (2013). *Švietimo prieinamumas Lietuvos visuomenės transformacijos kontekste (1990–2010) [Education Affordability in the Context of Lithuanian Society Transformation (1990-2010)]: daktaro disertacija*. Vilnius: Edukologija.
- Valeckienė, D. (2007). *Patyčių tarp bendraamžių prevencijos strategijų mokykloje analizė: užsienio šalių patirtis [Analysis of Peer Bullying Prevention Strategies at School: Experience of Foreign Countries]: Tiltai*, 4, 53–52.
- Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija [National Education Strategy 2013–2022]: (2013). Patvirtinta Lietuvos Respublikos Seimo 2013 m. gruodžio 23 d. nutarimu Nr. XII-745 (Approved by the Parliament of the Republic of Lithuania on 23 December 2013, Decision No. XII-745). Retrieved from: <https://www.e-tar.lt/portal/legalAct.html?documentId=b1fb6cco89d911e397b-5c02d3197f382>

LIETUVOS ŠVIETIMO RAIDA SOVIETŲ OKUPACIJOS METAIS: ŽVILGSNIS Į ISTORIOGRAFIJĄ IR NAUJŲ TYRINĖJIMŲ PERSPEKTYVOS

LINAS JAŠINAUSKAS

Lietuvos edukologijos universitetas, LIETUVA, el. paštas linas.jasinauskas@leu.lt

Santrauka. Straipsnyje analizuojami Lietuvos mokslininkų darbai, kuriuose nagrinėjama Lietuvos švietimo istorija sovietų okupacijos metais. Siekiama atskleisti pagrindines Lietuvos švietimo istorijos sovietų okupacijos metais tyrimų kryptis ir aktualizuoti naujus šios srities tyrimus. Straipsnyje pristatomi du XX a. antrosios pusės Lietuvos švietimo istorijos tyrimų raidos etapai. Pirmasis etapas apima sovietų okupacijos laikotarpį, kuris išsiskiria ne tik tuo, kad kuriama ideologiškai „teisinga“ sovietinės Lietuvos mokyklos raidos rekonstrukcija, bet ir siekiais sistemingai plėsti šią tyrimų temą. Šiuo laikotarpiu yra svarbūs lietuvių išeivijoje parengti darbai, kurių rengėjai Lietuvoje vykstančius švietimo sistemos pertvarkymus bei pokyčius bando vertinti pasauliniame kontekste ar lyginti su nepriklausomos Lietuvos mokyklos tradicijomis. Antrojo etapo pradžią žymi Lietuvos valstybingumo atkūrimas XX a. pabaigoje. Šiuo laikotarpiu ne tik atsiveria naujos švietimo istorijos tyrimų galimybės, bet, modeliuojant Lietuvos švietimo pertvarką ir įgyvendinant pagrindinius švietimo reformos tikslus, tampa aktualu iš naujo permąstyti ir įvertinti XX a. įgytas ar primestas švietimo kūrimo patirtis. Tačiau tyrinėti Lietuvos švietimo raidą sovietų okupacijos metais imasi tik pavieniai mokslininkai. Remiantis mokslininkų darbų analize, prieinama prie išvados, kad sovietų okupacijos metais nagrinėtų XX a. antrosios pusės Lietuvos švietimo istorijos problemų laukas sudaro pagrindą ne tik permąstyti, toliau analizuoti Lietuvos mokyklos sovietizacijos problemas, bet ir atveria galimybes pažvelgti į kitas šiandien labai aktualias Lietuvos švietimo patirtis: mokyklos sovietizacija ir ugdymas veikiant „paralelinėms kultūroms“, mokytojo portretas sovietų okupacijos metais, jo veiklos kontrolė ir profesinės saviraiškos galimybės, sovietinės ideologijos indoktrinacija Lietuvos mokykloje bei jos pasekmės.

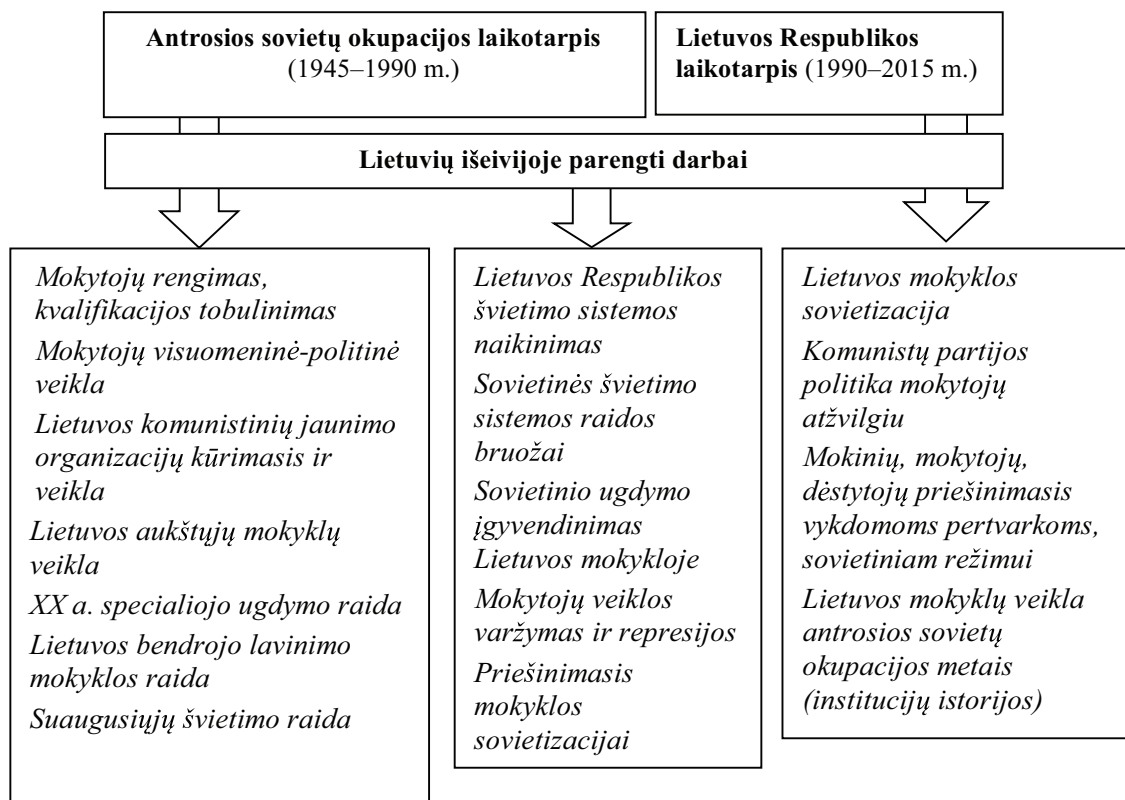
Esminiai žodžiai: švietimo istorija, mokykla, istoriografija, sovietų okupacija.

Įvadas

XX a. Lietuvos švietimo istorijos tyrimams yra būdingas didelis fragmentiškumas ir netolygumas. Atkūrus Lietuvos nepriklausomybę XX a. pabaigoje išgrynintos kai kurios švietimo istorijos tyrimų kryptys, sukurti teoriniai tyrimų modeliai daugiausiai buvo įgyvendinti nagrinėjant 1918–1940 m. Lietuvos švietimo ir pedagoginės minties raidą. Lietuvos švietimo istorija okupacijų metais dažniausiai mokslininkų yra aplenkiamą, ir šiandien daugiau gilinamasi į švietimo sistemos pokyčius Lietuvos nepriklausomybės atkūrimo išvakarėse bei Lietuvos švietimo reformos įgyvendinimo problemas. XX a. antrosios pusės (iki devintojo dešimtmečio vidurio) Lietuvos švietimo raida daugiausia yra tyrinėta sovietiniais metais dirbusių istorikų. Jų darbus papildė atskiri tyrimai, parengti emigracijoje ir po Lietuvos nepriklausomybės atkūrimo XX a. pabaigoje. Tačiau iki šiandien nėra bandyta analizuoti ir įvertinti šio istoriografijos palikimo. Todėl šiame kontekste ir keliamas **probleminis klausimas** – kokią pagrindą lietuviškoji sovietinė istoriografija, emigracijoje ir po Lietuvos nepriklausomybės atkūrimo parengti darbai sudaro galimybes tęsti arba modeliuoti naujus XX a. antrosios pusės Lietuvos švietimo istorijos tyrimus. **Tyrimo objektu** pasirinkti švietimo istorijos tyrimai, kuriuose nagrinėjama Lietuvos švietimo raida sovietų okupacijos metais.

Tyrimo tikslas – atskleisti pagrindines Lietuvos švietimo istorijos sovietų okupacijos metais tyrimų kryptis ir aktualizuoti naujus šios srities tyrimus.

Atliekant tyrimą taikytas aprašomasis ir analizės **metodai**. Nagrinėtos XX a. antrojoje pusėje lietuvių autorių parengtos disertacijos, monografijos, studijos, straipsniai, sovietmečiu išleistos proginės knygos bei aukštųjų ir bendrojo ugdymo mokyklų leidiniai apie savo institucijos istoriją, kuriuose aptariami sovietinės Lietuvos švietimo raidos klausimai. Atliekant tyrimą, parengti darbai buvo suskirstyti į atskiras temas pagal nagrinėjamus klausimus (1 pav.), analizuotos tyrėjų pasirinktos metodologinės prieigos (primastos arba pasirinktos jau išsivadavus iš tarnystės svetimai ideologijai), daugiausiai atskiromis temomis gvildentos problemos, pateikti švietimo raidos vertinimai.



1 pav. Darbų, kuriuose nagrinėjama sovietinės Lietuvos švietimo raida, tematika (1950–2015 m.)

Analizuojant sovietmečiu parengtus Lietuvos švietimo istorijos darbus (jie sudarė didžiąją dalį nagrinėjamų tyrimų), remtasi tyrinėtojų išvalgomis apie sovietinės istoriografijos ypatumus, jos nagrinėjimo modelius ir vertinimus. Apibendrinami Sovietų Sąjungoje, Vidurio Rytų Europos bloko šalyse parengtų istorijos darbų analizės duomenis, tyrinėtojai kalba apie skirtingas istorikų pozicijas atliekant tyrimus ir laikantis sovietų valdžios primestų „marksizmo-leninizmo metodologinių“ nuostatų: 1) rašė atvirai konjunktūrinius tekstus, neatitinkančius elementariausių mokslinio tyrimo kriterijų, siekdami kuo greičiau padaryti akademinę karjerą; 2) siekė tyrimų teorinių ir metodologinių prieigų horizontą išplėsti už marksizmo-leninizmo „rezervato“ ribų; 3) mėgino pozityviai išnaudoti K. Marso ir F. Engelso tekstų konceptualias galimybes; 4) bandė apsiriboti empirinės istoriografijos metodologinėmis prielaidomis, siekdami objektyviai pateikti atskiras temas, arba pasyviai prisitaikė prie „žaidimo taisyklų“ įvaldydami istorinio tyrimo metodikos pradžiamokslį, kuris buvo derinamas su daugiau ar mažiau sėkmingu žongliravimu „reikalingomis“, „nereikalingomis“ citatomis (Zalejko, 1993; Švedas, 2006). Kalbant apie sovietinės švietimo istoriografijos kūrėjus, galima išvelgti įvairias pozi-

cijas. Tačiau taip pat reikėtų atkreipti dėmesį į kelias istorijos tyrimų tendencijas Lietuvoje okupacijos metais. A. Švedas (2008) pažymi, kad nuo sovietų okupacijos pradžios Lietuvos historiografija buvo formuojama atsiribojant nuo prieškarinio istorikų mokyklos įdirbio kaip „reakcinių idėjų palaikyti prieglobsčio“ ir „nacionalizmo ideologijos nuodų“. XX a. Lietuvos švietimo istorijos tyrinėtoja V. Kašauskienė (2002) sovietinę historiografiją apibūdina kaip vieną iš sovietinės valdžios disponuojamų priemonių Sovietų Sąjungos „piliečiams“ parodyti tikslingą, nuoseklų sovietų visuomenės kūrimosi procesą. Todėl idealios sovietų visuomenės paveikslas pradamas kurti jau pirmosios sovietų okupacijos metais. Rengiami pseudoistoriniai tekstai, kuriuose šlovinamas marksizmas-leninizmas, komunistų partija, komjaunimas, Sovietų Sąjungos praeitis. Stengiamasi visai išskelti 1905–1907 m. ir 1917 m. revoliucijų įtaką Lietuvai, ypač tariamą kovą su sovietų valdžia, tamsiomis spalvomis piešiama nepriklausomybės laikotarpio istorija (Ragauskas, 1995).

Nagrinėjant pasirinktą problematiką yra svarbūs lietuvių išeivijoje parengti darbai, kurių rengėjai nebuvo saistomi sovietinio režimo primestų ideologinių nuostatų, vykstančius švietimo sistemos pertvarkymus bei pokyčius galėjo vertinti pasauliniame kontekste ar lyginti su nepriklausomos Lietuvos mokyklos tradicijomis. Tačiau neturėjimas galimybių prieiti prie archyvuose saugomos medžiagos, politinės aplinkybės ir tam tikri išankstiniai aksiologiniai vertinimai neleido jiems visapusiškai ir išsamiai išanalizuoti ir atskleisti Lietuvos švietimo raidos okupacijų metais. Todėl į tyrimų lauką įtraukti ne tik Lietuvoje, bet ir emigracijoje parengti darbai, kuriuose nagrinėjama Lietuvos švietimo raida 1945–1990 m. Tačiau straipsnyje dėl apimtų apribojimų nenauginėjami darbai, kuriuose analizuojami lietuvių švietimo klausimai išeivijoje.

Kalbant apie XX a. antrosios pusės Lietuvos švietimo istorijos tyrimus, galima išskirti du šių tyrimų etapus. Pirmas etapas apimtų švietimo istorijos tyrimus sovietų okupacijos laikotarpiu, antrasis – tyrimus atkūrus Lietuvos nepriklausomybę.

Apie sovietinės mokyklos kūrimo ir „klestėjimo“ laikotarpį

Kalbant apie sovietų okupacijos metais atliktus XX a. antrosios pusės Lietuvos švietimo istorijos tyrimus, pirmiausia reikėtų pradėti nuo 1950 m. A. Knyvos ir J. Žiugždos parengto leidinio „Švietimas Tarybų Lietuvoje“. Tai buvo vienas iš pirmųjų platesnės apimtų darbų, kuriame buvo stengtasi parodyti ne tik Lie-

tuvos „liaudies“ švietimo laimėjimus „Tarybų Lietuvoje“, bet ir pateikti „ideologines“ gaires tolimesniems švietimo istorijos tyrinėjimams. Jau pirmasis šio darbo skyriaus pavadinimas „Tarybų Lietuvos laimėjimai Švietimo srityje“ atskleidžia, kad vienas iš pagrindinių autorių tikslų buvo parodyti nuoseklia, sklandžią ir perspektyvią Lietuvos švietimo raidą „įstojus į brolišką Tarybų Sąjungos tautų šeimą“. Aptarus ir išryškinus „pažangius“ Lietuvos švietimo sistemos pokyčius 1919 m. ir 1940–1941 m., naujas Lietuvos švietimo etapas pradedamas nuo 1944 m. gruodžio. Nušviečiamas „nuoseklus“ ir „pažangus“ Lietuvos švietimo atkūrimas po nacių okupacijos, išskiriant 1945 m. sausio 25–28 d. Vilniuje vykusią liaudies švietimo skyrių vedėjų, gimnazijų ir mokytojų seminarijų direktorių konferenciją, VKP (b) CK nutarimus, 7 metų visuotinio privalomo mokymo įvedimą, perėjimą nuo 1949–1950 mokslo metų į 11 metų mokymą ir kt. (Knyva, Žiugžda, 1950). Šiame leidinyje aptariami bendrojo lavinimo mokyklų plėtros klausimai (nuo tinklo augimo iki mokyklos darbo su tėvais), suaugusiųjų švietimo, profesinio rengimo ir aukštojo mokslo „klestėjimo“ klausimai. Siekiant parodyti, kad sovietų valdžios pertvarkymai turėjo teigiamą poveikį Lietuvos švietimo ir kultūros raidai, darbe pateikiami faktai apie ypatingą dėmesį lietuvių kalbos mokymui pradinėse mokyklose. Darbe yra gausu vietų, kur vykstantys pertvarkymai priešpriešinami laikotarpiui, kai Lietuvą valdė „buržuazija“. Pavyzdžiui, rašoma: „Galingas švietimo kilimas Tarybų Lietuvoje ryškiai rodo, kokios didingos galimybės atsivėrė lietuvių tautai nuvertus buržuazijos valdžią“ arba „Per daugiau kaip 20 metų buržuazinė valdžia Lietuvoje neįgyvendino net visuotinio pradinio mokslo, o Tarybų Lietuvoje sėkmingai vykdomas visuotinis privalomas septynmetis mokslas“ (Knyva, Žiugžda, 1950, 145). Vėliau panašaus pobūdžio frazės bus kartojamos ir kitų tyrinėtojų darbuose.

Panašaus pobūdžio darbas, nušviečiantis daugiausia penktojo penkmečio laimėjimus, gausus kanoninių tekstų, citatų, partinės kalbos šablonų ir pateikiantis „teisingus Lietuvos švietimo raidos vertinimus“ 1955 m., buvo „parengtas“ Švietimo ministerijos vadovų S. Pupeikio ir J. Kavaliausko. Tačiau nuo XX a. šeštojo dešimtmečio vidurio jubiliejinius, komunistų pertvarkymus ir „laimėjimus“ pristatančius leidinius papildė darbai, kuriuose, be panegirikų sovietų valdžiai, bandoma aprėpti kuo daugiau Lietuvos švietimo raidos temų, aprašytus pokyčius, išvalgas pagrįsti statistiniais duomenimis, archyviniais dokumentais. 1953 m. N. Nikolajeva parengia disertaciją tema „Lietuvos komunistų partijos veikla, kovojant dėl kultūrinės revoliucijos respubliko-

je“ (Bendžius, 1973, 5). Mokslinėje spaudoje pasirodo A. Bendžiaus straipsniai apie Lietuvos švietimo, aukštųjų mokyklų pertvarkymus 1940–1950 m., „Tarybų valdžios“ veiklas siekiant kelti „darbo žmonių“ kultūrinį lygį ir kt. (Bendžius, 1957, 1958, 1960). 1960 m. išleidžiamas proginis straipsnių rinkinys „Liaudies švietimas Tarybų Lietuvoje“, kuriame pirmą kartą atskirai aptariami specialiųjų poreikių (tekstuose vadinamų „defektyvių“) vaikų ugdymo klausimai. V. Butanavičius (1960) supažindina su specialiosiomis mokyklomis – internatais, jų raidos bruožais vadinamojoje „buržuazinėje Lietuvoje“ ir „Tarybų valdžios“ metais. Atskirai nagrinėjama vadovėlių ir kitų mokymo priemonių leidyba 1945–1960 m. Išryškinamas 1945 m. įsteigtos Valstybinės pedagoginės literatūros leidyklos vaidmuo aprūpinant mokyklas naujais vadovėliais ir kitomis mokymo priemonėmis. Pateikiama statistinė informacija apie mokymo priemonių leidybos augimą, leidžiamus vadovėlius, atskiras knygų serijas mokiniais (Liaudies švietimas Tarybų Lietuvoje, 1960).

Tačiau „produktyviausiu“ XX a. Lietuvos švietimo istorijos tyrinėjimų laikotarpiu reikėtų įvardyti septintąjį–aštuntąjį dešimtmečius. Parengiamos švietimo istorijos klausimus nagrinėjančios disertacijos, mokslo straipsniai, monografijos, kiti leidiniai, išryškėja pagrindinės XX a. švietimo istorijos tyrimų kryptys.

Viena iš tyrimų krypčių – *mokytojų rengimo, jų kvalifikacijos tobulinimo, vykdytos ideologinės indoktrinacijos nagrinėjimas*. Šiuos klausimus savo disertacijoje analizavo minėtas A. Bendžius (1960). Nors K. Raškauskas (2008) A. Bendžiaus darbą labiau sieja su sovietinės inteligentijos formavimo klausimų nagrinėjimu, tačiau autorius savo darbe detaliai aptarė mokytojų rengimo pokyčius, jų „ideologinio“, „pedagoginio“ pasiruošimo aspektus, visuomeninę mokytojų veiklą (Raškauskas, 2008; Bendžius, 1960). Mokytojų politinio švietimo klausimus analizavo E. Treinienė (1977), A. Augustas (1972).

Daugiausiai sovietmečiu šioje srityje dirbo V. Kašauskienė. 1966 m. ir 1978 m. parengtose kandidatinėje ir istorijos daktaro disertacijose, straipsniuose autorė nagrinėjo mokytojų rengimo klausimus, pedagoginių studijų studentų visuomeninę veiklą, sovietų valdžios vykdytą mokytojų ir studentų ideologinę indoktrinaciją (Kašauskienė, 1966, 1966b, 1969, 1969b, 1971, 1978, 1978b, 1979, 1980, 1981). Daugiau nei dešimtmetį plėtotus šios srities tyrimus autorė apibendrino 1982 m. išleistoje knygoje „Internacionalinėje tarybų šalies šeimoje“. V. Kašauskienė darbe nagrinėjo Lietuvos komunistų partijos veiklą ugdant Lietuvos mokytojus 1940–1980 m. dviem aspektais: pirma – buvo ap-

tiriamas mokytojų idėjinis-politinis auklėjimas, stojimo tendencijos į Komunistų partiją, mokytojų įtraukimas į visuomeninę-politinę veiklą; antra – autorė apžvelgė mokytojų rengimo pokyčius aukštosiose mokyklose, mokytojų seminarijose. Knygoje gausu citatų, sąsajų su marksizmo-leninizmo veikalais, Tarybų Sąjungos komunistų partijos ir Lietuvos komunistų partijos dokumentais, didžioji dalis statistinės medžiagos yra apie mokytojų stojimą į Lietuvos komunistų partiją, tačiau labai vertinga antra knygos dalis apie mokytojų rengimą. Pateikiami statistiniai duomenys apie mokytojų išsilavinimo kaitą, aprašomas teorinių studijų ir pedagoginių praktikų organizavimas, mokytojų kvalifikacijos tobulinimas. Autorės pateikti duomenys atspindi, kokį didelį dėmesį sovietų valdžia kreipė į mokytojų ne tik politinį, bet ir dalykinį rengimą, jų veiklos kontrolę ir skatinimą įsijungti į jaunosios kartos ir visos visuomenės sovietizacijos vykdymą (Kašauskienė, 1982).

Mokytojų rengimo klausimais domėjosi ir kiti istorikai. 1967 m. apie Lietuvos komunistų partijos veiklą, auklėjant ir ruošiant mokytojus pokario metais, disertaciją parengė V. Bastienė (1967). Tačiau autorė, parengusi disertaciją, plačiau šios temos neplėtojo. Aštunto dešimtmečio pabaigoje ir atgimimo išvakarėse šiuos mokytojų rengimo klausimus nagrinėjo R. Cibulskas (1974), V. Bakutienė (1978), G. Manzuovas (1978), O. Biveinienė (1984, 1986), V. Valčiūnas (1985), K. Žukauskas (1987) ir kt. Profesinių techninių mokyklų dėstytojų rengimo klausimus gvildeno J. Januškevičiūtė (1977), V. Anuškevičius (1974), S. Stašaitis (1978). Iš šių darbų reikėtų plačiau pakomentuoti D. Milevičienės 1987 m. apgintą disertaciją „Lietuvos komunistų partijos veikla rengiant ir organizuojant pedagoginių kadro auklėjamąjį darbą respublikoje (1970–1980 m.)“ ir su šia tema susijusias autorės publikacijas (Milevičienė, 1986, 1987). D. Milevičienė gilinasi į okupacinės valdžios vykdytą ideologinį pedagoginių institutų dėstytojų ugdymą. Tačiau darbuose pateikė statistinius duomenis apie pedagogikos ir psichologijos dėstytojų Lietuvos aukštosiose mokyklose kiekybinės ir kokybės sudėties pokyčius, aptarė vykdytas tyrimo kryptis ir organizuojamą mokslinį darbą. Svarbi autorės parengta publikacija, kurioje pirmą kartą plačiau buvo analizuojama stojančiųjų į pedagogines studijas skaičiaus kaita, Vilniaus valstybinio pedagoginio instituto ir Šiaulių pedagoginio instituto studentų sudėtis pagal lytį, socialinę padėtį (Milevičienė, 1986).

Kita XX a. sovietiniais metais rašiusių istorikų nagrinėta tema – *Lietuvos aukštųjų mokyklų veikla XX a. antrojoje pusėje*. Apie tai disertacijose, mono-

grafijose ir straipsniuose rašė minėti A. Bendžius ir V. Kašauskienė, nagrinėdami mokytojų rengimo klausimus. Tačiau A. Bendžius savo darbuose atskirai nagrinėjo aukštųjų mokyklų tinklo formavimąsi, studijų turinio kaitą, mokslinį tiriamąjį darbą bei dėstytojų rengimo tendencijas (Bendžius, 1960, 1969, 1969b, 1971, 1973). Kartu su J. Kubiliumi parengė proginį leidinį apie aukštojo mokslo raidą Tarybų Lietuvoje (Bendžius, Kubilius, 1975). Buvo vienas iš 1966 m. ir 1979 m. parengtų Vilniaus universiteto istorijų bendraautorių ir redakcinių kolegijų narių. Šiuose leidiniuose parengė skyrius apie Vilniaus universiteto veiklą sovietų ir nacių okupacijos metais (Vilniaus universitetas, 1966; Vilniaus universiteto istorija 1940–1979, 1979). Autoriaus surinktais duomenimis buvo remiamasi, jie papildomi atnaujinant Vilniaus universiteto istoriją po Lietuvos nepriklausomybės atkūrimo. Vilniaus aukštųjų mokyklų veiklą pokario metais savo disertacijoje ir ją lydinčiuose straipsniuose nagrinėjo P. Žostautaitė (1963, 1964, 1964b, 1965). Partinių organizacijų sukūrimo, visuomeninių mokslų dėstytojų klausimus Lietuvos aukštosiose mokyklose daugiausiai analizavo V. Gobis. Didžiojoje dalyje autoriaus 1967–1971 m. parengtų tekstų atskleidžiama marksistinės-leninistinės teorijos sklaida Lietuvos aukštosiose mokyklose, partinių organizacijų vaidmuo ideologiškai auklėjant dėstytojus ir studentus (Gobis, 1967, 1969, 1971, 1971b ir kt.). Apie Lietuvos ir kitų SSRS respublikų aukštųjų mokyklų bendradarbiavimą rašė N. Žukauskas (1982, 1987). Su šia tyrimų kryptimi siejosi ir M. Burokevičiaus darbai apie sovietinės inteligentijos formavimąsi (Burokevičius, 1970, 1972).

Sovietmečiu pradėti *XX a. specialiojo (įtraukiojo) ugdymo raidos tyrimai*. 1963 m. ir 1965 m. Šiaulių pedagoginiame institute buvo suorganizuotos pirmosios po Antrojo pasaulinio karo mokslinės-metodinės specialiojo ugdymo klausimams skirtos konferencijos. Daugiausiai šiuos klausimus analizavo V. Karvelis. 1969 m. parengtame darbe „Anomalių vaikų mokymasis Tarybų Lietuvoje“ buvo pateikiami svarbiausi specialiojo ugdymo raidos faktai Lietuvoje nuo XIX iki XX a. septintojo dešimtmečio vidurio. Nors knygoje tekstai konstruojami laikantis dar 1950 m. A. Knyvos ir J. Žiugždos apibrėžto XX a. Lietuvos švietimo istorijos rekonstrukcijos modelio, tačiau tai leidinys, kuriame mažiausiai kritikuojama vadinamosios „buržuazinės Lietuvos“ švietimo politika. Autorius daugiausia neutraliai pristato specialiojo ugdymo raidą nepriklausomoje Lietuvoje ir antrosios sovietų okupacijos metais. Pateikiama daug statistinės medžiagos, aprašomas specialiųjų mokyklų ugdymo turinys, mokinių įsidarbinimo galimybės, specialiojo ugdymo specialiojo rengimo

klausimai, kitaip sakant, paliekama faktams „kalbėti už save“ (Karvelis, 1969). Minėti darbo bruožai jį išskiria iš kitų autorių parengtų tekstų apie specialiojo ugdymo raidą XX a. Lietuvoje (Butanavičius, 1960; Bendžius, 1968).

1985 m. V. Gudonis parengia pirmąją ir vienintelę iki šiol Lietuvos tifoldagogikos istorijos apybraižą, kurioje ne tik apžvelgė svarbiausius aklųjų ugdymo raidos aspektus Lietuvoje nuo XIX a. iki XX a. devintojo dešimtmečio vidurio, bet ir pateikė išsamų šios raidos pasaulinį kontekstą. Tekstuose formaliai išpildžius „sovietinės metodologijos“ nuostatas pateikiami esminiai specialiojo ugdymo raidos faktai, kita vertus, iškeliamos ir esamos aklųjų ugdymo problemos (pvz., nepakankamas dėmesys lopšelinio amžiaus vaikų ugdymui, praktinio ugdymo stoka, mažas dėmesys savarankiško darbo įgūdžių ugdymui ir kt.) (Gudonis, 1985).

Sovietmečiu buvo nagrinėti tik atskiri *Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos, suaugusiųjų švietimo raidos aspektai*. Daugiausia šie klausimai sulaukė dėmesio sovietinėse XX a. Lietuvos švietimo istorijos sintezėse ir proginiuose leidiniuose. 1973 m. A. Bendžiaus parengtoje 1940–1970 m. Lietuvos švietimo istorijos sintezėje detaliai aptariama bendrojo lavinimo mokyklos raida ir suaugusiųjų švietimo klausimai. Kalbėdamas apie bendrojo lavinimo mokyklą, autorius analizavo mokyklų tinklo plėtrą, mokinių ir mokytojų skaičiaus pokyčius. Visuotinio mokymo įgyvendinimas grindžiamas gausiais statistiniais duomenimis (Bendžius, 1973). Pateikti sovietų valdžios nutarimai, mokymo planai, statistiniai duomenys apie mokymo kabinetų, dirbtuvių skaičiaus augimą, gamybinio mokymo vykdymą, vadovėlių ir mokymo priemonių leidybą ir kt. atskleidžia pagrindines mokyklų darbo pertvarkymo kryptis, numatytą ir vykdytą komunistinės ideologijos diegimą, tam tikrų veiklų „fasadiškumą“ ir netolygumą. Duomenys apie suaugusiųjų švietimą atspindi, kad ši sritis buvo svarbi sovietinei valdžiai. Tačiau ir iš oficialios statistikos matyti, kad suaugusiųjų švietimas labiausiai išsiplėtė tik septintojo dešimtmečio viduryje, bet vėliau (septintojo dešimtmečio pabaigoje) pastebimas besimokančių suaugusiųjų skaičiaus mažėjimas (Bendžius, 1973). Reikia pažymėti, kad šiame darbe autorius labiausiai įsijungė į brežneviniu laikotarpiu, nors ir sunkiai besiplėtojančias, neretai įvairiais būdais bandomas užgniaužti diskusijas, problemų kėlimą, alternatyvių požiūrių ar sprendimų paiešką (Ivanauškas, 2012). Darbe kalbama apie „Tarybų Lietuvos“ švietimo problemas, tokias kaip mokinių pasitraukimas iš mokyklos, jos nelankymas, aštuonmetės mokyklos nebaigimas, žemi mokinių mokymosi pasiekimai ir kt. Autorius pirmą kartą prabyla apie

archyvinės medžiagos panaudojimo sunkumus tiriant XX a. Lietuvos švietimo istoriją ir netiesiogiai kelia klausimą apie sudėtingas galimybes tirti Lietuvos švietimo raidą pokario metais, kai dalis istorinės medžiagos tiesiog buvo neišsaugota (Bendžius, 1973).

Reikėtų atkreipti dėmesį į kitą leidinį, kuriame Lietuvos švietimo raida aptariama „Tarybų Lietuvos“ kultūros vystymosi kontekste. Kolektyvinė monografija „Tarybų Lietuvos kultūra 1940–1980“ išleidžiama praėjus devyneriems metams nuo minėtos 1940–1970 m. Lietuvos švietimo istorijos sintezės. Tekstų apie Lietuvos švietimo raidą autoriai A. Bendžius, M. Burokevičius, V. Pšibilkis pakartoja daugelį ankstesniais metais tyrinėtojų pateiktų faktų, „šabloniškų“ vertinimų, tačiau siekiama išryškinti švietimo vaidmenį formuojant sovietinę inteligentiją, jos „marksistinę-leninistinę pasaulėžiūrą“, kultūros įstaigų veiklą diegiant komunistinę ideologiją (Tarybų Lietuvos kultūra 1940–1980, 1982). Švietimo raida siejama su atskirais kultūrinės revoliucijos raidos etapais. A. Bendžius, aptardamas švietimo raidą pereinamuoju laikotarpiu iš „kapitalizmo į socializmą“ (1940–1951 m.), konstatuoja, kad jo pabaigoje pasiektas visuotinio mokymo įgyvendinimas ir sukurta Tarybinė mokykla. Parengtuose tekstuose nekliamos problemos, neieškoma jų priežasčių, o konstatuojama, kad „socializmo įsitvirtinimo Tarybų Lietuvoje“ laikotarpiu (1952–1960 m.) ryškiausi švietimo kaitos faktai – visuotinio privalomo septynmečio mokymosi įgyvendinimas, mokyklos politechnizavimas, sparti specialiojo vidurinio ir aukštojo mokslo plėtra. Brandaus socializmo sąlygomis (1961–1980 m.), pasak A. Bendžiaus, švietimo srityje pasiekta naujų didelių laimėjimų – „įgyvendintas visuotinis privalomas jaunosios kartos aštuonmetis mokymas, o aštunto dešimtmečio antrojoje pusėje pereita prie visuotinio privalomo vidurinio mokslo <...>“ (Tarybų Lietuvos kultūra 1940–1980, 1982, 214–215). Atskirus bendrojo lavinimo mokyklos veiklos klausimus savo darbuose nagrinėjo ir kiti autoriai: J. Aničas (1976), M. Karčiauskienė (1960), J. Vaitkevičius (1985). Darbuose buvo gilinamasi į jaunimo ideologinio ateistinio auklėjimo, didaktikos raidos problemas.

V. Kašauskienė, V. Savickytė, F. Obeliūnas plėtojo *Lietuvos komunistinių jaunimo organizacijų istorijos tyrimus* (Kašauskienė, 1967, 1969; Savickytė, 1985; Obeliūnas, 1982; ir kt.). Autoriai daugiausia nagrinėjo komjaunimo organizacijų kūrimosi, jų veiklos ypatumus kaimo ir miesto vietovėse, vaidmenį formuojant mokinių / studentų ideologines nuostatas.

Žvilgsnis į okupuotos Lietuvos švietimo raidą

Lietuvos švietimo sovietizacijos klausimus antrosios sovietų okupacijos metais gvildeno išėivijoje gyvenantys mokslininkai. Vieni iš jų, suvokdami, kad esant išėivijoje vargu ar įmanoma tiksliai rekonstruoti sovietinės Lietuvos mokyklos kūrimą, jos raidą, gilinosi į komunistinio auklėjimo, jo realizavimo Lietuvos mokyklose klausimus. T. Remeikis (1959) straipsnyje „Auklėjimas sovietinėje Lietuvoje“ išskyrė ir aptarė sovietinės pedagogikos principus bei nagrinėjo jų įgyvendinimą atskirų dalykų pamokose, mokymo priemonėse, praktinėje veikloje. Panašios problematikos klausimus, bet iš „tarybinių“ studentų, intelektualų pozicijos nagrinėjo D. Burgas (1958). Autorius rašė, kad prieštaravimai tarp vadinamosios „marksinės“ doktrinos ir „maskvinės“ praktikos „aštresnės sąžinės žmogų stumia į revizionizmą, kur jis bebūtų. Todėl, dialektiškai pakaustyti intelektualų kadrams augant ir Lietuvoje, revizionizmo sėkla subręš ir lietuviškoje dirvoje“ (Burg, 1958, 20). Į šių svarstymų lauką įsitraukia ir A. J. Greimas (1958). Jo publikacijoje teikiamos įžvalgos apie sovietinio mentaliteto formavimo klausimus, šio proceso ypatumus, pasekmes, išlikusį sovietinį palikimą.

Remdamiesi sovietinėje spaudoje paskelbtais duomenimis, iš Sovietų Sąjungos pasitraukusių mokytojų atsiminimais, kai kurie autoriai bandė pateikti nors ir fragmentišką sovietinės mokyklos kaitos paveikslą. V. Čižiūnas ir S. Sužiedelis (1968) enciklopediniame straipsnyje „Švietimas II pasaulinio karo metais“ supažindina su kai kuriais sovietų valdžios įvykdytais Lietuvos švietimo sistemos pertvarkymais. Švietimo įstaigų veiklos faktai, sovietinės valdžios aplinkraščių, nutarimų tekstai ir jų komentarai pateikiami A. Kučinsko (1942) parengtoje publikacijoje „Tarybiniai metai gimnazijose“. B. Vosylius (1952) straipsnyje „Kaip pradžios mokykla pradėjo bolševikinius mokslo metus“ išsamiai aptaria 1940 m. rugpjūčio 14–15 d. Kaune vykusio Lietuvos mokytojų suvažiavimo organizavimą, jo eigą, pasakytas kalbas ir istorinę Lietuvos mokytojų solidarumą bei protestą prieš sovietų valdžią išreiškusį įvykį – „Tautiškos giesmės“ sugiedojimą šio renginio pabaigoje. Autorius pateikia faktus, kuriais grindžia išsakytas mintis, kad į pradžios mokyklą okupacinė sovietų valdžia žiūrėjo kaip į vieną svarbiausių pagrindų vykdyti tolimesnę mokyklos sovietizaciją. 1960 m. V. Vaitiekūnas parengia publikaciją, kurioje lygina XX a. šeštojo dešimtmečio Lietuvos švietimo sistemą su buvusiaja nepriklausomoje Lietuvoje, t. y. kaip pasikeitė mokyklų tinklas, mokinių skaičius bei ugdymo turinys. Didelis dėmesys publikacijoje skiriamas vadinamajai chruščiovinei švietimo

reformai ir jos įgyvendinimui Lietuvoje. Kalbėdamas apie mokyklų struktūros pertvarkymus, „politechninio“ mokymo stiprinimą, autorius daro išvadą, kad šie procesai yra susiję su vis augančiu Sovietų Sąjungoje darbo jėgos trūkumu. Atkreipiamas dėmesys į sovietinės valdžios siekius plėsti mokyklų-internatų tinklą. Pažymima, kad tai labiausiai atspindi sovietinės valdžios siekius silpninti tėvų įtaką savo vaikams ir formuoti atsidavusius valdžiai komunistinės visuomenės „statytojus“. Įvykdytų Lietuvos švietimo sistemos pertvarkymų apžvalgą nuo 1940 m. iki septintojo dešimtmečio vidurio pateikia ir J. Aistis enciklopediniame straipsnyje „Švietimas sovietų okupuotoje Lietuvoje“. Jame trumpai aptariami mokyklos struktūros pertvarkymai, gamybinio mokymo plėtra, įvairių būdų ir priemonių naudojimas komunistinei ideologijai diegti, bendrojo lavinimo ir profesinių mokyklų skaičiaus pokyčiai, aštuonmečių ir vidurinių mokyklų mokymo planai bei sovietinės valdžios veikla plečiant suaugusiųjų mokymą. Vertindamas įvykdytus sovietų valdžios pertvarkymus ir jų rezultatus, J. Aistis teigė, kad sovietinė valdžia nepriklausomoje Lietuvoje sukurtą švietimo sistemą sugriovė iš pamatų, mokyklose smuko mokymosi lygis, vyravo antipilietinis ugdymo pobūdis ir buvo siekiama surusinti Lietuvos jaunimą (Aistis, 1968).

Švietimo klausimai paliečiami J. Brazaičio knygoje „Vienų vieni“. Remdamasis iš Lietuvos į Vakarų pasitraukusių mokytojų, mokinių atsiminimais, sovietinėje spaudoje paskelbtais straipsniais, J. Brazaitis skaitytojams pateikia, nors ir labai fragmentišką, Lietuvos mokyklos sovietizacijos vaizdą, tačiau išryškina svarbiausias okupacinės valdžios siekius švietimo srityje. Jis rašo: „Sovietinė sistema veikia dviem kryptimis: izoliuoti vaiką nuo sovietams nepageidaujamos auklėjamosios aplinkos, iš kitos pusės, panardinti jį sovietinėje aplinkoje“ (Brazaitis, 1985, 1990). J. Brazaitis pateikia faktų, kurie atspindi jaunimo patriotines nuotaikas, priešinimąsi sovietizacijai, išitraukimą į rezistencinę veiklą ir kt. Šias temas plėtojo ir kiti išėivijoje dirbę tyrinėtojai.

„Ar verta atsigręžti į sovietinę Lietuvos mokyklą?“

Kalbant apie XX a. antrosios pusės Lietuvos švietimo istorijos tyrimus po Lietuvos valstybingumo atkūrimo ir lyginant juos su tyrimais, atliktais sovietų okupacijos metais, galima konstatuoti, kad jie tapo labai fragmentiški. Okupuotos Lietuvos švietimo istorija atkūrus Lietuvos valstybingumą XX a. pabaigoje tyrinėta ne ką daugiau, nei ją pajėgė tyrinėti išėivijoje dirbę intelektu-

alai. Ši sritis tapo tik pavienių mokslininkų tyrimų lauku. Pavyzdžiui, Lietuvos jaunimo pasipriešinimą sovietiniam režimui nagrinėjo J. R. Bagušauskas ir N. Gaškaitė.

J. R. Bagušauskas aptarė jaunimo pasipriešinimo organizacijų kūrimąsi ir jų veiklą, jaunimo įtraukimą į laisvės kovas, R. Kalantos susideginimą ir po šio įvykio kilusį jaunimo judėjimą bei okupacinės valdžios veiklą slopinant jaunimo pasipriešinimą (Bagušauskas, 1999). Atskirus Lietuvos jaunimo pasipriešinimo sovietiniam režimui aspektus nagrinėjo N. Gaškaitė (1996, 1996b). Apie mokytojų trėmimus, mokytojus partizanus, tremtinius duomenis pateikė R. Paulavičienė (1996) knygoje „XX amžiaus Lietuvos mokytojai“.

Kai kurie Lietuvos švietimo raidos faktai sovietų okupacijos metais paminėti T. Bukauskienės parengtame jubiliejiniame leidinyje „Lietuvos mokyklai 600 metų“ bei B. Genzelio studijoje „Lietuvos kultūros istorijos metmenys“ (Bukauskienė, 1997; Genzelis, 2001). Aptardamas kultūrinę Komunistų partijos politiką Lietuvoje 1944–1953 m., L. Truska pateikė ir kai kuriuos faktus, susijusius su bendrojo ugdymo ir aukštųjų mokyklų sovietizacija (Truska, 1995).

Vilniaus universiteto dėstomų dalykų turinio pertvarkymus, paskaitų ir seminarų tematikų pokyčius pirmosios sovietų okupacijos metais aptarė A. Raugauskas (1994), P. Pšibilskis (1994). Atskiri aukštųjų mokyklų raidos klausimai nagrinėti A. Liekio (2003, 2003B), A. Zulumskytės (2014) darbuose.

Lietuvos švietimo raidos klausimai antrosios sovietų okupacijos metais aptariami R. J. Misiūno, R. Taagepero parengtoje knygoje „Baltijos valstybės: priklausomybės metai 1940–1980“. Autoriai trumpai pristato Baltijos šalyse vykdytą bendrojo lavinimo mokyklos ugdymo turinio ideologizavimą, komjaunimo ir pionierių organizacijų kūrimą ir jų veiklos tikslus, XX a. šeštajame-septintajame dešimtmečiais vykdytas švietimo reformas. Apžvelgiami pagrindiniai pertvarkymai aukštosiose mokyklose (Misiūnas, Taagepera, 1992).

Lietuvos švietimo sistemos pertvarkymams antrosios sovietų okupacijos metais vos keli puslapiai skirti 1994 m. išleistoje V. Tininio knygoje „Sovietinė Lietuva“. Autorius pažymi, kad „po karo buvo visiškai likviduota nepriklausomybės metais sukurta Lietuvos švietimo sistema, bendrojo lavinimo mokyklos (gimnazijos) buvo paverstos komunistinės ideologijos skleidimo židiniais“ (Tininis, 1994). Rašydamas apie sovietų valdžios kultūrinę politiką 1953–1988 m., V. Tininis mini 1957 m. prasidėjusią Vilniaus universiteto Lietuvių literatūros katedros dėstytojų bylą, komunistinio auklėjimo stiprinimą Lietuvos aukštosiose mokyklose, vis stiprėjančią mokyklų veiklos kontrolę (Tininis, 1994).

Lietuvos švietimo raidos klausimai XX a. antrojoje pusėje beveik neaptariami 2005 m. išleistoje kolektyvinėje monografijoje „Lietuva 1940–1990: okupuotos Lietuvos istorija“. Didžiausias dėmesys sutelkiamas į kultūros sovietizaciją, t. y. inteligentijos „komunistinį auklėjimą“, rašytojų, muzikų, dailininkų, tapytojų ir kitų menininkų veiklos kontroliavimą, persekiojimus, kultūros įstaigų kontrolę, bibliotekų fondų valymus. Pateikiami tik kai kurie faktai, susiję su represijomis prieš mokytojus ir dėstytojus, užsimenama apie jų pasitraukimą į Vakarų, vykdytą ateizaciją, komunistinių jaunimo organizacijų steigimą Lietuvoje (Lietuva 1940–1990: okupuotos Lietuvos istorija, 2005).

Todėl daugiau informacijos apie Lietuvos mokyklos ideologizavimą, pagrindines okupacinės valdžios švietimo politikos kryptis galima rasti R. Bruzgelevičienės knygoje „Lietuvos švietimo kūrimasis 1988–1997“, nors autorės parengto skyriaus „Apie nepasirinktą švietimą“ paskirtis buvo tik atskleisti XX a. pabaigoje prasidėjusios Lietuvos švietimo reformos istorinį kontekstą (Bruzgelevičienė, 2008).

Šiandien plačiausiai Lietuvos švietimo sistemos pertvarkymus antrosios sovietų okupacijos metais nagrinėjo V. Kašauskienė. Autorė, remdamasi anksčiau įdirbiu šioje srityje, sovietų okupacijos metais ir po Lietuvos nepriklausomybės atkūrimo surinkta medžiaga, parengė Lietuvos mokyklos sovietizaciją nagrinėjančias publikacijas, o 2002 m. – ir monografiją (Kašauskienė, 1994, 1994b, 1995, 1996, 2002).

Pastaroji yra vienintelis per 25-ius nepriklausomybės metus parengtas didesnės apimties mokslinis darbas, kuriame analizuojami Lietuvos švietimo pokyčiai sovietų okupacijos metais. Darbe atskleidžiamos okupacinės valdžios pastangos pajungti mokyklą, kaip instituciją, totalitarinei valdymo sistemai Lietuvoje įdiegti bei įtvirtinti. Aptariamas komunistinės ideologijos diegimas mokyklos veikloje, ugdymo turinio sovietizacija, mokyklos struktūros pertvarkymai. Nagrinėjama Komunistų partijos politika mokytojų atžvilgiu, jų veiklos kontrolė, administravimas, ideologinis auklėjimas, represijos ir naujos mokytojų pamainos rengimas. V. Kašauskienė atskleidžia mokinių, mokytojų, dėstytojų priešinimąsi vykdomoms pertvarkoms ir apskritai sovietiniam režimui bei okupacinės valdžios veiksmus tai slopinant. Nors monografijoje daugiausiai vietos skiriama bendrojo lavinimo mokyklos sovietizacijai, bet aptariama ir sovietų valdžios politika aukštojo mokslo srityje, pagrindiniai įvykdyti pertvarkymai, represijos prieš dėstytojus ir studentus (Kašauskienė, 2002).

Šią tematiką papildė ir šiek tiek išplečia po Lietuvos nepriklausomybės atkūrimo XX a. pabaigoje parengtos Vilniaus universiteto (1994), Vilniaus pedagoginio universiteto (1995), Vytauto Didžiojo universiteto (2002) ir Lietuvos žemės ūkio universiteto (Liekis, 2000) akademinės istorijos, kuriose yra išsamiai nagrinėjama šių aukštųjų mokyklų veikla, jos kontekstas, sąlygos antrosios sovietų okupacijos metais. Kai kurie okupuotos Lietuvos švietimo klausimai nušviečiami O. Tijūnelienės (2000), V. Stravinskienės (2011, 2012) darbuose.

Reikėtų atkreipti dėmesį, kad iš sovietiniais metais dirbusių tyrinėtojų Lietuvos švietimo istorijos tyrimus jau po nepriklausomybės atkūrimo tęsė J. Vaitkevičius (2008), V. Karvelis (2000).

Minėtus tyrimus papildė XX a. pabaigoje – XXI a. pradžioje bendrojo ugdymo mokyklų istorijos ir atskirų Lietuvos regionų istorinės apybraižos. Jose pateikiami faktai, mokytojų, mokinių atsiminimai apie švietimo sistemos pertvarkymus, mokyklos sovietizaciją antrosios sovietų okupacijos metais (Prienu „Žiburio“ gimnazija 1918–1998, 1998; Mažeikių Merkelio Račkausko gimnazija (1919–1999), 1999; Utenos gimnazija pokario verpetuose: 1949 metų laidos 50-ties metų sukakčiai, Utena, 2000; Viliūnas, 1999; ir kt.).

Kalbant apie Lietuvos švietimo istorijos tyrimus įžengus į trečiąjį tūkstantmetį, norėtųsi atkreipti dėmesį į istorikų ir edukologų parengtų daktaro disertacijų temas. Susipažinus su Lietuvos mokslo tarybos *Disertacijų gynimo duomenų bazėje* skelbiama informacija, matyti, kad laikotarpiu nuo 2006 m. iki 2015 m. iš 109 gintų istorijos mokslo krypties daktaro disertacijų švietimo istorijos klausimai buvo analizuojami tik 8 parengtuose darbuose. Minėtu laikotarpiu iš 262 edukologijos mokslo krypties disertacijų taip pat tik 8 disertacijose nagrinėtos Lietuvos švietimo istorijos temos (Disertacijų gynimo duomenų bazė: <http://www.lmt.lt/lt/paslaugos/disertacijos/d-db.html>). Reikia pažymėti, kad iš visų 16 darbų tik vienoje daktaro disertacijoje, t. y. 2008 m. parengtame M. Czernialio darbe „Lenkijos lietuvių švietimas po Antrojo pasaulinio karo“, buvo nagrinėjami lietuvių švietimo klausimai XX a. antrojoje pusėje (Disertacijų gynimo duomenų bazė: <http://www.lmt.lt/lt/paslaugos/disertacijos/d-db.html>).

Kalbant apie XX a. antrosios pusės Lietuvos švietimo istorijos tyrimus, reikia pažymėti, kad pastarąjį dešimtmetį aktyviau imamasi tik paskutiniųjų Lietuvos švietimo raidos dešimtmečių refleksijų (Jackūnas, Bruzgelevičienė, 2008; Trakšėlys, 2014). Todėl klausimas „*Ar verta atsigręžti į sovietinę Lietuvos mokyklą?*“ lieka atviras.

Išvados

XX a. antrosios pusės Lietuvos švietimo istorijos tyrimų raidoje galima išskirti du etapus. Pirmasis etapas apima sovietų okupacijos laikotarpį, kuris išsiskiria ne tik tuo, kad kuriama ideologiškai „teisinga“ sovietinės Lietuvos mokyklos raidos rekonstrukcija, bet ir siekiais sistemingai plėsti šią tyrimų temą. Rengiamos disertacijos, sintezės, mokslo straipsniai, kuriuose bandoma aprėpti kuo įvairesnius švietimo įstaigų veiklos klausimus, pradedant nuo „pažangių“ švietimo sistemos pertvarkymų, mokyklų, mokinių ir mokytojų skaičiaus kaitos, sovietinės mokyklos patyrimo diegimo ir baigiant švietimo ir mokslo pasiekimų pristatymu. Tačiau analizuojant XX a. septintąjį–aštuntąjį dešimtmečius, galima kalbėti apie tam tikras išryškėjusias Lietuvos švietimo istorijos tyrimų kryptis. Nagrinėjami mokytojų idėjinio-politinio, profesinio rengimo klausimai, jų kvalifikacijos tobulinimas ir visuomeninė-politinė veikla. Atliekami komunistinių jaunimo organizacijų veiklos tyrimai, kuriuose siekiama išryškinti jų vaidmenį formuojant mokinių / studentų ideologines nuostatas. Darbuose gvildenami atskiri Lietuvos aukštųjų, bendrojo lavinimo mokyklų raidos klausimai sovietų okupacijos metais, pradedami specialiojo ugdymo ir suaugusiųjų švietimo tyrimai.

Šiuo laikotarpiu yra svarbūs lietuvių išeivijoje parengti darbai, kurių rengėjai Lietuvoje vykstančius švietimo sistemos pertvarkymus bei pokyčius bando vertinti pasauliniame kontekste ar lyginti su nepriklausomos Lietuvos mokyklos tradicijomis. Vieni tyrinėtojai daugiausia gilinasi į komunistinio auklėjimo, jo realizavimo Lietuvos mokyklose klausimus, kiti bandė pateikti, nors ir labai fragmentišką, sovietinės mokyklos kūrimo, jos kaitos paveikslą.

Antrojo etapo pradžią žymi Lietuvos valstybingumo atkūrimas XX a. pabaigoje. Šiuo laikotarpiu ne tik atsiveria naujos švietimo istorijos tyrimų galimybės, bet, modeliuojant Lietuvos švietimo pertvarką ir įgyvendinant pagrindinius švietimo reformos tikslus, tampa aktualu iš naujo permąstyti ir įvertinti XX a. įgytas ar „primestas“ švietimo kūrimo patirtis. Tačiau XX a. antrosios pusės (iki 1990 m.) Lietuvos švietimo istorijos tyrimų imasi tik pavieniai tyrinėtojai, kurie daugiausia nagrinėjo Lietuvos mokyklos sovietizacijos ir priešinimosi jai klausimus. Tyrimų lauke šiandien vyrauja ne akademinė literatūra, o faktologinio pobūdžio darbai, atspindintys atskirų regionų, švietimo institucijų veiklą okupacijų laikotarpiu.

Sovietų okupacijos metais, emigracijoje ir po Lietuvos nepriklausomybės atkūrimo parengti darbai sudaro pagrindą ne tik permąstyti, toliau analizuoti

Lietuvos mokyklos sovietizacijos problemas, bet ir atveria galimybes pažvelgti į kitas šiandien labai aktualias Lietuvos švietimo patirtis: mokyklos sovietizacija ir ugdymas veikiant „paralelinėms kultūroms“, mokytojo portretas sovietų okupacijos metais, jo veiklos kontrolė ir profesinės saviraiškos galimybės, sovietinės ideologijos indoktrinacija Lietuvos mokykloje ir jos pasekmės.

Literatūra

- Aistis, J. (1968). *Švietimas sovietų okupuotoje Lietuvoje*. Iš *Lietuvių enciklopedija*. T. 15 (p. 782–786). Boston: Lietuvių enciklopedijos leidykla.
- Aničas, J. (1976). *Antiliaudiniu keliu. Katalikiškasis klerikalizmas Lietuvoje pereinamuoju iš kapitalizmo į socializmą laikotarpiu*. Vilnius: Mintis.
- Anuškevičius, V. (1974). LKP vaidmuo rengiant inžinerinius-pedagoginius kadrus respublikos profesinio-techninio mokymo sistemai (1959–1970 m.). Iš *Lietuva – tarybiniu keliu: visuomenės mokslų respublikinės konferencijos, skirtos TSRS įkūrimo 50-mečiui, medžiaga* (p. 155–158). Kaunas.
- Augus, A. (1972). *Lietuvos KP kovoje prieš buržuazinį nacionalizmą socializmo statybos metais: disertacija istorijos m. kand. laipsniui įgyti*. Vilnius.
- Bagušauskas, R. (1999). *Lietuvos jaunimo pasipriešinimas sovietiniam režimui ir jo slopinimas*. Vilnius: Lietuvos gyventojų genocido ir rezistencijos tyrimo centras.
- Bakutienė, V. (1987). Profesinės brandos keliu. Iš *Tarybų Lietuvos mokytojai* (p. 59–72). Kaunas: Šviesa.
- Bastienė, V. (1967). *LKP veikla auklėjant ir paruošiant respublikos mokytojų kadrus: disertacija istorijos m. kand. laipsniui įgyti*. Leningrado A. Ždanovo valstybinis universitetas.
- Bendžius, A. (1969). Mokymo proceso tobulinimas Tarybų Lietuvos aukštosiose mokyklose 1952–1967 m. *LKP istorijos klausimai*, 8, 95–115.
- Bendžius, A. (1971). Mokslinis tiriamasis darbas Tarybų Lietuvos aukštosiose mokyklose (1952–1970). *LKP istorijos klausimai*, 10, 137–161.
- Bendžius, A. (1970). Specialiųjų vidurinių mokyklų tinklo kūrimas ir specialistų rengimo plėtimas Tarybų Lietuvoje 1944–1968 m. *Istorija*, 11, 45–73.
- Bendžius, A. (1969b). Aukštojo mokslo plėtimas Tarybų Lietuvoje 1952–1958 m. *Istorija*, 10, 37–62.
- Bendžius, A. (1960). Aukštųjų mokyklų pertvarkymas ir išplėtimas Tarybų Lietuvoje 1940–1950 metais. *Istorija*, 32, 59–99.
- Bendžius, A. (1973). *Bendrojo lavinimo ir aukštoji mokykla Tarybų Lietuvoje 1940–1970 m.* Kaunas: Šviesa.
- Bendžius, A. (1958). Liaudies švietimo pertvarkymas ir išvystymas Tarybų Lietuvoje 1940–1950 metais. *Istorija*, 1, 5–38.
- Bendžius, A. (1957). Tarybų valdžios priemonės darbo žmonių kultūriniam lygiui kelti Lietuvoje 1940–1941 metais. *VVPI mokslo darbai*, 3, 71–100.
- Biveinienė, O. (1984). Respublikos bendrojo lavinimo mokyklų pirminių organizacijų vaidmuo keliant mokytojų idėjinį-teorinį lygį ir jų kvalifikaciją 1966–1975 m. *Jaunųjų istorikų darbai*, 5, 61–65.
- Biveinienė, O. (1986). Bendrojo lavinimo mokyklų partinių organizacijų veikla organizuojant mokytojų politinį švietimą 1966–1975 m. *LKP istorijos klausimai*, 38, 5–18.
- Brazaitis, J. (1990). *Vienų vieni*. Vilnius: Vilties sp.
- Bruzgelevičienė, R. (2008). *Lietuvos švietimo kūrimas 1988–1997*. Vilnius: UAB „Sapnų sala“.

- Bukauskienė, T. (1997). *Lietuvos mokyklai 600 metų*. Vilnius: V. Užtupas.
- Burg, D. (1958). Intelektualinis rūgimas Sovietų Sąjungoje. *Darbas*, 2, 5–9.
- Burokevičius, M. (1972). *Lietuvos KP ideologinis darbas su inteligentija 1940–1965*. Vilnius: Valstybinė politinės ir mokslinės literatūros leidykla.
- Burokevičius, M. (1970). Tarybų Lietuvos socialistinės inteligentijos susiformavimas. Iš *Leninizmo pergalė Lietuvoje* (p. 206–226). Vilnius: Mintis.
- Cibulskas R. (1974). Pedagoginiai kadry gerinimo klausimai. Kaimo mokytojų kvalifikacijos lygio analizė. *Mokymo ir auklėjimo klausimai*, 7, 70–79.
- Čižiūnas, V., Sužiedėlis, S. (1968). Švietimas II pasaulinio karo metais. Iš *Lietuvių enciklopedija*. T. 15 (p. 780–781). Boston: Lietuvių enciklopedijos leidykla.
- Czernialis, M. (2008). *Lenkijos lietuvių švietimas po Antrojo pasaulinio karo: daktaro disertacija*. Vytauto Didžiojo universitetas. Kaunas.
- Gaškaitė, N. (1996). Jaunimo pasipriešinimas ir jo slopinimas šeštajame–septintajame dešimtmetyje. *Laisvės kovų archyvas*, 19, 5–48.
- Gaškaitė, N. (1996b). Pasipriešinimo formos ir prisitaikymo ribos. Iš *Priklausomybės metų (1940–1990) Lietuvos visuomenė: pasipriešinimas ir / ar prisitaikymas* (p. 152–160). Vilnius: Baltos lankos.
- Genzelis, B. (2000). *Lietuvos kultūros istorijos metmenys*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
- Gobis, V. (1969). Respublikos aukštųjų mokyklų komjaunimo organizacijų vaidmuo, įsisavinant marksistinę-leninistinę teoriją (1945–1952). Iš *Lietuvos komjaunimui 50 metų* (p. 324–33). Vilnius: Valstybinė politinės ir mokslinės literatūros leidykla.
- Gobis, V. (1971). Respublikos aukštųjų mokyklų visuomeninių mokslų katedrų dėstytojų kadrai (1945–1965). *LKP istorijos klausimai*, 10, 111–122.
- Gobis, V. (1971b). Vilniaus valstybinio Darbo Raudonosios vėliavos ordino V. Kapsuko universiteto TSKP istorijos katedra ir jos vaidmuo, propaguojant marksistinę-lenininę teoriją 1940–1970 metais. *LKP istorijos klausimai*, 11, 131–145.
- Gobis, V. (1967). Visuomeninių mokslų disciplinų įvedimas ir dėstymas respublikos aukštosiose mokyklose (1945–1965). Iš *Spalio revoliucija ir visuomeniniai mokslai Lietuvoje* (p. 143–148). Vilnius: LTSR MA partijos istorijos institutas prie LTSR aukštojo ir specialiojo vidurinio mokslo ministerija LKJS CK.
- Greimas, A. J. (1958). Medžiaga sovietinio lietuvių fenomenologijai. *Darbas*, 1, 10–12.
- Gudonis, V. (1985). *Lietuvos tifoldagogikos istorija*. Vilnius: LTSR aukšt. ir spec. vid. mokslo m-ja.
- Ivanauskas, V. (2012). Vėlyvojo sovietmečio epochos bruožų apibūdinimas kultūros sferoje. *Lietuvos istorijos metraštis*, 2011/1, 97–112.
- Jackūnas, Ž. (2008). *Lietuvos švietimo kaitos linkmės*. Vilnius: Kultūros, filosofijos ir meno institutas.
- Januškevičiūtė, J. (1977). Lietuvos KP organizacinis ir auklėjamasis darbas su profesinių techninių mokyklų inžineriniais-pedagoginiais kadrais 1966–1975 metais. Iš *Lietuva Didžiojo Spalio keliu* (p. 72–76). Vilnius: Vilnius: LTSR aukšt. ir spec. vid. mokslo m-ja.
- Karčiauskienė, M. (1960). *Aiškinamasis skaitymas Lietuvos TSR, idėjiniai pagrindai ir ryšys su gyvenimu: daktaro disertacija*. Leningrado A. Gerceno valstybinis pedagoginis in-tas.
- Karvelis, V. (1969). *Anomalių vaikų mokymasis Tarybų Lietuvoje*. Vilnius: Mintis.
- Karvelis, V. (2000). Specialiųjų pedagogų rengimas: istorija ir dabartis. *Mokslo Lietuva*, 14; 15.
- Kašauskienė, V. (1982). *Internacionalistinėje Tarybų šalies mokytojų šeimoje*. Vilnius: Mintis.
- Kašauskienė, V. (1966). *Lietuvos Komunistų partijos veikla, vystant Liaudies švietimą respublikoje (1956–1961 m.): disertacija istorijos m. kand. laipsniui įgyti*. Vilnius.

- Kašauskienė, V. (1971). Lietuvos KP veikimas, pertvarkant mokymo-auklėjimo darbą respublikos mokyklose (1940–1941 m.). *LKP istorijos klausimai*, 11, 29–42.
- Kašauskienė, V. (2002). *Lietuvos mokyklos sovietizacija ir pasipriešinimas jai 1940–1964 metais*. Vilnius: Lietuvos istorijos institutas.
- Kašauskienė, V. (1994). Lietuvos mokyklos sovietizacija ir priešinimasis jai (1940–1941 m.). *Lietuvos istorijos metraštis. 1993 metai*, 106–120.
- Kašauskienė, V. (1997). 1944–1946 metų dokumentai apie Lietuvos mokytojų ir moksleivių antisovietinę elgseną. *Lietuvos istorijos metraštis. 1996 metai*, 352–361.
- Kašauskienė, V. (1978). Idėjinis politinis respublikos pedagoginių institutų studentų aukojimas (1959–1970 m.). *Istorija*, 18(1), 15–28.
- Kašauskienė, V. (1978b). KP organizacinis darbas su respublikos mokytojais 1944–1951 m. *LKP istorijos klausimai*, 21, 34–51.
- Kašauskienė, V. (1980). Lietuvos KP veikla rengiant mokytojų kadrus respublikoje (1944–1951 m.). *LKP istorijos klausimai*, 25, 49–63.
- Kašauskienė, V. (1994b). Lietuvos mokyklos sovietizacija: 1940–1941 metai (neskelbti dokumentai). *Lituanistica*, 1(17), 84–103.
- Kašauskienė, V. (1995). Lietuvos mokyklų sovietizacija ir priešinimasis jai 1944–1952 metais. *Lituanistica*, 3(23), 45–61.
- Kašauskienė, V. (1967). LKP veikla, gerinant moksleivių komunistinį auklėjimą po TSKP XX suvažiavimo (1956–1961 m.). *LKP istorijos klausimai*, 6, 171–185.
- Kašauskienė, V. (1979). Mokytojų kadru rengimas Vilniaus universitete. *LKP istorijos klausimai*, 23, 52–66.
- Kašauskienė, V. (1966b). Partijos organizacinis darbas Lietuvos TSR mokytojų tarpe 1956–1961 m. *LKP istorijos klausimai*, 5, 143–156.
- Kašauskienė, V. (1969). Respublikos pedagoginių institutų studentų kontingentų komplektavimas (1956–1967 m.). *LKP istorijos klausimai*, 8, 117–127.
- Kašauskienė, V. (1969b). Tarybų Lietuvos pedagoginių institutų komjaunimo organizacijų veikla 1952–1958 m. *Lietuvos komjaunimui 50 metų* (p. 360–370). Vilnius: Valstybinė politinės ir mokslinės literatūros leidykla.
- Kašauskienė, V. (1981). Vilniaus universiteto vaidmuo rengiant mokytojus (1945–1979). *Istorija*, 21(1), 95–99.
- Knyva, A., Žiužda, J. (1950). *Švietimas Tarybų Lietuvoje*. Vilnius: Valstybinė politinės ir mokslinės literatūros leidykla.
- Kruopių mokyklai – 200 metų*. (2004). Sudarė Romualda Gailiušaitė-Dapšienė, Stefanija Eivaitė-Dimavičienė. Vilnius: Brailio spauda.
- Kučinskas, A. (1943). Tarybiniai metai gimnazijose. *Lietuvių archyvas. Bolševizmo metai*, 3, 133–162.
- Liaudies švietimas Tarybų Lietuvoje. (1960). Kaunas: Valstybinė pedagoginės literatūros leidykla.
- Liekis, A. (2003). Lietuvos akademių institucijų mokslo darbuotojai 1944–1990 metais: statistinė analizė. *Informacijos mokslai*, 27, 143–152.
- Liekis, A. (2000). *Lietuvos žemės ūkio universitetas 1924–1999. Lietuvos mokslas* (25). Vilnius: Person. įm. Lietuvos mokslas.
- Liekis, A. (2003). *Mokslo ir studijų sistemos formavimasis SSRS okupacijos metais. Akademinė edukologija*. Vilnius: Mokslo tyros institutas.
- Lietuva, 1940–1990: okupuotos Lietuvos istorija*. (2005). Sudarė A. Anušauskas, J. Banionis, Č. Bauža ir kt. Vilnius: Lietuvos gyventojų genocido ir rezistencijos tyrimo centras.

- Manzurovas, G. (1978). *Pedagogų kolektyvo avangarde (mokyklų pirminių partinių organizacijų veikla)*. Vilnius: Mintis.
- Mažeikių Merkelio Račkausko gimnazija (1919–1999)*. (1999). Sudarytoja Danutė Juškienė. Šiauliai: Saulės delta.
- Milevičienė, D. (1987). Lietuvos KP organizacinis auklėjamasis darbas su respublikos pedagoginių institutų moksliniais pedagoginiais darbuotojais (1970–1980). *LKP istorijos klausimai*, 39, 64–77.
- Milevičienė, D. (1986). Partinis vadovavimas Tarybų Lietuvos pedagoginių institutų studentų komplektavimui 1970–1980 m. *LKP istorijos klausimai*, 37, 70–83.
- Misiūnas, R. J., Taagepera, R. (1992). *Baltijos valstybės: priklausomybės metai 1940–1980*. Vilnius: Mintis.
- Mokykla prie Kaštonų alėjos 1898–1998*. (1998). Sudarytoja Laura Žukauskaitė. Šiauliai: Šiaulių Didždvario vidurinė mokykla.
- Nuo aukštųjų kursų Kaune iki Kauno technologijos universiteto 1920–1997*. (1997). Kaunas: Technologija.
- Obeliūnas, A. (1982). Kaimo komjaunimo organizacijų veikla parenkant, paskirstant ir auklėjant jaunus žemės ūkio kadrus 1952–1965 metais. *LKP istorijos klausimai*, 29, 38–49.
- Paulavičienė, R. (1996). *XX amžiaus Lietuvos mokytojai*. Vilnius: Leidybos centras.
- Prienų „Žiburio“ gimnazija 1918–1998*. (1998). Sudarė Anarsija Adomonienė, Marija Vitkauskaitė. Prienai: Prienų „Žiburio“ gimnazija.
- Pupeikis, S., Kavaliauskas, J. (1955). *Liaudies švietimas Tarybų Lietuvoje*. Vilnius: Valstybinė politinės ir mokslinės literatūros leidykla.
- Pšibilskis, V. (1994) Vilniaus universitetas 1944–1990 m. Iš *Vilniaus universiteto istorija 1579–1994* (p. 265–318). Vilnius: Valst. leidybos centras.
- Ragauskas, A. (1995). Lietuvos istorijos sovietizacija 1940–1941 m. *Lietuvos istorijos metraštis. 1994 metai*, 94–109.
- Raškauskas, K. (2008). Sovietinės Lietuvos inteligentija. Savivokos konstravimas. *Darbai ir dienos*, 49, 96–149.
- Remeikis, T. (1959). Auklėjimas sovietinėje Lietuvoje. *Mūsų vytiš*, 2–3, 83–95.
- Savickytė, V. (1985). *Lietuvos pionierių organizacijos istorijos bruožai*. Kaunas: Šviesa.
- Stašaitis, S. (1978). *Darbininkų kadru rengimas Lietuvoje 1940–1970 m.: disertacija istorijos m. kand. laipsniui įgyti*. Vilnius.
- Stavinskienė, V. (2011). Lenkų švietimas Rytų ir Pietryčių Lietuvoje: 1944 m. antra pusė – 1947 m. *Istorija*, 82, 14–23.
- Stavinskienė, V. (2012). Rytų ir pietryčių Lietuvos lenkų mokyklos: 1947–1959 m. *Lietuvos istorijos metraštis*, 2011/1, 81–95.
- Šilalės kraštas. Nacizmo ir bolševizmo laikotarpis 1940–1953*. (2001). T. 3. Sudarė E. Vidmantas. Vilnius: Žiburys.
- Švedas, A. (2008). Senosios kartos istorikų elgsenos modeliai sovietizacijos procesų akivaizdoje. *Lietuvos istorijos studijos*, 21, 58–68.
- Švedas, A. (2006). *Sovietinė istoriografija: oficialusis diskursas ir jo alternatyvos (1944–1985 m.): daktaro disertacija*. Vilnius universitetas. Vilnius.
- Tarybų Lietuvos kultūra 1940–1980 m.* (1982). Atsakingieji redaktoriai: A. Bendžius, M. Burokevičius. Vilnius: Mokslas.
- Tijūnėlienė, O. (2000). Sovietiniu laikotarpiu keltų reikalavimų mokytojo asmenybei problematiškumas. *Pedagogika*, 41, 59–68.
- Tininis, V. (1994). *Sovietinė Lietuva ir jos veikėjai*. Vilnius: Enciklopedija.

- Trakšėlysis, K. (2014). *Švietimo prieinamumas Lietuvos visuomenės transformacijos kontekste (1990–2010): daktaro disertacija*. Lietuvos edukologijos universitetas. Vilnius.
- Treininienė, E. (1997). *Lietuvos komunistų partijos gretų augimas ir stiprėjimas*. Vilnius: Mintis.
- Truska, L. (1995). *Lietuva 1938–1953 metais*. Kaunas: Šviesa.
- Utenos gimnazija pokario verptuose: 1949 metų laidos 50-ties metų sukakčiai*. (2000). Sudarė A. Griigelis. Utena: Utenos Indra.
- Vaitiekūnas, V. (1960). Švietimas okupuotoje Lietuvoje. *Aidai*, 1, 11–20.
- Vaitkevičius, J. (2008). *Lietuvos pedagogika ir mokykla istorijos vingiuose*. Vilnius: Šiaulių universiteto leidykla.
- Vaitkevičius, J. (1985). Mokinys, mokykla, visuomenė. Iš *Jaunimo gyvenimo orientacijos* (p. 190–200). Vilnius: Filosofijos, sociologijos ir teisės institutas.
- Valkiūnas, V. (1987). Šių dienų mokytojas. Iš *Tarybų Lietuvos mokytojai* (p. 53–58). Vilnius: Šviesa.
- Viduklė*. (2002). Sudarė A. Pocius. Kaunas: Naujasis lankas, 2002.
- Viliūnas, V. (1999). *Aštuoni pedagogų rengimo dešimtmečiai Marijampolėje*. Marijampolė: Ramona.
- Vilniaus dailės akademija. (1995). Sudarytoja L. Žeruolytė. Vilnius: Vilniaus dailės akademijos leidykla.
- Vilniaus pedagoginis universitetas (1935–1995 metai)*. (1995). Sudarytojas S. Stašaitis. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
- Vilniaus universitetas*. (1966). Sudarė A. Bendžius, J. Kubilius, J. Žiugžda. Vilnius: Mintis.
- Vilniaus universiteto istorija 1579–1994*. (1994). Vilnius: Valst. leidybos centras.
- Vilniaus universiteto istorija 1940–1979*. (1979). Vilnius: Mokslas.
- Vytauto Didžiojo universitetas. Mokslas ir visuomenė 1922–2002*. (2002). Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
- Vosylius, B. (1952). Kaip pradžios mokykla pradėjo bolševikinius mokslo metus. *Lietuvių archyvas. Bolševizmo metai*, 143–174.
- Zalejko, G. (1993). Marksistowski paradygmat badań historycznych. In *Powojenna historiografia ZSRR o powstaniu kapitalizmu* (s. 129–130). Toruń.
- Zulumskytė, A. (2014). Aukštųjų mokyklų sistema Lietuvoje 1940–1990 metais: raidos bruožai. *Tiltai*, 1, 105–120.
- Žostautaitė, P. (1964). Muzikų ruošimas Lietuvos TSR Valstybinėje konservatorijoje 1945–1953 m. Iš *Lietuvių kultūros istorijos*, 4, 79–94.
- Žostautaitė, P. (1965). *Vilniaus aukštosios mokyklos socializmo statybos laikotarpiu (1940–1953): disertacija istorijos m. kand. laipsniui įgyti*. Vilnius.
- Žostautaitė, P. (1964). Vilniaus aukštųjų mokyklų išaugimas socializmo statybos Lietuvoje metais (1944–1953). *LTSR MA darbai, serija A*, 1(16), 197–214.
- Žostautaitė, P. (1963). Darbininkų ir valstiečių parengiamieji kursai prie Vilniaus valstybinio universiteto 1941 ir 1944–1950 m. *LTSR MA darbai, serija A*, 1(14), 183–199.
- Žukauskas, K. (1987). Mokytojų rengimas Tarybų Lietuvoje. Iš *Tarybų Lietuvos mokytojai* (p. 41–53). Vilnius: Šviesa.
- Žukauskas, K. (1982). *Liaudies švietimo raida Tarybų Lietuvoje: mokyto priemonė respublikos pedagoginių institutų studentams*. Vilnius: LTSR Aukštojo ir specialiojo vidurinio mokslo ministerija.
- Бенджюс, А. И. (1960). *Подъем культурного уровня трудящихся в Советской Литве в 1940–1950 г. Автореферат диссертации на соискание учен. степени кан. ист. наук*. Вильнюс.
- Бенджюс, А. И. (1972). *Народное образование в Советской Литве в 1940–1970 г. г. Автореферат диссертации на соискание учен. степени доктора ист. наук*. Вильнюс, 1972.
- Бенджюс, А., Кубилиус, Н. (1975). *Развитие высшего образования в Литовской ССР за последние 30 лет*. Вильнюс: Гос. ун-тим. В. Капсукаса.

DEVELOPMENT OF LITHUANIAN EDUCATION DURING THE PERIOD OF SOVIET OCCUPATION: A VIEW OF HISTORIOGRAPHY AND NEW RESEARCH PERSPECTIVES

LINAS JAŠINAUSKAS

Lithuanian University of Educational Sciences, LITHUANIA, e-mail linas.jasinauskas@leu.lt

Abstract. The article explores works by Lithuanian scholars that analyse the history of Lithuanian education in the period of Soviet occupation. It aims at revealing the main directions of research on the history of Lithuanian education in the period of Soviet occupation and actualising new research in this area. The article presents two stages in the development of research of Lithuanian education history in the second half of the 20th century. The first stage covers the period of Soviet occupation, which is distinguished by creation of an ideologically “correct” reconstruction of the development of Soviet Lithuanian schooling, but also attempts to systematically advance the area of research. The works written in exile during that period are of great importance, as their authors try to evaluate the changes and reconstruction of the system of education in Lithuania in a global context and compare it to the traditions of Lithuanian schooling during independence. The second stage occurs upon regaining Lithuanian statehood at the end of the 20th century. At this time, new possibilities to explore the history of education appear. Moreover, as modelling and implementation of Lithuanian education reform are carried out, it becomes relevant to reconsider and re-evaluate the experiences acquired or imposed in the 20th century. However, the analysis of the development of Lithuanian education in the years of Soviet occupation is undertaken by only a few individual researchers. With reference to these works, it is concluded that the problems associated with the history of Lithuanian education under Soviet occupation in the second half of the 20th century should be reconsidered and further analysed regarding the Sovietisation of Lithuanian schools. There are also other research possibilities for examining relevant experiences of Lithuanian education: school Sovietisation and education influenced by “parallel cultures”; the teacher’s portrait in Soviet years, control of his / her activity and professional self-expression; as well as indoctrination of Soviet ideology in the Lithuanian school and its consequences.

Keywords: the history of education, school, historiography, Soviet occupation.

Introduction

Research of 20th century Lithuanian education is fragmented and inconsistent. After regaining independence at the end of the 20th century, some research directions on the history of Lithuanian education were determined, and theoretical research models were implemented, mostly analysing the development of educational and pedagogical thought in Lithuania in 1918–1940. Researchers tend to ignore the history of Lithuanian education in the Soviet period and explore the changes of the Lithuanian system of education when Lithuania was on the threshold of regaining independence and implementing reform. The development of Lithuanian education in the second half of the 20th century (until the middle of the 1980s) was mostly analysed by historians of the Soviet period. Their works are supplemented by individual studies written in emigration and after regaining Lithuanian Independence at the end of the 20th century. However, this historiographic legacy has not been analysed or evaluated so far. Therefore, the **research question** is posed: what basis is provided by Soviet Lithuanian historiography and works written in emigration and after regaining Lithuanian Independence to continue or model new research on the history of Lithuanian education in the second half of the 20th century? **The focus of the research** is on studies of education history that analyse the development of Lithuanian education in the period of Soviet occupation.

The aim of the article is to disclose the main directions of the research on the history of Lithuanian education in the period of Soviet occupation and to actualise new research in this field.

Descriptive and analytical **methods** were employed to conduct the research. This included analysis of dissertations, monographs, studies, articles, commemorative books, as well as publications of higher and general education schools on the history of their own institutions that discussed issues of the development of Soviet Lithuanian education in the second half of the 20th century. The analysed publications were divided into individual topics in accordance with the explored issues (Figure 1), the methodological assumptions of researchers were analysed (imposed or selected after regaining independence from the foreign ideology), the problems were explored within individual topics, as well as evaluation of the development of education was provided.

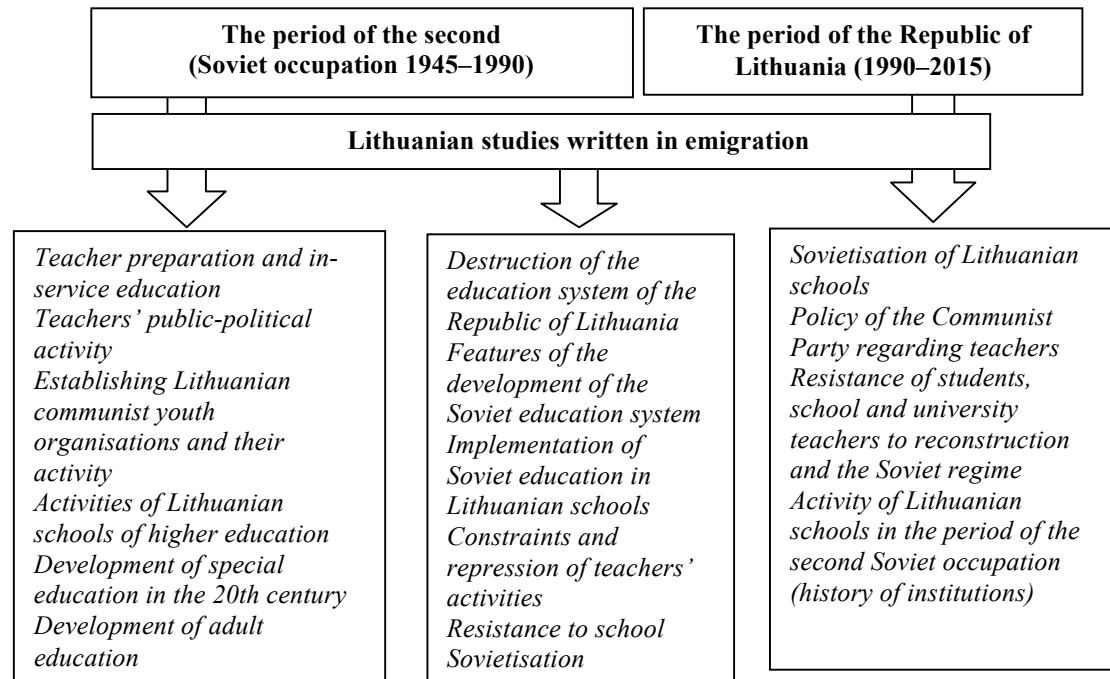


Fig. 1. Topic areas of works analysing the development of Lithuanian education in the Soviet period (1950–2015)

Analysis of works on Lithuanian education history written during the Soviet period (they constituted the greater part of the analysed research) is based on the researchers' insights into the particularities of Soviet historiography, as well as the models and evaluations of investigation that were in use at the time. Generalising the data obtained from analysis of works written in the Soviet Union and countries of Central-Eastern Europe, researchers identify different historical approaches used in studies that observed the "Marxist-Leninist methodological provisions" imposed by Soviet rule: 1) they wrote openly opportunistic works that did not satisfy the most elementary criteria for scientific research in pursuit of a rapid academic career; 2) they aimed to expand the borders of theoretical and methodological approaches beyond the limits of the Marxist-Leninist "sanctuary"; 3) they tried to positively utilise the conceptual possibilities of the texts of K. Marx and F. Engels; 4) they tried to limit themselves to the methodological assumptions of empirical historiography seeking for objective presentation of individual topics, or passively adapted to "the rules of the game" mastering the primer of historical research methodology that was combined with more or less successful jugglery of "necessary" or "unnecessary" citations (Zalejko, 1993; Švedas, 2006). Speaking about the creators of Soviet historiography of education, different approaches can be distinguished.

However, attention should be drawn to several tendencies of historical research in Lithuania during the period of Soviet occupation. A. Švedas (2008) notes that from the beginning of the Soviet occupation, Lithuanian historiography was formed with the intent of disassociating from the pre-war school of historians who were regarded as the “cradle of reactionary ideas” and the “poison of nationalist ideology”. V. Kašauskienė (2002), a researcher of the history of Lithuanian education of the 20th century, defines Soviet historiography as a vehicle of Soviet rule to show the purposeful and consistent process of creating Soviet society to the “citizens” of the Soviet Union. Therefore, painting of the picture of Soviet society was begun from the start of the Soviet occupation. Pseudo-historical texts were written to glorify Marxism-Leninism, the Communist Party, the Komsomol, and the past of the Soviet Union. Attempts were made to identify the impact of the revolutions of 1905–1907 and 1917 on Lithuania, especially the supposed fight with Soviet rule while the history of the period of independence was portrayed in dark colours (Ragauskas, 1995).

Analysis of the research problem examined works written by émigré Lithuanians, who were not tied to the ideology of the Soviet regime and could evaluate the changes in the education system in global context and compare them with the traditions of independent Lithuanian schooling. However, the lack of access to archival materials, political circumstances and certain prior axiological evaluations prevented them from versatile and exhaustive analysis of the development of Lithuanian education during the Soviet years. Therefore, the current research involves both works written in Lithuania and in emigration that deal with the development of Lithuanian education in 1945–1990, yet the article does not focus on issues of Lithuanian education in emigration due to the limited scope of the article.

Considering the research on the history of Lithuanian education in the second half of the 20th century, two stages can be identified. The first covers research on the history of education in the period of Soviet occupation, whereas the second focuses on education after regaining independence.

On the creation of Soviet schooling and the period of its “flourishing”

Speaking about research on the history of Lithuanian education undertaken during the period of Soviet occupation, we should first consider the publication of A. Knyva and J. Žiugžda: “Education in Soviet Lithuania”, published in 1950.

It was one of the first extensive works aimed at revealing not only the achievements of Lithuanian “folk” in Soviet Lithuania, but also at providing ideological guidelines for further research on the history of education. The title of the first chapter – “Achievements of Soviet Lithuania in the Field of Education” – reveals that one of the main aims of the author was to demonstrate consistent, harmonious and prospective development of Lithuanian education “after the admission to the brotherly family of the nations of the Soviet Union”. Having discussed and highlighted the “progressive” changes to the Lithuanian system of education in 1919 and in 1940–1941, the new stage of Lithuanian education began in December 1944. A “consistent” and “advanced” recovery of Lithuanian education after the Nazi occupation was highlighted by singling out the national conference of heads of education departments, principals of gymnasiums and teacher seminaries that was organised on 25–28 January 1945, and highlighting decisions made by the Central Committee of the Communist (Bolshevik) Party of the Soviet Union, introduction of 7-year compulsory general education, introduction of 11 years of schooling from 1949/1950 and other provisions (Knyva, Žiugžda, 1950). Moreover, the issues of the development of general education schools (from expansion of the school system to working with parents), adult education, vocational training, “flourishing” of higher education and other matters were discussed in this publication. Seeking to demonstrate that the reform initiated by the Soviet government had a positive impact on the development of Lithuanian education and culture, the book provides factual information about special concern for teaching the Lithuanian language at primary schools. There are numerous instances illustrating how the introduced changes compared to the times when Lithuania was governed by the “bourgeoisie”. For example, the authors state that “The powerful rise of education in Soviet Lithuania marks magnificent possibilities for the Lithuanian nation after overturning the rule of bourgeoisie” or “For over 20 years, the bourgeois government did not implement general primary education, whereas Soviet Lithuania successfully puts 7-year compulsory general education into practice” (Knyva, Žiugžda, 1950, 145). Similar phrases were later used in other works.

A similar work, highlighting the advancements of the fifth five-year plan that is full of canonical texts, citations and party language clichés, as well as providing “the correct evaluations of the development of Lithuanian education” was written in 1955 by S. Pupeikis and J. Kavaliauskas, heads of the Ministry of Education. However, anniversary publications and publications presen-

ting communist reforms and “achievements” of the 1950s are supplemented by works that embrace more topics related to the development of Lithuanian education and its changes, supported by statistical data and archival documents. In 1953, N. Nikolajeva wrote a dissertation entitled “The Activity of the Lithuanian Communist Party while Struggling for Cultural Revolution in the Republic” (Bendžius, 1973, 5). Articles written by Andrius Bendžius appeared in scholarly publications, which dealt with issues such as Lithuanian education, reorganisation of higher education schools in 1940/1950, activities of the Soviet government seeking to raise the level of the “working class” and others (Bendžius, 1957, 1958, 1960). In 1960, an occasional collection of articles entitled “The Peoples’ Education in Soviet Lithuania” was published, where issues of educating children with special needs (referred to as “defective children”) were discussed for the first time. V. Butanavičius (1960) introduces special boarding schools, features of their development in the years of so-called “bourgeois Lithuania” and “Soviet Lithuania”. The publication of textbooks and other teaching aids in 1945–1960 is analysed separately. The role of the State Publishing House of Pedagogical Literature in providing schools with new textbooks and other teaching aids is underlined. Statistical information is provided regarding the increasing publication of teaching aids, textbooks and books series for pupils (The Peoples’ Education in Soviet Lithuania, 1960).

The most “fruitful” period of research on the history of Lithuanian education in the 20th century is considered the period of the 1960s and 1970s. A number of dissertations, scientific articles, monographs and other publications were published; and areas of research on the history of education in the 20th century were delineated.

One of the research areas was *the analysis of teacher preparation, in-service development of their qualifications and implemented ideological indoctrination*. A. Bendžius (1960) discusses these issues in his dissertation. Although Kęstutis Raškauskas (2008) tends to relate A. Bendžius’ work to the analysis of the issues of the formation of Soviet intelligentsia, the author provides a detailed discussion of the changes in teacher preparation, aspects of their “ideological” and “pedagogical” training, as well as the public activity of teachers (Raškauskas, 2008; Bendžius, 1960). E. Treinienė (1977) and A. Augus (1972) also analyse issues surrounding the political education of teachers.

Vanda Kašauskienė carried out the most work in this field during Soviet times. In 1966 and 1978 in her candidate and doctoral dissertations in history,

as well as in her articles, she analysed issues of teacher preparation, the public activity of students of education, as well as the ideological indoctrination of teachers and students performed by the Soviet government (Kašauskienė, 1966, 1966b, 1969, 1969b, 1971, 1978, 1978b, 1979, 1980, 1981). The author summarised the research she had been conducting for over a decade in her book “In the International Soviet Family”, published in 1982. She explored two facets of the activity of the Lithuanian Communist Party in the area of training Lithuanian teachers in 1940–1980: first, she discussed teachers’ ideological-political education, inclinations of joining the Communist Party, and teachers’ involvement in social-political activity; second, she gave an overview of the changes in teacher preparation in schools of higher education and teacher seminaries. The book contains numerous citations and links with works on Marxism-Leninism, the documents of the Communist Party of the Soviet Union and the Lithuanian Communist Party, numerous statistical data on teachers joining the Lithuanian Communist Party. The most valuable is the second part, which focuses on teacher preparation. The author provides statistical data on the changes in teacher education, as well as describing the organisation of studies and pedagogical practicums and also the development of in-service education. The provided data demonstrate the extent to which the Soviet government focused not only on political, but also on subject-specific development of teachers, control of their activity and encouragement to sovietise the education of young people and society in general (Kašauskienė, 1982).

Other historians also took interest in issues of teacher education. In 1967, V. Bastienė defended a doctoral dissertation on the activity of the Lithuanian Communist Party in educating teachers during the after-war period. (1974), yet she did not continue work on this topic afterwards. V. Bakutienė (1978), G. Manžurovas (1978), O. Biveinienė (1984, 1986), V. Valkiūnas (1985), K. Žuškauskas (1987) and others explored the aforementioned issues of teacher preparation at the end of the 1970s and on the eve of independence. Issues related to preparing teachers for vocational technical schools were analysed by J. Januškevičiūtė (1977), V. Anuškevičius (1974, 1974b) and S. Stašaitis (1978). D. Milevičienė’s dissertation “The Activity of the Lithuanian Communist Party in Preparing and Organising the Fostering of Pedagogical Staff in the Republic (1970–1980)”, defended in 1987, and related publications (Milevičienė, 1986, 1987) are worthy of attention. The author explored the ideological education of the teachers of pedagogical institutes organised by the occupation government. She provides

statistical data on teachers of pedagogy and psychology in Lithuanian higher education, qualitative and quantitative changes in staff composition, and also discusses implemented research trends and the organisation of scientific work. Another publication by the author is also significant, as it introduces changes in the number of entrants into pedagogical studies, the composition of students at the Vilnius State Pedagogical Institute and Šiauliai Pedagogical Institute in terms of gender and social position (Milevičienė, 1986).

Another theme, analysed by historians of the Soviet period, was *the activity of Lithuanian higher education schools in the second half of the 20th century*. A. Bendžius and V. Kašauskienė analysed issues of teacher education in their dissertations, monographs and articles. However, A. Bendžius also analysed the formation of the network of higher education institutions, the changes in curriculum content, scientific research and tendencies regarding the training of higher education staff (Bendžius, 1960, 1969, 1969b, 1971, 1973). In cooperation with Jonas Kubilius, he prepared an occasional publication about the development of higher education in Soviet Lithuania (Bendžius, Kubilius, 1975). He was one of the co-authors and a member of editorial boards of the histories of Vilnius University written in 1966 and 1979. The author wrote chapters about the activity of Vilnius University in the years of Soviet and Nazi occupations (Vilnius University, 1966; *The History of Vilnius University in 1940–1979*, 1979). The data collected by the author was employed and supplemented during the revision of the history of Vilnius University after regaining independence. Petronėlė Žostautaitė (1963, 1964, 1964b, 1965) analysed the activity of Vilnius higher education schools in the after-war period in her dissertation and articles. The issues of the establishment of party organisations and teaching social sciences in Lithuanian higher education schools were analysed by V. Gobis. A great part of the texts written in 1967–1971 were aimed at revealing the dissemination of Marxist-Leninist theories in Lithuanian higher education schools, the role of party organisations in the ideological education of teachers and students (Gobis, 1967, 1969, 1971, 1971b and others). N. Žukauskas (1982, 1987) investigated the cooperation of Lithuanian higher education schools with those in other USSR republics. The works of M. Burokevičius were also related to this direction of research and focused on the formation of Soviet intelligentsia (Burokevičius, 1970, 1972).

Research into the development of special (inclusive) education in the 20th century was initiated in the Soviet period. In 1963 and 1965, the first scienti-

fic-methodological conferences focusing on issues of special education after World War II were organised at the Šiauliai Pedagogical Institute. Vytautas Karvelis analysed the aforementioned issues. In 1969, he published “Teaching Abnormal Children in Soviet Lithuania”, in which he presented the most important facts of the development of special education in Lithuania from the 19th century to the 1960s, yet the texts followed the model of the reconstruction of the history of Lithuanian education defined by A. Knyva and J. Žiugžda in 1950. On the other hand, this publication did not criticise the policy of education of so-called “bourgeois Lithuania”. The author presented the development of special education in independent Lithuania and during the second Soviet occupation in a neutral way. He provided abundant statistical data and described the curriculum in special schools, the possibilities of employment for the students, as well as issues of special education, letting facts speak for themselves (Karvelis, 1969). The aforesaid features distinguish the work from other works related to the development of special education in Lithuania in the 20th century (Butanavičius, 1960; Bendžius, 1968).

In 1985, V. Gudonis prepared the first and only essay on the history of tiflopedagogy in Lithuania in which he not only explored the main aspects of the history of education of the blind in Lithuania from the 19th century to the 1980s, but also extensively highlighted the global context in this area. The texts formally complied with the “Soviet methodological” provisions, presented key facts of the development of special education and highlighted the existing problems of blind education (e. g. insufficient attention to the development of nursery age children, the lack of practical education, insufficient attention to the development of self-dependent work skills, etc.) (Gudonis, 1985).

In the Soviet period, only *individual aspects of the development of Lithuanian general education schools and adult education* were analysed. These issues were mostly addressed in the syntheses of the history of Lithuanian education and occasional publications. In 1973, A. Bendžius prepared a synthesis of the history of Lithuania education in 1940–1970, in which he discussed the development of general education schools and issues of adult education. Speaking about general education schools, the author analysed the development of the school network, as well as changes in the number of teachers and students. The implementation of universal education was supported by extensive statistical data (Bendžius, 1973). The publication presented decisions of the government, teaching plans, statistical data on classrooms, growth in the number

of laboratories, implementation of industry-related training, the publication of text books and teaching aids and other issues. It revealed the main trends of school reorganisation and the implementation of Communist ideology, as well as a critique of the “façade” and inconsistency of certain activities. The data on adult education signified the importance of this field for the Soviet government. The official statistics revealed that adult education was expanded to the greatest extent in the mid 1970s, whereas an decrease in numbers in adult education was noted at the end of the 1970s (Bendžius, 1973). It is noteworthy that the author was most instrumental in developing discussions, raising problem issues, and searching for alternative viewpoints and solutions that were frequently suppressed in Brezhnev times (Ivanauskas, 2012). The work discussed the problems of education in “Soviet Lithuania”, such as drop-outs, school truancy, failure to complete eight years of schooling, low achievements and others. For the first time, the author spoke about the difficulties of accessing archival materials in exploring the history of Lithuanian education in the 20th century and indirectly posed a question related to the complicated possibilities of exploring the development of education in Lithuania in the after-war period, when a part of the materials was lost (Bendžius, 1973).

Attention should be allotted to a publication in which the development of Lithuanian education was discussed in the context of the cultural development of “Soviet Lithuania”. The collective monograph “The Culture of Soviet Lithuania in 1940–1980” was published nine years after the publication of the aforementioned synthesis of the history of Lithuanian education in 1940–1970. The authors of the texts about the development of Lithuanian education, A. Bendžius, M. Burokevičius and V. Pšibilskis, restated most of the facts and cliché evaluations provided by other researchers; however, attempts were made to highlight the role of education in forming Soviet intelligentsia, its “Marxist-Leninist world outlook, as well as the role of culture establishments in implementing Communist ideology (The Culture of Soviet Lithuania in 1940–1980, 1982). The development of education was related mostly to the individual stages of the development of the cultural revolution. Discussing the development of education in the period of transition “from capitalism to socialism” (1940–1951), A. Bendžius stated that universal education was implemented and the Soviet school was established at the end of this period. The mentioned texts did not highlight problem areas, nor did they search for their causes; they rather stated key facts regarding changes in education during the period of

“the establishment of socialism in Soviet Lithuania” (1952–1960), such as compulsory seven year education, polytechnisation of schools, as well as the rapid development of special secondary and higher education. According to A. Bendžius, in the period of “developed socialism” (1961–1980), new advancements were made in education: “<...> universal eight year compulsory education of the youth was implemented, whereas at the end of the eighth decade, there was a move towards compulsory secondary education <...>” (ibid, 214–215). Individual issues regarding the activity of general education schools were analysed by other authors, such as J. Aničas (1976), M. Karčiauskienė (1960) and J. Vaitkevičius (1985). They focused on the problems of ideological atheist education of the youth and development of didactics.

V. Kašauskienė, V. Savickytė and F. Obeliūnas conducted research on the history of *Communist youth organisations in Lithuania* (Kašauskienė, 1967; 1969; Savickytė, 1985; Obeliūnas; 1982, and others). The authors mostly analysed particulars of the establishment of Communist youth organisations and their activity in urban and rural areas, as well as their roles in developing the ideological dispositions of pupils and students.

A look at the development of education in occupied Lithuania

The issues of sovietisation of Lithuanian education during the second period of Soviet occupation were addressed by authors living in emigration. Understanding that it was hardly possible to accurately reconstruct the establishment of Soviet Lithuanian schooling and its development, they focused on Communist education and its realisation in Lithuanian schools. In his article “Education in Soviet Lithuania”, Tomas Remeikis (1959) distinguished and discussed the principles of Soviet pedagogy, as well as analysed their implementation in lessons of different school subjects, teaching aids and practical activity. D. Burg (1958) explored similar issues from the position of “Soviet” student intellectuals. The author maintained that the opposition between the so-called “Marxist” doctrine and “Moscow” practice “drive an honest person to revisionism, wherever he is. Therefore, the growth of dialectically educated clerisy of Lithuania will promote the maturation of the seed of revisionism in Lithuanian soil” (Burg, 1958, 20). Algirdas Julius Greimas (1958) also took interest in the field and addressed the issues of the formation of a Soviet mentality, the particularities of this process, its consequences and the remnants of Soviet legacy.

Referring to data announced in Soviet press and the reminiscences of teachers of the Soviet Union, some authors tried to provide a portrait, albeit fragmentary, of the Soviet school. In their encyclopaedia article “Education in the Period of World War II”, V. Čižiūnas and S. Sužiedelis (1968) presented some educational reforms in Lithuania implemented by the Soviet government. Facts on the endeavours of education institutions, the texts of Soviet government circulars and regulations, as well as their commentaries were provided in the publication “The Soviet Years in Gymnasiums” by A. Kučinskas (1942). In his article “How Primary School Marked the Beginning of the Bolshevik School Year”, B. Vosylius (1952) described the organisation of the Congress of Lithuanian Teachers that was organised in Kaunas on 14–15 August 1940, and also gave a detailed account of its organisation, delivered speeches and the historical solidarity of Lithuanian teachers in singing “Tautiška Giesmė” (the national anthem of pre-war Lithuania) at the end of the event as a protest against Soviet rule. The author provided facts that supported his contention that the Soviet government considered primary school as the most important factor in further sovietisation of Lithuanian schools. In 1960 V. Vaitiekūnas compared the system of Lithuanian education of the 1950s with that of the Independent Lithuania, i.e. he analysed the changes in the school network, the number of pupils and the curriculum. Great attention was allotted to the so-called Khrushchev reform of education and its implementation in Lithuania. Writing about the reorganisation of school structure and strengthening of “polytechnic” education, the author concluded that these processes were related to increasing shortages in the labour force of the Soviet Union. He also focused on the goal of the Soviet government to expand the network of boarding schools. It was noted that they mostly reflected the aspirations of the Soviet government to weaken parents’ influence on children and to mould “builders” of Communist society. J. Aistis also provided a review of the system of Lithuanian education from 1940 to the mid seventies in his encyclopaedia entry “Education in Occupied Soviet Lithuania”. The article provided a short overview of the reconstruction of school structure, the development of industrial training, the use of different ways and means in to implement Communist ideology, changes in the number of general education schools and vocational schools, curricula in eight year and secondary schools, as well as government initiatives in developing adult education. Evaluating reform under Soviet rule and its results, J. Aistis claimed that it destroyed the system of education desi-

igned in independent Lithuania, the level of education decreased, the nature of education was anti-civic, and attempts to russify Lithuania were made (Aistis, 1968).

Educational issues were also considered in J. Brazaitis' book "Vienų vieni". Referring to reminiscences of teachers and pupils that had emigrated to the West from Lithuania and articles published in the Soviet press, J. Brazaitis provided a partial image of the sovietisation of Lithuanian schooling, and highlighted the most important aspirations of the Soviet government in the field of education. He wrote: "The Soviet system is implemented in two directions: it seeks to isolate a child from an environment not favourable to Soviet upbringing, as well as to submerge him into a Soviet milieu" (Brazaitis, 1985, 1990). J. Brazaitis provided facts that reflected the patriotic mood of young people, resistance to sovietisation, youth involvement in resistance activities, etc. These topics were also explored by other émigré researchers.

"Is it worth looking back to Soviet Lithuanian Schooling?"

Considering research into the history of Lithuanian education in the second half of the 20th century that was conducted after regaining independence in 1990, it is possible to state that they became highly fragmented in comparison to the years during Soviet occupation. After regaining independence, studies of the history of occupied Lithuania's education were not much more fruitful than those conducted by intellectuals working in emigration. This area became the focus of individual researchers. For example, Juozapas Romualdas Bagušauskas and Nijolė Gaškaitė analysed resistance of Lithuanian youth to the Soviet regime.

J. R. Bagušauskas discussed the creation of resistance youth organisations and their activities, youth involvement in the fight for freedom, the self-immolation of R. Kalanta and the subsequent youth movement, as well as the activity of the occupational government in suppressing youth resistance (Bagušauskas, 1999). Specific aspects of the resistance of Lithuanian youth to the Soviet regime were analysed by N. Gaškaitė (1996, 1996b). Rasa Paulavičienė (1996) provided data on the exile of teachers to Siberia, teacher partisans and expatriates in her book "The Teachers of Lithuanian in the 20th Century".

Certain facts regarding Lithuanian education during the period of Soviet occupation were mentioned in T. Bukauskienė's publication to commemorate

600 years of Lithuanian schooling and B. Genzelis' study "The Framework of the History of Lithuanian Culture" (Bukauskienė, 1997; Genzelis, 2001). Discussing the cultural policy of the Communist Party in Lithuania in 1944–1953, L. Truska provided some facts related to the sovietisation of general education and higher education schools (Truska, 1995).

A. Ragauskas (1994) and P. Pšibilskis (1994) discussed the reorganisation of syllabi content at Vilnius University, as well as changes in lecture and seminar topics in the first years of the Soviet occupation. Individual issues concerning the development of higher education schools were analysed by A. Liekis (2003, 2003b) and A. Zulumskytė (2014).

Issues of the development of Lithuanian education in the years of the second Soviet occupation were discussed by R. J. Misiūnas and R. Taagepera in their book "The Baltic States: the Period of Dependence in 1940-1990". The author gave a broad overview of the ideologisation of the educational content implemented in general education schools of the Baltic states, the creation of pioneer and Komsomol organisations and their goals, as well as educational reforms implemented in the 1950s and 1960s. The main aspects of higher education reorganisation were also discussed (Misiunas, Taagepera, 1993).

The reconstruction of the system of Lithuanian education in the period of Soviet occupation receives only a few pages of attention in V. Tininis' book "The Soviet Lithuania and its Players", published in 1994. The author noted that "after the war, the Lithuanian system of education that was built in the years of independence was totally destroyed; general education schools (gymnasiums) were turned into hothouses for the spread of Communist ideology" (Tininis, 1994). Writing about the cultural policy of the Soviet government in 1953–1988, V. Tininis described the court case against the instructors from the Department of Lithuanian Literature at Vilnius University, the reinforcement of Communist instruction in schools of higher education and the tightening control of school activities that started in 1957 (ibid).

Issues of the development of Lithuanian education in the second half of the 20th century were barely discussed in the collective monograph "Lithuania in 1940–1990: the History of Occupied Lithuania", published in 2005. The greatest attention was allotted to the sovietisation of culture, i. e. the "Communist fosterage" of intelligentsia, control and persecution of writers, musicians, visual artists and other artists, control of cultural establishments and clearing of library holdings. Some facts related to repressions against school and university

teachers, their retreat to the West, atheistic indoctrination and establishment of Communist youth organisations in Lithuania were provided (Lietuva 1940–1990: okupuotos Lietuvos istorija, 2005).

More information on the ideologisation of Lithuanian schools, as well as main trends in the education policy of the occupation government is available in R. Bruzgelevičienė's book "The Establishment of Lithuanian Education in 1988–1997", although the aim of the chapter "About the education that was not chosen", was purely to disclose the historical context of the reform of Lithuanian education at the end of the 20th century (Bruzgelevičienė, 2008).

Nowadays, a more extensive analysis of the reconstruction of the system of Lithuanian education in the period of the second Soviet occupation was conducted by V. Kašauskienė. Using her prior research in this field and the materials collected during the Soviet occupation and after regaining independence, the author prepared several publications on the sovietisation of Lithuanian schools and a monograph, which was published in 2002 (Kašauskienė, 1994, 1994b, 1995, 1996, 2002).

The latter is the only extensive academic work written during 25 years of independence that analyses the changes in Lithuanian education during the Soviet occupation. It reveals the attempts of the occupation government to co-opt the school as an institution that would engraft and consolidate the totalitarian government in Lithuania. The author discusses the introduction of Communist ideology in school activities, the sovietisation of the curriculum and changes in school structure. The policy of the Communist Party in regard to teachers, control and administration of their activities, ideological education, repressions and training a new generation of teachers are explored. V. Kašauskienė discloses the resistance of learners, school and university teachers to the implemented reforms and the Soviet regime in general, as well as suppressive actions taken by the occupational government. Although the monograph largely focuses on the sovietisation of general education schools, the author also discusses the Soviet policy in the field of higher education, its main reforms, as well as repression against teachers and students (Kašauskienė, 2002).

The afore-said themes are supplemented by scholarly histories, written after regaining of Independence of Lithuania at the end of the 20th century by researchers of Vilnius University (Pavilionis, 1994), Vilnius Pedagogical University (Stašaitis, 1995), Vytautas Magnus University (Aleksandravičius, 2002) and Lithuanian University of Agriculture (Liekis, 2000), which consistently

analyse the activity of these higher schools, their contexts and conditions in the period of the second Soviet occupation. Some issues of education in occupied Lithuania are discussed by Ona Tijūnelienė (2000) and Vitalija Stravinskienė (2011, 2012).

It is noteworthy that of the researchers, who conducted studies during the Soviet period, J. Vaitkevičius (2008) and V. Karvelis (2000) continued their research into the history of Lithuanian education after the reestablishment independence.

The abovementioned studies are complemented by historical essays on the history of general education schools and individual regions of Lithuania at the turn of the century. They present factual information, as well as reminiscences of teachers and students about the reorganisation of the education system and school sovietisation during the second Soviet occupation (Prienu "Žiburio" Gymnasium in 1918–1998, 1998; Mažeikiai Merkelio Račkausko Gymnasium (1919–1999), 1999; Utena Gymnasium in the After-war Whirlwind: in Commemoration of the 50th Anniversary of 1949 Graduation Year, Utena, 2000; Viliūnas, 1999 and others).

Considering research into the history of Lithuanian education at the beginning of the third millennium, attention should also be focused on the topics of doctoral dissertations in the fields of history and education. Having analysed the information provided in *The database of defended dissertations*, compiled by the Research Council of Lithuania, it appears that out of 109 dissertations in the field of history defended in the period of 2006–2015, only 8 dealt with issues of the history of education. Similarly, out of 262 doctoral dissertations defended in the field of education, only 8 focused on issues of the history of education (*Disertacijų gynimo duomenų bazė*, <http://www.lmt.lt/lt/paslaugos/disertacijos/d-db.html>). It should be noted that out of 16 dissertations, only one addressed the issues of Lithuanian education in the second half of the 20th century, namely the doctoral dissertation "Education of Lithuanians in Poland after World War II" prepared by Marianna Czernialis in 2008 (*Disertacijų gynimo duomenų bazė*, <http://www.lmt.lt/lt/paslaugos/disertacijos/d-db.html>).

Considering research into the history of Lithuanian education in the second half of the 20th century, it should be noted that in the past decade, researchers tend to reflect on the past few decades of the development of Lithuanian education (Jackūnas, Bruzgelevičienė, 2008; Trakšelys, 2014). Hence, the question: "is it worth looking back to Soviet Lithuanian Schooling?" remains unanswered.

Conclusions

Two stages can be distinguished in the development of research into the history of Lithuanian education in the second half of the 20th century. The first stage covers the period of Soviet occupation, which is characterised not only by the creation of ideologically “correct” reform of Soviet Lithuanian schooling, but also by attempts to systematically research this field. A number of dissertations, scientific articles and syntheses were written, which focused on a diversity of issues related to the activity of educational institutions starting from the “progressive” reconstruction of the education system, changes in the number of schools, students and teachers, implementation of Soviet schooling experiences and ending with the presentation of achievements in science and education. However, in the 1960s and 1970s certain research directions regarding the history of Lithuanian education were emphasised. The issues of ideological-political and vocational training of teachers, development of their qualifications and socio-political activity were analysed. Research into the activity of Communist youth organisations was conducted, highlighting their role in shaping the ideological attitudes of pupils and students. The development of specific general education and higher education schools during the period of Soviet occupation was discussed, as well as research into special education and adult education was started.

The works written in emigration are of great importance. These authors tried to evaluate the changes and reorganisation of the education system in a global context and compared them to the traditional school of independent Lithuania. Some authors mostly focused on Communist education and its implementation in Lithuanian schools, whereas others tried to provide a picture of the creation of Soviet schooling and its changes, though only fragmentary analysis was possible.

The beginning of the second stage is marked by the restoration of Lithuanian statehood at the end of the 20th century. This period not only opened new opportunities to conduct research in the history of education, but due to efforts in modelling reform of Lithuanian education and implementation of its main aims, it also became important to rethink and re-evaluate the acquired or “imposed” experience of educational development. However, only isolated research into the history of Lithuanian education in the second half of the 20th century (up to 1990) was undertaken, mostly focusing on analysis of the

sovietisation of Lithuanian schooling and resistance to it. It is not academic analysis that prevails in the current research field, but rather “factology” (acts and facts) reflecting the activity of individual regions and educational institutions during the period of occupation.

Works written during the period of Soviet occupation, in emigration, and after restoration of Lithuanian independence provide a basis for reconsideration and further analysis of the problems of sovietisation of Lithuanian schooling, as well as giving an opportunity to explore other relevant experiences in Lithuanian education: school sovietisation and education under the influence of “parallel cultures”, teachers’ portraits during the Soviet occupation, control of teachers’ activities and possibilities for self-expression, as well as indoctrination of Soviet ideology in Lithuanian schools and its consequences.

References

- Aistis, J. (1968). *Švietimas sovietų okupuotoje Lietuvoje*. In *Lietuvių enciklopedija*. T. 15 (p. 782–786). Boston: Lietuvių enciklopedijos leidykla.
- Aničas, J. (1976). *Antiliaudiniu keliu. Katalikiškasis klerikalizmas Lietuvoje pereinamuoju iš kapitalizmo į socializmą laikotarpiu*. Vilnius: Mintis.
- Anuškevičius, V. (1974). LKP vaidmuo rengiant inžinerinius-pedagoginius kadrus respublikos profesinio-techninio mokymo sistemai (1959–1970 m.). In *Lietuva – tarybiniu keliu: visuomenės mokslų respublikinės konferencijos, skirtos TSRS įkūrimo 50-mečiui, medžiaga* (p. 155–158). Kaunas.
- Augus, A. (1972). *Lietuvos KP kovoje prieš buržuazinį nacionalizmą socializmo statybos metais: disertacija istorijos m. kand. laipsniui įgyti*. Vilnius.
- Bagušauskas, R. (1999). *Lietuvos jaunimo pasipriešinimas sovietiniam režimui ir jo slopinimas*. Vilnius: Lietuvos gyventojų genocido ir rezistencijos tyrimo centras.
- Bakutienė, V. (1987). Profesinės brandos keliu. In *Tarybų Lietuvos mokytojai* (p. 59–72). Kaunas: Šviesa.
- Bastienė, V. (1967). *LKP veikla auklėjant ir paruošiant respublikos mokytojų kadrus: disertacija istorijos m. kand. laipsniui įgyti*. Leningrado A. Ždanovo valstybinis universitetas.
- Bendžius, A. (1969). Mokymo proceso tobulinimas Tarybų Lietuvos aukštosiose mokyklose 1952–1967 m. *LKP istorijos klausimai*, 8, 95–115.
- Bendžius, A. (1971). Mokslinis tiriamasis darbas Tarybų Lietuvos aukštosiose mokyklose (1952–1970). *LKP istorijos klausimai*, 10, 137–161.
- Bendžius, A. (1970). Specialiųjų vidurinių mokyklų tinklo kūrimas ir specialistų rengimo plėtimas Tarybų Lietuvoje 1944–1968 m. *Istorija*, 11, 45–73.
- Bendžius, A. (1969b). Aukštojo mokslo plėtimas Tarybų Lietuvoje 1952–1958 m. *Istorija*, 10, 37–62.
- Bendžius, A. (1960). Aukštųjų mokyklų pertvarkymas ir išplėtimas Tarybų Lietuvoje 1940–1950 metais. *Istorija*, 32, 59–99.
- Bendžius, A. (1973). *Bendrojo lavinimo ir aukštoji mokykla Tarybų Lietuvoje 1940–1970 m.* Kaunas: Šviesa.

- Bendžius, A. (1958). Liaudies švietimo pertvarkymas ir išvystymas Tarybų Lietuvoje 1940–1950 metais. *Istorija*, 1, 5–38.
- Bendžius, A. (1957). Tarybų valdžios priemonės darbo žmonių kultūriniam lygiui kelti Lietuvoje 1940–1941 metais. *VVPI mokslo darbai*, 3, 71–100.
- Biveinienė, O. (1984). Respublikos bendrojo lavinimo mokyklų pirminių organizacijų vaidmuo keičiant mokytojų idėjinį-teorinį lygį ir jų kvalifikaciją 1966–1975 m. *Jaunųjų istorikų darbai*, 5, 61–65.
- Biveinienė, O. (1986). Bendrojo lavinimo mokyklų partinių organizacijų veikla organizuojant mokytojų politinį švietimą 1966–1975 m. *LKP istorijos klausimai*, 38, 5–18.
- Brazaitis, J. (1990). *Vienų vieni*. Vilnius: Vilties sp.
- Bruzgelevičienė, R. (2008). *Lietuvos švietimo kūrimas 1988–1997*. Vilnius: UAB „Sapnų sala“.
- Bukauskienė, T. (1997). *Lietuvos mokyklai 600 metų*. Vilnius: V. Užtupas.
- Burg, D. (1958). Intelektualinis rūgimas Sovietų Sąjungoje. *Darbas*, 2, 5–9.
- Burokevičius, M. (1972). *Lietuvos KP ideologinis darbas su inteligentija 1940–1965*. Vilnius: Valstybinė politinės ir mokslinės literatūros leidykla.
- Burokevičius, M. (1970). Tarybų Lietuvos socialistinės inteligentijos susiformavimas. In *Leninizmo pergalė Lietuvoje* (p. 206–226). Vilnius: Mintis.
- Cibulskas R. (1974). Pedagoginiai kadro gerinimo klausimai. Kaimo mokytojų kvalifikacijos lygio analizė. *Mokymo ir auklėjimo klausimai*, 7, 70–79.
- Čižiūnas, V., Sužiedėlis, S. (1968). Švietimas II pasaulinio karo metais. In *Lietuvių enciklopedija*. T. 15 (p. 780–781). Boston: Lietuvių enciklopedijos leidykla.
- Czernialis, M. (2008). *Lenkijos lietuvių švietimas po Antrojo pasaulinio karo: daktaro disertacija*. Vytauto Didžiojo universitetas. Kaunas.
- Gaškaitė, N. (1996). Jaunimo pasipriešinimas ir jo slopinimas šeštajame–septintajame dešimtmetyje. *Laisvės kovų archyvas*, 19, 5–48.
- Gaškaitė, N. (1996b). Pasipriešinimo formos ir prisitaikymo ribos. Im *Priklausomybės metų (1940–1990) Lietuvos visuomenė: pasipriešinimas ir / ar prisitaikymas* (p. 152–160). Vilnius: Baltos lankos.
- Genzelis, B. (2000). *Lietuvos kultūros istorijos metmenys*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
- Gobis, V. (1969). Respublikos aukštųjų mokyklų komjaunimo organizacijų vaidmuo, įsisavinant marksistinę-leninistinę teoriją (1945–1952). In *Lietuvos komjaunimui 50 metų* (p. 324–33). Vilnius: Valstybinė politinės ir mokslinės literatūros leidykla.
- Gobis, V. (1971). Respublikos aukštųjų mokyklų visuomeninių mokslų katedrų dėstytojų kadrai (1945–1965). *LKP istorijos klausimai*, 10, 111–122.
- Gobis, V. (1971b). Vilniaus valstybinio Darbo Raudonosios vėliavos ordino V. Kapsuko universiteto TSKP istorijos katedra ir jos vaidmuo, propaguojant marksistinę-lenininę teoriją 1940–1970 metais. *LKP istorijos klausimai*, 11, 131–145.
- Gobis, V. (1967). Visuomeninių mokslų disciplinų įvedimas ir dėstymas respublikos aukštosiose mokyklose (1945–1965). In *Spalio revoliucija ir visuomeniniai mokslai Lietuvoje* (p. 143–148). Vilnius: LTSR MA partijos istorijos institutas prie LTSR aukštojo ir specialiojo vidurinio mokslo ministerija LKJS CK.
- Greimas, A. J. (1958). Medžiaga sovietinio lietuvių fenomenologijai. *Darbas*, 1, 10–12.
- Gudonis, V. (1985). *Lietuvos tifoldagogikos istorija*. Vilnius: LTSR aukšt. ir spec. vid. mokslo m-ja.
- Ivanauskas, V. (2012). Vėlyvojo sovietmečio epochos bruožų apibūdinimas kultūros sferoje. *Lietuvos istorijos metraštis*, 2011/1, 97–112.

- Jackūnas, Ž. (2008). *Lietuvos švietimo kaitos linkmės*. Vilnius: Kultūros, filosofijos ir meno institutas.
- Januškevičiūtė, J. (1977). Lietuvos KP organizacinis ir auklėjamasis darbas su profesinių techninių mokyklų inžineriniais-pedagoginiais kadrais 1966–1975 metais. In *Lietuva Didžiojo Spalio keliu* (p. 72–76). Vilnius: Vilnius: LTSR aukšt. ir spec. vid. mokslo m-ja.
- Karčiauskienė, M. (1960). *Aiškinamasis skaitymas Lietuvos TSR, idėjiniai pagrindai ir ryšys su gyvenimu: daktaro disertacija*. Leningrado A. Gerceno valstybinis pedagoginis in-tas.
- Karvelis, V. (1969). *Anomalių vaikų mokymasis Tarybų Lietuvoje*. Vilnius: Mintis.
- Karvelis, V. (2000). Specialiųjų pedagogų rengimas: istorija ir dabartis. *Mokslo Lietuva*, 14; 15.
- Kašauskienė, V. (1982). *Internacionalistinėje Tarybų šalies mokytojų šeimoje*. Vilnius: Mintis.
- Kašauskienė, V. (1966). *Lietuvos Komunistų partijos veikla, vystant Liaudies švietimą respublikoje (1956–1961 m.): disertacija istorijos m. kand. laipsniui įgyti*. Vilnius.
- Kašauskienė, V. (1971). Lietuvos KP veikimas, pertvarkant mokymo-auklėjimo darbą respublikos mokyklose (1940–1941 m.). *LKP istorijos klausimai*, 11, 29–42.
- Kašauskienė, V. (2002). *Lietuvos mokyklos sovietizacija ir pasipriešinimas jai 1940–1964 metais*. Vilnius: Lietuvos istorijos institutas.
- Kašauskienė, V. (1994). Lietuvos mokyklos sovietizacija ir priešinimasis jai (1940–1941 m.). *Lietuvos istorijos metraštis. 1993 metai*, 106–120.
- Kašauskienė, V. (1997). 1944–1946 metų dokumentai apie Lietuvos mokytojų ir moksleivių antisovietinę elgseną. *Lietuvos istorijos metraštis. 1996 metai*, 352–361.
- Kašauskienė, V. (1978). Idėjinis politinis respublikos pedagoginių institutų studentų aukojimas (1959–1970 m.). *Istorija*, 18(1), 15–28.
- Kašauskienė, V. (1978b). KP organizacinis darbas su respublikos mokytojais 1944–1951 m. *LKP istorijos klausimai*, 21, 34–51.
- Kašauskienė, V. (1980). Lietuvos KP veikla rengiant mokytojų kadrus respublikoje (1944–1951 m.). *LKP istorijos klausimai*, 25, 49–63.
- Kašauskienė, V. (1994b). Lietuvos mokyklos sovietizacija: 1940–1941 metai (neskelbti dokumentai). *Lituanistica*, 1(17), 84–103.
- Kašauskienė, V. (1995). Lietuvos mokyklų sovietizacija ir priešinimasis jai 1944–1952 metais. *Lituanistica*, 3(23), 45–61.
- Kašauskienė, V. (1967). LKP veikla, gerinant moksleivių komunistinį auklėjimą po TSKP XX suvažiavimo (1956–1961 m.). *LKP istorijos klausimai*, 6, 171–185.
- Kašauskienė, V. (1979). Mokytojų kadrų rengimas Vilniaus universitete. *LKP istorijos klausimai*, 23, 52–66.
- Kašauskienė, V. (1966b). Partijos organizacinis darbas Lietuvos TSR mokytojų tarpe 1956–1961 m. *LKP istorijos klausimai*, 5, 143–156.
- Kašauskienė, V. (1969). Respublikos pedagoginių institutų studentų kontingentų komplektavimas (1956–1967 m.). *LKP istorijos klausimai*, 8, 117–127.
- Kašauskienė, V. (1969b). Tarybų Lietuvos pedagoginių institutų komjaunimo organizacijų veikla 1952–1958 m. *Lietuvos komjaunimui 50 metų* (p. 360–370). Vilnius: Valstybinė politinės ir mokslinės literatūros leidykla.
- Kašauskienė, V. (1981). Vilniaus universiteto vaidmuo rengiant mokytojus (1945–1979). *Istorija*, 21(1), 95–99.
- Knyva, A., Žiugžda, J. (1950). *Švietimas Tarybų Lietuvoje*. Vilnius: Valstybinė politinės ir mokslinės literatūros leidykla.
- Kruopių mokyklai – 200 metų*. (2004). Sudarė Romualda Gailiušaitė-Dapšienė, Stefanija Eivaitė-Dimavičienė. Vilnius: Brailio spauda.

- Kučinskas, A. (1943). Tarybiniai metai gimnazijose. *Lietuvių archyvas. Bolševizmo metai*, 3, 133–162.
- Liaudies švietimas Tarybų Lietuvoje. (1960). Kaunas: Valstybinė pedagoginės literatūros leidykla.
- Liekis, A. (2003). Lietuvos akademinį institucijų mokslo darbuotojai 1944–1990 metais: statistinė analizė. *Informacijos mokslai*, 27, 143–152.
- Liekis, A. (2000). *Lietuvos žemės ūkio universitetas 1924–1999. Lietuvos mokslas* (25). Vilnius: Person. įm. Lietuvos mokslas.
- Liekis, A. (2003). *Mokslo ir studijų sistemos formavimasis SSRS okupacijos metais. Akademinė edukologija*. Vilnius: Mokslo tyros institutas.
- Lietuva, 1940–1990: okupuotos Lietuvos istorija*. (2005). Sudarė A. Anušauskas, J. Banionis, Č. Bauža ir kt. Vilnius: Lietuvos gyventojų genocido ir rezistencijos tyrimo centras.
- Manzurovas, G. (1978). *Pedagogų kolektyvo avangarde (mokyklų pirminių partinių organizacijų veikla)*. Vilnius: Mintis.
- Mažeikių Merkelio Račkausko gimnazija (1919–1999)*. (1999). Sudarytoja Danutė Juškienė. Šiauliai: Saulės delta.
- Milevičienė, D. (1987). Lietuvos KP organizacinis auklėjamasis darbas su respublikos pedagoginių institutų moksliniais pedagoginiais darbuotojais (1970–1980). *LKP istorijos klausimai*, 39, 64–77.
- Milevičienė, D. (1986). Partinis vadovavimas Tarybų Lietuvos pedagoginių institutų studentų komplektavimui 1970–1980 m. *LKP istorijos klausimai*, 37, 70–83.
- Misiūnas, R. J., Taagepera, R. (1992). *Baltijos valstybės: priklausomybės metai 1940–1980*. Vilnius: Mintis.
- Mokykla prie Kaštonų alėjos 1898–1998*. (1998). Sudarytoja Laura Žukauskaitė. Šiauliai: Šiaulių Didždvario vidurinė mokykla.
- Nuo aukštųjų kursų Kaune iki Kauno technologijos universiteto 1920–1997*. (1997). Kaunas: Technologija.
- Obeliūnas, A. (1982). Kaimo komjaunimo organizacijų veikla parenkant, paskirstant ir auklėjant jaunus žemės ūkio kadrus 1952–1965 metais. *LKP istorijos klausimai*, 29, 38–49.
- Paulavičienė, R. (1996). *XX amžiaus Lietuvos mokytojai*. Vilnius: Leidybos centras.
- Prienų „Žiburio“ gimnazija 1918–1998*. (1998). Sudarė Anarsija Adomonienė, Marija Vitkauskaitė. Prienai: Prienų „Žiburio“ gimnazija.
- Pupeikis, S., Kavaliauskas, J. (1955). *Liaudies švietimas Tarybų Lietuvoje*. Vilnius: Valstybinė politinės ir mokslinės literatūros leidykla.
- Pšibilskis, V. (1994) Vilniaus universitetas 1944–1990 m. In *Vilniaus universiteto istorija 1579–1994* (p. 265–318). Vilnius: Valst. leidybos centras.
- Ragauskas, A. (1995). Lietuvos istorijos sovietizacija 1940–1941 m. *Lietuvos istorijos metraštis. 1994 metai*, 94–109.
- Raškauskas, K. (2008). Sovietinės Lietuvos inteligentija. Savivokos konstravimas. *Darbai ir dienos*, 49, 96–149.
- Remeikis, T. (1959). Auklėjimas sovietinėje Lietuvoje. *Mūsų vytis*, 2–3, 83–95.
- Savickytė, V. (1985). *Lietuvos pionierių organizacijos istorijos bruožai*. Kaunas: Šviesa.
- Stašaitis, S. (1978). *Darbininkų kadru rengimas Lietuvoje 1940–1970 m.: disertacija istorijos m. kand. laipsniui įgyti*. Vilnius.
- Stavinskienė, V. (2011). Lenkų švietimas Rytų ir Pietryčių Lietuvoje: 1944 m. antra pusė – 1947 m. *Istorija*, 82, 14–23.
- Stavinskienė, V. (2012). Rytų ir pietryčių Lietuvos lenkų mokyklos: 1947–1959 m. *Lietuvos istorijos metraštis*, 2011/1, 81–95.
- Šilalės kraštas. Nacizmo ir bolševizmo laikotarpis 1940–1953*. (2001). T. 3. Sudarė E. Vidmantas. Vilnius: Žiburys.

- Švedas, A. (2008). Senosios kartos istorikų elgsenos modeliai sovietizacijos procesų akivaizdoje. *Lietuvos istorijos studijos*, 21, 58–68.
- Švedas, A. (2006). *Sovietinė istoriografija: oficialusis diskursas ir jo alternatyvos (1944–1985 m.): daktaro disertacija*. Vilnius universitetas. Vilnius.
- Tarybų Lietuvos kultūra 1940–1980 m.* (1982). Atsakingieji redaktoriai: A. Bendžius, M. Burokevičius. Vilnius: Mokslas.
- Tijūnėlienė, O. (2000). Sovietiniu laikotarpiu keltų reikalavimų mokytojo asmenybei problematiškumas. *Pedagogika*, 41, 59–68.
- Tininis, V. (1994). *Sovietinė Lietuva ir jos veikėjai*. Vilnius: Enciklopedija.
- Trakšėlys, K. (2014). *Švietimo prieinamumas Lietuvos visuomenės transformacijos kontekste (1990–2010): daktaro disertacija*. Lietuvos edukologijos universitetas. Vilnius.
- Treinienė, E. (1997). *Lietuvos komunistų partijos gretų augimas ir stiprėjimas*. Vilnius: Mintis.
- Truska, L. (1995). *Lietuva 1938–1953 metais*. Kaunas: Šviesa.
- Utenos gimnazija pokario verptuose: 1949 metų laidos 50-ties metų sukakčiai*. (2000). Sudarė A. Grigelis. Utena: Utenos Indra.
- Vaitiekūnas, V. (1960). Švietimas okupuotoje Lietuvoje. *Aidai*, 1, 11–20.
- Vaitkevičius, J. (2008). *Lietuvos pedagogika ir mokykla istorijos vingiuose*. Vilnius: Šiaulių universiteto leidykla.
- Vaitkevičius, J. (1985). Mokinys, mokykla, visuomenė. In *Jaunimo gyvenimo orientacijos* (p. 190–200). Vilnius: Filosofijos, sociologijos ir teisės institutas.
- Valkiūnas, V. (1987). Šių dienų mokytojas. In *Tarybų Lietuvos mokytojai* (p. 53–58). Vilnius: Šviesa.
- Viduklė*. (2002). Sudarė A. Pocius. Kaunas: Naujasis lankas, 2002.
- Viliūnas, V. (1999). *Aštuoni pedagogų rengimo dešimtmečiai Marijampolėje*. Marijampolė: Ramona.
- Vilniaus dailės akademija. (1995). Sudarytoja L. Žeruolytė. Vilnius: Vilniaus dailės akademijos leidykla.
- Vilniaus pedagoginis universitetas (1935–1995 metai)*. (1995). Sudarytojas S. Stašaitis. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
- Vilniaus universitetas*. (1966). Sudarė A. Bendžius, J. Kubilius, J. Žiugžda. Vilnius: Mintis.
- Vilniaus universiteto istorija 1579–1994*. (1994). Vilnius: Valst. leidybos centras.
- Vilniaus universiteto istorija 1940–1979*. (1979). Vilnius: Mokslas.
- Vytauto Didžiojo universitetas. Mokslas ir visuomenė 1922–2002*. (2002). Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
- Vosylius, B. (1952). Kaip pradžios mokykla pradėjo bolševikinius mokslo metus. *Lietuvių archyvas. Bolševizmo metai*, 143–174.
- Zalejko, G. (1993). Marksistowski paradygmat badań historycznych. In *Powojenna historiografia ZSRR o powstaniu kapitalizmu* (s. 129–130). Toruń.
- Zulumskytė, A. (2014). Aukštųjų mokyklų sistema Lietuvoje 1940–1990 metais: raidos bruožai. *Tiltai*, 1, 105–120.
- Žostautaitė, P. (1964). Muzikų ruošimas Lietuvos TSR Valstybinėje konservatorijoje 1945–1953 m. *Iš Lietuvių kultūros istorijos*, 4, 79–94.
- Žostautaitė, P. (1965). *Vilniaus aukštosios mokyklos socializmo statybos laikotarpiu (1940–1953): disertacija istorijos m. kand. laipsniui įgyti*. Vilnius.
- Žostautaitė, P. (1964). Vilniaus aukštųjų mokyklų išaugimas socializmo statybos Lietuvoje metais (1944–1953). *LTSR MA darbai, serija A*, 1(16), 197–214.
- Žostautaitė, P. (1963). Darbininkų ir valstiečių parengiamieji kursai prie Vilniaus valstybinio universiteto 1941 ir 1944–1950 m. *LTSR MA darbai, serija A*, 1(14), 183–199.

- Žukauskas, K. (1987). Mokytojų rengimas Tarybų Lietuvoje. In *Tarybų Lietuvos mokytojai* (p. 41–53). Vilnius: Šviesa.
- Žukauskas, K. (1982). *Liaudies švietimo raida Tarybų Lietuvoje: mokymo priemonė respublikos pedagoginių institutų studentams*. Vilnius: LTSR Aukštojo ir specialiojo vidurinio mokslo ministerija.
- Бенджюс, А. И. (1960). *Подъем культурного уровня трудящихся в Советской Литве в 1940–1950 г. Автореферат диссертации на соискание учен. степени кан. ист. наук*. Вильнюс.
- Бенджюс, А. И. (1972). *Народное образование в Советской Литве в 1940-1970 г. г. Автореферат диссертации на соискание учен. степени доктора ист. наук*. Вильнюс, 1972.
- Бенджюс, А., Кубилиус, Н. (1975). *Развитие высшего образования в Литовской ССР за последние 30 лет*. Вильнюс: Гос. ун-тим. В. Капсукаса.

II DALIS

Mokytojų ugdymas: kaip rengiame
mokytoją profesijai?

PART II

Teacher education: How do we
prepare for the profession?

TECHNOSTRESAS – PEDAGOGŲ PROFESINIO PERDEGIMO VEIKSNYS

LAIMA ABROMAITIENĖ¹, VIKTORIJA JUŠKAITĖ²

¹Kauno technologijos universitetas, LIETUVA, el. paštas laima.abromaitiene@ktu.lt

²Kauno technologijos universitetas, LIETUVA, el. paštas viktorija.juskaite@ktu.edu

Santrauka. Nuolatiniai informacinio amžiaus pokyčiai, spartus technologijų tobulėjimas kelia vis didesnius profesinius reikalavimus įvairių profesijų atstovams. Būtinybę nuolat atnaujinti technologinius įgūdžius bei žinias patiria ir pedagogai. Straipsnyje nagrinėjamos pedagogų profesinio perdegimo problemos, kylančios dėl naujo šiuolaikinėje visuomenėje stebimo reiškinio – technostreso. Tai stresas, kylantis dėl intensyvaus informacinių ir komunikacinių technologijų naudojimo savo darbe ir negebėjimo suvaldyti šių intensyvių procesų. Tyrimu siekiama atskleisti, kaip technostresas veikia pedagogų patiriamą profesinį perdegimą. Pateikiami tyrimo, atlikto bendrojo ugdymo mokykloje (imtis $n = 11$), rezultatai.

Esminiai žodžiai: profesinis perdegimas, informacinės ir komunikacinės technologijos (IKT) pedagogų darbe, technostresas.

Įvadas

Pedagogai priklauso profesinei grupei, kuri patiria didesnę perdegimo riziką: jų darbas susijęs su intensyviu, ilgalaikiu bendravimu, dėl ko gali kilti „persisotinimas“ socialiniais kontaktais, ši profesija reikalauja nuolat rūpintis kitais, todėl, per tam tikrą laiką išnaudojus savo emocinius resursus, nebegebama priešintis stresui. Pedagogų profesinio perdegimo problema bei jos pasekmės aktualios ir Lietuvos, ir pasauliniame kontekste. 2013 m. ir 2008 m. Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacijos (EBPO) atliktų Tarptautinio mokymo ir mokymosi tyrimų (TALIS) bei 2011 m. vykdyto Europos švietimo profesinių sąjungų komiteto (ETUCE) projekto tyrimo „Stresas darbe“ rezultatai parodė, kad nuolatinis skubėjimas ir bandymas prisitaikyti prie naujausių technologijų, pedagogo profesijai keliamų reikalavimų ir žemo prestižo visuomenėje neatitikimas menkina pedagogų pasitenkinimą darbu. 2013 m. TALIS tyrimo duomenimis, daugiau kaip 80 proc. Europos Sąjungos šalių mokytojų jaučiasi nevertinami, 30–40 proc. studentų, studijuojančių pedagogikos speci-

alybę Europos aukštosiose mokyklose, netampa mokytojais, o 40 proc. tapusiųjų pedagogais šią profesiją palieka per 5 darbo metus (Wang, Hall, Rahimi, 2015). Tai rodo netikėjimą šios profesijos perspektyva.

Profesinis perdegimas – tai emocinis išsekimas ir sumažėjęs asmeninis pasitenkinimas profesine veikla, išsivystantis kaip atsakas į chronišką profesinę stresą (Smith, Segal, Segal, 2015; Schaufeli, Leiter, Maslach, 2009).

Lietuvos pedagogų profesinėje bendruomenėje stresas, profesinis išsekimas ir profesinis perdegimas yra paplitęs reiškinys, įvairūs jo aspektai atskleidžiami Lietuvos mokslininkų tyrimuose (Loikienė, Pileckaitė-Markovienė, 2013; Bublelienė, Merkys, 2013, 2010; Pociūtė, Bulotaitė, Bliumas, 2012, 2008; Stoškus, 2011; Bulotaitė, Lepeškienė, 2006; Leliūgienė, Rupšienė, Baušytė, 2003; ir kt.).

Kitas aspektas, kurį siekiama atskleisti šiame straipsnyje, – profesinio perdegimo ir IKT naudojimo sąsaja, remiantis pedagogų profesine patirtimi.

IKT – tai skaitmeninių būdų ir priemonių visuma, kuriomis ugdymo tikslais kuriama, renkama, saugoma, transformuojama ir skleidžiama informacija (Gudonienė, Rutkauskienė, Lauraitis, 2013). Šiomis technologijomis perduodamos informacijos paskirtis – susižinoti, bendrauti, bendradarbiauti, dalytis informacija, o tai ir užtikrina įvairios IKT priemonės.

IKT nauda, svarba ir naudojimo būtinybė šiandien nekelia abejonių. Tačiau kyla klausimas, ar IKT taikymas visuomet turi teigiamas pasekmes profesinės veiklos efektyvumui? Kaip jaučiasi darbuotojai (tyrimo atveju – pedagogai), privalėdami nuolat naudoti IKT savo darbe? Kaip tai veikia psichoemocinę darbuotojų būklę?

Mokslinėje literatūroje sutinkama **technostreso** sąvoka. Technostresas apibūdinamas kaip nepalanki psichoemocinė įtampa arba psichologinis stresas, kylantis dėl intensyvaus IKT naudojimo darbe arba individo nesugebėjimo racionaliai prisitaikyti technologijų gausa pasižyminčioje aplinkoje (Wei-Hsi, Kuanchin, Chieh-Pin, 2015; Fuglseth, Sørebo, 2014; Raišienė, Jonušauskas, 2013; Tarafdar, Qiang, Ragu-Nathan, Ragu-Nathan, 2011). Pagrindinė priežastis, kelianti technostresą, yra ne nemokėjimas naudotis technologijomis, bet pernelyg didelė jų įtaka ir per didelis naudojimas, kas sukuria nuolatinių pokyčių aplinką darbe, o tai neigiamai veikia darbuotojo efektyvumą.

Lietuvoje, vadovaujantis Informacinių ir komunikacinių technologijų diegimo į bendrąjį ugdymą ir profesinį mokymą 2014–2016 metų veiksmų planu bei Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“, ypatingas dėmesys atkreipiamas į mokytojų bendruomenės kompetencijų, susijusių su IKT naudojimu,

tobulinimą. Taigi pedagogai, privalėdami prisitaikyti prie didėjančių reikalavimų ir nuolat taikyti IKT savo darbe, taip pat patiria technostresą.

Tyrimo objektas – technostresas kaip pedagogų profesinio perdegimo veiksnys.

Tyrimo tikslas – atskleisti, kaip technostresas veikia pedagogų profesinį perdegimą.

Tyrimo uždaviniai:

- Pagrįsti technostreso ir profesinio perdegimo pedagoginiame darbe sąsajas.
- Atskleisti IKT veiksnio profesiniam pedagogų perdegimui raišką mokykloje.

IKT taikymas Lietuvos mokyklose: siekiniai ir esama situacija

Naujos technologijos atsiranda ir mokinių, ir mokytojų kasdienybėje, todėl mokytojai privalo turėti IKT taikymo įgūdžių, perduoti juos mokiniams ir suteikti naujų žinių bei įgūdžių. Edukaciniame kontekste IKT skatina naujų mokymo bei mokymosi metodų atsiradimą, tokių kaip mokymasis bendradarbiaujant, refleksija ir kt. Šiame kontekste informacijos paskirtis suvokiama kaip bendras mokymasis, mokymasis bendradarbiaujant, apsikeitimas „grįžtamojo ryšio“ informacija ir pan. (Paulionytė, Grabauskienė, Žemgulienė, Schoroškienė, Makarskaitė-Petkevičienė, 2010).

IKT teikiamų galimybių pritaikymas edukacinėje praktikoje yra vienas iš Lietuvos švietimo politikos prioritetų. Tai patvirtina Lietuvos Informacinių ir komunikacinių technologijų diegimo į bendrąjį ugdymą ir profesinį mokymą 2014–2016 metų veiksmų planas (2014), kuriame pateiktos IKT diegimo į bendrąjį ugdymą ir profesinį mokymą plėtros kryptys, tikslai, uždaviniai ir priemonės. Siekiama skatinti visus gyventojus naudotis kompiuterinėmis technologijomis ir paslaugomis, ypatingą dėmesį skiriant mokytojų bendruomenei, jos kompetencijoms tobulinti.

Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuva 2030“ (2012) daugiausia uždavinių švietimui numatoma formuojant sumanios visuomenės strategiją. Jos tikslas – kurti veiklią, solidarią ir besimokančią visuomenę. Tam būtina pažinti pasaulį ir jo įvairovę, pasitelkiant šiuolaikines pažinimo priemones – užsienio kalbas ir informacines technologijas. Todėl siekiama švietimo įstaigose įdiegti mokymosi programas, atviras kūrybingumui, ieškojimams ir tobulėjimui, sukurti veiksmingą mokymosi visą gyvenimą sistemą, efektyviai pritaikančią informacinių ryšių technologijų galimybes.

IKT diegiamos mokyklose, siekiant įvairių tikslų (Pasaulio lietuvių kultūros, mokslo ir švietimo centras, Lietuvos nuotolinio ir e. mokymosi asociacija, 2012, 14–15; Dagienė, Grigas, Krapavickaitė, Kurilovas, Jasutienė, Jevsikova, Jonaitytė, Žilinskienė, 2008, 6–7):

- *Pedagoginių* – naudojant technologijas, moksleiviai geriau ir greičiau išmoka bei išsiugdo reikiamus įgūdžius, vaizdžiau perteikiama dėstomo dalyko medžiaga, kompiuteriniai vadovėliai leidžia moksleiviams mokytis savarankiškai jiems priimtiniu tempu bei lavintis reikiamus įgūdžius. Kompiuterius naudojančių moksleivių testų rezultatai vidutiniškai yra 10–15 proc. geresni nei juos nenaudojančiųjų. IKT gali padėti įgyvendinti naujus švietimo tikslus ir įveikti švietimo atotrūkį nuo ekonominės ir visuomeninės realybės, sukurti naują mokymosi aplinką, kurioje lengviau ugdyti kritinio mąstymo įgūdžius, integruoti įvairius dalykus, taikyti aktyvius mokymo metodus, realizuoti individualius vaiko gebėjimus, mokytis dirbti tiek individualiai, tiek grupėje.
- *Socialinių* – įvairiose visuomeninės veiklos srityse ir politikoje įsigali elektroninės valdžios, elektroninės demokratijos idėjos. Informacijos sprogimas, sparti komunikacijos tinklo plėtra atvėrė naujas galimybes gauti bei skleisti informaciją, bendrauti, išsakyti savo nuomonę bei aktyviai dalyvauti visuomeniniame ir politiniame gyvenime. Sugebėjimas naudoti šiuolaikines IKT priemones, gauti, apdoroti bei skleisti informaciją didina piliečių galimybes dalyvauti kuriant visuomenę.

Informacinių ir komunikacinių technologijų diegimo į bendrąją ugdymą ir profesinį mokymą 2014–2016 metų veiksmų plane (2014) nurodomos Lietuvos stiprybės IKT srityje: beveik visos mokyklos (99,8 proc.) turi internetą, didelė dalis (apie 40 proc.) mokytojų darbo vietų kompiuterizuotos, daugelis (apie 68 proc.) mokytojų mokėsi taikyti IKT pamokose, dauguma (apie 80 proc.) mokyklų naudoja el. dienynus ir t. t. Lietuvos silpnybės IKT srityje yra tai, kad mažai mokyklų (32 proc.) naudojami mokymosi virtualiomis informacinėmis sistemomis (Europos šalių vidurkis – 61 proc.), menka mokytojų motyvacija naudoti IKT, tarptautiniai tyrimai rodo nepakankamus mokinių informacinius gebėjimus ir kt.

2013 m. atliktas Tarptautinis kompiuterinio ir informacinio raštingumo tyrimas ICILS (*International Computer and Information Literacy Study*), kuriame analizuojami jaunų žmonių kompiuterinio ir informacinio raštingumo gebėjimai. Vykdytame tyrime Lietuvoje dalyvavo apie 2700 mokinių ir

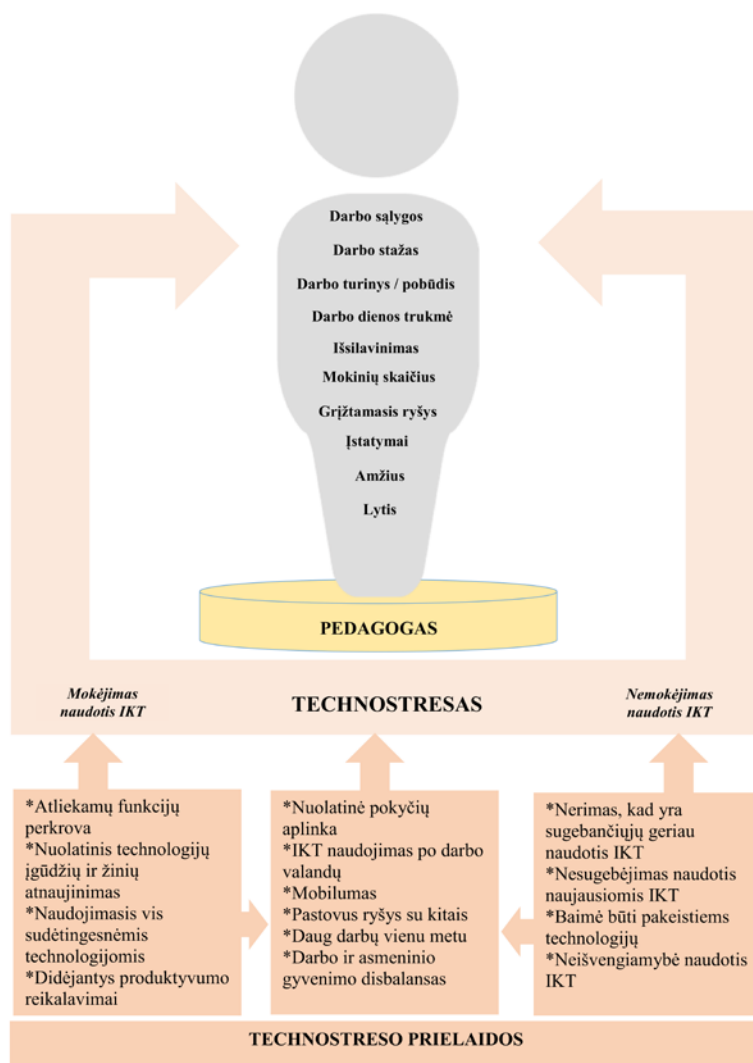
2200 mokytojų iš bendrojo ugdymo mokyklų, vadovai ir šių mokyklų IKT koordinatoriai. Lietuvoje informacinių technologijų pamokose kompiuteriais naudojasi 65 proc. Mokyklose kompiuteriai dažniausiai naudojami socialinių mokslų – 21 proc., mažiausiai – menų – 8 proc. ir užsienio kalbų – 14 proc. pamokose. Lietuvoje atitinkamai 93 proc. mokytojų naudojasi kompiuteriais ne mokykloje, 89 proc. – mokykloje kitiems su darbu susijusiems tikslams ir 66 proc. – mokymo procese.

Tyrimai rodo (Navickaitė, 2010), kad IKT mokytojai technologijas dažniausiai naudoja šioms veikloms: informacijai pateikti (55 proc.), apklausoms vykdyti (54 proc.), konsultacijoms (33 proc.), mokinių komandiniam darbui (22 proc.), diskusijoms organizuoti (33 proc.), bendradarbiauti su tėvais bei globėjais (21 proc.).

Taigi, mokytojai, norėdami sėkmingai funkcionuoti darbo aplinkoje ir visuomenėje, yra priversti neatsilikti nuo kaitos tempo ir naudoti IKT savo darbe. Lietuvos mokyklose yra užtikrinta galimybė naudoti IKT ugdymo procese, didžioji dalis pedagogų naudoja IKT savo profesinėje veikloje. Tačiau nėra aišku, kaip šių priemonių naudojimas veikia pačių mokytojų savijautą.

Technostreso ir profesinio perdegimo pedagoginiame darbe sąsajos

Neišvengiamas IKT naudojimas didina atskirtį tarp pedagogų, gebančių ir negebančių naudotis naujausiomis technologijomis. Pasak E. Valavičiaus ir V. Jadzgevičienės (2006), informacinių technologijų plitimas vertė tapti kompiuterių vartotojais netgi tuos žmones, kuriems technika svetima. Maždaug tuo metu buvo pastebėta, kad dalis vartotojų prie kompiuterio jaučiasi sukaustyti, juos valdo nerimas. Tačiau, anot H. Wei-Hsi, C. Kuanchino, L. Chieh-Pino (2015), net ir įgudę IKT vartotojai turi prisitaikyti prie nuolatinių pokyčių informaciniame amžiuje bei dažnai atnaujinti savo technologinius įgūdžius ir žinias, kad galėtų naudotis vis sudėtingesnėmis sistemomis ir susidoroti su didėjančiais produktyvumo reikalavimais. Vadinasi, stresą dėl IKT taikymo patiria ir profesionaliai jas įvaldę vartotojai, ir tie, kurie stokoja technologinių įgūdžių. Galima išskirti įvairias IKT taikymo pedagogų darbe ir profesinio perdegimo raiškos sąsajas, atskleidžiančias technostreso kaip profesinio perdegimo veiksnio kompleksškumą (1 pav.).



1 pav. Pedagoginiame darbe patiriamo profesinio perdegimo dėl IKT veiksniai (sudarė Juškaitė, 2015)

Pedagogų amžius. Lietuvoje vidutinis pedagogų amžius yra apie 50 metų. Apie 52 proc. pedagoginės bendruomenės sudaro mokytojai nuo 40 iki 54 metų, mokytojai iki 35 metų sudaro 14 proc., jaunesni nei 25 metų – vos 1 proc. (Vaicekauskienė, 2012, 8). Vyresnis mokytojų amžius gali būti vienas iš pedagoginiame darbe patiriamo technostreso veiksnių, kuris sukelia profesinio perdegimo sindromą. Vyresnio amžiaus pedagogams yra sunkiau prisitaikyti prie sparčiai besikeičiančių ir nuolat į ugdymo procesą diegiamų IKT, nes šios technologijos jiems yra svetimos, reikalaujančios papildomo pasiruošimo ir specifinių kompetencijų.

Nepakankamas techninis pasiruošimas. Pasak J. Paulionytės ir kt. (2010), pradiniam IKT diegimo etape mokytojas patiria didelę įtampą ir kartais nusivylimą dėl techninių nesklandumų, dažniausiai dėl techninio pasiruošimo

trūkumo. Daug laiko atima paties pedagoginio proceso modeliavimas, apgalvojant naujas galimybes ir stengiantis jas išnaudoti. Todėl mokytojai daug laiko sugaišta ruošdamiesi pamokoms su naujomis technologijomis. Be to, padidėja netikėtumų galimybė, kad neveiks technika, neatsidarys byla, nebus internetinio ryšio ir t. t.

Pedagogų nepasitikėjimas savo jėgomis naudojantis IKT. Tam įtakos gali turėti ir mokytojų nepasitikėjimas savo jėgomis naudojantis IKT. Užsienio mokslininkų H. Wang, N. C. Hallo, S. Rahimi (2015) tyrimas atskleidė, kad mokytojai, kurie linkę labiau pasitikėti savo sugebėjimais ir jėgomis profesinėje veikloje, pasižymi didesniu darbinio pasitenkinimu ir mažesne profesinio perdegimo rizika bei retesniais šios ligos simptomais, žinoma, ir mažomis profesijos palikimo tendencijomis.

IKT taikymas nėra prioritetas mokyklose. ICILS (2013) tyrimas parodė, kad mažiau nei pusė mokytojų mano, jog kyla kliūčių taikyti IKT pamokose. Vidutiniškai 46 proc. mokytojų mano, kad IKT nėra prioritetas mokyklose. Lietuvoje šis rodiklis statistiškai reikšmingai mažesnis už vidurkį: tokių mokytojų Lietuvoje yra tik 27 proc. Tai reiškia, kad Lietuvos mokytojai įsitikinę, jog IKT yra prioritetas mokyklose. Vidutiniškai 42 proc. mokytojų mano, kad mokyklose nepakanka IKT įrangos.

Laiko pasiruošti pamokoms, per kurias bus taikomos IKT, stoka. Didžiausia problema, pasak mokytojų, yra laiko pasiruošti pamokoms, kuriose bus taikomos IKT, trūkumas. Vidutiniškai 57 proc. mokytojų patvirtino šią nuomonę. Anot V. Dagienės ir kt. (2008), analizuojant IKT diegimo į švietimo sistemą pagrindinius probleminius klausimus, turėtų būti akcentuojama, kad didėja skirtumas tarp gerai ir prasčiau technologijas išmanančių mokytojų, tas pats vyksta ir tarp mokyklų. Intensyviai IKT taikančios mokyklos greičiau pastebi jų naudą. Tyrimai parodė, kad IKT naudojančių mokytojų pedagoginiai metodai nėra kažkuo ypatingi, nelabai pakitę nuo tradicinių, t. y. mokytojai, nors ir naudoja modernias technologijas, tačiau naujų metodų netaiko arba nemoka taikyti. Todėl neišnaudojamos didžiulės kompiuterio galimybės mokinių kūrybiškumui ugdyti, jų tiriamajai veiklai skatinti, modeliavimo, simuliacinio funkcionavimo atlikti ir pan.

Taigi technostresas yra daugialypis pedagogų profesinio perdegimo veiksnys, kuris pasireiškia dėl įvairių priežasčių: nemokėjimo naudotis įvairiomis priemonėmis, nuolatinių pokyčių, būtinybės atnaujinti savo technologinius įgūdžius bei žinias įgudusiems IKT vartotojams, didėjantys reikalavimai, tech-

nologijų įsiveržimas į asmeninį gyvenimą, darbo ir asmeninio gyvenimo disbalansas, baimė būti pakeistiems technologijų ir kt. Akivaizdu, kad technostreso pasireiškimą lemia pedagogų darbo sąlygos, įvairūs pedagogus veikiantys stresoriai, tokie kaip pedagogų darbo krūvis, pasitenkinimas atliekamu darbu ir nepakankamas pasitenkinimu darbu, problemos sprendimas bei technostreso atsiradimo sąlygos – IKT naudojimas profesiniame darbe, šių priemonių naudojimo galimybės bei pedagogų kompetencija profesiniame darbe, nepakankamos pedagogų profesinės kompetencijos naudojant IKT problemos sprendimas, skiriamas papildomas laikas po darbo valandų naudojant įvairias technologines priemones bei atskirtis naudojantis IKT profesiniame darbe.

Technostreso kaip pedagogų profesinio perdegimo veiksnio tyrimas

Tyrimo metodologija. Siekiant suprasti, kaip dažnai pedagogų profesinėje veikloje patiriamas profesinis perdegimas, buvo remiamasi G. Merkio ir D. Bubenienės (2013) tyrimo apie profesinį pedagogų perdegimą rezultatais. Šių mokslininkų tyrimo duomenų bazė buvo sudaryta apklausus raštu 961 mokytoją, atstovaujantį įvairiems mokyklų tipams – pradinei, pagrindinei ir vidurinei mokykloms, gimnazijoms. Apklausti mokytojai dėsto įvairius dalykus. Geografiniu požiūriu imtis reprezentuoja beveik visus Lietuvos administracinius teritorinius regionus. Gauti rezultatai atskleidė, kad 49,2 proc. mokytojų nuolat jaučia įtampą dėl darbo problemų, jiems nepakanka ir savaitgalio atsigausti nuo mokyklinio streso ir nuovargio bei jaučiasi išsekę, pavargę, ir to priežastis yra darbas mokykloje. Taigi pagrindžiama prielaida, kad daugelyje Lietuvos mokyklų yra pedagogų, patiriančių profesinį perdegimą.

Šia prielaida buvo remiamasi, atliekant toliau pristatomą tyrimą apie technostresą kaip perdegimo veiksnį.

Tyrimui pasirinktas miestas, kuriame iki tol nebuvo atliktas panašus tyrimas. Vykdamas šį tyrimą netikimybinės patogiosios atrankos būdu pasirinkta bendrojo ugdymo mokykla, kurioje nuo 2003 m. įvestos pasirenkamos informacinių technologijų pamokos 5 klasių moksleiviams, o pradinių klasių ir 6–8 klasių moksleiviams vedami papildomojo ugdymo užsiėmimai. Tai sudarė prielaidas dalykų mokytojams plačiau taikyti naujas technologijas savo pamokose.

Tyrimo imtis – 11 informantų, kurie buvo pasirinkti pagal dėstomus ugdymo srities dalykus, turimą kvalifikacinę kategoriją ir darbo stažą. Tyrime dalyvavo pedagogai, dirbantys bendrojo ugdymo mokykloje, naudojantys įvairias

IKT priemonės ugdymo procese (elektroninį dienyną, interaktyvias lentas, projektorius ir kt.). Tiriamųjų profesinė patirtis ne mažesnė kaip 5 metai. Tyrimė dalyvavo dešimt moterų ir vienas vyras, kurių amžius nuo 26 iki 59 metų. Pedagogų amžiaus vidurkis – 46 metai.

Tyrimo tipas – iš dalies struktūruotas interviu. Remiantis teoriškai pagrįstais technostreso raiškos aspektais, buvo sudarytas klausimynas. Interviu klausimai orientuoti į pagrindines tyrimo charakteristikas – pedagogų darbo sąlygas ir pagrindinius pedagogus veikiančius stresorius bei technostreso sudarymo sąlygas pedagoginiame darbe. Tyrimo rezultatai gauti, atlikus turinio (*content*) analizę.

Tyrimo rezultatų analizė. Pateikiama esminių tyrimė išryškėjusių kategorijų apžvalga. Atviru klausimu pedagogų buvo klausiama, *ar jie mokytojus priskirtų rizikos grupei, kuri yra linkusi perdegti?* Turinio analizė leidžia išskirti kelias pagrindines kategorijas, jungiančias įvairius dalyvių įvardytus **profesinio perdegimo veiksnių pedagogų darbe** aspektus, kuriuos iliustruoja pateikti tyrimo dalyvių teiginiai:

- **Didelis darbo krūvis:** *„Visi pamiršta, kad mes labai daug darbo darome po darbo: sąsiuviniių taisymas, pamokų pasiruošimas; mokytojui yra užkrauta dar ne tik pamoka, bet yra daugybė visokių kitų veiklų, už kurias iš tiesų nėra atlyginama.“*
- **Atgalinio ryšio ir paskatinimo stoka:** *„Trūksta atgalinio ryšio“; „Jei anksčiau jaunystėje pakako, kad aš noriu, man įdomu, tai vėliau su metais reikia kažko daugiau – kažkokio paskatinimo, kažkokios paspirties, kažkokio žodžio, emocijų.“*
- **Didelė atsakomybė:** *„Nėra taip, kad išėjau iš darbo, uždariau duris ir viskas, manęs čia niekas nebedomina“; „Visa atsakomybė kraunama mokytojui“; „Mokytojas turi ir auklėti mokinį, ir mokyti mokinį“; „Visos dienos stresas, kai išsiveži vaikus ir esi atsakingas už juos.“*
- **Įtampa, stresas, didelės pastangos:** *„Tikrai galiu perdegti, nes darbas kelia gana daug įtampos“; „Visą dieną yra toks stresas, kurio žmonės dažnai nevertina“; „Priverčia mokytoją nuolat improvizuoti ir didina reikalingą pastangų kiekį.“*
- **Neįvertinimo jausmas:** *„Dažnai nevertina“; „<...> jūsų darbas labai „fainas“ – daug atostogų ir nuo pusės dienos jau laisvi.“*
- **Asmeninės charakterio savybės:** *„Mokytojai yra labai emocionalūs žmonės, čia gi priklauso nuo charakterio.“*

- **Didelis atliekamų vaidmenų skaičius:** „Turi būti kartu ir mokytojas, ir mokyti, tu turi būti kartu ir psichologas, kadangi mokinių yra visokių“; „Tos 45 minutės iš tikrųjų gaunasi labai daug visko“; „Šeimų lankymas, sakykim, kartais, jeigu to reikia, arba važiavimas į ekskursijas su mokiniais.“
- **Amžius ir stažas:** „Perdegimas, gal daugiau [būdingas] mokytojui, kai jis pradirbęs daugiau metų“; „Perdegimas gali būti atėjus ir pirmais metais į mokyklą, kai nepasiteisina lūkesčiai“; „Kai kurie mokytojai yra vyresnio amžiaus, net ir pensinio amžiaus, tai, manau, kad jie jau tikrai yra linę perdegti.“
- **Nepateisinami lūkesčiai:** „Perdegimas gali būti atėjus ir pirmais metais į mokyklą, kai nepasiteisina lūkesčiai.“
- **Mokinių elgesio pokyčiai:** „Niekam niekas neįdomu ir gali daryti, ką nori“; „Dėl technologijų atsirado ir noras kuo greičiau viską padaryti, nepasitikrinti darbo, o atnešti pirmam“; „Kuo toliau, tuo labiau mes pastebime, kad mokiniai yra gana sudėtingi.“
- **Vadovybės nurodymai:** „Labai visko daug „nuleista“ iš viršaus.“
- **Papildomi įsipareigojimai:** „Prisiima per daug įsipareigojimų – laksto, organizuoja konferenciją, po to laksto konkursą, po to organizuoja tą... <...> Čia visiems galima taikyti.“

Pedagogams buvo užduodami klausimai „Kokius privalumus teikia IKT naudojimas darbe?“ ir „Su kokiomis kliūtimis susiduriate naudodami IKT darbo tikslais?“ Mokytojų įvardytus IKT teikiamus **privalumus** galima sugrupuoti į keletą kategorijų:

- **galima diferencijuoti mokymą(si):** „Ten, kur silpniau mokosi, sakykime, ar pagal kitą programą, galima pasodinti prie kompiuterio ir įjungti programėlę, kad jis padirbėtų individualiai“;
- **papildomos mokymo(si) priemonės ir metodai:** „Ir tie patys pristatymai vaikų darbų, ir integruotos pamokos, ir popamokinei veiklai“; „Filmai <...>, kurie mokiniams tikrai leidžia atsipalaiduoti, tą informaciją priimti kitokiu būdu“;
- **vaizdingumas:** „<...> ir vaizdingumą, <...> vaikams dabar labiau suprantama yra“; „Labai daug mokinių, kurių mokymasis yra vizualinis. Jiems reikia vaizdo, jiems neužtenka žodžio“;
- **efektyvesnė komunikacija:** „Aš iškart, porą minučių ir rašau. Tuo pačiu momentu, nes iškart tėvams gali pasiųsti informaciją; informacija visada ir visur pasiekama“;

- **laiko taupymas:** „Jeigu aš atsisėdau, tai tarkim, <...> ne tik, kad aš užpildau, bet iškart galiu bendrauti su tėvais“;
- **greita informacijos paieška:** „<...> ir pamokai, ir popamokinei [veiklai], ir ruošti kažkokiam renginiui, konferencijai.“

Pedagogai įvardijo ir IKT naudojimo kliūtis:

- **tiesioginio bendravimo stoka su kolegomis:** „Mes nebebendravame su mokytojais. Seniau susitikdavome mokytojų kambaryje, nes reikėdavo pasiimti dienyną, o dabar tik ryte įleki pasižiūrėti, ar yra koks pakeitimas“;
- **įgūdžių stoka:** „Kartais mokytojams būna labai sunku, pavyzdžiui, neišsina paleisti filmuko“;
- **techniniai gedimai:** „Vienintelės kliūtys, jeigu sugenda, ir lauki, kol pataisy“;
- **motyvacijos stoka:** „Jeigu man reikia programos, aš jau tingiu mokytis ją įvaldyti, nes, manau, kad tam yra specialistai“;
- **IKT priemonių trūkumas:** „Ne tai, kad aš nesugebu naudotis, o kad aš jų neturiu“; „Mano klasėje tik vienas kompiuteris“;
- **interneto sparta:** „Tai interneto nėra, tai stringa“;
- **informacijos dingimas:** „Tai kažkas pradingsta staiga, netyčia kažko neišsaugoji. Popieriuje būdavo parašei, ir šventa“;
- **papildomas darbas:** „Dabar jau arba kai reikia du pažymius rašyti, tai turi pirma vieną langelį surašyti, išsaugoti, o tada kitą langelį“;
- **naujų technologijų baimė:** „Mano telefonas yra paprastų paprasčiausias, nes na šitų išmaniųjų technologijų aš dar prisibijau“;
- **mokykloje nėra nuosekliai ir efektyviai diegiamos IKT:** „Mokyklos įrangos atnaujinimo politika neturi tikslios krypties – investuojama į sprendimus, kurie galėtų būti pigesni, arba tą pačią įrangą būtų galima pritaikyti“.

Pastebėtina, kad, aptariant IKT naudojimo kliūtis pedagoginiame darbe, informantų buvo įvardyta dvigubai daugiau trūkumų nei privalumų.

Pedagogams buvo užduodami atviri klausimai „Ar namuose naudojate IKT priemones darbo reikalais?“, „Ar sulaukiate skambučių, el. laiškų ir kt. profesiniais klausimais po darbo valandų?“ Turinio analizė leidžia išskirti kelias pagrindines kategorijas, jungiančias įvairius respondentų įvardytus technostresą sukeliančius veiksnius, kurie kyla IKT įsibraunant į privatų gyvenimą po darbo valandų:

- **Informacijos paieška internete:** „Ieškai internete informacijos, kai reikia ruošti renginiams – informacija internete, sakykim, ar kažkokias užduotis reikia padaryti, irgi ieškai internete.“
- **El. dienyno peržiūra:** „Galų gale, reikia ir į dienyną nueiti pasižiūrėti, gal koks tėvelis laišką parašė, gal mokinys nežino, kokią knygą atsinešti“; „<...> ir tą el. dienyną reikia, kartais čia lėčiau veikia, nespėji visko padaryti.“
- **Komunikuojama:** „Po darbo tiesiog vakare pasitikrinti žinutes, kažkokius laiškus. Galbūt vakare atsakyti kažkam“; „Tėvams į laiškus reikia [atsakyti], <...> mokykloje to tikrai niekada nespėju padaryti.“
- **Užduočių rengimas:** „Vakar suvedinėjau testą, kad vaikai galėtų atsakinėti „online“.“
- **Pasiruošimas pamokoms:** „Namuose vyksta pasiruošimas pamokoms“; „<...> pamokoms kartais pasiruošti.“

Taigi dauguma pedagogų dirba namuose po darbo valandų, ir IKT priemonės tam suteikia ypač daug galimybių.

Išvados

Mokyklose IKT diegiamos, siekiant palengvinti mokytojo darbą, ir pedagogai išties išvelgia nemažai jų privalumų, diferencijuojant mokymą(si), taikant įvairesnes mokymo(si) priemones bei metodus, efektyviau komunikuojant, ieškant informacijos. Tačiau technologijų naudojimas profesiniame gyvenime turi ir neigiamų aspektų, kuriuos galima apibūdinti technostreso reiškiniu. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad pedagogų jaučiamos profesinio perdegimo pasekmės yra nusivylimas, kūrybiškumo praradimas, didelis darbo krūvis, kurio daug atliekama namuose po formalių pamokų laiko. Vyresnio amžiaus kolegoms sunku prisitaikyti prie nuolat besikeičiančios aplinkos, jauni pedagogai yra linkę perdegti, nes nepateisinami jų lūkesčiai, atsiranda nepasitikėjimas savo jėgomis ir kt. Informantai patiria technostresą, kai IKT naudoja po darbo valandų, kai jaučiasi bejėgiai nesugebėdami naudotis naujausiomis technologijomis. Technostresas būdingas ir gerai įvaldžiusiems technologijas mokytojams, kadangi nuolatiniai techninės ir programinės įrangos atnaujinimai bei nuolatiniai klaidų taisymai sukuria papildomą spaudimą, kuris ypač sustiprėja dėl laiko stokos. Tyrimo rezultatai patvirtina, kad mokytojai yra rizikos grupė, linkusi patirti perdegimą, o technostresas yra vienas jį didinančių veiksnių.

Literatūra

- Čedavičienė, D., Daukšienė, D. O., Indrašienė, V., Jankūnas, T., Januškevičienė, R., Kunigėlienė, A., Navickaitė, A., Pupeikis, V., Riaukienė J. (2012). *Inovatyvių mokymo metodų ir IKT diegimo pradiniam ugdyme organizavimo metodika*. Vilnius: UAB Projektų vadybos institutas.
- Dagienė, V., Grigas, G., Krapavickaitė, D., Kurilovas, E., Jasutienė, E., Jevsikova, T., Jonaitytė, I., Žilinskienė, I. (2008). *Įvairių šalių informacinių ir komunikacinių technologijų diegimo patirties analizė*. Vilnius: Švietimo informacinių technologijų centras.
- European -Wide Survey on Teachers Work Related Stress*. (2011). European Trade Union Committee for Education. [žiūrėta 2015 02 11]. Prieiga per internetą: http://etuce.homestead.com/ETUCE_Publications.html
- Gesevičienė, V., Sičiūnienė, V. (2009). Kompiuterių naudojimo namų aplinkoje tyrimas. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 1(22), 51–60.
- Gudonienė, D., Rutkauskienė, D., Lauraitis, A. (2013). Pažangių mokymosi technologijų naudojimas ugdymo procese. *Informacijos mokslai*, 66, 96–107.
- IEA Tarptautinio kompiuterinio ir informacinio raštingumo tyrimo ICILS 2013: ataskaita*. (2014). Vilnius: Švietimo informacinių technologijų centras.
- Jakubauskas, G. (2003). *Socialinė psichologija*. [žiūrėta 2015 01 20]. Prieiga per internetą: http://www.su.lt/bylos/fakultetai/socialines_geroves_ir_negales_studiju/SPPkat/socialin%20psichologija.pdf
- Kavaliauskienė, V., Balčiūnaitė, R. (2014). Profesinis perdegimas ir jo raiška socialinio darbo profesionalizacijos kontekste. *Tiltai*, 4, 17–35.
- Klizas, Š., Šulnienė, R. (2012). Stresas pedagogų darbe priklausomai nuo ugdymo įstaigos. *Sveikatos mokslai*, 22, 5–8.
- Loikienė, O., Pileckaitė-Markovienė, M. (2013). Aukštųjų mokyklų dėstytojų ir bendrojo ugdymo mokyklų mokytojų darbe patiriamo streso įveikos stiliai. *Pedagogika*, 109, 78–85.
- Maier, Ch., Laumer, S., Weinert, Ch., Weitzel, T. (2015). The effects of technostress and switching stress on discontinued use of social networking services. *Information Systems Journal*, 25(3), 275–308.
- Merkys, G., Bubelienė, D. (2013). Profesinio perdegimo įveika ir hobis: mokytojų apklausos duomenys. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 31, 110–125.
- Merkys, G., Urbonaitė-Šlyžiuvienė, D., Balčiūnas, S., Mikutavičienė, I. (2007). *IKT taikymas ugdyme (SITES 2006 Lietuva): statistinio tyrimo ataskaita*. Kaunas, Šiauliai: Švietimo informacinių technologijų centras.
- Mokyklų tyrimas: informacinės ir komunikacinės technologijos (IKT) švietime – informacija apie Lietuvą*. (2012). Vilnius: European Schoolnet.
- Navickaitė, J. (2010). Informacinės technologijos XXI amžiaus mokykloje. *Švietimo problemos analizė*, 7(47), 1–8.
- Lietuvos Respublikos Seimo nutarimas „Dėl Valstybės pažangos strategijos „Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“ patvirtinimo. (2012 05 30). *Valstybės žinios*, 61-3050 [žiūrėta 2014 03 12]. Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=425517&p_tr2=2
- Pasaulio lietuvių kultūros, mokslo ir švietimo centras, Lietuvos nuotolinio ir e. mokymosi asociacija. (2012). *Informacinės technologijos ugdymo procese*. [žiūrėta 2015 03 03]. Prieiga per internetą: http://mokykla.liedm.net/mokytojo_knyga/

- Paulionytė, J., Grabauskienė, V., Žemgulienė, T., Schoroškienė, V., Makarskaitė-Petkevičienė, R. (2010). *IKT ir inovatyvių mokymo(si) metodų taikymo pradiniam ir specialiajame ugdyme pasiūla, taikymo praktika ir perspektyvos Lietuvoje ir užsienyje*. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras.
- Pociūtė, B., Bulotaitė, L., Bliumas, R. (2008). Universitetų dėstytojų darbo ir streso ypatumai. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 21, 208–219.
- Pociūtė, B., Bulotaitė, L., Bliumas, R. (2012). Universiteto dėstytojų pasitenkinimas darbu, darbo vertybės ir patiriamas darbe stresas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 28, 37–48.
- Raišienė, A. G., Jonušauskas, S. (2013). Informacinių ir komunikacinių technologijų įtaka darbuotojų technostresui: situacijos Lietuvoje charakteristika. *Informacijos mokslai*, 66, 78–95.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204–220.
- TALIS. *Teaching and Learning International Survey*. (2008). [žiūrėta 2015 03 03]. Prieiga per internetą: <http://www.oecd.org/talis>
- Tarafdar, M., Qiang, T., Ragu-Nathan, T. S., Ragu-Nathan, B. S. (2011). Crossing to the Dark Side: Examining Creators, Outcomes, and Inhibitors of Technostress. *Communications of the ACM*, 54(9), 113–120.
- Tarafdar, M., Tu, Q., Ragu-Nathan, B. S., Ragu-Nathan, T. S. (2007). The impact of technostress on role stress and productivity. *J. Manage. Inform. Syst.*, 24(1), 301–328.
- Tarptautinis mokymo ir mokymosi tyrimo (TALIS) 2013 m. įžvalgos: mokymas ir mokymasis pradinėse ir pagrindinėse mokyklose*. (2014). [žiūrėta 2014 03 16]. Prieiga per internetą: http://www.keepe-ek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page1
- Vaicekauskienė, V. (2012). Valstybinė švietimo strategija 2013–2022 m.: tikslai, problemos, tobulinimo kryptys. *Švietimo problemos analizė*, 17(81), 1–12.
- Valavičius, E., Jadzgevičienė, V. (2006). Humanitarinių ir socialinių specialybių studentų kompiuterinis nerimas. *Pedagogika*, 81, 76–83.
- Wang, H., C. Hall, N. C., Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120–130.
- Wei-Hsi, H., Kuanchin, C., Chieh-Pin, L. (2015). Does the proactive personality mitigate the adverse effect of technostress on productivity in the mobile environment? *Telematics and Informatics*, 32, 143–157.

TECHNOSTRESS – A FACTOR IN TEACHER PROFESSIONAL BURNOUT

LAIMA ABROMAITIENĖ¹, VIKTORIJA JUŠKAITĖ²

¹Kaunas University of Technology, LITHUANIA, e-mail laima.abromaitiene@ktu.lt

²Kaunas University of Technology, LITHUANIA, e-mail viktorija.juskaite@ktu.edu

Abstract. Constant changes in the information century, and rapid development of technologies raise greater professional requirements for representatives of different professions. Teachers also feel the necessity to constantly renew their technological skills and knowledge. This paper analyses the problems of teachers' professional burnout that emerge due to technostress observed in today's society. This is the stress caused by intensive use of information and communication technologies in one's work and inability to control that intensity. The research aims to reveal how technostress influences the overall level of stress which in turn causes professional burnout experienced by teachers. The article presents the results of a study performed at a comprehensive school (the sample – $n = 11$). It was made clear that ICT usage in schools does cause a significant amount of technostress, which is not identified by the teachers themselves.

Keywords: professional burnout, information and communication technologies (ICT) in teachers' work, technostress.

Introduction

Teachers belong to a professional group, which experiences an increased risk of burnout because their work involves intensive, long-term communication that leads to a „satiation“ of social contacts. This profession entails the constant care of others; thus, having used up his own emotional resources over a certain period of time, a person is not able to resist stress. The problem of teachers' professional burnout as well as its outcomes is important in the Lithuanian context as well as in other countries. The Teaching and Learning International Survey (TALIS) performed by the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) in 2008 and 2013 as well as the results of the study “Stress at Work” carried out by a project of The European Trade Union Committee (ETUCE) in 2011 showed that the constant rush and

the attempt to adjust to new technologies, the mismatch between the rigorous requirements for the teaching profession and low prestige in society degrade teachers' satisfaction with their work. According to data of the TALIS study performed in 2013, more than 80 % of teachers in European Union countries feel undervalued, 30–40 % of the students in pedagogy related study programmes in European higher education institutions do not become teachers, and 40 % of the students who become teachers leave the profession in the first five years (Wang, Hall, Rahimi, 2015). This demonstrates reservations regarding the prospects of this profession.

Professional burnout is emotional exhaustion and reduced personal satisfaction with one's own professional activity, which develops as the outcome of chronic professional stress (Smith, Segal, Segal, 2015; Schaufeli, Leiter, Maslach, 2009)

Stress, professional exhaustion and professional burnout are common phenomena in the Lithuanian professional community of teachers; its different aspects are disclosed by many Lithuanian researchers (Loikienė, Pileckaitė-Markovienė, 2013; Bubelienė, Merkys, 2013, 2010; Pociūtė, Bulotaitė, Bliumas, 2012, 2008; Stoškus, 2011; Bulotaitė, Lepeškienė, 2006; Leliūgienė, Rupšienė, Baušytė, 2003).

Another aspect to be explored in this article is the concurrence of professional burnout and ICT application as experienced by teachers during their professional experience.

Information and communication technologies (ICT) consist of the entirety of digital means and media by which information is created, collected, protected, transformed and transmitted for education goals (Gudonienė, Rutkauskienė, Lauraitis, 2013). The purpose of the information transmitted by these technologies is to communicate, co-operate, collaborate, and share the information that is made available by ICT.

There is no doubt about the benefit, importance and necessity of ICT. However, the question rises whether ICT application always has positive outcomes regarding the effectiveness of professional activity. How do employees (in the case of this research – teachers) feel about having to constantly use ICT in their work? How does this influence the psycho-emotional state of employees?

The concept of **technostress** can be found in academic literature. Technostress is defined as unfavourable psychoemotional tension or psychological stress emerging due to intensive ICT use at work or an individual's inability

to rationally adapt to an environment that is distinguished by an abundance of technologies (Wei-Hsi, Kuanchin, Chieh-Pin, 2015; Fuglseth, Sørebo, 2014; Raišienė, Jonušauskas, 2013; Tarafdar, Qiang, Ragu-Nathan, Ragu-Nathan, 2011). The main reason for technostress is not the inability to use technologies, but their excessive influence and application. This creates an environment of constant change at work and this negatively influences employee efficacy.

In Lithuania, referring to “The Plan of Action for Information and Communication Technologies Implementation into General Education and Vocational Education for 2014–2016” as well as the Lithuanian Progress Strategy “Lithuania 2030”, special attention is paid to the development of the teaching community’s competences related to ICT application. Thus teachers having to adjust to increasing requirements and to constantly apply ICT in their work experience technostress.

The aim of the article is to disclose how technostress influences professional burnout among teachers.

Objectives:

1. To substantiate the interface of technostress and professional burnout in pedagogical work.
2. To examine the ICT factor in professional burnout of teachers at school.

Research focus – technostress as a factor in teacher professional burnout.

ICT application in Lithuanian schools: objectives and the present situation

New technologies emerge in the everyday life of both of pupils and teachers, thus teachers must possess skills of ICT application, transmit them to pupils and provide new knowledge and skills. In educational contexts ICT encourages the emergence of new teaching and learning methods such as cooperative learning, reflection, etc. In this context the purpose of information is understood as mutual learning, cooperative learning and exchange of “feedback” (Paulionytė, Grabauskienė, Žemgulienė et al., 2010).

Application of opportunities provided by ICT in educational practice is one of the priorities of Lithuanian education policy. This is confirmed by “The Plan of Action for Information and Communication Technologies Implementation into General Education and Vocational Education for 2014–2016” (2014), which presents development directions, goals, objectives and means

of ICT implementation in general education and vocational education. The aim is to encourage the entire population to use computer technologies and services, paying particular attention to the development of competences in the teacher community.

In the Lithuanian Progress Strategy “Lithuania 2030” (2012) most education objectives are related to forming a “smart society” strategy. Its purpose is to create an active, solidary learning society. For this to occur one must know about the world and its diversity making use of modern means of cognition that include foreign languages and information technologies. Thus educational institutions are introduced to curricula that are open to creativity, inquiry and improvement and also create an effectual life-long learning system that effectively provides opportunities with information communication technologies.

ICT are implemented at schools in order to attain a variety of goals (Pasaulio lietuvių kultūros, mokslo ir švietimo centras, Lietuvos nuotolinio ir e. mokymosi asociacija [Lithuanian World Centre for Advancement of Culture, Science and Education and LieDM Association Virtual Learning Environments], 2012, 14–15; Dagienė, Grigas, Krapavickaitė et al., 2008, 6–7):

- *Pedagogical* – through technologies pupils learn better and faster. Subject-area materials are presented more visually, computer textbooks allow pupils to learn independently at their own rate in addition to developing necessary skills. Results of tests when pupils use computers are on average 10–15 % better than of those who do not use them. ICT can help to implement new education goals and overcome the education gap due to economic and social reality, create a new learning environment, which fosters skills of critical thinking, integrate different subjects, use active teaching methods, realize individual abilities of every child, and to teach how to work both individually and in group.
- *Social* – ideas of e-government, e-democracy are being established in different fields of social activity and policy. The information explosion and rapid development of communication networks opened new possibilities to receive and disseminate information, communicate, express opinions, as well as to actively participate in social and political life. The ability to use modern ICT media, to obtain, process and disseminate information expands possibilities for citizens to take part in developing society.

“The Plan of Action for Information and Communication Technologies Implementation into General Education and Vocational Education for 2014–2016” (2014) indicates the strengths of Lithuania in the ICT field: almost all schools (99.8 %) have Internet access, most workplaces of teachers (around 40 %) are computerised, many teachers (around 68 %) have learned how to apply ICT during their lessons, most schools (around 80 %) use electronic gradebooks. An examination of ICT weaknesses in Lithuania show that not many schools (32 %) use virtual information systems for learning (the average in European countries – 61 %), low motivation of teachers to use ICT. Also, international research reveals insufficient ICT abilities of pupils.

In 2013, The International Computer and Information Literacy Study (ICILS), which analysed young people’s abilities in computer and information literacy (CIL), was performed. In Lithuania around 2700 pupils and 2200 teachers from comprehensive schools, school principals and ICT coordinators of these schools took part. In Lithuania 65 % of pupils use computers during information technology classes. At schools computers are most often used during social science classes – 21 %. They are least used during arts lessons – 8 % and while learning foreign languages – 14 %. Correspondingly in Lithuania 93 % of teachers use computers while not at school, 89 % – at school for tasks related to their work and 66 % – for teaching.

Research shows (Navickaitė, 2010) that teachers most often use ICT for the following activities: presentation of information (55 %), surveys (54 %), consultations (33 %), organisation of pupils’ teamwork (22 %), organisation of discussions (33 %), collaboration with parents and guardians (21 %).

Thus teachers wishing to successfully function in their work environment and society are forced to keep up with technology advancements and use information and communication tools in their work. In Lithuanian schools the possibility to use ICT in the educational process is assured, and most teachers use ICT in their professional activities. However, it is not clear how the applications of media influence the well-being of teachers.

Connections between technostress and professional burnout in pedagogical work

Inevitable ICT use widens the gap between teachers that are able and those that are not able to use the latest technologies. According to Valavičius and

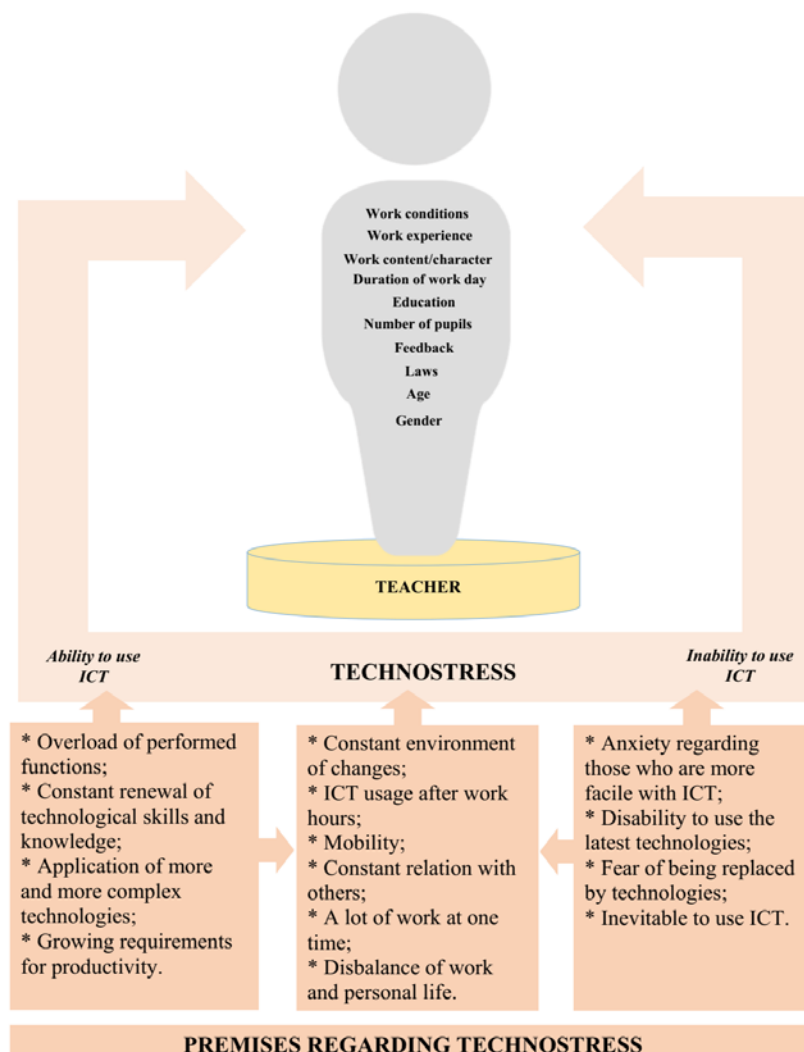


Fig. 1. ICT factors of professional burnout experienced in pedagogical work
(created by Juškaitė, 2015)

Jadzgevičienė (2006), the spread of information technologies forced people for whom technologies are foreign, to become computer users. It was also noticed that some users feel constrained and uneasy at a computer. Meanwhile, according to Wei-Hsi, Kuanchin, Chieh-Pin (2015), even skilled ICT users have to adjust to constant changes in this information century and to often renew their technological skills and knowledge in order to use more and more complex systems and to cope with growing requirements for productivity. Thus, both groups – one that has professionally mastered ICT, and the one that lacks technological skills, feel stress due to ICT application. It is possible to distinguish various connections between ICT application in teachers' work and manifestation of professional burnout that disclose the complexity of technostress as a factor of professional burnout (Fig. 1).

Age of teachers. In Lithuania the average age of teachers is around 50 years. Almost 52 % of the pedagogical community consists of teachers from 40 to 54 years of age; teachers under 35 years of age make up only 14 %; younger than 25 years – barely 1 % (Vaicekauskienė, 2012, 8). The older age of teachers might be one of the factors of technostress experienced in pedagogical work, which increases the prospect of professional burnout. Senior pedagogues find it more difficult to adjust to rapidly changing and continually implemented ICT into educational processes. These technologies are foreign to them and they require additional preparation and specific competences.

Insufficient technical readiness. According to Paulionytė, Grabauskienė, Žemgulienė et al. (2010), at the initial stage of ICT implementation a teacher experiences great tension and sometimes frustration due to technical issues, most often due to the lack of technical readiness. Modelling of the pedagogical process takes a lot of time when thinking over new possibilities and trying to use them. Thus teachers spend a lot of time getting ready for their lessons with new technologies. In addition, the possibility of contingencies that the equipment will not function, the file will not open, the Internet will not be available, etc. increases.

Teachers' lack of confidence in their abilities to use ICT. The lack of confidence of teachers' own abilities when using ICT can be an influence. The research of Wang, Hall, and Rahimi (2015) has revealed that teachers who are apt to trust more in their abilities and strengths regarding their professional activity exhibit greater work satisfaction and less risk of professional burnout as well as less frequent display of associated symptoms of this disease. There are also less tendencies to leave the profession.

ICT application is not the priority at schools. The ICILS (2013) research has shown that less than half of the studied teachers think that there are obstacles using ICT during lessons. On average 46 % of the teachers think that ICT is not a priority at school. In Lithuania this indicator is statistically significantly smaller than the mean: in Lithuania only 27 % of teachers believe this to be true. This means that Lithuanian teachers believe that ICT is a priority at schools. On average 42 % of the teachers think that there is not enough ICT equipment in schools.

The lack of time to plan lessons where ICT will be applied. According to teachers, the greatest problem is the lack of time to prepare lessons where ICT will be applied. On average 57 % of the teachers have confirmed this opinion.

According to Dagienė, Grigas, Krapavickaitė et al. (2008), the main problematic questions regarding ICT implementation in education should point out technological knowledge differences among teachers – some are better acquainted than others. The same applies to schools as well. The schools that intensely apply ICT observe benefit more swiftly. Researchers have shown that the pedagogical methods of teachers using ICT are not somehow particular; they have not departed from traditional methods, i. e. although teachers apply modern technologies, they do not use innovative methods or do not know how to use them. Thus great possibilities of using the computer for developing pupils' creativity, stimulating pupils' exploratory activity, modelling and simulation are not explored.

Therefore, technostress is a factor related to teacher professional burnout, which manifests for different reasons: the inability to use different tools, constant changes, the necessity to renew one's own technological skills, even if you are a skilled ICT user, increased requirements, the inrush of technologies in one's personal life, disbalance of work and personal life, fear of being replaced by technologies, etc. It is evident that manifestation of technostress is influenced by conditions of teachers' work, various stressors influencing teachers, such as workload, satisfaction with the performed work and insufficient attention to job dissatisfaction, as well as conditions of technostress emergence – increased ICT application in professional work, options to use the media in conjunction with teacher professional competence, insufficient attention to the problem of professional competences in using ICT, additional time after work hours for using different technological tools and ability gaps in using ICT in professional work.

Research on technostress as a factor of teacher professional burnout

Research methodology. In order to understand how often professional burnout is experienced in teachers' professional activity, the authors of the article referred to the research results on professional burnout of teachers by Merkys and Bubelienė (2013). Their research is based on the responses of 961 surveyed teachers. The participant teachers taught different subjects and represented different types of schools: elementary, basic and secondary schools, gymnasiums. From a geographical viewpoint almost all administrative territorial regions of Lithuania were represented in the sample. Obtained results have

revealed that 49.2 % of the teachers constantly feel tension due to work problems, the weekend is not sufficient for them to recover from school stress and fatigue. They feel exhausted, tired and work at school is the reason for this. Thus the premise that in most Lithuanian schools there are pedagogues experiencing professional burnout is substantiated. This premise was used when performing this research on technostress as a burnout factor.

A city, in which similar research has not been performed yet was chosen for the research. The research was carried out using non-probability sampling at a comprehensive school in which elective lessons of information technologies for 5th grade pupils were started in 2003. At this school supplemental ICT classes are offered for pupils of primary school and the 6th–8th grades. This created conditions for teachers of specific subjects to extensively use new technologies during their lessons.

The research sample is $n = 11$. The informants were chosen according to the school subjects they taught, their qualification rank and work experience. The chosen teachers taught at a comprehensive school and used different ICT tools in the educational process (electronic gradebooks, interactive boards, projectors, etc.). The respondents' professional experience was no less than 5 years. Ten women and one man, aged from 26 to 59 years, took part. The mean age of the teachers was 46 years.

The research instrument was a semi-structured interview. The questions were formulated based on theoretical aspects of technostress manifestation. The interview questions were oriented to the main characteristics of the research – conditions of pedagogues' work and main stressors influencing them, as well as conditions of technostress formation in pedagogical work. A content analysis of the data was performed.

Analysis of the research results. A review of the essential categories that were distinguished in the research is presented.

An open question was posed to the teachers: *would they would attribute teachers to the risk group that is inclined to burn out.* The content analysis distinguishes several categories that combine different aspects of **factors of professional burnout in teachers' work** that the respondents named; they are illustrated by participant statements:

- **Large workload** (“Everyone forgets that we do a lot of work after work hours: correction of pupils' work, getting ready for lessons; a teacher is

- loaded down not only with lessons, but also by a lot of other activities and they really are in fact not compensated”);
- **Lack of feedback and stimulation** (“Feedback is missing”; “If in younger days it was enough to say that I want something, it is interesting for me, later as years go by I need something more – some encouragement, some support, some word, the emotions, something is needed”);
 - **Great responsibility** (“It is not true that I leave my work place, I close the door and that’s it, I am not interested in this”; “The entire responsibility is dumped on the teacher”; “A teacher must nurture the pupil, and teach the pupil”; “The stress of the entire day when you take the children out and you are responsible for them”);
 - **Tension, stress, great efforts** (“I really might burn out because the work has plenty of tension”; “All day you feel such stress, which people often do not take into account”; “It forces a teacher to constantly improvise and increases the amount of effort you need to put in”);
 - **Sense of disparagement** (“Often they do not appreciate”; “Your work is very *fine* – a lot of vacation time and you are free after half a day’s work”);
 - **Personal characteristics** (“Teachers are very emotional people; it depends on one’s character”);
 - **Large number of performed roles** (“You have to be a teacher and to teach, you have to be a psychologist as well, because pupils are different”; “During those 45 minutes, in fact, there is a lot of everything”; “You visit families, let’s say, sometimes, if it is necessary, or going on excursions with pupils”);
 - **Age and work experience** (“Burnout, perhaps is more [characteristic] for a teacher who has worked more years”; “Some teachers are of older age, even of retirement age, so I think that they are inclined to burn out”);
 - **Unmet expectations** (“Burnout might happen after having come to school for the first year when the expectations are not met”);
 - **Changes in pupils’ behaviour** (“Nobody is interested in anything and they can do whatever they want”; “Due to technologies they wish to get everything done quickly, they do not to check their work and want to be the first to hand it in”; “As the years go by we notice that pupils are complex”);
 - **Guidelines of the leaders** (“A lot of things are ‘handed down’ from above”);
 - **Additional obligations** (“Take on too many obligations – running around, organizing a conference, afterwards a contest, afterwards they organize something else ... <...>. This can apply to everyone”).

The teachers were asked: *What advantages do you see when using ICT during your professional activities? What obstacles do you face?* It is possible to group the **advantages** provided by ICT, which the pedagogues named into several categories: **it is possible to differentiate teaching (learning)** (“For those who are less accomplished or who work with a different curriculum, it is possible to seat them at a computer and switch on the programme to work individually”); **supplemental teaching (learning) means and methods** (“This applies to presentations of children’s work, and integrated lessons and after-school activity”; “Films or videos that really allow pupils to relax, to take in the information another way”); **imagery** (“Imagery, <...> now it is more understood by children”; “There’s a lot of pupils, whose learning is visual. They need a picture, a word is not enough for them”); **more effective communication** (“I do it at once, several minutes, and I respond. At the same time you can immediately send parents the information; the information can be reached always and everywhere”); **time saving** (“If I sit down, let’s say <...> I not only complete the form, but also I can at once communicate with parents”); **fast search for information** (“For a lesson, and after-school activity, and get ready for any event, conference”).

The teachers named **obstacles** for ICT application, which they related to the **lack of direct communication with colleagues** (“We do not communicate with the teachers. Earlier we met in the teachers’ room because you had to get the gradebook, and now in the morning you rush in just to see whether some change is made”); **lack of skills** (“Sometimes teachers face difficulties, for example, a movie does not start”); **technical breakdowns** (“The only obstacles are when it gets out of order and you wait till it will be fixed”); **lack of motivation** (“If I need the programme, I am now too lazy to master it because I think that specialists are for this”); **lack of ICT equipment** (“It’s not that I am not able to use them, but that I do not have them”; “There is only one computer in my classroom”); the **speed of the Internet** (“Either the Internet disappears, or it gets stuck”); **disappearance of information** (“Something suddenly disappears, you accidentally do not save something. In a paper version you used to write it down and that was that”); **additional work** (“Now when you have to write two grades, first you have to write and save it in one window, and then another window”); the **fear of new technologies** (“My phone is the simplest of the simple because <...>. I still am afraid of smart technologies”); **at school ICT are not implemented consistently and effectively** (“The policy of school

equipment renewal does not have any direction – there are investments that could be cheaper, or the same equipment could be applied”). It should be noted that during the discussion of obstacles for ICT use in pedagogical work the informants named twice as many drawbacks as advantages.

The teachers were also asked: *Do you use ICT at home for your professional activities? Do you get calls or e-mails regarding professional matters after work-hours?* Content analysis allows distinguishing several basic categories linking different factors causing technostress, which were mentioned by the respondents and which do emerge when ICT intrude into one’s private life after workhours:

- **Search for information on the Internet** (“You look for the information on the Internet when getting ready for events – the information is on the Internet. Let’s say some tasks need to be prepared, so you look for them on the Internet”);
- **Electronic gradebook review** (“After all it is necessary to check the gradebook, perhaps a parent wrote a letter, perhaps a pupil does not know what book to bring”; “And you need the e-gradebook, sometimes it functions slower, you do not have enough time to do everything”);
- **Communicating** (“After work you simply check messages, some letters. Perhaps you answer someone”; “You have to answer parents’ letters, <...> at school I never have time to do this”);
- **Preparation of tasks** (“Yesterday I created a test so that children could answer *online*”);
- **Preparation of tasks** (“Preparation for lessons takes place at home”; “Sometimes to get ready for lessons”).

Thus most teachers work at home after their work hours and ICT provide opportunities to do so.

Conclusions

At schools ICT is implemented in order to facilitate teachers’ work and they do see the advantages in differentiating teaching (learning), applying more different teaching (learning) tools and methods, more effective communication, searching for information. However, application of technologies in professional life can have negative aspects, which can be described as the technostress phenomenon. The research results have revealed that the outcomes of profes-

sional burnout felt by the pedagogues are frustration, loss of creativity, increased workload, a lot of which is dealt with at home after formal lessons. Senior colleagues face difficulties in adjusting to a constantly changing environment, while the young teachers are apt to burn out if their expectations are not met, or if they lack self-confidence. The informants felt technostress when they use ICT after their work hours, when they feel powerless for not being able to use modern technologies. Technostress is also felt by those who have mastered technologies since constant renewals of hardware and software as well as constant correction of mistakes creates additional tension and loss of time. The research results confirm that teachers are a risk group, subject to experience burnout, and that technostress is a contributing factor.

References

- Čedavičienė, D., Daukšienė, D. O., Indrašienė, V., Jankūnas, T., Januškevičienė, R., Kunigėlienė, A., Navickaitė, A., Pupeikis, V., Riaukienė J. (2012). *Inovatyvių mokymo metodų ir IKT diegimo pradiniam ugdyme organizavimo metodika [Methodology of Organizing Innovative Teaching Methods and ICT Implementation in Primary Education]*. Vilnius: UAB Projektų vadybos institutas.
- Dagienė, V., Grigas, G., Krapavickaitė, D., Kurilovas, E., Jasutienė, E., Jevsikova, T., Jonaitytė, I., Žilinskienė, I. (2008). *Įvairių šalių informacinių ir komunikacinių technologijų diegimo patirties analizė [Analysis of Experience in Implementation of Different Countries' Information and Communication Technologies]*. Vilnius: Švietimo informacinių technologijų centras.
- European -Wide Survey on Teachers Work Related Stress*. (2011). European Trade Union Committee for Education. [accessed on 2015 02 11]. Retrieved from: http://etuce.homestead.com/ETUCE_Publications.html
- Gesevičienė, V., Sičiūnienė, V. (2009). Kompiuterių naudojimo namų aplinkoje tyrimas [Research into Computer Use in Home Environment]. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 1(22), 51–60.
- Gudonienė, D., Rutkauskienė, D., Lauraitis, A. (2013). Pažangių mokymosi technologijų naudojimas ugdymo procese [Advanced Learning Technologies in Education]. *Informacijos mokslai*, 66, 96–107.
- IEA Tarptautinio kompiuterinio ir informacinio raštingumo tyrimo ICILS 2013: ataskaita [The IEA International Computer and Information Literacy Study: International Report]*. (2014). Vilnius: Švietimo informacinių technologijų centras.
- Jakubauskas, G. (2003). *Socialinė psichologija*. [accessed on 2015 01 20]. Retrieved from: http://www.su.lt/bylos/fakultetai/socialines_geroves_ir_negales_studiju/SPPkat/socialin%20psichologija.pdf
- Kavaliauskienė, V., Balčiūnaitė, R. (2014). Profesinis perdegimas ir jo raiška socialinio darbo profesionalizacijos kontekste [Occupational Burnout and Its Expression in the Context of Professionalization of Social Work]. *Tiltai*, 4, 17–35.
- Klizas, Š., Šulnienė, R. (2012). Stresas pedagogų darbe priklausomai nuo ugdymo įstaigos [Stress Experienced by Teachers and Stressors in Dependence on the Institution of Education]. *Sveikatos mokslai*, 22, 5–8.

- Loikienė, O., Pileckaitė-Markovienė, M. (2013). Aukštųjų mokyklų dėstytojų ir bendrojo ugdymo mokyklų mokytojų darbe patiriamo streso įveikos stiliai [The Styles of Coping with Stress at Work among High School Teachers and Secondary School Lecturers]. *Pedagogika*, 109, 78–85.
- Maier, Ch., Laumer, S., Weinert, Ch., Weitzel, T. (2015). The effects of technostress and switching stress on discontinued use of social networking services. *Information Systems Journal*, 25(3), 275–308.
- Merkys, G., Bubelienė, D. (2013). Profesinio perdegimo įveika ir hobis: mokytojų apklausos duomenys [Occupational Burnout Coping and Hobby: Teachers' Survey Data]. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 31, 110–125.
- Merkys, G., Urbonaitė-Šlyžiuvienė, D., Balčiūnas, S., Mikutavičienė, I. (2007). *IKT taikymas ugdyme (SITES 2006 Lietuva): statistinio tyrimo ataskaita [ICT Use in Education (SITES 2006 Lithuania). Statistical Research Report]*. Kaunas, Šiauliai: Švietimo informacinių technologijų centras.
- Mokyklų tyrimas: informacinės ir komunikacinės technologijos (IKT) švietime – informacija apie Lietuvą [Schools' Research: Information and Communication Technologies (ICT) in Education – Information about Lithuania]*. (2012). Vilnius: European Schoolnet.
- Navickaitė, J. (2010). Informacinės technologijos XXI amžiaus mokykloje [Information Technologies in the 21st Century School]. *Švietimo problemos analizė [Education Problem Analysis]*, 7(47), 1–8.
- Lietuvos Respublikos Seimo nutarimas „Dėl Valstybės pažangos strategijos „Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“ patvirtinimo [Resolution on Ratification of State Advancement Strategy 'Lithuania's Advancement Strategy "Lithuania 2030"']. (2012 05 30). *Valstybės žinios*, 61-3050 [accessed on 2014 03 12]. Retrieved from: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=425517&p_tr2=2
- Pasaulio lietuvių kultūros, mokslo ir švietimo centras Lietuvos nuotolinio ir e. mokymosi asociacija. (2012). *Informacinės technologijos ugdymo procese [Lithuanians' World Center for Advancement of Culture, Science and Education and LieDM Association Virtual Learning Environments (2012). Information Technologies in Education Process]*. [accessed on 2015 03 03]. Retrieved from: http://mokykla.liedm.net/mokytojo_knyga/
- Paulionytė, J., Grabauskienė, V., Žemgulienė, T., Schoroškienė, V., Makarskaitė-Petkevičienė, R. (2010). *IKT ir inovatyvių mokymo(si) metodų taikymo pradiniam ir specialiajame ugdyme pasiūla, taikymo praktika ir perspektyvos Lietuvoje ir užsienyje [Supply of ICT and Innovative Teaching / Learning Methods Used in Primary and Special Education, Practice of Their Use and Their Perspectives]*. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras.
- Pociūtė, B., Bulotaitė, L., Bliumas, R. (2008). Universitetų dėstytojų darbo ir streso ypatumai [Peculiarities of Work and Stress of University Teachers]. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 21, 208–219.
- Pociūtė, B., Bulotaitė, L., Bliumas, R. (2012). Universiteto dėstytojų pasitenkinimas darbu, darbo vertybės ir patiriamas darbe stresas [Job Satisfaction, Work Values and Stress in University Teachers]. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 28, 37–48.
- Raišienė, A. G., Jonušauskas, S. (2013). Informacinių ir komunikacinių technologijų įtaka darbuotojų technostresui: situacijos Lietuvoje charakteristika [Influence of Information and Communication Technologies on Employee Technostress: Situation in Lithuanian Organizations]. *Informacijos mokslai*, 66, 78–95.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, Cr. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204–220.
- TALIS. Teaching and Learning International Survey. (2008). [accessed on 2015 03 03]. Retrieved from: <http://www.oecd.org/talis>

- Tarafdar, M., Qiang, T., Ragu-Nathan, T. S., Ragu-Nathan, B. S. (2011). Crossing to the Dark Side: Examining Creators, Outcomes, and Inhibitors of Technostress. *Communications of the ACM*, 54(9), 113–120.
- Tarafdar, M., Tu, Q., Ragu-Nathan, B. S., Ragu-Nathan, T. S. (2007). The impact of technostress on role stress and productivity. *J. Manage. Inform. Syst.*, 24(1), 301–328.
- Tarptautinis mokymo ir mokymosi tyrimo (TALIS) 2013 m. išvalgos: mokymas ir mokymasis pradinėse ir pagrindinėse mokyklose.* (2014). [accessed on 2014 03 16]. Retrieved from: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page1
- Vaicekauskienė, V. (2012). Valstybinė švietimo strategija 2013–2022 m.: tikslai, problemos, tobulinimo kryptys [State Strategy of Education for 2013–2022: Goals, Problems, Development Directions. Analysis of Education Problem]. *Švietimo problemos analizė*, 17(81), 1–12.
- Valavičius, E., Jadzgevičienė, V. (2006). Humanitarinių ir socialinių specialybių studentų kompiuterinis nerimas [Computer Anxiety of Lithuanian Students of Humanitarian and Social Specialities]. *Pedagogika*, 81, 76–83.
- Wang, H., C. Hall, N. C., Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120–130.
- Wei-Hsi, H., Kuanchin, C., Chieh-Pin, L. (2015). Does the proactive personality mitigate the adverse effect of technostress on productivity in the mobile environment? *Telematics and Informatics*, 32, 143–157.

BŪSIMŪJŲ GEOGRAFIJOS MOKYTOJŲ PROFESINIO PASIRENGIMO TOBULINIMAS PEDAGOGINĖS PRAKTIKOS METU

BIRUTĖ PETKEVIČIENĖ¹, NIJOLĖ CIBULSKAITĖ²

¹ Lietuvos edukologijos universitetas, LIETUVA, el. paštas birute.petkeviciene@leu.lt

² Lietuvos edukologijos universitetas, LIETUVA, el. paštas nijole.cibulskaitė@leu.lt

Santrauka. Straipsnyje pristatytas tyrimas, kurio metu buvo nagrinėjama Lietuvos edukologijos universiteto geografijos studijų programos studentų – būsimųjų geografijos mokytojų – profesinių kompetencijų ugdymo(si) problema. Tyrimu buvo siekiama išryškinti studentų teorinio ir praktinio profesinio pasirengimo ypatybes, susijusias su tinkamų mokymo(si) metodų pasirinkimu ir taikymu skirtingose pamokos dalyse ir atsiskleidžiančias studentams planuojant ir vedant geografijos pamokas savarankiškos pedagoginės praktikos metu. Tyrimo rezultatai leido nustatyti būsimųjų bendrojo ugdymo mokyklos geografijos mokytojų praktinio rengimo, padedančio įgyti mokymo(si) proceso valdymo kompetenciją, tobulintinus aspektus.

Esminiai žodžiai: geografijos mokytojų rengimas, mokymo(si) metodai, mokymo(si) proceso valdymo kompetencija, pedagoginė praktika.

Įvadas

Bendrojo ugdymo mokyklos socialinio ugdymo programoje (Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos, 2008) nurodyta, kad geografija – vienas iš labiausiai integruotų mokomųjų dalykų, kurio svarbiausi mokymo(si) tikslai yra plėtoti mokinių geografinį pasaulėvaizdį, perteikiant geografijos žinias ir ugdant supratimą, bei padėti ugdytis socialinę kompetenciją. Edukologai pabrėžia, kad geografinis ugdymas turi ne tik padėti jaunuomenei išmolti spręsti jų asmeninių poreikių problemas, bei ir pasirengti socialinei atsakomybei (Bednarz, Heffron, Huynh, 2013).

Siekdami dalyko mokymo(si) tikslų, geografijos ugdymo procese, mokiniai pažįsta geografinius ir socialinius reiškinius, išmoksta orientuotis geografinėje aplinkoje, vietovių planuose ir žemėlapiuose. Mokydamiesi geografijos mokiniai turi išmolti tvarkyti informacinėmis komunikacinėmis technologijomis pasiekiamą gausią informaciją (ją skaityti, suprasti, analizuoti, kritiškai ver-

tinti, interpretuoti ir perteikti rašytine, vaizdine ir garsine forma). Labai svarbus nūdienos geografinio ugdymo(si) siekis – padėti mokiniams įgyti gebėjimų atlikti geografinius aplinkos stebėjimus ir tyrimus (formuluoti hipotezes, rinkti duomenis, atlikti įvairius matavimus ir skaičiavimus, ieškoti sprendimų, daryti išvadas ir vertinti gautus rezultatus) (Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos, 2008).

Geografinio ugdymo uždaviniai orientuoja mokytoją laikytis programoje apibrėžtų nuostatų ugdymo(si) procese taikyti „aktyvius ugdymo metodus, skatinančius tirti, interpretuoti, spręsti problemas; skatinti mokinius rinkti informaciją iš įvairių šaltinių – žiniasklaidos, socialinės aplinkos, ją kritiškai vertinti ir apibendrinti, daryti išvadas ir spręsti problemas; mokyti mokinius argumentuotai reikšti savo nuomonę, kritiškai vertinti faktus, pateikiamas įvykių ir reiškinių versijas bei požiūrius“ (Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos, 2008, 934–935). Užsienio šalyse atlikti tyrimai rodo, kad geografinis ugdymas yra veiksmingas, kai mokytojai taiko mokymąsi bendradarbiaujant (Smith, Edwards, Raschke, 2006; Wolf, Stanton, Gellott, 2010), probleminį mokymą (Kwan, So, 2008; Santelmann, Gosnell, Meyers, 2011) bei pasitelkia vizualizavimo technologijas (Bodzin, 2011). Vadinasi, pedagoginių studijų aukštojoje mokykloje metu būsimiesiems geografijos mokytojams itin aktualu ugdytis mokymo(si) proceso valdymo kompetenciją, kurios vienas iš svarbiausių rodiklių – „tikslingai taikyti šiuolaikines ugdymo(si) technologijas ir mokymo(si) metodus“ (Mokytojo profesijos kompetencijų aprašas, 2007, 2).

Edukologijoje mokymo(si) metodais vadinamos mokytojo ir mokinių veiklos būdų sistemos, taikomos mokantis įvairių mokomųjų dalykų ir padedančios siekti ugdymo tikslų (Vadovėlių ir kitos mokymosi medžiagos pritaikymo kompetencijoms ugdyti metodinės rekomendacijos, 2012). Didaktikoje esti įvairių metodų klasifikacijos sistemų. Viena iš seniai ugdymo praktikoje įsitvirtinusių ir ilgą laiką naudotų klasifikacijų buvo tradicinių metodų skirstymas pagal žinių šaltinį į žodinių (pasakojimas, pokalbis, aiškinimas, paskaita), vaizdinių (stebėjimas, demonstravimas, ekskursija) ir praktinių (pratybos, praktiniai ir laboratoriniai darbai) metodų grupes (Лордкипанидзе, 1955). Lietuvos edukologai buvo pasiūlę kiek platesnę metodų klasifikaciją mokinių savarankiškumo ir kūrybingumo didinimo pagrindu, kai skiriami informaciniai (pasakojimas, paskaita, aiškinimas, demonstravimas, literatūros naudojimas), praktiniai operaciniai (pratybos, praktikos ir laboratoriniai darbai) ir kūrybiniai (probleminiai, euristiniai, tiriamieji) metodai (Jovaiša, Vait-

kevičius, 1989; Šiaučiukėnienė, Stankevičienė, 2002). Šiuolaikiniai, dar kitaip dažnai vadinami aktyviaisiais mokymo(si) (Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos, 2008) arba, atskiriant mokymo plotmę nuo mokymo-si plotmės, aktyvaus mokymosi (Šiaučiukėnienė, Stankevičienė, Čiužas, 2011), metodai klasifikuojami pagal įvairius kriterijus: pagal ugdytinių bendradarbiavimo lygį ar pobūdį, savarankiško darbo formas, mokytojo ir mokinio vaidmens vyravimą (Petty, 2006; Vadovėlių ir kitos mokymosi medžiagos pritaikymo kompetencijoms ugdyti metodinės rekomendacijos, 2012). Metodų pasirinkimas priklauso nuo mokymo tikslų, mokytojo darbo stiliaus, mokinių amžiaus, subrendimo ir kitų veiksnių. Metodo pasirinkimą taip pat nulemia paties metodo paskirtis ir jo optimalaus taikymo galimybės įvairiais mokymo(si) proceso etapais, pavyzdžiui, įvadinėje pamokos dalyje, žinių perteikimo, pratybių ar vertinimo metu (Cibulskaitė, 2014). „Negalima teigti, kad vieni mokymosi metodai yra geresni ar labiau tinkami nei kiti. <...> Norint pasiekti gerų mokymosi rezultatų, mokymosi metodai turėtų būti derinami tarpusavyje. Svarbiausia suprasti, kokioje situacijoje koks metodas labiausiai pasitarnautų mokymosi tikslams“ (Gedvilienė, Laužackas, Tūtlys, 2010, 37).

Pedagoginės literatūros analizė (Petty, 2008; Šiaučiukėnienė ir kt., 2011; Cibulskaitė, 2014) leidžia teigti, kad vadovaudamasis poveikio, mokymo paradigmomis mokytojas pamokose dažnai taiko tradicinius mokymo metodus – aiškinimą, pasakojimą, klausinėjimą, rašymą, teksto skaitymą, mokyklinę paskaitą, demonstravimą, o, remdamasis sąveikos ir mokymosi paradigomis, be tradicinių metodų, pasitelkia diskusijas, problemų sprendimo paieškas grupėmis, žaidimus, dramas ir imitacijas, grupės projektus, seminarus. Siekdamas įgyvendinti mokymosi paradigmos nuostatas, mokytojas dažniau naudoja individualius ir grupinius problemų sprendimo būdus, individualius ar grupinius projektus, mokymąsi iš patirties, individualų tyrinėjimą, savivaldų mokinių mokymąsi, kūrybą, darbą su informacijos šaltiniais.

Prieš dešimtmetį atliktos mokinių apklausos duomenimis, beveik visi Lietuvos Respublikos mokytojai dažniausiai taikydavo tris tradicinius mokymo metodus: rašymą, aiškinimą ir klausinėjimą, o mokymo metodai, skatinantys mokinių savarankiškumą, kūrybiškumą, atsakingumą ir ugdantys jų kritinį mąstymą, buvo pasitelkiami retai ir tik nedaugelio mokytojų. Tyrėjų teigimu, tai liudijo, kad „mokytojai dar neišdrįsta į savo pamokas įnešti naujumo, netikėtumo, taikydami šiuolaikinius mokymo metodus“ (Lietuvos mokytojų daktinė kompetencija, 2006, 9).

Vėlesnio tyrimo, atlikto siekiant išsiaiškinti, kokius metodus mokymo procese šalies mokytojai taiko dažniausiai, metu buvo apklausti įvairių mokomųjų dalykų mokytojai. Šios apklausos duomenys parodė, kad beveik visi apklaustieji taiko mokytojo aiškinimą – net 96,2 proc. pažymėjo, kad naudojo dažnai, ir tik 3,8 proc. – kad retai arba niekada šio metodo netaikė. Tyrėjų nuomone, tai rodo, jog „mokymosi procese ryškiai dominuoja mokytojas, mokins per pamokas užima pasyvaus klausytojo, o ne aktyvaus mokymosi proceso dalyvio poziciją“ (Gedvilienė ir kt., 2010, 98). Paaikškėjo, kad mokytojai gana dažnai taikė ir aktyvų mokymąsi darbo grupėse skatinančius (71,4 proc.), diskusijų (72,5 proc.) ir atvejo analizės metodus (66 proc.). Kita vertus, duomenys parodė, kad šiuos metodus beveik trečdalis mokytojų pasitelkė retai arba netaikė niekada. Apklausos rezultatai tyrėjams leido padaryti išvadą, kad, organizuodami mokinių mokymąsi, mokytojai pirmenybę teikia tradiciniams mokymo metodams, nesigilindami į aktyvaus mokymosi metodų paskirtį ir tikslus. Studijos autoriai rekomendavo ieškoti naujų galimybių plėtoti mokytojų kompetencijas šiuolaikinių mokymosi metodų taikymo srityje ir, tobulinant mokytojų kvalifikaciją, „skirti daugiau dėmesio kompetencijoms, kurios reikalingos mokymo(si) proceso planavimo, metodų parinkimo ir taikymo, pasiekimų vertinimo gebėjimų praktiniam taikymui ir jų tobulinimui <...>, ir labiau motyvuoti mokytojus ieškoti naujų veikimo metodų visose šiose mokymo proceso srityse“ (Gedvilienė ir kt., 2010, 98).

Atliktas šalies dalykinio ugdymo proceso tyrimas liudija, kad valstybinėje ugdymo programoje apibrėžtos nuostatos taikyti aktyvų mokymąsi laiduojančius metodus laikomasi fragmentiškai. Anot A. Kalvaičio (2011), „gerai dirbantis mokytojas dažniau šalia vadovėlio naudojami kitomis mokymo priemonėmis bei lygiai taip pat dažniau įtraukia bent jau klasės mokinių daugumą į aktyvią veiklą pamokoje, sieja mokomąją medžiagą su anksčiau įvairiais būdais įgytomis mokinių žiniomis bei pamokos metu taiko šiuolaikinius metodus: darbą grupėmis, diskusijas“ (Kalvaitis, 2011, 23). Tyrimas parodė, kad geografijos pamokose šalia vadovėlio labai dažnai (net 82 proc. stebėtų geografijos pamokų) buvo naudojamos kitos mokymo(si) priemonės, tačiau dažniausiai tai buvo tradicinės vaizdinės priemonės, skirtos frontaliam darbui su klase, – plakatai, žemėlapiai, modeliai (59 proc.), individualiam darbui skirti atlasai, kitos knygos (29 proc.), į bendrą darbą orientuotos audiovizualinės mokymo priemonės, tokios kaip pateiktys ir filmai (30 proc.) bei mokytojo parengta dalijamoji medžiaga (12 proc.). Į individualų darbą orientuotos skaitmeninės

priemonės buvo naudojamos labai retai (8 proc.). „Skaitmeninės mokymo priemonės per pamokas geriausiai atveju dažniausiai tarnauja tik kaip į bendrą mokinių darbą orientuotos mokymo priemonės, demonstruojamos naudojantis multimedija ar interaktyviaja lenta. Tokia situacija gali būti iš dalies susijusi su tradicine mokytojų pamokos samprata, kai pasirenkamos tradicinės pamokos formos“, pavyzdžiui, paskaita, aiškinimas, pokalbis su visa klase (Kalvaitis, 2011, 26). Tyrėjo teigimu, aktyvesnę mokinių veiklą geografijos pamokoje skatino tik minėtų, labiau tradicinių vaizdinių mokymo(si) priemonių naudojimas. Šių tyrimo išvadų analizė mokytojų mokymo strategijų taikymo aspektu (Cibulskaitė, 2014) leidžia teigti, kad šalies geografijos mokytojai dažniausiai pasitelkia tradicinę interaktyvaus visos klasės mokymo strategiją, dažnai taiko kai kuriuos individualaus mokymo strategiją atitinkančius metodus ir labai retai organizuoja mokinių darbą pamokoje, taikydami mokymosi bendradarbiaujant strategiją, veiksmingai padedančią įgyvendinti interpretacinės pedagogikos nuostatas.

Tyrimo metodologija

Lietuvos edukologai (Gaigalienė, 2001; Barkauskaitė, 2005; Barkauskaitė, Pečiuliauskienė, 2009; Lamanauskas, 2013; Cibulskaitė, 2012, 2014; Lamanauskas, Lukavičienė, Makarskaitė-Petkevičienė, 2014) jau daugiau kaip penkiolika metų aktyviai nagrinėja pedagogų rengimo ir pedagoginės praktikos reikšmės šiame procese problemas, bet duomenų apie geografijos mokytojų ugdymą šiuose darbuose nepateikta. Įvairūs geografijos mokytojų rengimo aspektai iš dalies paliesti šalies ir užsienio mokslininkų, jiems tyrinėjant geografijos mokytojų požiūrį į studijas ir profesines kompetencijas, aukštųjų pedagoginių mokyklų geografijos studijų kokybės, būsimųjų geografijos mokytojų kompetencijų ugdymo ir tobulinimo problemas, praktikos mokykloje ir pradedančiųjų mokytojų mentorystės svarbą (Baldestone, 2000; Bednarz, Bockenbauer, Walk, 2005; Harte, Reitano, 2015; Jeronen, 2004; Lambert, Baldestone, 2000; Kent, 2000; Kontvainas, Subotkevičienė, 2002; Catling, 2003; Resnik Planinc, 2011; Subotkevičienė, 2006, 2012), tačiau pastarųjų dešimtmečių tyrimų duomenų apie geografijos mokytojų rengimo, įvertinant pedagoginės praktikos vaidmenį, problemos tyrinėjimą ir Lietuvos, ir aprėptose tarptautinėse mokslinės informacijos bazėse nėra paskelbta.

Sprendžiant iškilusią problemą buvo atliktas tyrimas, kurio **objektu** pasirinkti Lietuvos edukologijos universiteto geografijos pedagogikos studijų programos studentų – būsimųjų geografijos mokytojų – dalykinio turinio planavimo ir tobulinimo bei mokymo(si) proceso valdymo kompetencijų komponentai: gebėjimas tikslingai taikyti mokymo(si) metodus bei šiuolaikines ugdymo(si) technologijas (mokymo(si) metodus ir priemones), mokiniams suprantamai perteikiant ugdymuisi reikalingą informaciją (Mokytojo profesijos kompetencijų aprašas, 2007).

Straipsnyje pristatomo **tyrimo tikslas** – atskleisti studentų teorinio ir praktinio profesinio pasirengimo ypatumus, susijusius su tinkamų mokymo(si) metodų pasirinkimu ir taikymu skirtingose pamokos dalyse, studentams planuojant ir vedant geografijos pamokas savarankiškos pedagoginės praktikos metu.

Savarankiška pedagoginė praktika – labai svarbus baigiamojo IV kurso studentų profesinio rengimo(si) etapas, kai jie, veddami geografijos pamokas 6–10 pagrindinių ir vidurinių mokyklų, progimnazijų ir gimnazijų klasėse ir organizuodami popamokinę mokinių geografinio ugdymo veiklą, mokosi praktiškai taikyti universitete įgytas teorines (specialybės, pedagogikos, psichologijos, sveikatos ugdymo) žinias, plėtoja gebėjimus stebėti, planuoti, organizuoti ir vertinti geografinio ugdymo(si) procesą, tobulina praktiniam darbui mokykloje reikalingas mokytojo profesijos kompetencijas.

Pamokos procesas susideda iš trijų pagrindinių etapų: pasirengimo pamokai, pamokos įgyvendinimo, pamokos savianalizės ir aptarimo (Stankienė, 2004). Anot E. Stankienės, rengiantis pamokai, be kitų svarbių aspektų, numatomi žinių perteikimo, medžiagos įtvirtinimo ir mokinių pažintinės veiklos organizavimo būdai, parenkami mokymo ir mokymosi metodai, o pravedus pamoką būtina ją išanalizuoti, išsiaiškinti, kaip pavyko valdyti mokymosi procesą, ir padaryti išvadas. Mokytojas mentorius studento praktikanto vestos pamokos įvertinimą ir savo metodines pastabas įrašo pamokos plane. Lietuvos edukologijos universitete susiklostė ilgalaikė tradicija, kai pedagoginės praktikos metu geografijos studijų programos studentų vedamas pamokas stebi ir analizuoja studijų programos praktikos vadovas. Aptardamas studento veiklą metodiniu aspektu, praktikos vadovas labiausiai dėmesį kreipia į pasiruošimą pamokai (plano kokybę, vaizdinių priemonių pasirinkimą, edukacinės aplinkos parengimą) ir pamokos struktūrinius elementus (pamokos pradžią ir pabaigą, mokinių apklausą ir namų darbų tikrinimą bei skyrimą, naujos medžiagos perteikimą ir įtvirtinimą bei kt.).

Atliekant straipsnyje pristatytą edukologinį tyrimą, pedagoginės praktikos metu vestų pamokų planų analizei buvo pasirinkta kiekybinio tyrimo strategija, o pedagoginės praktikos ataskaitų ir pamokų stebėjimo protokolų analizei – kokybinio tyrimo strategija. Pirmosios tyrimo strategijos pasirinkimą nulėmė edukologiniam tyrimui pakankamas turimų studentų vestų pamokų planų skaičius (anot B. Bitino (2006), 600–700 vienetų imtis yra pakankamai patikima), leidęs surinkti matematinei statistinei analizei tinkamą ir pakankamą empirinių duomenų kiekį: pirminės informacijos masyvas įgijo glaustą kiekybinį pavidalą, pasirinkti kiekybinės analizės metodai padėjo tiksliai spęsti apie tiriamojo objekto raišką ir išryškinti reikiamą mokslinę informaciją (Bitinas, 2006). Pedagoginės praktikos ataskaitų analizė leido atskleisti studentų nuomones apie jų profesinių kompetencijų tobulinimo situaciją ir teorinių bei praktinių pedagoginių studijų proceso organizavimo ypatumus, o pamokų stebėjimo protokolų analizė padėjo interpretuoti tyrimo metu išryškėjusias tendencijas. Laikantis tyrimo etikos, sukaupti empiriniai duomenys buvo užkoduoti, tad pateikta apibendrinta informacija neleidžia nustatyti informantų (studentų) tapatybės (Kardelis, 2007). Tyrimo išvados, suformuluotos pasinaudojus rezultatais, gautais atlikus kiekybinę ir kokybinę empirinių duomenų, surinktų iš trijų šaltinių, analizę, apibendrinamos Lietuvos edukologijos universiteto geografijos studijų baigiamųjų kursų studentų generalinei aibei.

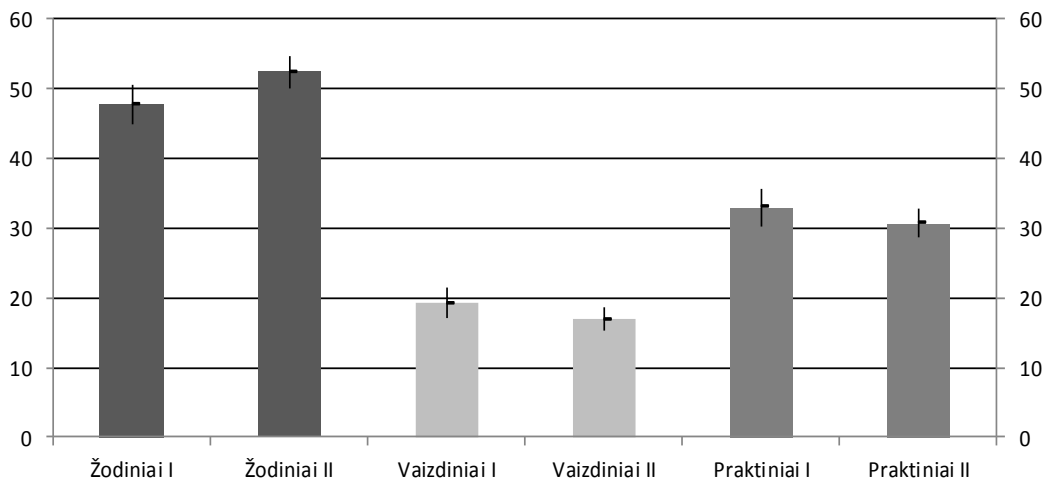
Tyrimo metodai: mokslinės ir pedagoginės literatūros analizė, lyginamoji analizė, matematinė statistika – santykinių dažnių ir pasikliautinių intervalų skaičiavimas. Nustatant duomenų skirtumų reikšmingumą, procentinių dažnių pasikliautinieji intervalai buvo apskaičiuoti pasirinkus 97,5 proc. pasikliautinę tikimybę: $1 - \alpha = 0,975$, $\alpha = 0,025$; Stjudento kriterijaus reikšmė $t = 1,96$ (Glass, Hopkins, 1996).

Tyrimo imtis – 672 Lietuvos edukologijos universiteto studentų savarankiškos pedagoginės praktikos metu vestų geografijos pamokų planai (I tyrimas 2013–2014 m. m. – 276, II tyrimas 2014–2015 m. m. – 396), 68 pedagoginės praktikos ataskaitos ir 37 studentų vestų pamokų stebėjimo, vykdyto studijų programos praktikos vadovės, protokolai. Pamokos buvo vedamos žemesnėse pagrindinės mokyklos ir progimnazijos (6–8) klasėse ir aukštesnėse pagrindinės ir vidurinės mokyklų bei gimnazijos (9–10) klasėse.

Tyrimo rezultatai

Sudarius geografijos pamokose studentų numatytų taikyti metodų sąrašą, paaiškėjo, kad dauguma jų yra tradiciniai metodai, kuriuos taikant labiau išryškėja mokytojo vaidmuo, o aktyvų mokymąsi skatinantys metodai, nukreipti į bendradarbiavimą ar akcentuojantys mokinių vaidmenį (pavyzdžiui, darbas grupėse, diskusija, žaidimai, projektai, savarankiškas mokymasis), taikomi labai retai. Dėl šios priežasties buvo pasirinkta metodų klasifikacija, tinkama tradiciniams metodams klasifikuoti – pagal informacijos šaltinio ir žinių įsisavinimo būdą, kai yra skiriami žodiniai, vaizdiniai ir praktiniai metodai. Pirmųjų grupei priklauso, pavyzdžiui, pasakojimas, aiškinimas, paskaita, pokalbis, dialogas; antrųjų – iliustravimas, demonstravimas; trečiųjų – pratimai, praktiniai ir laboratoriniai darbai, šaltinių nagrinėjimas, darbas su tekstais (Šiaučiukėnienė ir kt., 2011).

Sugrupavus geografijos pamokose taikytus metodus pagal pasirinktą kriterijų, nustatyta, kad įvairiose pamokos dalyse buvo taikyta apie pusę (47,8 proc. ir 52,4 proc.) metodų, priskirtinų žodinių, nuo trijų dešimtadalių iki trečdaliao (30,7 proc. ir 33,0 proc.) – praktinių ir nuo šeštadaliao iki penktadaliao (16,7 proc. ir 19,2 proc.) – vaizdinių metodų grupei (1 pav.).



1 pav. Skirtingų grupių mokymo(si) metodų taikymo per geografijos pamokas santykiniai dažniai (proc.) ir jų pasikliautiniai intervalai I (2013–2014 m. m.) ir II (2014–2015 m. m.) tyrimo metu

Lyginant pirmojo ir antrojo tyrimų duomenis, galima teigti, kad žodinius metodus studentai ėmė taikyti dažniau, o vaizdinius ir praktinius – rečiau. Ap-skaičiuoti pasikliautiniai intervalai rodo reikšmingą skirtumą tarp I ir II tyri-mo žodinių metodų taikymo dažnio. Viena vertus, žodiniai metodai gali būti pakankamai efektyvūs, jeigu juos taikant mokinių veikla organizuojama taip, kad jie aktyviai veiktų – ieškotų atsakymų į iškeltus klausimus, argumentuotų teiginius, diskutuotų. Kita vertus, gauti duomenys leidžia daryti prielaidą: stu-dentai per dažnai taiko žodinius metodus ir vaizdinių metodų taikymo dažnu-mas nėra optimalus galbūt todėl, kad jie, planuodami savo – mokytojo veiklą, nepakankamai atsižvelgia į didaktinį reikalavimą organizuoti aktyvų ir sava-rankišką mokinių mokymąsi. Studentų pedagoginių praktikų ataskaitų analizė parodė, kad studentai pamokose kartais dirba aktyviau negu mokiniai ir dėl to, kad jie neturi pakankamų įgūdžių taikyti skirtingas mokymo strategijas ar stokoja klasės valdymo gebėjimų. Pamokų stebėjimo protokolų duomenys liu-dija, kad praktikantai, patiriantys sunkumų, iškylančių valdant klasę, dažniau-siai pasitelkia į mokytoją orientuotus mokymo metodus. Vadinas, siekiant to-bulinti studentų profesinį rengimą, vertėtų skirti didesnę dėmesį teorinėms ir praktinėms bendrosios didaktikos ir psichologijos studijoms.

Pagrindinėse struktūrinėse pamokos dalyse – organizacinėje ir baigiamo-joje (kai mokiniai motyvuojami veiklai, vyksta jų apklausa, aktualizuojama ir apibendrinama patirtis, vertinamas ir įsivertinamas mokymasis bei jo rezul-tatai), naujos medžiagos nagrinėjimo, naujos medžiagos įtvirtinimo – įvairių metodų taikymo absoliutieji dažniai (skaičiai) ir metodų grupių procentais išreikšti santykiniai dažniai, gauti I (2013–2014 m. m.) ir II (2014–2015 m. m.) tyrimų metu, pateikti 1–3 lentelėse.

Organizacinėje ir baigiamojoje pamokos dalyse (1 lentelė) buvo taikyti tik žodinių (individuali apklausa, klausinėjimas (kaip žinių tikrinimas žodžiu ir frontali apklausa), problemos iškėlimas, klausimai ir atsakymai, minčių lietus) ir praktinių (apklausa atliekant žinių tikrinimą raštu ir mokiniams rašant sa-varankišką tikrinamąjį darbą) metodų grupėms priskirtini mokymo(si) meto-dai. Klausimų ir atsakymų metodas taikytas ir naujos medžiagos įtvirtinimo metu, tačiau užfiksuotas taikymų skaičius nėra didelis ($n = 24$), todėl tikėtina, kad šio metodo priskyrimas tik organizacinei ar baigiamajai pamokos daliai neturės įtakos tyrimo rezultatams.

1 lentelė. Organizacinėje ir baigiamojoje pamokos dalyse taikytų mokymo(si) metodų absoliutieji (n) ir jų grupių santykiniai dažniai (proc.)

Pamokos dalys	Organizacinė ir baigiamoji					
	6–8		9–10		Iš viso 6–10	
Klasės						
	I	II	I	II	I	II
Metodai	Tyrimas					
Žodiniai						
Klausinėjimas (tikrinimas žodžiu, frontali apklausa)	51	80	84	117	135	197
Individuali apklausa	7	13	4	19	11	32
Problemos iškėlimas	0	0	6	0	6	0
Klausimai ir atsakymai	2	52	22	83	24	135
Minčių lietus	0	4	9	2	9	6
Iš viso žodinių	60 73,2 proc.	149 62,3 proc.	125 66,5 proc.	221 86,0 proc.	185 68,5 proc.	370 74,6 proc.
Praktiniai						
Apklausa (žinių tikrinimas raštu, savarankiškas darbas)	22 26,8 proc.	90 37,7 proc.	63 33,5 proc.	36 14,0 proc.	85 31,5 proc.	126 25,4 proc.
Iš viso (100 proc.)	82	239	188	257	270	496

Žinių tikrinimą raštu ir savarankišką darbą priskyrus prie praktinių metodų (mokiniai atlieka praktinio pobūdžio užduotis pildydami lenteles, žymėdami objektus kontūriniuose žemėlapiuose), organizacinėje ir baigiamojoje pamokos dalyse daugiau negu du trečdaliai (68,5 proc.) I tyrime ir trys ketvirtadaliai (74,6 proc.) II tyrime užfiksuotų metodų priklauso žodinių, o atitinkamai mažiau negu trečdalis (31,5 proc.) ir ketvirtadalis (25,4 proc.) – praktinių metodų grupei. I ir II tyrimų duomenų palyginimas rodo, kad žemesnėse klasėse žodinių metodų taikymo dažnis sumažėjo (nuo 73,2 iki 62,3 proc.), o praktinių – padidėjo (nuo 26,8 iki 37,7 proc.), o aukštesnėse klasėse situacija atvirkštinė – žodinių metodų taikymo dažnis padidėjo (nuo 66,5 iki 86,0 proc.), o praktinių – žymiai sumažėjo (nuo 33,5 iki 14,0 proc.).

Duomenys rodo, kad šiose pamokos dalyse studentai konstruoja mokymo metodiką, dažniausiai organizuodami žodinę frontalią ir individualią apklausą bei žinių tikrinimą raštu ir nepasitelkia vaizdinių metodų, ypač tinkamų paauglių motyvacijai žadinti. Praktikos ataskaitų duomenimis, dalis studentų mano, kad mokomasis geografijos dalykas mokiniams yra įdomus turinio aspektu, todėl motyvuoti mokinius mokytis šį dalyką nėra būtinybės, tačiau pamokų ste-

bėjimo protokoluose neretai fiksuojamas vyresniųjų paauglių nepakankamas susidomėjimas studentų žodiniu aiškinimu pamokos pradžioje.

2 lentelė. Naujos medžiagos nagrinėjimo etape taikytų mokymo(si) metodų absoliutieji (n) ir jų grupių santykiniai dažniai (proc.)

Pamokos dalis	Naujos medžiagos nagrinėjimas					
	6–8		9–10		Iš viso 6–10	
Klasės	I	II	I	II	I	II
Tyrimas						
Metodai						
Žodiniai						
Pasakojimas	46	104	94	125	140	229
Aiškinimas	30	78	74	84	104	162
Diskusija	2	18	14	11	16	29
Diktavimas	4	12	19	5	23	17
Iš viso žodinių	82 48,2 proc.	212 55,4 proc.	201 58,6 proc.	225 61,3 proc.	283 55,2 proc.	437 58,3 proc.
Vaizdiniai						
Demonstravimas (dažnai pasitelkus multimediją)	43	105	105	89	148	194
Filmo rodymas	15	17	11	2	26	19
Iliustravimas	3	8	9	16	12	24
Rodymas žemėlapyje	27	41	17	35	44	76
Iš viso vaizdinių	88 52,8 proc.	171 44,6 proc.	142 41,4 proc.	142 38,7 proc.	230 44,8 proc.	313 41,7 proc.
Iš viso (100 proc.)	170	383	343	367	513	750

Naujos medžiagos nagrinėjimo etape buvo taikomi tik žodiniai (pasakojimas, aiškinimas, diskusija, diktavimas) ir vaizdiniai (demonstravimas, filmo rodymas, iliustravimas, rodymas žemėlapyje) metodai (2 lentelė). Kadangi aiškinimas taikomas dviejose pamokos dalyse – naujos medžiagos nagrinėjimo (informacijos perteikimo–priėmimo) bei jos įtvirtinimo, užfiksuotas šio metodo taikymo dažnis (skaičius) buvo dalijamas perpus, priskiriant po pusę šioms dviem pamokos dalims. Nustatyta, kad abiejų tyrimų metu daugiau negu pusė (55,2 proc. ir 58,3 proc.) nagrinėjant naują medžiagą taikytų metodų priklauso žodinių ir mažiau negu pusė (44,8 proc. ir 41,7 proc.) – vaizdinių metodų grupei. Lyginant I ir II tyrimų rezultatus, paaiškėjo, kad šioje pamokos dalyje ir žemesnėse, ir aukštesnėse klasėse žodinių metodų taikymo dažnis padidėjo, o vaizdinių – sumažėjo.

Pamokų stebėjimo protokolų analizė parodė, kad neretai praktikantai nevirtai jaučiasi rodydami objektus žemėlapyje – ši aplinkybė kartu su stebima tendencija, kai nagrinėjant naują medžiagą mokiniai vis dažniau tampa tik klausytojais, verčia susirūpinti studentų dalykinio pasirengimo ir vedamų pamokų metodine kokybe bei orientuoja išsamiau patyrinėti žodinių metodų taikymo geografijos pamokose metodiką.

3 lentelė. Naujos medžiagos įtvirtinimo etape taikytų mokymo(si) metodų absoliutieji (n) ir jų grupių santykiniai dažniai (proc.)

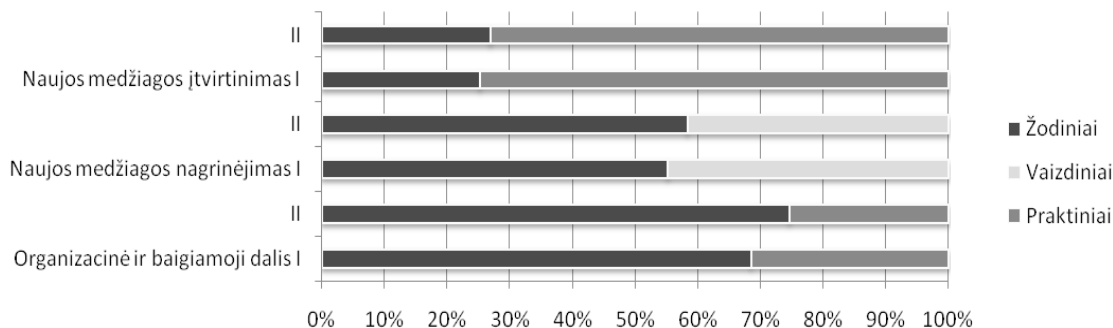
Pamokos dalis		Naujos medžiagos įtvirtinimas					
Klasės		6–8		9–10		Iš viso 6–10	
Tyrimas		I	II	I	II	I	II
Metodai							
Praktiniai							
Darbas su vadovėliu		50	77	77	53	127	130
Darbas pratybose		62	111	72	90	134	201
Darbas su atlasais ir kontūriniais žemėlapiais		12	35	11	25	23	60
Darbas grupėse		5	8	2	7	7	15
Teksto analizė		3	14	13	17	16	31
Žaidimas		0	2	2	4	2	6
Iš viso praktinių		132 81,5 proc.	247 76,0 proc.	177 70,5 proc.	196 69,8 proc.	309 74,8 proc.	443 73,1 proc.
Žodiniai							
Aiškinimas		30 18,5 proc.	78 24,0 proc.	74 29,5 proc.	85 30,2 proc.	104 25,2 proc.	163 26,9 proc.
Iš viso (100 proc.)		162	325	251	281	413	606

Naujos medžiagos įtvirtinimo etape taikyti tik praktiniai (darbas su vadovėliu, darbas per pratybas, darbas su atlasais ir kontūriniais žemėlapiais, darbas grupėse, teksto analizė, žaidimas) ir žodiniai (aiškinimas) metodai (3 lentelė): ketvirtadalis (25,2 proc. ir 26,9 proc.) taikytų metodų priklauso žodinių, o apie trys ketvirtadaliai (74,8 proc. ir 73,1 proc.) – praktinių metodų grupei. Toks metodų, priklausančių žodinių ir praktinių metodų grupėms, santykis naujos medžiagos įtvirtinimo metu yra tinkamas, nes laiduoja aktyvų ir savarankišką mokinių mokymąsi. Kita vertus, tyrimai rodo, kad mokiniai patiria sunkumų savarankiškai keldami geografinius klausimus (van Derb Schee, 2001), todėl

jiems turi būti sudarytos galimybės mokytis juos modeliuoti. Tokios galimybės atsiranda, kai mokiniai praktikuojasi kelti probleminius klausimus, į kuriuos galima atsakyti išnagrinėjus šaltinius ir žemėlapius (Drennon, 2005), ir kai mokytojas taiko mokymosi tyrinėjant metodą (Kwan, So, 2008).

Lyginant I ir II tyrimų rezultatus išryškėjo, kad šioje pamokos dalyje, kaip ir naujos medžiagos nagrinėjimo etape, ir žemesnėse, ir aukštesnėse klasėse žodinių metodų (aiškinimo) taikymo dažnis padidėjo, o atitinkamai praktinių – sumažėjo. Stebėtų pamokų protokolų duomenimis, pasitaiko, kad kai ne visi mokiniai klasėje turi pratybų sąsiuvinius, studentai neretai pasitelkia žodinės apklausos metodus. Vadinasi, žodinių ir praktinių metodų taikymo dažnio santykiui naujos medžiagos įtvirtinimo etape gali turėti įtakos ir mokinių apsirūpinimas papildomomis mokymo priemonėmis.

Lyginant su I tyrimu, II tyrime stebimas žodinių metodų dominavimo didėjimas visose pamokos dalyse: nuo 68,5 proc. (I) iki 74,6 proc. (II) organizacinėje ir baigiamojoje pamokos dalyje; nuo 55,2 proc. (I) iki 58,3 proc. (II) naujos medžiagos nagrinėjimo etape; nuo 25,2 proc. (I) iki 26,9 proc. (II) naujos medžiagos įtvirtinimo etape (2 pav.).



2 pav. Skirtingų mokymo(si) metodų grupių taikymo įvairiose geografijos pamokos dalyse santykiniai dažniai (proc.) I (2013–2014 m. m.) ir II (2014–2015 m. m.) tyrimų metu

Apskaičiuoti pasikliautinieji intervalai (4 lentelė) parodė reikšmingą skirtumą (duomenys paryškinti) tarp I ir II tyrimų žodinių metodų taikymo dažnių: organizacinėje ir baigiamojoje pamokos dalyje aukštesnėse klasėse ir naujos medžiagos nagrinėjimo etape žemesnėse klasėse. Tuo pat metu reikšmingai sumažėjo praktinių metodų taikymo dažnis organizacinėje ir baigiamojoje pamokos dalyje aukštesnėse klasėse. Žodiniai metodai – dažniausiai taikoma

tradicinę mokymo metodiką įvaldžiusio mokytojo mokymo priemonė. Kita vertus, žodinių metodų taikymo dažnio skirtingose pamokos dalyse augimo tendencija gali liudyti, kad būsimųjų geografijos mokytojų gebėjimai taikyti aktyvų mokymąsi skatinančius metodus ugdomi nepakankamai. Ypač kelia susirūpinimą studentų gebėjimai pasirinkti tinkamus mokymo(si) metodus bei vedamų pamokų efektyvumas aukštesnėse klasėse organizacinėje ir baigiamojoje pamokos dalyje, žemesnėse klasėse – naujos medžiagos nagrinėjimo etape.

Studentai, rengdamiesi profesinei veiklai, praktikos mokykloje metu mokosi konstruoti autentišką mokymo metodiką, tačiau, kaip rodo studentų praktikos ataskaitų analizė, šiam procesui didelę įtaką daro mentorių demonstruojama mokymo metodika. Lyginamoji analizė parodė, kad šiuo požiūriu gauti rezultatai atitinka kituose tyrimuose (Kalvaitis, 2011) išryškintus šalies geografijos mokytojų taikomas mokymo metodikos ypatumus: studentai praktikos metu dažniausiai pasitelkia mokymo(si) metodus, laiduojančius interaktyvaus visos klasės mokymo strategijos įgyvendinimą, dažnai taiko kai kuriuos individualaus mokymo strategiją atitinkančius metodus ir labai retai organizuoja mokinių darbą pamokoje, taikydami mokymosi bendradarbiaujant strategiją.

4 lentelė. Skirtingų grupių mokymo(si) metodų taikymo įvairiose geografijos pamokos dalyse santykiniai dažniai (proc.) ir jų pasikliautiniai intervalai (proc.) I (2013–2014 m. m.) ir II (2014–2015 m. m.) tyrimų metu

Pamokos dalis	Mokymo(si) metodų grupės	Pagrindinė mokykla ir progimnazija 6–8 kl.		Vidurinė mokykla ir gimnazija 9–10 kl.		Iš viso 6–10 kl.	
		I	II	I	II	I	II
Organizacinė ir baigiamoji	Žodiniai	73,2 63,6–82,8	62,3 56,2–68,4	66,5 59,8–73,3	86,0 81,8–90,2	68,5 63,0–74,0	74,6 70,1–78,4
	Praktiniai	26,8 17,2–36,4	37,7 31,6–43,8	33,5 26,8–40,3	14,0 9,8–18,2	31,5 26,0–37,0	25,4 21,6–29,2
	Iš viso	100	100	100	100	100	100
Naujos medžiagos nagrinėjimo	Žodiniai	48,2 40,7–55,7	65,4 60,6–70,2	58,6 53,4–63,8	61,3 56,3–66,3	55,2 50,9–59,5	58,3 54,8–61,8
	Vaizdiniai	51,8 44,3–59,3	44,6 39,6–49,6	41,4 36,2–46,6	38,7 33,7–43,7	44,8 40,5–49,1	41,7 38,2–45,2
	Iš viso	100	100	100	100	100	100
Naujos medžiagos įtvirtinimo	Žodiniai	18,5 12,5–24,5	24,0 19,4–28,6	29,5 23,9–35,1	30,2 24,8–35,6	25,2 21–29,4	26,9 23,4–30,4
	Praktiniai	81,5 75,5–87,5	76,0 71,4–80,6	70,5 64,9–76,1	69,8 64,4–75,2	74,8 70,6–79	73,1 69,6–76,6
	Iš viso	100	100	100	100	100	100

Išvados ir apibendrinimas

Tyrimo duomenys rodo, kad Lietuvos edukologijos universiteto geografijos studijų studentai, savarankiškos pedagoginės praktikos mokykloje metu konstruodami individualią geografijos mokymo metodiką, dažniausiai pasitelkia tradicinius mokymo(si) metodus, iš kurių pusė yra žodiniai metodai (pasakojimas, aiškinimas, klausinėjimas). Interpretacinės pedagogikos požymius atspindi vaizdinių metodų (demonstravimo, rodymo žemėlapyje) taikymas, pasitelkus informacinių komunikacinių technologijų priemones (multimediją) naujos medžiagos nagrinėjimo pamokos dalyje ir praktinių metodų (darbo pratybose, su vadovėliu, kontūriniuose žemėlapiuose), laiduojančių savarankišką aktyvų mokinių darbą, taikymas jiems įtvirtinant naujai išmoktą medžiagą.

Pirmojo ir antrojo tyrimų rezultatų palyginimas parodė, kad studentai ėmė žymiai dažniau taikyti žodinius ir rečiau – praktinius metodus organizacinėje ir baigiamojoje geografijos pamokos dalyse 9–10 klasėse ir naujos medžiagos nagrinėjimo dalyje 6–8 klasėse. Žodinių metodų taikymo įvairiose pamokos dalyse dažnėjimo tendencija liudija, kad būsimųjų geografijos mokytojų gebėjimai taikyti aktyvaus mokymosi metodus ir skirtingas mokymo strategijas ugdomi nepakankamai. Gauti duomenys orientuoja išsamiau ištirti žodinių metodų taikymo geografijos pamokose metodiką ir jų taikymo poveikį mokinių mokymosi rezultatams.

Studentų gebėjimų tikslingai pasirinkti mokymo(si) metodus ir šiuolaikines technologijas, planuojant ir vedant geografijos pamokas, raiškos analizė atskleidė tobulintinus vidurinės bendrojo ugdymo mokyklos geografijos mokytojų rengimo aspektus, susijusius su mokymo(si) proceso valdymo kompetencijos ugdymu(si). Vertėtų kreipti didesnę dėmesį į dalykinį, teorinį metodinį ir psichologinį studentų pasirengimą. Siekiant stiprinti praktinių gebėjimų ugdymą(si), rekomenduotina skatinti studentus rinktis įvairias mokymo strategijas ir organizuoti produktyvią mokinių mokymosi veiklą, taikant šiuolaikinius aktyvaus mokymosi metodus. Manytina, kad studentai turėtų daugiau galimybių plėtoti savo praktinius gebėjimus taikyti šiuos metodus, jeigu visų geografijos pedagogikos programos modulių dėstytojai juos tikslingai taikytų akademinų studijų procese ir skirtų laiko savo dėstomo dalyko didaktikai aptarti.

Išryškėjusios studentų teorinio ir praktinio profesinio pasirengimo ypatybės, jiems planuojant ir vedant geografijos pamokas savarankiškos pedagogi-

nės praktikos metu, orientuoja atlikti platesnį ne tik studentų, bet ir jų mentorių praktinės pedagoginės veiklos tyrimą, kurio rezultatai neabejotinai padėtų tobulinti geografijos mokytojų rengimą.

Literatūra

- Baldestone, D. (2000). Teaching styles and strategies. In A. Kent (Ed.) *Reflective Practice in Geography Teaching* (pp. 113–130). London: Paul Chapman Publishing.
- Barkauskaitė, M. (2005). Pedagogų rengimas: tradicijos ir kaita. *Pedagogika: mokslo darbai*, 79, 11–16.
- Barkauskaitė, M., Pečiuliauskienė, M. (2009). Universitetinės pedagoginės praktikos turinio ir struktūros projektavimo konstruktyvistinės išvalgos. *Pedagogika: mokslo darbai*, 96, 43–48.
- Bednarz, S. W., Bockenbauer, M. S., Walk, F. H. (2005). Mentoring: A new approach to geography teacher preparation. *Journal of Geography*, 104(3), 105–112.
- Bednarz, S. W., Heffron, S., Huynh, N. T. (Eds.). (2013). *A road map for 21st century geography education: Geography education research* (A report from the Geography Education Research Committee of the Road Map for 21st Century Geography Education Project). Washington, DC: Association of American Geographers.
- Bodzin, A. (2011). The implementation of a geospatial information technology (GIT)-supported land use change curriculum with urban middle school learners to promote spatial thinking. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(3), 281–300.
- Bitinas, B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.
- Catling, S. (2003). Career-long Professional Development. In R. Gerber (Ed.) *International Handbook on Geographical Education* (pp. 214–234). Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Cibulskaitė, N. (2012). Matematikos mokytojų rengimas: pedagoginės praktikos vaidmuo. *Pedagogika: mokslo darbai*, 105, 69–77.
- Cibulskaitė, N. (2014). *Pedagoginė praktika – mokytojo profesiniam tapimui: metodinė priemonė*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
- Drennon, C. (2005). Teaching geographic information systems in a problem-based learning environment. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(3), 385–402.
- Gaigalienė, M. (2001). Pedagoginių situacijų raiška pedagoginės praktikos metu. *Pedagogika: mokslo darbai*, 55, 54–62.
- Gedvilienė, G., Laužackas, R., Tūtlys, V. (2010). *Bendrojo ugdymo mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai: mokslo studija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
- Glass, G. V., Hopkins, K. D. (1996). *Statistical Methods in Education and Psychology*. Allyn and Bacon Incorporated.
- Harte, W., Reitano, P. (2015). Pre-service geography teachers' confidence in geographical subject matter knowledge and teaching geographical skills. *International Research in Geographical and Environmental Education*. London: Routledge.
- Jeronen, E. (2004). Geography and biology and teacher education in Finland. *Journal of Baltic Science Education*, 2(6), 2004, 5–14.
- Jovaiša, L., Vaitkevičius, J. (1989). *Pedagogikos pagrindai. 2. Didaktika*. Kaunas: Šviesa.
- Kalvaitis, A. (2011). *Su vadovėliu siejamų mokymo priemonių naudojimas bendrojo ugdymo mokyklos pamokoje. Tyrimo ataskaita*. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras.

- Kardelis, K. (2007). *Mokslinių tyrimų metodologija*. Kaunas: Judex.
- Kent, A. (Ed.). (2000). *Reflective Practice in Geography Teaching*. London: Paul Chapman Publishing.
- Kontvainas, R., Subotkevičienė, R. (2002). Geografijos mokytojų profesinės kompetencijos problema ir jos sprendimo prielaidos. *Pedagogika: mokslo darbai*, 67, 24–27.
- Kwan, T., So, M. (2008). Environmental learning using a problem-based approach in the field: A case study of a Hong Kong school. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 17(2), 93–113.
- Lamanauskas, V. (2013). Pedagogical Practice as a Key to Real Pedagogue's Success Solution. *Problems of Psychology in the 21st Century*, 6, 4–5.
- Lamanauskas, V., Lukavičienė, V., Makarskaitė-Petkevičienė, R. (2014). Pedagoginė universiteto studentų praktika: privalumai, trūkumai, gerinimas. *Švietimas: politika, vadyba, kokybė / Education Policy, Management and Quality*, 1(16), 28–45.
- Lambert, D., Baldestone, D. (2000). *Learning to Teach Geography in the Secondary School*. London: RoutledgeFalmer.
- Lietuvos mokytojų didaktinė kompetencija. (2006 10). *Švietimo problemos analizė*, 9.
- Mokytojo profesijos kompetencijų aprašas*. (2007). Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija.
- Petty, G. (2006). *Šiuolaikinis mokymas*. Vilnius: Tyto alba.
- Petty, G. (2008). *Įrodymais pagrįstas mokymas*. Vilnius: Tyto alba.
- Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos. Socialinis ugdymas. 6 priedas*. (2008). Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija.
- Resnik Planinc, T. (2011). Future Prospects for Geographical Education in Slovenia. *Review of International Geographical Education Online*. RIGEO, 1(1). Spring 2011. Prieiga per internetą: <http://www.rigeo.org/vol1no1/3.pdf>
- Santelmann, M., Gosnell, H., Meyers, M. (2011). Connecting children to the land: Place-based education in the Muddy Creek Watershed, Oregon. *Journal of Geography*, 110(3), 91–106.
- van der Schee, J. (2001). How to train students to formulate good research questions? *International Research in Geographical and Environmental Education*, 10(3), 245–259.
- Smith, J. M., Edwards, P. M., Raschke, J. (2006). Using technology and inquiry to improve student understanding of watershed concepts. *Journal of Geography*, 105(6), 249–258.
- Stankienė, E. (2004). *Pedagoginių praktikų programos ir metodiniai nurodymai. Fizikos ir informatikos, fizikos ir kitų gamtos mokslų specialybių studentams*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
- Subotkevičienė, R. (2006). Geografijos mokytojų požiūrio į studijas bei profesinių kompetencijų suvokimo tyrimas. *Pedagogika: mokslo darbai*, 81, 51–57.
- Subotkevičienė, R. (2012). *Geografijos mokytojų didaktinės kompetencijos ir jų įgyvendinimo galimybės studijose: metodinė priemonė*. Vilnius: Edukologija.
- Šiaučiukėnienė, L., Stankevičienė, N. (2002). *Bendrosios didaktikos pagrindai*. Kaunas: Technologija.
- Šiaučiukėnienė, L., Stankevičienė, N., Čiužas, R. (2011). *Didaktikos teorija ir praktika*. Kaunas: Technologija.
- Vadovėlių ir kitos mokymosi medžiagos pritaikymo kompetencijoms ugdyti metodinės rekomendacijos*. (2012). Vilnius: Ugdymo plėtotės centras.
- Wolf, J., Stanton, M., Gellott, L. (2010). Critical thinking in physical geography: Linking concepts of content and applicability. *Journal of Geography*, 109(2), 43–53.
- Лордкипанидзе, Д. О. (1955). *Принципы и методы обучения*. Тбилиси.

IMPROVING PROFESSIONAL EDUCATION OF PRE-SERVICE GEOGRAPHY TEACHERS DURING TEACHING PRACTICUM

BIRUTĖ PETKEVIČIENĖ¹, NIJOLĖ CIBULSKAITĖ²

¹Lithuanian University of Educational Sciences, LITHUANIA, e-mail birute.petkeviciene@leu.lt

²Lithuanian University of Educational Sciences, LITHUANIA, e-mail nijole.cibulskaite@leu.lt

Abstract. The study focuses on the analysis of problems related to the development of professional competences of pre-service geography teachers at the Lithuanian University of Educational Sciences. The study aims at highlighting the specifics of the theoretical and practical professional preparation of pre-service teachers that is related to the choice of appropriate teaching/learning methods and their application in different parts of a lesson, and which is revealed through planning and implementing geography lessons during teaching practicum. The research findings help to identify the aspects of the practical preparation of general education school teachers of geography that need improvement, in order to gain competence in education process management.

Keywords: geography teacher education; teaching / learning methods; education process management; teaching practicum

Introduction

According to the general education school programme for social studies (Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos, 2008), geography is one of the most integrated teaching subjects at school; its main aim is not only to develop a geographical world outlook by conveying the knowledge and understanding of geography, but also to help develop social competence. Educators stress that geography education should help young people not only solve the needs and problems they encounter, but also prepare them to be socially responsible (Bednarz, Heffron, Huynh, 2013).

To attain these educational goals, students study geographical and social phenomena, and learn how to become orientated in a geographical environment, follow locality plans and maps. While learning geography, they also have to learn how to deal with information communication technologies and manage the acquired information (read, understand, analyse, critically assess,

interpret and convey it in written, oral, and visual forms). A very important goal of geography education is to help learners acquire abilities to conduct geographical observations and studies of the environment (formulate hypotheses, collect data, accomplish different measurements and calculations, search for solutions, draw conclusions and evaluate the obtained results) (Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos, 2008).

The tasks of the geography programme orient a teacher to follow the outlined guidelines: to apply “active teaching methods that prompt learners to explore, interpret and solve problems; encourage them to collect information from different sources – the media and the social environment, to critically evaluate and generalize the information, to make conclusions and solve problems; to teach learners to support their opinion with arguments, as well as to critically evaluate facts, the provided versions of events and phenomena and different approaches” (Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos, 2008, 934–935). Research conducted in other countries shows that geography education is especially effective when teachers make use of cooperative learning strategies (Smith, Edwards, Raschke, 2006; Wolf, Stanton, Gellott, 2010), problem-based learning (Kwan, So, 2008; Santelmann, Gosnell, Meyers, 2011) and visualisation technologies (Bodzin, 2011). Therefore, it is highly germane for pre-service teachers of geography to develop the competence of education process management at their teacher education institution, as it aims “to purposefully apply modern education technologies and teaching / learning methods” (Mokytojo profesijos kompetencijų aprašas, 2007, 2).

In the educational sciences teaching / learning methods are the systems of teacher activities that are applied in teaching different subjects that help attain education goals (Vadovėlių ir kitos mokymosi medžiagos pritaikymo kompetencijoms ugdyti metodinės rekomendacijos, 2012). Different classifications of methods exist in didactics. One of the most established and long used classifications of traditional teaching / learning methods is based on the source of information: oral methods (narration, conversation, explanation, lecture), visual methods (observation, demonstration, field trip), and practical methods (practicums, practical and laboratory work) (Лордкипанидзе, 1955). Lithuanian education specialists offer a broader classification of teaching / learning methods based on developing learner autonomy and creativity: information (narration, lecture, explanation, demonstration, use of literature), practical-operational (practicums, practical and laboratory work) and creative

(problem-based, heuristic, exploratory) methods (Jovaiša, Vaitkevičius, 1989; Šiaučiukėnienė, Stankevičienė, 2002). Contemporary methods can also be referred to as active teaching / learning methods (Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos, 2008) or by distinguishing teaching from learning. Methods of active learning (Šiaučiukėnienė, Stankevičienė, Čiužas, 2011), are classified according to various criteria: the level and nature of learner cooperation, forms of independent learning, as well as the dominant role of either the teacher or the student (Petty, 2006; Vadovėlių ir kitos mokymosi medžiagos pritaikymo kompetencijoms ugdyti metodinės rekomendacijos, 2012). The choice of methods depends on the teaching goals, the teacher's working style, learners' age, maturity and other factors. The choice of a method is also determined by the purpose of the method itself and its optimal application possibilities at different stages of the teaching / learning process, for instance, the introductory part of a lesson, while conveying information, during practicums or assessment (Cibulskaitė, 2014). "It is possible to claim that some learning methods are better or more appropriate than others. <...> Seeking to achieve better learning outcomes, different learning methods should be combined. It is important to understand what methods are most beneficial in attaining the learning goals" (Gedvilienė, Laužackas, Tūtlys, 2010, 37).

The analysis of education literature (Petty, 2008; Šiaučiukėnienė et al., 2011; Cibulskaitė, 2014) shows that within the limits of the teaching paradigm, a teacher often applies traditional teaching methods in lessons – explanation, narration, questioning, writing, text reading, school lecture and demonstration; whereas within the interaction paradigm, he / she employs discussion, problem-solving in groups, games, dramas and role-plays, group projects and seminars alongside traditional methods. Seeking to implement the provisions of the learning paradigm, a teacher, apart from traditional methods, employs individual and group problem-solving, individual or group projects, experiential learning, individual explorations, autonomous learning, creation and work with information sources.

According to survey data that was collected a decade ago, almost all teachers in Lithuania applied three traditional teaching methods: writing, explanation and questioning; whereas teaching methods promoting learners' autonomy, creativity, responsibility and critical thinking were rarely used and by a small number of teachers. According to the researchers, "teachers do not venture to involve novelty and contingency into their lessons by applying modern teaching methods" (Lietuvos mokytojų didaktinė kompetencija, 2006, 9).

The research, which was conducted to identify the methods most frequently employed involved teachers of different subjects. The research data revealed that almost all the respondents used explanation by the teacher: 96.2 % noted that they often employed the aforesaid method, whereas only 3.8 % responded that they rarely or never employed this method. The researchers claimed that “a teacher dominates in the learning process, whereas the learner assumes the position of a passive listener rather than an active participant in the learning process” (Gedvilienė et al., 2010, 98). It appeared that teachers relatively often applied active methods: group work (71.4 %), discussions (72.5 %) and case studies (66 %). On the other hand, the data demonstrated that nearly a third of the respondents employed the aforesaid methods rarely or almost never. The obtained survey results allowed drawing the conclusion that teachers gave priority to traditional teaching methods without going deep into the purpose and aims of active learning methods. The authors of the study recommended searching for new possibilities of developing teachers’ competences to apply current learning methods and improving teachers’ qualifications “by allotting more attention to competences that are essential to plan the teaching / learning process, to choose and apply different methods, the practical application and development of assessment abilities <...>, as well as to better motivate teachers to search for new methods in all areas of the teaching process” (Gedvilienė et al., 2010, 98).

Research into the process of subject-area teaching also demonstrated that the recommendation to use methods that ensure active learning (as defined in the national education programme), was followed infrequently. According to A. Kalvaitis (2011), “A good teacher more often employs other teaching means besides the textbook, and also engages the majority of the class in active work, relates the teaching materials to previously gained knowledge, and applies modern methods, such as group work and discussion” (Kalvaitis, 2011, 23). The research revealed that in geography lessons other teaching / learning means were frequently used (in 82 % of the observed lessons) alongside the textbook. Most often, they included traditional visual materials, such as posters, maps and models (59 %) meant for work with the whole class, as well as atlases and other books (29 %) meant for individual work; audio-visual teaching aids, such as films and presentations (30 %) or hand-outs prepared by the teacher (12 %) for use with the entire group. Digital means oriented towards individual work were rarely employed (8 %). “Digital teaching means are mostly em-

ployed as teaching aids for the whole group when something is demonstrated using multimedia or a smart board. This can be partly related to the traditional conception of a lesson when traditional lesson forms are employed”, e. g. a lecture, explanation or conversation with the whole class (Kalvaitis, 2011, 26). According to the researcher, more active participation of students in geography lessons was propped up by the use of traditional teaching / learning aids. Analysis of the aforesaid research findings regarding teaching strategies (Cibulskaitė, 2014) let us conclude that geography teachers most frequently employ a traditional teaching strategy that focuses on teaching the whole class, often apply some methods that work well with the individual teaching strategy and very rarely organize learners’ work by applying cooperative learning strategies that help implement the tenets of interpretative pedagogy.

Research methodology

For more than fifteen years, researchers from Lithuania (Gaigalienė, 2001; Barkauskaitė, 2005; Barkauskaitė, Pečiuliauskienė, 2009; Lamanauskas, 2013; Cibulskaitė, 2012, 2014; Lamanauskas, Lukavičienė, Makarskaitė-Petkevičienė, 2014) have been actively exploring issues of teacher education and the significance of student teaching, yet data on the preparation of geography teachers has not been addressed in their studies. Different aspects of geography teacher education are partly presented in work by scholars from Lithuania and other countries when investigating the attitude of geography teachers towards studies and professional competences, the quality of geography studies in higher education institutions, the development and improvement of pre-service geography teachers’ competences, as well as the importance of pre-service teachers’ teaching practicum at school and the mentoring of in-service teachers during their first year of teaching (Baldestone, 2000; Bednarz, Bockenbauer, Walk, 2005; Harte, Reitano, 2015; Jeronen, 2004; Lambert, Baldestone, 2000; Kent, 2000; Kontvainas, Subotkevičienė, 2002; Catling, 2003; Resnik Planinc, 2011; Subotkevičienė, 2012). However, during the past few decades there is no evidence of published research evaluating the role of teaching practicum in geography teacher education either in Lithuanian or in the international scientific databases.

Seeking to diminish this absence, research has been carried out, the focus of which is the components of competences of students of the geography education study programme at the Lithuanian University of Educational Sciences, i. e.

pre-service geography teachers ability to plan and improve the subject content, as well as to manage the teaching / learning process: the ability to purposefully apply teaching / learning methods and modern technologies (methods and aids) when conveying essential information to learners in an understandable way (Mokytojo profesijos kompetencijų aprašas, 2007). The aim of the research is to disclose aspects of theoretical and practical professional readiness related to the choice and application of appropriate teaching / learning methods in different parts of a lesson, as well as planning and implementing geography lessons during the independent student teaching practicum.

Independent teaching practicum is a very important stage in the professional preparation of 4th-year pre-service teachers when they learn how to apply the theoretical knowledge (subject-specific, education, psychology, health education) acquired at university in practice, develop their abilities of observation, planning, organizing and evaluating the learning process in geography lessons, as well as improve the competences needed for the teaching profession essential for work at school. Students independently implement geography lessons in basic and secondary schools, middle school and gymnasium classes (grades 6 thru 10), and organise after-class activities in geography education.

The lesson process is composed of three main stages: preparation for a lesson, implementation of a lesson, as well as self-assessment and discussion of a lesson (Stankienė, 2004). According to E. Stankienė, when preparing for a lesson, one should foresee ways of conveying knowledge, consolidating materials and organizing learners' cognitive activity, as well as choose appropriate teaching and learning methods, whereas after a lesson, it is important to analyse and find out how one succeeded in implementing the educational process and to make conclusions. A teacher-mentor should record the evaluation of the lesson implemented by a student teacher and add their own methodological remarks to the lesson plan. It has been a tradition at the Lithuanian University of Educational Sciences that the observation and analysis of the lessons implemented by the pre-service geography teachers during teaching practicum is organised by a practicum supervisor. The practicum supervisor discusses the student's activity in the role of a pre-service teacher from a methodological viewpoint and particularly focuses on the preparation for a lesson (quality of plans, choice of visual aids, and formation of the educational environment) and the structural components of a lesson (the beginning and end of

a lesson, examination of learners, checking and setting homework, conveying and development of new materials, etc.).

A quantitative approach has been chosen for the analysis of lesson plans implemented during the teaching practicum, whereas a qualitative approach has been employed to analyse the student teaching reports and records of lesson observation. The choice of the first research approach was confirmed when it was determined that there was a sufficient number of lesson plans (according to B. Bitinas (2013), a sample of 600–700 items is considered sufficiently reliable), which allowed collecting of a sufficient amount of empirical data appropriate for the mathematical-statistical analysis: the bulk of information was reduced to a concise quantitative form, and the selected quantitative analysis methods helped to accurately describe the question under investigation and highlight the required scientific information (Bitinas, 2013). Analysis of pre-service teachers' teaching reports was conducted employing the qualitative method of content analysis, which allowed revealing the pre-service teachers' attitude towards the situation of the development of their professional competences, as well as the theoretical and practical aspects of the organization of the educational process, whereas qualitative analysis of lesson observation records helped to interpret the tendencies highlighted in the research. In accordance with research ethics, the collected empirical data have been coded, whereas the provided generalised information does not allow identifying the identities of informants (pre-service teachers) (Kardelis, 2016). The research conclusions have been drawn employing the findings of quantitative and qualitative analysis of the empirical data obtained from the three resources, and generalised for the general population of the students of the final years of geography studies at the Lithuanian University of Educational Sciences.

Research methods: content analysis; comparative analysis; mathematical statistics calculating relative frequencies and confidence intervals. Determining the significance of data differences, the confidence intervals of frequencies have been calculated employing the confidence probability of 97.5 %: $1 - \alpha = 0.975$, $\alpha = 0.025$; Student criterion value $t = 1.96$ (Glass, Hopkins, 1996).

The research sample involves 672 geography lesson plans, implemented during the independent teaching practicum of students at the Lithuanian University of Educational Sciences (Research I in ac. y. 2013–2014 – 276, Research II in ac. y. 2014–2015 – 396), 68 student teaching reports and 37 records of lesson observation carried out by the practice supervisor (tutor) of the study

programme. The lessons were delivered to the lower grades of basic school and middle school (progymnasium) (grades 6–8) and senior grades of basic and secondary school, and gymnasium (grades 9–10).

Research findings

Having compiled a list of methods that were outlined in lesson plans of geography students, it appeared that the majority mentioned traditional methods that put emphasis on the teacher's role, whereas the methods promoting active learning, directed towards collaboration and emphasizing the role of a learner (e. g. group work, discussion, games, projects, independent learning) were used very rarely. Therefore, the methods were classified into oral, visual and practical according to a classification appropriate for traditional methods. The first group included such methods as explanation, narrative, lecture, conversation and dialogue; the second group was comprised of illustration and demonstration; whereas the third one included exercises, practical and laboratory work, analysis of resources and working with texts (Šiaučiukėnienė et. al., 2011).

Having grouped the methods employed in geography lessons according to selected criterion, it was determined that different methods were employed in different parts of a lesson: about half (47.8 % and 52.4 %) of methods were ascribed to oral, about three-tenths to a third of methods (30.7 % and 33.0 %) were attributed to practical and from one sixth to one fifth (16.7 % and 19.2%) were ascribed to visual methods (Fig. 1).

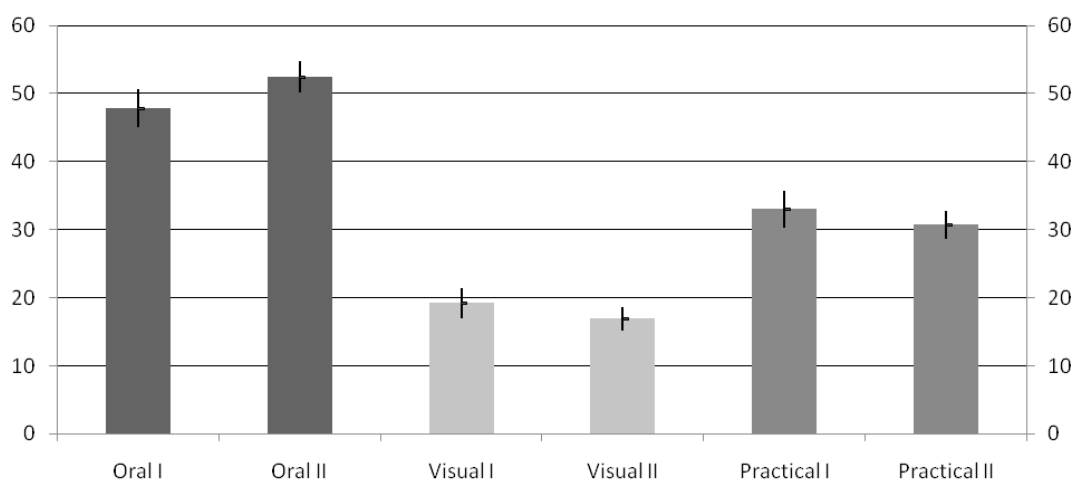


Fig. 1. Relative frequencies (%) and confidence intervals of the application of teaching/learning methods of different groups in geography lessons during Research I (in ac. y. 2013–2014) and Research II (in ac. y. 2014–2015)

The determined confidence intervals (Fig. 1) reveal a significant difference between the frequency of the application of oral methods in Research I and Research II, which has considerably increased; meanwhile, the frequency of the application of practical and visual methods has decreased. On the one hand, oral methods can be effective, provided the learners' activity is organised in such a way that they are actively engaged in the learning process: search for answers to the provided questions, provide reasonable arguments for their statements and participate in discussions. On the other hand, the data lead to the assumption that pre-service teachers apply oral methods too often, the frequency of the application of visual methods is not optimal, either; therefore, planning their teaching activities, they do not sufficiently consider the didactic requirements in order to organise active and independent learning. The analysis of students' reports regarding their student teaching shows that pre-service teachers tend to work more actively in lessons than learners, since they do not have sufficient skills to apply teaching strategies or lack class management skills. The data from the lesson observation records demonstrate that pre-service teachers who experience difficulties in class management most often apply teacher-oriented methods. Hence, seeking to develop students' professional preparation, more attention should be allotted to the theoretical and practical studies of general didactics and psychology.

Tables 1–3 present absolute frequencies (numbers) of the application of different methods and relative frequencies expressed by the percentage of used method groups during the main structural parts of a lesson that include: organisational and concluding portions (when learners are motivated for activity, they are being questioned, their experience is being made relevant and generalised, and their learning outcomes are assessed and self-assessment is conducted), and analysis and development of new materials.

In the organisational and concluding parts of a lesson (Table 1), only oral methods (individual inquiry, quizzing oral inquiry of knowledge and whole-class inquiry, problem raising, question-answer, brainstorming) and practical methods (written inquiry into learners' knowledge, independent work) were applied. The question-answer method was applied to consolidate new material; however, the recorded number of cases was not significant ($n = 24$). Hence, it is assumed that the assignment of this method merely to the organisational and concluding parts of a lesson will not affect the research results.

Having ascribed written testing of knowledge and independent work to practical methods (learners accomplish practical assignments by filling in ta-

bles and marking objects on contour maps) in the organisational and concluding parts of a lesson, more than two-thirds (68.5 %) of the methods recorded in Research I and three quarters (74.6 %) of the methods recorded in Research II belonged to oral methods, whereas less than a third (31.5 %) and a quarter (25.4 %) respectively were ascribed to the group of practical methods.

The comparison of the data of Research I and II revealed that the frequency of the application of oral methods diminished in lower grades (from 73.2 % to 62.3 %), whereas the frequency of practical methods increased (from 26.8 % to 37.7 %); the situation in senior grades was the opposite: the frequency of the applied oral methods increased (from 66.5 % to 86.0 %), whereas the frequency of practical methods considerably diminished (from 33.5 % to 14.0 %).

Table 1. Absolute (n) and relative (%) frequencies of teaching / learning methods applied in the organisational and concluding parts of a lesson obtained during Research I (2013–2014) and Research II (2014–2015)

Part of a lesson		Organisational and concluding					
Grade		6–8		9–10		Total 6–10	
	Research	I	II	I	II	I	II
Methods							
Oral							
	inquiry (oral testing of knowledge, whole-class inquiry)	51	80	84	117	135	197
	individual inquiry	7	13	4	19	11	32
	raising a problem	0	0	6	0	6	0
	question-answer	2	52	22	83	24	135
	brainstorming	0	4	9	2	9	6
	Total number of oral methods	60 73,2 %	149 62,3 %	125 66,5 %	221 86,0 %	185 68,5 %	370 74,6 %
Practical							
	inquiry (written testing of knowledge, independent work)	22	90	63	36	85	126
		26,8 %	37,7 %	33,5 %	14,0 %	31,5 %	25,4 %
	Total (100 %)	82	239	188	257	270	496

The data showed that when pre-service teachers constructed teaching methodology, organising whole-class and individual inquiries and written testing of knowledge, they did not employ visual methods, especially the ones suitable to stimulate learner motivation. According to the data of the reports, some pre-service teachers believed that the subject of geography was interesting to

learners in terms of content and there was no need to motivate learners for this subject. However, the data of lesson observation records revealed insufficient interest of upper grade learners during oral explanations.

During analysis of new material, only oral (narrative, explanation, discussion, dictation) and visual (demonstration, film demonstration, illustration, showing a map) methods were applied (Table 2). Since explanation is applied in two parts of a lesson – analysis of new material and its amplification, the recorded frequency (number) of this method was split into two, ascribing a half to each of the aforesaid parts of a lesson. It was determined that more than a half of the methods applied for the analysis of new material in Research I and Research II (55.2 % and 58.3 % respectively) belonged to the group of oral methods, and less than a half (44.8 % and 41.7 % respectively) were ascribed to the group of visual methods. Comparing the results of Research I and II, it appeared that the frequency of oral methods increased, and the frequency of visual methods decreased in both younger and senior grades in the afore-said part of a lesson.

Table 2. Absolute (n) and relative (%) frequencies of teaching / learning methods applied in the stage of analysing a new theme obtained during Research I (2013–2014) and Research II (2014–2015)

Part of a lesson	Analysis of a new theme						
	Grade	6–8		9–10		Total 6–10	
Methods	Research	I	II	I	II	I	II
Oral							
narrative		46	104	94	125	140	229
explanation		30	78	74	84	104	162
discussion		2	18	14	11	16	29
dictation		4	12	19	5	23	17
Total number of oral methods		82 48,2 %	212 55,4 %	201 58,6 %	225 61,3 %	283 55,2 %	437 58,3 %
Visual							
demonstration (employing multimedia)		43	105	105	89	148	194
film demonstration		15	17	11	2	26	19
illustration		3	8	9	16	12	24
showing a map		27	41	17	35	44	76
Total number of visual methods		88 52,8 %	171 44,6 %	142 41,4 %	142 38,7 %	230 44,8 %	313 41,7 %
Total (100 %)		170	383	343	367	513	750

The analysis of the lesson observation records demonstrated that pre-service teachers frequently did not feel confident in showing objects on a map – the fact that learners more often tend to become listeners when analysing a new theme causes concern regarding pre-service teachers' professional readiness and the methodological quality of delivered lessons. There is a need for deeper analysis of the methodology of applying oral methods in geography lessons.

Practical methods (working with a textbook, working with a workbook, working with atlases and contour maps, group work, text analysis, games) and oral (explanation) methods were applied in the amplification and review stage of presenting new material (Table 3): a quarter (25.2 % and 26.9 %) of the applied methods were oral methods, about three quarters (74.8 % and 73.1 %) belonged to the group of practical methods. This proportion of the methods belonging to the oral and practical method groups was appropriate for the amplification of a new theme, as it ensured active and independent learning.

Table 3. Absolute (n) and relative (%) frequencies of teaching / learning methods applied in the stage of amplifying a new theme obtained during Research I (2013–2014) and Research II (2014–2015)

Part of a lesson		Amplification of a new theme					
		6–8		9–10		Total 6–10	
Grade	Research	I	II	I	II	I	II
Methods							
Practical							
working with a textbook		50	77	77	53	127	130
working with a workbook		62	111	72	90	134	201
working with atlases and contour maps		12	35	11	25	23	60
group work		5	8	2	7	7	15
text analysis		3	14	13	17	16	31
games		0	2	2	4	2	6
Total number of practical methods		132 81,5 %	247 76,0 %	177 70,5 %	196 69,8 %	309 74,8 %	443 73,1%
Oral							
Explanation		30 18,5 %	78 24,0 %	74 29,5 %	85 30,2 %	104 25,2 %	163 26,9 %
Total (100 %)		162	325	251	281	413	606

On the other hand, research shows that pupils encounter difficulties when independently formulating geography related questions (van Derb Schee, 2001), and they should be given opportunities to learn how to model such inquiry. Such opportunities arise when pupils practice raising questions that require investigation of sources and maps (Drennon, 2005), and when the teacher uses inquiry-based teaching methods (Kwan, So, 2008).

Having compared the results of Research I and Research II, it appeared that the frequency of the application of oral methods (explanation) increased in both lower and upper grades at the stage of the amplification of new material; whereas the frequency of practical methods decreased. According to the data from lesson observation records, it turned out that not all learners had workbooks, and pre-service teachers frequently employed methods of oral inquiry. Therefore, the proportion of the frequency of the application of oral and practical methods could have been affected by learners' provision with supplementary teaching materials at the stage of topic development of new material.

Compared with Research I, the number of oral methods predominated in research II in all the stages of a lesson: from 68.5 % (I) to 74.6 % (II) in the organisational and concluding parts of a lesson, from 55.2 % (I) to 58.3 % (II) at the stage of analysis of new material; as well as from 25.2 % (I) to 26.9 % (II) at the stage of topic development of new material (Figure 2).

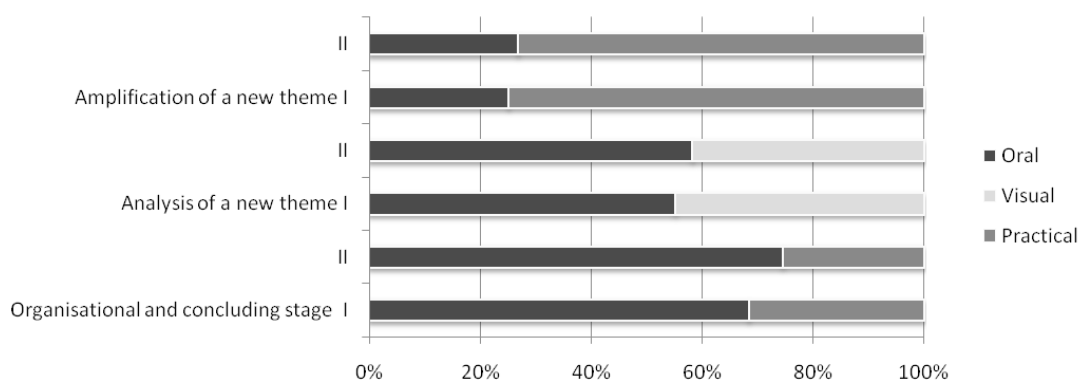


Fig. 2. Relative frequencies (%) of the application of different groups of teaching / learning methods in geography lessons in Research I (2013–2014) and Research II (2014–2015)

The determined confidence intervals (Table 4) revealed a significant difference (the data are highlighted) between the frequencies of the application of oral methods in Research I and Research II: at the organisational and

concluding stages of a lesson in upper grades and at the stage of analysis of new material in younger grades. Meanwhile, the frequency of the application of practical methods significantly decreased at organisational and concluding stages of a lesson in upper grades. Oral methods are the tool applied by teachers that have mastered traditional teaching methodology. On the other hand, the growing tendency to apply oral methods in different parts of a lesson indicates that the abilities of pre-service geography teachers to apply active learning methods are developed insufficiently. Pre-service teachers' abilities to select appropriate teaching / learning methods and the effectiveness of lessons at organisational and concluding stages in upper grades, as well as at the stage of the analysis of new material in younger grades are of particular concern.

Preparing for their professional activity, pre-service teachers learn to construct authentic teaching methodology during their student teaching; however, the analysis of students' practicum reports demonstrates that this process is largely affected by the methodology applied by their school-based mentors. The comparative analysis reveals that the obtained results conform to the results of other research (Kalvaitis, 2011), which highlights the features of methodology applied in geography lessons: during the practicum, pre-service teachers most frequently employ teaching/learning methods that involve interactive teaching of the whole class, some methods employing the strategy of individual teaching are also often applied, whereas pre-service teachers rarely organise learners' work in lessons applying the strategy of cooperative learning.

Table 4. Relative (%) and confidence (%) intervals of the frequency of the application of different groups of teaching / learning methods at different stages of geography lessons in Research I (2013–2014) and Research II (2014–2015)

Stage of a lesson	Groups of teaching / learning methods	Basic school and progymnasium Grades 6–8		Secondary school and gymnasium Grades 9–10		Total number of Grades 6–10	
		I	II	I	II	I	II
Organisational and concluding	Oral	73,2 63,6–82,8	62,3 56,2–68,4	66,5 59,8–73,3	86,0 81,8–90,2	68,5 63,0–74,0	74,6 70,1–78,4
	Practical	26,8 17,2–36,4	37,7 31,6–43,8	33,5 26,8–40,3	14,0 9,8–18,2	31,5 26,0–37,0	25,4 21,6–29,2
	Total	100	100	100	100	100	100

Analysis of a new theme	Oral	48,2 40,7–55,7	65,4 60,6–70,2	58,6 53,4–63,8	61,3 56,3–66,3	55,2 50,9–59,5	58,3 54,8–61,8
	Practical	51,8 44,3–59,3	44,6 39,6–49,6	41,4 36,2–46,6	38,7 33,7–43,7	44,8 40,5–49,1	41,7 38,2–45,2
	Total	100	100	100	100	100	100
Amplification of a new theme	Oral	18,5 12,5–24,5	24,0 19,4–28,6	29,5 23,9–35,1	30,2 24,8–35,6	25,2 21–29,4	26,9 23,4–30,4
	Practical	81,5 75,5–87,5	76,0 71,4–80,6	70,5 64,9–76,1	69,8 64,4–75,2	74,8 70,6–79	73,1 69,6–76,6
	Total	100	100	100	100	100	100

Conclusions

1. The research data revealed geography education students at the Lithuanian University of Educational Sciences most often employed traditional teaching / learning methods when constructing individual methodology of teaching geography during their independent teaching practicum at school; half of them included oral methods (narrative, explanation, inquiry). The features of interpretative pedagogy were reflected by the application of visual methods (demonstration, showing a map) including the application of the means of information and communication technologies at the stage of analysis of new material (multimedia), and practical methods (working with a workbook, working with a textbook, contour maps) ensuring independent active learning at the stage of amplification of new material.

2. The comparison of the results of both researches revealed that pre-service teachers started to employ oral methods more often and practical methods more rarely at the organisational and concluding stages of a geography lesson in grades 9–10 and the stage of the analysis of new material in grades 6–8. The growing tendency of the application of oral methods at different lesson stages confirmed that the abilities of pre-service geography teachers to employ active learning methods and different teaching strategies were developed insufficiently. The obtained results demand a more exhaustive investigation of the application of oral methods in geography lessons and their impact on learning results.

3. Pre-service teachers' ability to purposefully select teaching / learning methods and modern technologies in planning and delivering geography lessons, as well as the analysis of their implementation revealed the aspects of preparing geography teachers for general education schools that are related

to the development of teaching / learning process management competence. Greater attention should be allotted to their subject-specific, theoretical-methodological and psychological preparation. It is recommended that pre-service teachers should develop their practical abilities to choose appropriate teaching strategies and to organise productive learning applying current active learning methods. It is suggested that pre-service teachers should be provided with more possibilities to develop their practical abilities to apply these methods, involving all instructors in the geography education study programme to apply them more purposefully in the process of academic studies and allotting more attention to discussing the didactics of their academic subject.

The highlighted aspects of the theoretical and practical professional education of pre-service teachers, as well as their planning and implementation of geography lessons during independent student teaching practicums should encourage researchers to conduct a more encompassing inquiry, not only of pre-service teachers' practical pedagogical work, but also of their mentors' supervisory activity, which would undoubtedly contribute to the improvement of geography teacher education.

References

- Baldestone, D. (2000). Teaching styles and strategies. In A. Kent (Ed.) *Reflective Practice in Geography Teaching* (pp. 113–130). London: Paul Chapman Publishing.
- Barkauskaitė, M. (2005). Pedagogų rengimas: tradicijos ir kaita. *Pedagogika: mokslo darbai*, 79, 11–16.
- Barkauskaitė, M., Pečiuliauskienė, M. (2009). Universitetinės pedagoginės praktikos turinio ir struktūros projektavimo konstruktyvistinės išvalgos. *Pedagogika: mokslo darbai*, 96, 43–48.
- Bednarz, S. W., Bockenauer, M. S., Walk, F. H. (2005). Mentoring: A new approach to geography teacher preparation. *Journal of Geography*, 104(3), 105–112.
- Bednarz, S. W., Heffron, S., Huynh, N. T. (Eds.). (2013). *A road map for 21st century geography education: Geography education research* (A report from the Geography Education Research Committee of the Road Map for 21st Century Geography Education Project). Washington, DC: Association of American Geographers.
- Bodzin, A. (2011). The implementation of a geospatial information technology (GIT)-supported land use change curriculum with urban middle school learners to promote spatial thinking. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(3), 281–300.
- Bitinas, B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.
- Catling, S. (2003). Career-long Professional Development. In R. Gerber (Ed.) *International Handbook on Geographical Education* (pp. 214–234). Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Cibulskaitė, N. (2012). Matematikos mokytojų rengimas: pedagoginės praktikos vaidmuo. *Pedagogika: mokslo darbai*, 105, 69–77.

- Cibulskaitė, N. (2014). *Pedagoginė praktika – mokytojo profesiniam tapsmui: metodinė priemonė*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
- Drennon, C. (2005). Teaching geographic information systems in a problem-based learning environment. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(3), 385–402.
- Gaigalienė, M. (2001). Pedagoginių situacijų raiška pedagoginės praktikos metu. *Pedagogika: mokslo darbai*, 55, 54–62.
- Gedvilienė, G., Laužackas, R., Tūtlys, V. (2010). *Bendrojo ugdymo mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai: mokslo studija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
- Glass, G. V., Hopkins, K. D. (1996). *Statistical Methods in Education and Psychology*. Allyn and Bacon Incorporated.
- Harte, W., Reitano, P. (2015). Prie-service geography teachers' confidence in geographical subject matter knowledge and teaching geographical skills. *International Research in Geographical and Environmental Education*. London: Routledge.
- Jeronen, E. (2004). Geography and biology and teacher education in Finland. *Journal of Baltic Science Education*, 2(6), 2004, 5–14.
- Jovaiša, L., Vaitkevičius, J. (1989). *Pedagogikos pagrindai. 2. Didaktika*. Kaunas: Šviesa.
- Kalvaitis, A. (2011). *Su vadovėliu siejamų mokymo priemonių naudojimas bendrojo ugdymo mokyklos pamokoje. Tyrimo ataskaita*. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras.
- Kardelis, K. (2007). *Mokslinių tyrimų metodologija*. Kaunas: Judex.
- Kent, A. (Ed.). (2000). *Reflective Practice in Geography Teaching*. London: Paul Chapman Publishing.
- Kontvainas, R., Subotkevičienė, R. (2002). Geografijos mokytojų profesinės kompetencijos problema ir jos sprendimo prielaidos. *Pedagogika: mokslo darbai*, 67, 24–27.
- Kwan, T., So, M. (2008). Environmental learning using a problem-based approach in the field: A case study of a Hong Kong school. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 17(2), 93–113.
- Lamanauskas, V. (2013). Pedagogical Practice as a Key to Real Pedagogue's Success Solution. *Problems of Psychology in the 21st Century*, 6, 4–5.
- Lamanauskas, V., Lukavičienė, V., Makarskaitė-Petkevičienė, R. (2014). Pedagoginė universiteto studentų praktika: privalumai, trūkumai, gerinimas. *Švietimas: politika, vadyba, kokybė / Education Policy, Management and Quality*, 1(16), 28–45.
- Lambert, D., Baldestone, D. (2000). *Learning to Teach Geography in the Secondary School*. London: Routledge Falmer.
- Lietuvos mokytojų didaktinė kompetencija. (2006 10). *Švietimo problemos analizė*, 9.
- Mokytojo profesijos kompetencijų aprašas*. (2007). Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija.
- Petty, G. (2006). *Šiuolaikinis mokymas*. Vilnius: Tyto alba.
- Petty, G. (2008). *Įrodymais pagrįstas mokymas*. Vilnius: Tyto alba.
- Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos. Socialinis ugdymas. 6 priedas*. (2008). Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija.
- Resnik Planinc, T. (2011). Future Prospects for Geographical Education in Slovenia. *Review of International Geographical Education Online*. RIGEO, 1(1). Spring 2011. Retrieved from: <http://www.rigeo.org/vol1no1/3.pdf>
- Santelmann, M., Gosnell, H., Meyers, M. (2011). Connecting children to the land: Place-based education in the Muddy Creek Watershed, Oregon. *Journal of Geography*, 110(3), 91–106.

- van der Schee, J. (2001). How to train students to formulate good research questions? *International Research in Geographical and Environmental Education*, 10(3), 245–259.
- Smith, J. M., Edwards, P. M., Raschke, J. (2006). Using technology and inquiry to improve student understanding of watershed concepts. *Journal of Geography*, 105(6), 249–258.
- Stankienė, E. (2004). *Pedagoginių praktikų programos ir metodiniai nurodymai. Fizikos ir informatikos, fizikos ir kitų gamtos mokslų specialybių studentams*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
- Subotkevičienė, R. (2006). Geografijos mokytojų požiūrio į studijas bei profesinių kompetencijų suvokimo tyrimas. *Pedagogika: mokslo darbai*, 81, 51–57.
- Subotkevičienė, R. (2012). *Geografijos mokytojų didaktinės kompetencijos ir jų įgyvendinimo galimybės studijose: metodinė priemonė*. Vilnius: Edukologija.
- Šiaučiukėnienė, L., Stankevičienė, N. (2002). *Bendrosios didaktikos pagrindai*. Kaunas: Technologija.
- Šiaučiukėnienė, L., Stankevičienė, N., Čiužas, R. (2011). *Didaktikos teorija ir praktika*. Kaunas: Technologija.
- Vadovėlių ir kitos mokymosi medžiagos pritaikymo kompetencijoms ugdyti metodinės rekomendacijos*. (2012). Vilnius: Ugdymo plėtotės centras.
- Wolf, J., Stanton, M., Gellott, L. (2010). Critical thinking in physical geography: Linking concepts of content and applicability. *Journal of Geography*, 109(2), 43–53.
- Лордкипанидзе, Д. О. (1955). *Принципы и методы обучения*. Тбилиси.

LIETUVOS PEDAGOGŲ KVALIFIKACIJOS IR UGDOMOSIOS VEIKLOS PARALELĖS

DALIA SURVUTAITĖ¹, SNIEGUOLĖ VAIČEKUSKIENĖ²

¹Lietuvos edukologijos universitetas, LIETUVA, el. paštas dalia.survutaite@leu.lt

²Lietuvos edukologijos universitetas, LIETUVA, el. paštas snieguole.vaicekauskiene@nmva.smm.lt

Santrauka. Straipsnyje nagrinėjama Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų pedagogų kvalifikacija ir jų praktinės veiklos kokybė. Lietuvos pedagogų kvalifikacija iliustruoja jų pasirengimą užtikrinti ugdomosios veiklos kokybę. Vadovaujantis pastarųjų penkerių metų Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo duomenimis, straipsnyje nagrinėjama ugdomosios veiklos atitiktis pedagogų turimai kvalifikacijai, vedamos paralelės tarp pedagogų įgytos kvalifikacijos ir ugdomosios veiklos kokybės, detaliau aptariama mokytojų ugdymo proceso planavimo ir organizavimo praktika, atskirai vertinama aukštas kvalifikacines kategorijas įgijusių mokytojų veiklos raiška, išryškinami stiprieji ir tobulintini ugdomosios veiklos aspektai. Atsižvelgiant į pedagogo kompetencijos ugdymo gaires (Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija, 2012) ir tyrimo metu formuluojamas išvadas, prognozuojama pedagogų kompetencijų tobulinimo būtinybė, mokytojų atestacijos ir kvalifikacinių kategorijų suteikimo sąlygų tobulinimas.

Esminiai žodžiai: pedagogai, kvalifikacija, pasirengimas, bendrojo ugdymo mokykla, išorinis vertinimas.

Įvadas

Kvalifikacija – tai Lietuvos Respublikos teisės aktų nustatyta tvarka pripažįstama asmens turimų kompetencijų arba profesinės patirties ir turimų kompetencijų, reikalingų tam tikrai veiklai, visuma (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas, 2011). 2015 metų duomenimis (Lietuvos švietimas skaičiais. Bendrasis ugdymas, 2015), šalies bendrojo ugdymo mokyklose 69,3 proc. dirbančių pedagogų amžius siekia nuo 40 iki 60 metų. Daugiau nei trečdalis mokytojų (35 proc.) yra įgiję mokytojo metodininko ar eksperto kvalifikacines kategorijas, per du penktadalius (40,8 proc.) – vyresniojo mokytojo. Mokslininkai (Good, Brophy, 2014) pastebi, kad aukštąjį mokslą baigę mokytojai gerai išmokę teorinę medžiagą, turi viziją ir supratimą apie ugdymą.

mo tikslus, tačiau stokoja teorijos ir praktikos siejimo įgūdžių. Šiandieniniam pedagogui tenka valdyti įvairius sudėtingus žmogaus ir aplinkos dėsnius, juos sąmoningai ir tikslingai jungti į bendrą sąveiką (Barkauskaitė, 2005). Gyvenimo sparta, dideli pokyčiai kelia naujus reikalavimus pedagogui – reflektuoti, plėtoti ir auginti savo kompetentingumą. Pedagogo meistriškumas yra svarbus sprendžiant ugdymo kokybės problemas ir mokykloje, ir visoje švietimo sistemoje, be to, turi įtakos visuomenės raidai (Good, Brophy, 2014).

Nagrinęjant 2010–2014 metų mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo duomenis išryškėja, kad ugdymo ir ugdymosi kokybės raiška Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose skirtinga (Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra, 2015). Ugdymo(si) kokybė, mokytojų siekis užtikrinti asmenybės ūgtį yra nevienodo lygio ne tik atskirose šalies mokyklose, bet ir savivaldybėse (nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai, $p < 0,05$). Vedamos paralelės tarp pedagogų kvalifikacijos ir ugdymo veiklos kokybės leidžia daryti prielaidą, kad pedagogų kvalifikacija turi įtakos ugdymo(si) procesui, mokinių pasiekimams ir pažangai. „Mokytojo profesionalumo, kompetencijos, asmenybės savybių reikšmingumas ugdymo kokybei visada buvo mokslinių interesų taikiny“ (Galkienė, 2011, 83).

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo tyrimai Lietuvoje vykdomi periodiškai. Analizuojami įvairūs pedagogų kvalifikacijos ir kompetentingumo tobulinimo poreikiai (Dukynaitė, 2005; Laužackas ir kt., 2008; Gedvilienė, Laužackas, Tūtlys, 2010), pedagogo ir jo mokinių gebėjimai, mokėjimas ir įgūdis veikti įvairiose situacijose, neįprastame kontekste (Gudeliene-Gudelevičienė, Kaušylienė, 2006; Pukelis, Smetona, 2012), tačiau pedagogų kvalifikacijos būklės tyrimų neteko aptikti. Visuomenėje vis dažniau kylančios diskusijos, kad švietimo kokybė, mokytojų ugdymas ir studijų programos neatitinka šiuolaikinių iššūkių, skatina atidžiau analizuoti Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose dirbančių pedagogų kvalifikacijos ir veiklos kokybės paraleles.

Mokslinio tyrimo problema. Skirtingais žmonijos vystymosi laikotarpiais iš kitų profesijų išskiriamas mokytojas. Pripažįstama, kad būtent mokytojo darbas yra atsakingas ir reikalauja ypatingų galių. Tuo parodoma ne tik pagalba, bet ir deleguojama atsakomybė už visuomenės gerovę. Šiandien dėmesys koncentruojamas į mokytojo profesinį pasirengimą – atranką į švietimo ir ugdymo kryptių grupės studijų programas, reikalavimus mokytojų kvalifikacijai ir kompetencijoms, galimybes siekti karjeros, kvalifikacijos tobulinimą (Pagrindiniai duomenys apie Europos mokytojus ir mokyklos vadovus, 2013).

Visuomenėje akylai stebima pedagogo veikla: analizuojama bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybė, vykdomas moksleivių pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimas, moksleiviai atlieka diagnostinius ir standartizuotus testus, skelbiami mokyklų reitingai. Mažėjant moksleivių skaičiui Lietuvoje (Pedagogų skaičius. Mokinių ir studentų skaičius. Mokymo įstaigų skaičius, 2015) daroma prielaida, kad mokytojai turi realias galimybes pasiekti didesnę ugdymo bei ugdymosi pažangą. Visgi, nacionalinių (Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybė, 2015) bei tarptautinių (Penkiolikmečių raštingumas: Lietuva pasaulyje, 2008) tyrimų rezultatai rodo, kad ugdymo ir ugdymosi pasiekimai nepakankamai aukšto lygio. „Lietuvos penkiolikmečių skaitymo ir matematinio bei gamtamokslinio raštingumo rezultatai yra šiek tiek žemesni už tarptautinį vidurkį“ (Penkiolikmečių raštingumas: Lietuva pasaulyje, 2008, 1). Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo duomenys (Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybė, 2015) patvirtina, kad ugdymo ir ugdymosi kokybė mokyklose vidutiniška. *Šiandien Lietuvos bendrojo ugdymo pedagogų turima kvalifikacija disonuoja su ugdymo(si) praktika*. Taigi, daroma prielaida, kad ugdomosios veiklos raiška iš esmės atspindi mokytojų kvalifikaciją. Tai lemia būtinumą plėtoti ir gilinti pedagogų kvalifikacijos būklės analizę. Interpretuojant bendrojo ugdymo mokyklos veiklos kokybės išorinio vertinimo duomenis, mėginama rasti atsakymus į klausimus: kokia yra reali bendrojo ugdymo mokyklose dirbančių pedagogų kvalifikacija ir kaip mokytojų pasirengimas atsiskleidžia ugdomoje veikloje?

Tyrimo metodologija

Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų pedagogų kvalifikacijos būklės analizės pagrindas – teisės aktai, reglamentuojantys Lietuvos pedagogų kvalifikaciją; Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros 2010–2014 metų duomenys apie mokyklos veiklos kokybę; pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos kontekstas (Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo sistemos Lietuvoje analizė, 2011); Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelis (2012).

Tyrimo pagrindą sustiprina A. Hargreaveso (2008) teiginys apie besimokančios profesinės bendruomenės reikalavimą, kad pedagogai, turėdami brandžią profesiją, formuotų brandžias normas. Tokioje profesinėje bendruomenėje skirtumai, diskusijos ir nesutarimai yra esminiai kvalifikacijos tobulinimosi aspektai. Tyrime plėtojamas supratimas, kad individuali pedagogo

kvalifikacija tiesiogiai siejasi su mokyklos veiklos kokybe. Jei šie du veiksniai, anot T. R. Guskey (2004, 155), neremia vienas kito, tai laimėjimą vienoje srityje gali sustabdyti niekaip neišsprendžiamos problemos kitoje. Vykdam tyrimą, vadovautasi nuostata, kad aukštą kvalifikaciją įgiję pedagogai ugdomojoje veikloje demonstruoja tvarius efektyvios veiklos rezultatus.

Tyrimo objektas – bendrojo ugdymo mokyklų pedagogų kvalifikacija ir jų vykdoma ugdomoji veikla.

Tyrimo tikslas – pagal Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros 2010–2014 metų išorinio Lietuvos mokyklų veiklos kokybės vertinimo duomenis išanalizuoti bendrojo ugdymo praktiką ir nustatyti bendrojo ugdymo pedagogų kvalifikacijos būklę.

Tyrimo uždaviniai:

- Įvertinti pedagogų pasirengimą profesinei veiklai.
- Nustatyti pedagogų kvalifikacijos ryšį su ugdomosios veiklos kokybe.
- Aptarti aukščiausią kvalifikacinę kategoriją turinčių pedagogų veiklos kokybę.
- Išryškinti bendrojo ugdymo(si) praktikos stipriuosius ir tobulintinus aspektus.

Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų pedagogų kvalifikacijos būklė analizuojama naudojant teisės aktus bei oficialius duomenis. Tyrime remiamasi Lietuvos ir užsienio šalių mokslinės literatūros šaltiniais, Lietuvos švietimo stebėsenos duomenimis, empirinių tyrimų rezultatais.

Tyrimo metodas – antrinių duomenų kiekybinė ir kokybinė analizė.

Vertinant Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų pedagogų kvalifikaciją naudoti oficialūs Lietuvos statistikos departamento (Pedagogų skaičius. Mokinių ir studentų skaičius. Mokymo įstaigų skaičius, 2015) bei Lietuvos švietimo ir mokslo ministerijos (Lietuvos švietimas skaičiais 2015. Bendrasis ugdymas, 2015) pateikti duomenys visuomenei. Siekiant nustatyti Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų pedagogų kvalifikacijos būklę, remtasi Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros (2014) išorinio veiklos kokybės vertinimo 2010–2014 m. duomenimis. Ugdomosios veiklos vertinimas vykdytas vadovaujantis šalyje patvirtintais penkiais veiklos kokybės vertinimo lygiais (Mokyklų, vykdančių bendrojo ugdymo programas, veiklos kokybės išorinio vertinimo tvarkos aprašas, 2009): labai aukštas (4 lygis) – labai gerai, veiksminga, originalu, kryptinga, savita, kūrybiška; aukštas (3 lygis) – gerai, tinkama, paveiku; vidutiniškas (2 lygis) – neblogai, patenkinamai, nesistemiškai; žemas (1 lygis) –

prastai, nepatenkinamai, neveiksminga, rizikinga; labai žemas (o lygis) – labai prastai, peiktina, neadekvatu. Kiekybiniai parametrai lemia statistinių pedagogų kvalifikacijos ir ugdomosios veiklos kokybės duomenų vizualiąją išraišką bei tendencijų fiksavimą.

Tyrimo imtis. Nustatyta, kad šiuo metu veikia 1200 Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų, jose dirba 33 096 pedagogai. Rengiant straipsnį, bendrais bruožais pedagogų kvalifikacija nagrinėta 387 šalies bendrojo ugdymo mokyklose, ugdomosios veiklos kokybė analizuota 34 419 pamokų protokolų pagrindu. Detalesnė duomenų analizė daryta remiantis 8833 pamokų, stebėtų 2013–2014 m. 99 šalies bendrojo ugdymo mokyklose, duomenimis.

Tyrimo rezultatai

Pedagogo pasirengimas profesinei veiklai

Kaip nurodoma bendrojo ugdymo, profesinio mokymo ir neformaliojo švietimo programose, mokytojais gali dirbti asmenys, turintys pedagogo kvalifikaciją ir kvalifikacijas, priskiriamas pedagogo kvalifikacijai (Reikalavimų mokytojų kvalifikacijai aprašas, 2014). Kvalifikacija – tai tam tikrų žinių, gebėjimų ir įgūdžių (kompetencijų) visuma, kurią įgijęs asmuo gali kokybiškai (kompetentingai) dirbti atitinkamos profesijos darbą (Laužackas, 2005). K. Pukelio ir A. Smetonos (2012) teigimu, „*kvalifikacija* – formalaus vertinimo ir įteisinimo proceso rezultatas, kuris įsigalioja, kai valstybės pripažinta institucija nusprendžia, kad asmuo pasiekė studijų programos rezultatus, ir išduoda nustatytą dokumentą (atestatą, pažymėjimą, diplomą ar pan.), patvirtinantį turimą asmens kompetentingumą tam tikrai profesinei veiklai atlikti“ (Pukelis, Smetona, 2012, 51). Taigi, Lietuvoje yra nustatyti atvejai, kada asmuo laikomas įgijęs pedagogo kvalifikaciją (Reikalavimų mokytojų kvalifikacijai aprašas, 2014), taip pat tai, kokios yra kvalifikacijos tobulinimo galimybės. Reikalavimai Lietuvos pedagogų kompetencijoms (Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas, 2007; Pedagogo profesijos kompetencijų aprašas, 2015), pedagogo kvalifikacijai (Reikalavimų mokytojų kvalifikacijai aprašas, 2014) taip pat yra reglamentuoti teisės aktais. Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų (išskyrus psichologus) atestacijos nuostatai (2008) apibrėžia pedagogo praktinės veiklos įvertinimo bei kvalifikacinių kategorijų suteikimo tvarką.

Europoje ir Lietuvoje mokytojais tampama po specialių pedagoginių studijų aukštojoje mokykloje. Nagrinėjant pedagogų rengimo praktiką aukštosiose mokyklose, išryškėja pedagogų rengimo studijų sudėtis. Ją visose Europos Sąjungos šalyse sudaro dvi dalys – bendrasis rengimas ir pedagoginis rengimas. Bendrasis rengimas siejamas su profesiniu pasirengimu mokytį dalyko (-ų), o profesinis – su pedagoginiu teoriniu ir praktiniu pasirengimu mokytį mokinius. Mokytoju galima tapti nuosekliųjų studijų metu, kai, įgijus aukštąjį išsilavinimą, papildomai įgyjama pedagogo kvalifikacija. Daugelyje Europos šalių minimalus reikalavimas mokytojui yra bakalauro laipsnis, o iš dirbančių bendrojo ugdymo mokykloje, vykdančioje akredituotą vidurinio ugdymo programą, reikalaujama magistro laipsnio (Key Data on Education in Europe, 2012). Vadinasi, Lietuvoje, kaip ir daugelyje Europos Sąjungos šalių, švietimo sistema kuriama ir organizuojama vadovaujantis samprata, kad ugdymą ir mokymąsi organizuoti turi tik gerai parengti / išugdyti pedagogai. Taigi XXI a. visuomenė mokytojui yra keliami aukšti kvalifikaciniai reikalavimai.

Europos Taryba pabrėžia, kad mokytojui būtinas atsidavimas savo profesijai, gebėjimas motyvuoti ir įkvėpti mokinius, svarbūs jo pedagoginiai ir bendravimo įgūdžiai. Todėl trečdalyje Europos Sąjungos šalių (tarp jų ir Lietuvoje), priimant į pedagoginių studijų programas, taikomi specialieji atrankos metodai. Lietuvoje stojantiesiems į pedagogikos bakalauro studijas aukštosiose mokyklose nuo 2010 m. įvestas pedagogikos studijų motyvacijos testas. Tai yra lyg papildomas saugiklis, įrodantis pedagogo motyvaciją ir stiprinantis jo atsidavimą profesinei veiklai. Išnagrinėjus Lietuvos aukštųjų mokyklų švietimo ir ugdymo kryptų grupės studijų programas priimanų studentų motyvacijos testo apibendrintus duomenis paaiškėja, kad į valstybės finansuojamas vietas motyvacijos testo rezultatai daug aukštesni nei įstojusiujų į valstybės nefinansuojamas vietas. Pavyzdžiui, 2014 m. tarp gavusiųjų valstybės finansuojamą vietą didžioji dalis už motyvacijos vertinimo testą surinko 2 balus (64 proc.), o 1 balą – 34 proc. (Bendrojo priėmimo į Lietuvos aukštąsias mokyklas 2014 m. apžvalga, 2014, 33). Tuo tarpu 20 proc. įstojusiujų į valstybės nefinansuojamas vietas už motyvacinį testą gavo 1 balą, o 2 balus – 15 proc. Tai rodo, kad organizuojant pedagogų ugdymą remiamasi asmens nuostatomis, kurios studijų metu dar labiau plėtojamos. Visgi pastarųjų metų Lietuvos aukštųjų mokyklų asociacijos Bendrojo priėmimo į aukštąsias mokyklas rezultatai (2010, 2012, 2014) rodo, kad į pedagogines studijas kasmet priimama vis mažiau studen-

tų tiek į valstybės finansuojamas, tiek ir į valstybės nefinansuojamas vietas. Į švietimo ir ugdymo krypčių grupės studijų programų valstybės finansuojamas vietas 2010 m. priimti 1097 asmenys, 2011 m. – 938 studentai, 2012 m. – tik 750, o 2014 m. – 526 (Bendrojo priėmimo į Lietuvos aukštąsias mokyklas 2014 m. apžvalga). Tai reiškia, kad Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose dirbančių pedagogų pakanka.

Nagrinėjant šalies pedagoginio personalo duomenis, paaiškėja, kad atsinaujinimas mokyklose vyksta lėtokai. 2010 m. mokyklose pradėjo dirbti 482 nauji mokytojai (1,5 proc. visų mokytojų), 2012 m. – 726 mokytojai (2,3 proc.) (Lietuva. Švietimas regionuose. Pedagogai, 2013). Naujai pradėjusių dirbti mokyklose mokytojų skaičius pastaraisiais metais išaugo trečdaliu, tačiau jaunų mokytojų dalis mokyklose padidėjo tik 0,9 proc. Jauni specialistai pradėjo darbą visose didžiosiose Lietuvos miestų savivaldybėse. Trisdešimt devyniose savivaldybėse (65 proc.) 2012 m. pradėjusių darbą mokykloje mokytojų dalis buvo didesnė nei 2010 m. (Lietuva. Švietimas regionuose. Pedagogai, 2013). Tačiau yra savivaldybių (pavyzdžiui, Kupiškio r. ir Rietavo), kuriose nei 2010 m., nei 2012 m. nepradėjo dirbti nė vienas jaunas specialistas. Didžiausi pokyčiai įdarbinant jaunus darbuotojus 2010–2012 m. įvyko Visagino (8,7 proc. punkto), Alytaus r. (7,5 proc. punkto) ir Rokiškio r. (4,4 proc. punkto) savivaldybėse (Lietuva. Švietimas regionuose. 2008–2012 m. Pedagogai, 2013). Pagal Informacinių technologijų centro duomenis (Lietuva. Švietimas regionuose. 2008–2012 m. Pedagogai, 2013) 2012 m. buvo apie 8 proc. mokytojų, mokyklų vadovų ir jų pavaduotojų ugdymui, kurių pedagoginio darbo stažas – iki 4 metų. Šie duomenys patvirtina, kad Lietuvos bendrojo ugdymo mokykloje dirbantys pedagogai turi solidžią darbo praktiką.

Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybė siejama su pedagogų gebėjimu kompetentingai konstruoti ugdymą ir ugdymąsi. Beveik visų Europos šalių mokytojų prerogatyva (Pagrindiniai duomenys apie Europos mokytojus ir mokyklos vadovus, 2013, 18) – pasirinkti ugdymo strategijas, užtikrinančias mokinių pasiekimus bei pažangą. Beveik visų šalių mokytojai gali patys pasirinkti mokymo metodus. Daugumos Europos šalių pradinių klasių mokytojai gali palyginti savarankiškai projektuoti mokymo turinį. Pastaraisiais metais visoje Europoje ir Lietuvoje daug dėmesio skiriama pedagogų kvalifikacijai tobulinti. Yra valstybių, kuriose pedagogų tęstinė profesinė raida laikoma profesine mokytojų pareiga. Kai kuriose šalyse mokytojai skatinami dalyvauti kvalifikacijos

tobulinimo kursuose. Manoma, kad tęstinė profesinė raida yra būtina sąlyga siekti profesinės karjeros. Pedagogas, norintis įgyti aukštesnę kvalifikacinę kategoriją, privalo pateikti įrodymų, kad dalyvauja tęstinės profesinės raidos mokymuose. Lietuvoje, kaip ir Bulgarijoje, Ispanijoje, Portugalijoje, Rumunijoje, Slovėnijoje ir Slovakijoje, tęstinė profesinė raida yra pareiga ir būtina išankstinė sąlyga, siekiant karjeros ir norint gauti didesnę darbo užmokestį (Pagrindiniai duomenys apie Europos mokytojus ir mokyklos vadovus, 2013, 57).

Tęstinėje profesinėje raidoje dalyvaujantis pedagogas tobulina savo profesines kompetencijas. *Kompetentingumas* apibūdinamas (Pukelis, Smetona, 2012) kaip „praktiškai patikrintas gebėjimas integruotai ir tikslingai panaudoti įgytas žinias, mokėjimus, vertybes ir požiūrius įvairiose darbo ar studijų situacijose, taip pat tobulėti profesiskai bei asmeniškai“. K. Pukelis ir A. Smetona (2012) išskiria dar vieną terminą, susijusį su pedagogo kvalifikacija, – tai *profesionalumas*. Jis apibūdinamas kaip *kompetentingumo kokybiškumo rodiklis*. Minėti autoriai teigia, kad „kuo asmuo daugiau savo profesinėje veikloje remiasi įgūdžiais, tuo jo veikla yra profesionalesnė, nes, dalį veiklos atlikdamas automatiškai, likusią dėmesio dalį jis gali skirti kitoms profesinės veiklos problemoms nustatyti ir spręsti“ (Pukelis, Smetona, 2012, 52). Pedagogo kompetentingumas ir profesionalumas atsiskleidžia per jo dalykinį, edukologinį, psichologinį, vadybinį pasirengimą organizuoti ugdymo procesą taip, kad būtų užtikrinta kiekvieno mokinio asmenybės ūgtis ir pažanga. Todėl vis daugiau šalių tikslingai investuoja į švietimo stebėseną kaip ugdymo ir ugdymosi kokybės užtikrinimą. Beveik visose Europos šalyse mokytojo veikla yra periodiškai vertinama. Nors pedagoginės veiklos vertinimo ir kokybės stebėsenos formos šalyse skiriasi, tačiau tikslas vienas – geresnė mokinių ugdymosi kokybė ir jų pasiekimai. Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme numatyta, kad švietimo kokybė turi būti stebima ir analizuojama, o strateginiai sprendimai priimami vertinimo duomenų pagrindu. Išorinis mokyklų veiklos kokybės vertinimas – vienas švietimo kokybės stebėsenos būdų. Jo metu didžiausiais dėmesys teikiamas ugdymo ir ugdymosi proceso (pamokų, formaliojo ir neformaliojo vaikų švietimo veiklų) stebėjimui. Nagrinėjant bendrojo ugdymo mokyklų veiklos išorinio vertinimo duomenis atsiskleidžia pedagogų ugdomosios veiklos raiška. Viena vertus, mokyklų veiklos kokybės išorinis vertinimas parodo ugdymo ir ugdymosi praktiką, kita vertus, tai atspindi Lietuvos pedagogų kvalifikacijos atitiktį pedagoginei veiklai.

Pedagogų veiklos kokybės sąsajos su įgyta kvalifikacija

Pedagogo įgyta kvalifikacija tiesiogiai atsiskleidžia ugdomojoje veikloje. Todėl šio poskyrio tyrimo teiginiai iliustruojami šiuo metu bendrojo ugdymo mokyklose dirbančių pedagogų kvalifikacijos bei realios ugdomosios veiklos kokybės vertinimo duomenimis. Analizuojant pedagogų dalykinį pasirengimą išryškėja, kad skirtumo tarp dirbančių pagrindinėje ir nepagrindinėje darbovietėje nėra. Tai reiškia, kad bendrojo ugdymo mokyklose dirba specialistai, t. y. pedagogai, kurie yra baigę studijas, susijusias su mokomuoju dalyku ar atitinkama ugdymo programa.

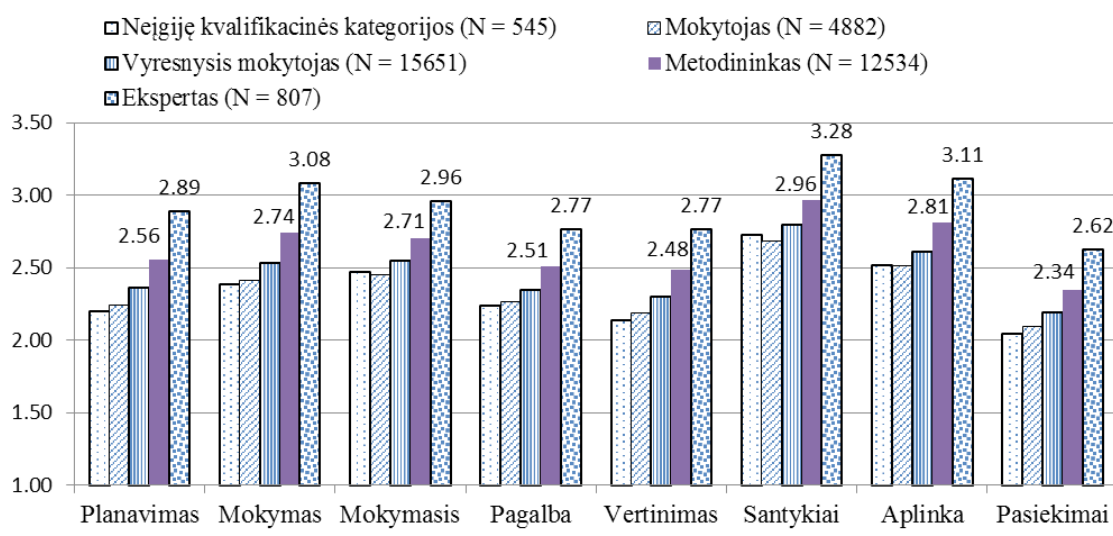
2012 m. šalyje Lietuvos mokyklose pagal pradinio ugdymo programas pagrindinėje darbovietėje dirbo 98,5 proc. pedagogų. Per 2008–2012 m. padaugėjo mokytojų, turinčių aukštąjį universitetinį išsilavinimą, pedagogo kvalifikaciją, dalykinį pasirengimą, magistro laipsnį. Tokių mokytojų, dirbančių pagal pagrindinio ir vidurinio ugdymo programas, 2012 m. dalis šalyje išaugo nuo 92,8 iki 96,1 proc., o septyniose savivaldybėse šio rodiklio vertė siekė 98 proc. ir daugiau.

Vadovaujantis Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo (2011, 48 str.) nuostata, teigtina, jog mokyti pagal formaliojo ugdymo programas turi teisę tik pedagogo kvalifikaciją įgijęs mokytojas. Todėl pastaraisiais metais padaugėjo pedagogo kvalifikaciją įgijusių mokytojų dalis. Šalies mastu 57 savivaldybėse užfiksuotas šio švietimo rodiklio augimas nuo 92,1 iki 95,8 proc. (Lietuva. Švietimas regionuose. Pedagogai, 2013). Tačiau vis dar yra savivaldybių, kuriose dirba mokytojai, neturintys pedagogo kvalifikacijos. Žinoma, kad dalis tokių mokytojų mokosi aukštosiose mokyklose ir daliai jų gali būti pritaikyta Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo (48 str. 2 d.) išlyga dėl pedagogo kvalifikacijos įgijimo per dvejus metus nuo darbo mokytoju pradžios. 2012 m. šalyje 1,7 proc. išaugo pagal vidurinio ugdymo programas dirbančių mokytojų, įgijusių magistro laipsnį, dalis (Lietuva. Švietimas regionuose. Pedagogai, 2013).

Mokytojų karjera realizuojama per atestacines kategorijas. Yra keturios atestacinės mokytojų kvalifikacinės kategorijos: mokytojas, vyresnysis mokytojas, metodininkas, ekspertas. Didžiausią dalį Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose sudaro vyresniojo mokytojo kvalifikacinę kategoriją turinys pedagogai. Iš 2012 m. 16 209 mokytojų tokią kategoriją turėjo net 51,1 proc. Bendrojo ugdymo mokyklose pagal pagrindinio ir vidurinio ugdymo programas

(su 5–12 (gimnazijos 1–4) klasėmis) 2012 m. dirbo 9241 (38 proc.) mokytojas, įgijęs aukštą kvalifikacinę kategoriją. 22 savivaldybėse mokytojų metodininkų ir ekspertų dalis buvo didesnė už šalies vidurkį (39 proc.). Aukštas kvalifikacinės kategorijas įgijusių pradinių klasių mokytojų dalies pokytis taip pat statistiškai reikšmingas ir siekia 9,5 proc. punkto (Lietuva. Švietimas regionuose. Pedagogai, 2013). Lyginant 2008 m. ir 2012 m. duomenis nustatyta, kad šalyje labiausiai išaugo istorijos (šalies vidurkis padidėjo 10 proc. punkto), lietuvių kalbos ir matematikos (šalies vidurkis padidėjo po 8 proc. punkto) mokytojų, dirbančių 5–12 (gimnazijos 1–4) klasėse ir įgijusių aukštą kvalifikacinę kategoriją, dalis (Lietuva. Švietimas regionuose. Pedagogai, 2013).

Vadovaujantis teisės aktais bei tęstinės profesinės raidos logika keliami prielaida, kad aukščiausią kvalifikacinę kategoriją turintys pedagogai profesionaliai veikdami ugdymo procese pasiekia aukštų rezultatų. Išnagrinėjus 2010–2014 metų Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo duomenis (Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybė, 2015), nustatyta, kad mokytojo atestacinė kategorija koreliuoja su pamokos kokybe.

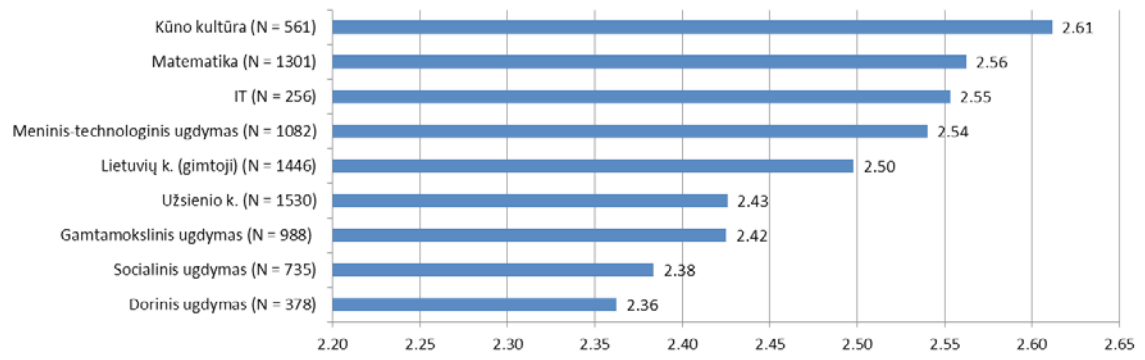


1 pav. 2010–2014 m. pamokose stebėtų aspektų kokybės įvertinimo vidurkių palyginimas pagal mokytojo kvalifikaciją

Išanalizavus Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros (2015) 2010–2014 metais stebėtų pamokų duomenis, nustatyta, kad ugdomosios veiklos įvertinimo vidurkis atspindi esamą situaciją Aukščiausią kvalifikacinę kategoriją (eksperto) turinčių pedagogų ugdomoji veikla (mokymas ir mokymasis) vertinta geriausiai (1 pav.). Stipriai nuo mokytojų ekspertų atsilieka mokyto-

jų metodininkų neretai vidutiniškai vertintos mokymo ir mokymosi veiklos. Apytiksliai tokios pat kokybės pasiekia vyresnieji mokytojai, mokytojai ir darbuotojai, neturintys pedagoginio išsilavinimo.

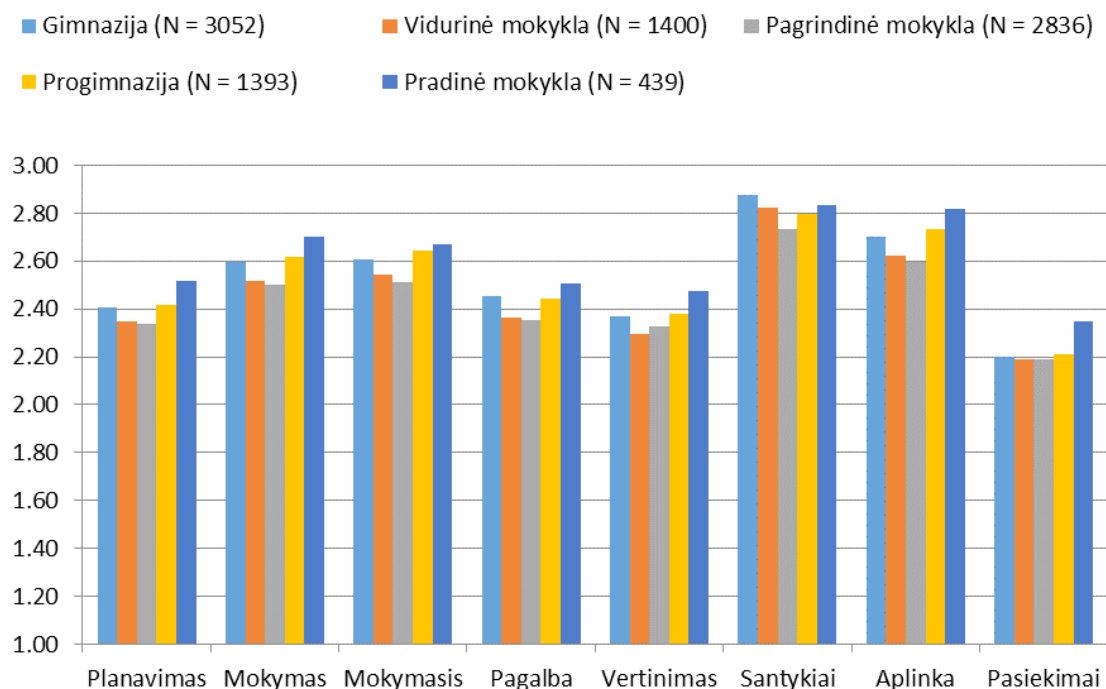
Nagrinęjant Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros (2015, 2014) duomenis, išryškėja, kad stebėtų ugdomųjų veiklų kokybė įvairuoja vertinant pagal skirtingus mokomuosius dalykus ar jų grupes.



2 pav. 2013–2014 m. išorinio vertinimo duomenų analizė: mokomųjų dalykų pamokų kokybė

Pavyzdžiui, dorinio ugdymo kokybė yra žemiausia ir siekia 2,36 lygį, o kūno kultūra – vertinama aukščiausiu lygiu – 2,61. Apylygiai vertintos matematikos, informacinių technologijų, meninio-technologinio ugdymo ir lietuvių (gimtoji) kalbos ugdomosios veiklos (2 pav.). Dalyko mokytojų veiklos kokybė skiriasi dėl įgytų specialiųjų kompetencijų. Daroma prielaida, kad ugdomosios veiklos kokybę lemia pasirinkta studijų programa ir įgyta kvalifikacija.

Detali Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros (2015) išorinio vertinimo metu stebėtų ugdomųjų veiklų analizė atskleidė, kad pamokos komponentų vertinimas skiriasi priklausomai nuo mokyklos tipo. Ugdymas(is) beveik tokiu pat lygiu vertinamas tiek pradinėse mokyklose, tiek gimnazijose. Tokia pati situacija ir vertinant mokinių mokymosi duomenis, tik dar šalia atsiduria ir progimnazijos. Pažymėtina, kad tiek vidurinėse, tiek ir pagrindinėse mokyklose mokymas ir mokymasis yra žemesnio lygio (4 pav.). Aukščiausiai – 2,8 lygiu įvairių tipų mokyklose vertinami mokytojo ir mokinių santykiai pamokoje, tačiau žemiausiai – 2,2 lygiu vertinami mokinių pasiekimai ir pažanga pamokoje.

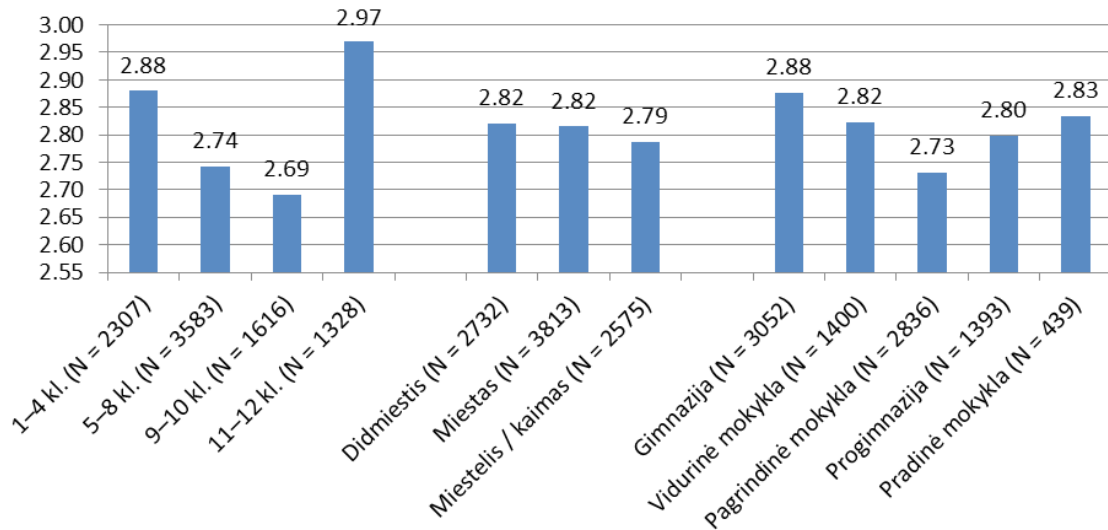


3 pav. Skirtingų tipų mokyklose 2013–2014 m. stebėtų pamokos komponentų įvertinimų vidurkiai

Verta pastebėti, kad pagrindinėse ir vidurinėse mokyklose (t. y. kur nevykdyta vidurinio ugdymo programų akreditacija) dirba daugiau mokytojų, turinčių žemesnę kvalifikacijos kategoriją. Pateikti faktai akivaizdžiai rodo, kad mokymo ir mokymosi kokybė priklauso ne tik nuo mokytojų kvalifikacijos, bet ir nuo mokyklos tipo, lokalizacijos vietos ir klasės. Didmiesčio gimnazijos 11–12 klasėse ir pradinėse mokyklose ugdymo kokybė geriausia, dažnu atveju viršija šalies vidurkį. Reiškia, kad mokytojų kvalifikacijos būklė didmiesčio pradinėse mokyklose ir gimnazijose yra geresnė nei miestelių ar vidurinių mokyklų mokytojų.

Detaliau analizuojant Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros (2015) išorinio vertinimo duomenis, nustatyta, kad ugdymo kokybė itin siejasi su pedagogo gebėjimu kurti gerus bendravimo ir bendradarbiavimo santykius, valdyti klasę, profesionaliai parenkant mokiniams darbo būdus.

Apibendrinta klasės valdymo duomenų analizė rodo (4 pav.), kad pedagogams, dirbantiems su 5–10 klasių mokiniais miestelių / kaimų pagrindinėse mokyklose, reikėtų tobulinti bendrąsias ir dalykines kompetencijas (Mokytojo profesijos kompetencijų aprašas, 2007).

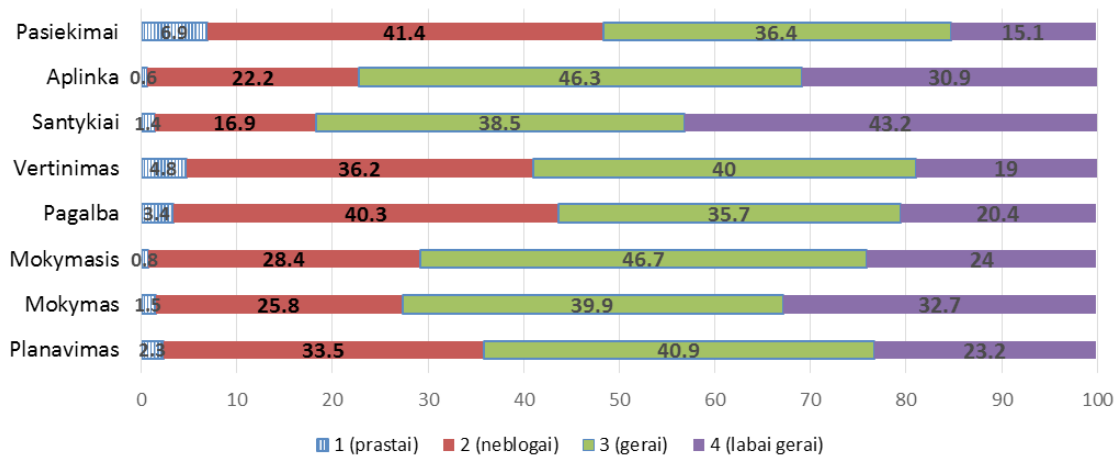


4 pav. 2013–2014 m. išorinio vertinimo duomenų analizė: santykiai, klasės valdymas

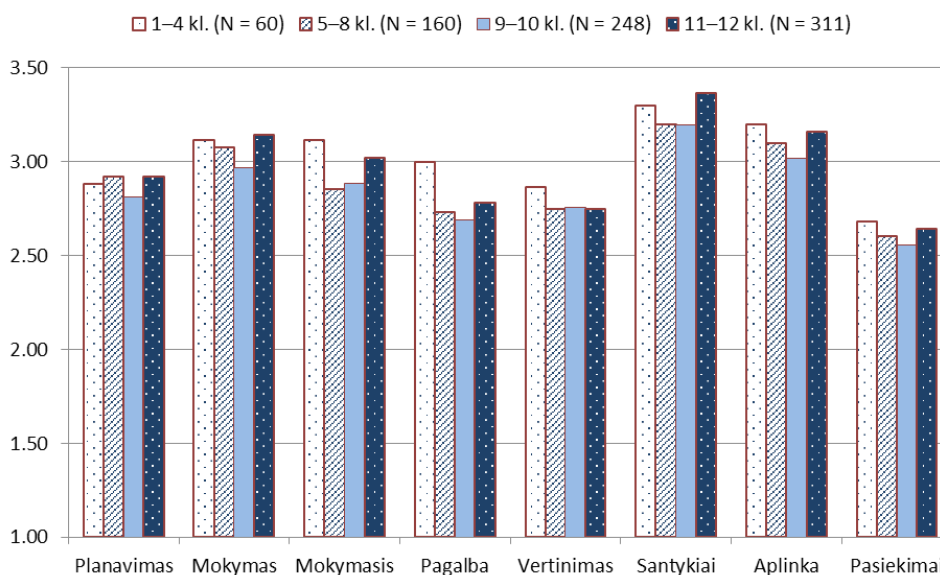
Išsami mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo duomenų analizė įtikinamai parodė, kad pedagogų veiklos kokybė priklauso nuo įgytos kvalifikacijos, profesinės kompetencijos, įgytos kvalifikacinės kategorijos, darbo lokalizacijos.

Mokytojo eksperto pamokos: veiklos kokybės išorinis vertinimas

Mokytojų ekspertų vedamų pamokų kokybė dažniausiai yra gera (3 lygis) ir labai gera (4 lygis) (5 pav.). Tačiau personalizuoti ugdymą – kiekvienam mokinui teikti reikiamą pagalbą, grįžtamąją informaciją apie jo ugdymosi sėkmes ir problemas – mokytojams ekspertams pavyksta ne visuomet gerai (vidurkis – 2,77).



5 pav. Skirtingų pamokos komponentų kokybės įvertinimo palyginimas mokytojų ekspertų pamokose



6 pav. Mokytojų ekspertų vedamų pamokų kokybė skirtingose klasių grupėse

Tyrimo metu atkreiptas dėmesys, kad santykiai, klasės valdymas – vienas geriausiai vertinamų komponentų pamokoje. Tačiau matyti ir tai, kad beveik penktadalyje stebėtų pamokų (18,3 proc.) kuriami santykiai būna vidutiniški ir prasti. Remiantis edukologų įžvalgomis, kad humaniški santykiai turi reikšmingos įtakos geresniam mokinių mokymuisi ir pasiekimams, galima teigti, kad kas ketvirtas mokytojas ekspertas sudaro nepakankamai geras sąlygas mokiniui tobulėti. Padarius tokią įžvalgą, buvo analizuota, kokio socialinio-ekonominio konteksto mokyklose dažniausiai dirba mokytojai ekspertai. Vertinimo kriterijumi pasirinkus nemokamai maitinamų mokinių skaičių mokykloje, nustatyta, kad daugiau nei pusė (66,4 proc.) mokytojų ekspertų dirba gero socialinio ekonominio konteksto mokyklose (t. y. tose, kur nemokamai maitinamų mokinių yra iki 24 proc.) – išoriniai (socialinio, ekonominio, kultūrinio konteksto) veiksniai yra gana palankūs ugdymo procesui organizuoti. Tyrimo metu taip pat pastebėta, kad mokytojai ekspertai dažniausiai dirba 11–12 klasėse (36,3 proc.) bei 9–10 klasėse (29 proc.).

Remiantis Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros (2015) duomenimis, mokytojų ekspertų vedamų pamokų kokybė (jas vertinat pagal atskiras mokinių amžiaus grupes, klases, mokomuosius dalykus, mokyklų tipus ir t. t.) beveik nesiskiria nuo kitų kvalifikacinių kategorijų pedagogų vedamų pamokų (reikšmingų skirtumų nėra) – geriausiai dirbama 1–4 klasėse ir 11–12 klasėse, darbas pamokoje su paauglystės amžiaus vaikais (10–16 metų arba 5–10 klasėse) yra tobulintina veikla (6 pav. pateikti duomenys iliustruoja, kad ši tendencija stebima ir mokytojų ekspertų pamokose).

Vis dėlto bendrai įvertinus aukščiausią kvalifikacinę kategoriją įgijusių pedagogų veiklos kokybę, galima teigti, kad ji atitinka jiems keliamus lūkesčius (2 pav.). Tai patvirtina ir koreliacinė duomenų analizė (1 lentelė), iš kurios matyti, kad mokytojų ekspertų pamokos yra tolygios (stiprūs planavimo ir mokymo, pasiekimų; mokymo ir mokymosi ryšiai).

1 lentelė. Mokytojų ekspertų vedamose pamokose vertintų komponentų koreliaciniai ryšiai

	Plana- vimas	Moky- mas	Moky- masis	Pagal- ba	Vertini- mas	Santy- kiai	Aplin- ka	Pasie- kimai
Planavimas	1							
Mokymas	0,787	1						
Mokymasis	0,655	0,719	1					
Pagalba	0,652	0,677	0,646	1				
Vertinimas	0,685	0,658	0,618	0,671	1			
Santykiai	0,606	0,647	0,643	0,547	0,589	1		
Aplinka	0,583	0,594	0,547	0,510	0,540	0,550	1	
Pasiekimai	0,721	0,684	0,677	0,640	0,680	0,528	0,512	1

Mokslininkai pastebi, kad ugdymo moksluose yra svarbūs ne tik stiprūs, bet ir silpni ar vidutiniai ryšiai. Šią išvalgą grindžia ir tyrimo metu atlikta detalesnė duomenų analizė, iš kurios matyti, kad ir mokytojų ekspertų darbe esama problemų. Kaip jau minėta, viena ryškiausių – darbas su paaugliais. Tyrimo metu taip pat atkreiptas dėmesys, kad mokytojai ekspertai, organizuodami ugdymą, susiduria su panašiomis problemomis kaip ir kiti jų kolegos. Todėl verta išryškinti esmines stipriąsias ir tobulintinas ugdomojo proceso kokybės problemas.

Ugdymo ir ugdymosi praktikos stiprieji ir tobulintini aspektai

Nagrinėjant mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo duomenis, išryškėja, kad, nepriklausomai nuo mokytojų turimos kvalifikacijos, visoms mokykloms būdingi panašūs stiprieji ir tobulintini veiklos aspektai. Išorinio vertinimo metu, vertinant mokyklų veiklos stipriuosius aspektus, nuo 2010 m. kaip svarbiausi rodikliai (Mokyklų, vykdančių bendrojo ugdymo programas, veiklos kokybės išorinio vertinimo tvarkos aprašas, 2009) ir sėkmingiausios veiklos išskiriami *mokyklos kultūros* aspektai: klasių mikroklimatas (1.1.6 ro-

diklis), mokytojo ir mokinio dialogas (2.3.3 rodiklis), mokymo ir gyvenimo ryšys (2.3.2 rodiklis). Tiriant pačių mokyklų išskiriamas stipriąsias veiklos sritis, matyti, kad išorinio vertinimo ir įsivertinimo duomenys beveik sutampa: tiek išoriniai vertintojai, tiek mokyklų bendruomenės veiklos stiprybę laiko kultūrą ir su ja susijusias veiklas (pavyzdžiui, mokinių pasiekimai neformaliojo vaikų švietimo veiklose (aštuoniose iš dešimties vertintų mokyklų), bendroji rūpinimosi mokiniais politika (trijuose ketvirčiuose vertintų mokyklų), mokyklos partnerystė su kitomis institucijomis (daugiau nei pusėje vertintų mokyklų) ir kt.).

Tiriant išorinio vertinimo metu nustatytus mokyklų veiklos kokybės tobulintinus aspektus, matyti tai, kad visi jie priklauso mokinių *ugdymui ir mokymuisi*: atskirų mokinių pažanga (69 proc. vertintų mokyklų), ugdymosi veiklos diferencijavimas (68,7 proc.), mokinių ugdymosi vertinimas (50,5 proc.), ugdymo nuostatos ir būdai (48,5 proc.). Įsivertindamos savo darbą, mokyklos vis dažniau išryškina tuos pačius dalykus, kaip ir išorės vertintojai: beveik kas antra mokykla (46,6 proc.) kaip tobulintiną veiklą išskiria ugdymą ir mokymąsi, kas penkta (22,7 proc.) – pagalbą mokiniams.

Remiantis gautais duomenimis būtų galima teigti, kad ugdymo kokybė bendrojo ugdymo mokykloje iš dalies atitinka visuomenės keliamus lūkesčius. Tiek išorės vertintojai, tiek mokyklų bendruomenės suvokia, kad, siekiant didinti ugdymo kokybę, mokinių pasiekimus, reikia stebėti kiekvieno mokinio pažangą (3.1.1 rodiklis), diferencijuoti mokymosi veiklą (2.5.2 rodiklis), stebėti mokinio mokymąsi ir išmokimą (2.3.4 rodiklis), tikslingai panaudoti vertinimo informaciją sėkmingam ugdymui(si) (2.6.2 rodiklis). Galima daryti dvi prielaidas: pirma, kad nepakankamai išplėtos pedagogų bendrosios ir profesinės kompetencijos arba atskiros kompetencijų dedamosios (pavyzdžiui, nuostatos – tai teigiama remiantis duomenimis: beveik kas antroje vertintoje mokykloje ugdymo nuostatos ir būdai fiksuoti kaip tobulintina veikla), antra – išvelgiamas poreikis tobulinti pedagoginės veiklos planavimą, ugdymo ir mokymosi proceso valdymą, mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimą. Iš gautų duomenų analizės galima teigti, kad ugdymo kokybė tiesiogiai priklauso nuo bendrojo ugdymo mokyklose dirbančių pedagogų pasirengimo, turimos kvalifikacijos, kompetencijų. Vadinasi, perspektyvoje planuojant mokytojų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo programas, būtinos programos, plėtojančios ir didinančios pedagogų bendrąsias, didaktines ir dalykines kompetencijas (Pedagogo profesijos kompetencijų aprašas, 2015).

Išvados

Šalyje yra sudarytos tinkamos sąlygos įgyti profesinę pedagogo kvalifikaciją. Pedagogų rengimas / ugdymas Lietuvos aukštosiose mokyklose vyksta laikantis aukštų reikalavimų. Pretendentai į pedagogines studijas atrenkami taikant motyvacijos vertinimo testą. Būsimųjų mokytojų ugdymas vyksta pagal bacheloro ir / ar magistro studijų programas. Šiuo metu visose šalies bendrojo ugdymo mokyklose dirba pedagogai, įgiję pedagogo kvalifikaciją arba siekiantys ją įgyti.

Pedagogų profesinis tobulėjimas Lietuvoje yra mokytojų pareiga. Tęstinė pedagogų profesinė raida yra būtina sąlyga siekti profesinės karjeros. Pedagogų karjera susieta su atestacinių kvalifikacinių kategorijų įgijimu. Iš visų pedagogų Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose dirba daugiau nei pusė vyresniojo mokytojo kvalifikacinę kategoriją turinys pedagogai. Apytiksliai trečdalis pedagogų turi mokytojo metodininko, beveik tiek pat – eksperto kvalifikacinę kategoriją.

Ugdymo ir ugdymosi kokybės vertinimas tiesiogiai atspindi pedagogų pasirengimą profesinei veiklai. Lietuvoje, kaip ir daugelyje Europos šalių, yra vertinama mokytojo veiklos kokybė. Išorinis mokyklų veiklos kokybės vertinimas – vienas švietimo kokybės stebėsenos būdų, kurio metu vertinama ne tik ugdymo institucijos, bet ir mokytojo veikla. Didžiausias dėmesys teikiamas ugdymo ir ugdymosi proceso (pamokų, formaliojo ir neformaliojo vaikų švietimo veiklų) stebėjimui. Pastarųjų penkerių metų bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo duomenys patvirtina, kad pedagogų kvalifikacija atitinka formalius reikalavimus. Tačiau ugdymo ir ugdymosi kokybė tik vidutiniška. Tai rodo nepakankamai išplėtotas pedagogų profesines ir specialiąsias kompetencijas. Nustatyta, kad bendrojo ugdymo mokyklų įgyta pedagogų kvalifikacija ir reali ugdomoji veikla, konstruojant ugdymo procesą ir užtikrinant asmenybės brandą, disonuoja. Tuo pat metu išryškėjo, kad aukštą (eksperto) kvalifikacinę kategoriją įgiję bei didmiesčiuose dirbantys pedagogai demonstruoja tvarius efektyvios ugdomosios veiklos rezultatus.

Vertinant apibendrintus duomenis (analizuojant vidutines požymio reikšmes) nustatyta, kad aukštesnę kvalifikacinę kategoriją turinčių pedagogų veikla yra kokybiškesnė (nustatytas aukštesnis kokybės lygmuo). Aukščiausią kvalifikacinę kategoriją įgijusių pedagogų veikla atliepia jiems keliamus lūkesčius. Tačiau, išanalizavus atskirus pamokos kokybės parametrus (pagal moki-

nių amžiaus grupes, klases, mokomuosius dalykus, mokyklų tipus), išryškėja tam tikros problemos: mokytojams ekspertams, kaip ir kitiems jų kolegoms, ne visuomet sėkmingai pavyksta dirbti su paaugliais (10–16 metų mokiniais). Todėl rengiant pedagogus, organizuojant pedagogų kvalifikacijos tobulinimą, jiems atestuojantis yra svarbu kreipti dėmesį į pedagogo darbą su paaugliais.

Tiek bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo, tiek mokyklų bendruomenių pateikiami įsivertinimo duomenys rodo, kad, skatinant bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybę, būtina sutelkti dėmesį į ugdymą ir mokymąsi pamokoje. Siekiant geresnės kiekvieno mokinio pažangos, ypač svarbu ugdymąsi diferencijuoti, stebėti kiekvieno mokymąsi ir išmokimą, vertinimo informaciją tikslingai panaudoti sėkmingam mokinio ugdymuisi.

Literatūra

- Barkauskaitė, M. (2005). Pedagogų rengimas: tradicijos ir kaita. *Pedagogika*, 79, 11–16.
- Bendrojo priėmimo į aukštąsias mokyklas rezultatai*. (2015). Prieiga per internetą: <http://www.lama-bpo.lt/bendrojo-priemimo-rezultatai/2014#722>
- Bendrojo priėmimo į Lietuvos aukštąsias mokyklas 2014 m. apžvalga*. (2014). Mokslo ir studijų stebėsenos ir analizės centras (MOSTA). Prieiga per internetą: http://www.mosta.lt/images/leidiniai/Priemimp_apzvalga_I_pakopa_2014.pdf
- Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybė*. (2015). Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros metinis pranešimas (5). Vilnius: socialinė įmonė UAB „Spaudmeta“.
- Dukynaitė, R. (2005). Gimnazijų pedagogų kvalifikacijos kėlimo ypatumai. *Pedagogika*, 79, 80–84.
- Galkienė, A. (2011) Šiuolaikinio mokytojo vaizdinys: mokinių požiūris. *Pedagogika*, 101, 82–90.
- Gedvilienė, G., Laužackas, R., Tūtlys, V. (2010). *Bendrojo ugdymo mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai: mokslo studija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
- Gedvilienė, G., Laužackas, R., Tūtlys, V. (2010). Bendrojo ugdymo mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai: *mokslo studija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
- Good, T. L., Brophy, J. (2014). *Kas vyksta klasėse*. 10-asis leidimas. Vilnius: Standartų spaustuvė.
- Gudelienė-Gudelevičienė, L., Kaušylienė, A. (2006). Ugdymo paradigmos virsmas: nuo mokymo prie mokymosi. *Pedagogika*, 82, 68–72.
- Guskey, T. R. (2004). *Profesinio tobulinimosi vertinimas*. Vilnius: Garnelis.
- Hargreaves, A. (2008). *Mokymas žinių visuomenėje*. Vilnius: Homo liber.
- Key Data on Education in Europe*. (2012). Eurydice. Prieiga per internetą: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134en.pdf
- Laužackas, R. (2005). *Profesinio rengimo terminų aiškinamasis žodynas*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
- Laužackas, R., Gedvilienė, G., Tūtlys, V., Juozaitienė, D. (2008). Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai. *Pedagogika*, 89, 29–44.
- Lietuva. Švietimas regionuose. Pedagogai*. (2013). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
- Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas*. (2011). Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=395105&p_query=&p_tr2

- Lietuvos švietimas skaičiais 2015. Bendrasis ugdymas. (2015). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras. Prieiga per internetą: https://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/667_5ae2908d82c172afa0893b59aea2402e.pdf.
- Martišauskienė, E. (2009). Pedagogų požiūris į mokytojo kompetencijų raišką. *Acta Pedagogica Vilnensia*, 22, 88–101.
- Mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo tvarkos aprašas*. (2009). Prieiga per internetą: <http://www.nmva.smm.lt/isorinis-vertinimas/dokumentai/>
- Mokyklų veiklos kokybės įsivertinimo duomenų 2010–2014 m. archyvas (duomenų masyvai)*. (2014). Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra.
- Mokyklų, vykdančių bendrojo ugdymo programas, veiklos kokybės išorinio vertinimo tvarkos aprašas*. (2009). Prieiga per internetą: <http://www.nmva.smm.lt/isorinis-vertinimas/dokumentai/>
- Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas*. (2007). Prieiga per internetą: http://www.srsc.lt/Mokytoju_kompetencijos.html
- Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų (išskyrus psichologus) atestacijos nuostatai*. (2008). Prieiga per internetą: <http://www.upc.smm.lt/tobulinimas/atestacija/>
- Pagrindiniai duomenys apie Europos mokytojus ir mokyklos vadovus*. (2013). Prieiga per internetą: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/key_data_series/151LT.pdf
- Pedagogo profesijos kompetencijų aprašas*. (2015). Projektas „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra (II etapas)“. Prieiga per internetą: <http://www.upc.smm.lt/projektai/pkt/rezultatai/PEDAGOGO-PROFESIJOS-KOMPETENCIJU-APRASAS.docx>
- Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija*. (2012). Prieiga per internetą: <http://www.upc.smm.lt/naujienos/pkt/koncepcija.php>
- Pedagogų rengimo reglamentas*. (2012). Prieiga per internetą: <https://www.smm.lt/web/lt/pedagogs/mokytoju-rengimas>
- Pedagogų skaičius. Mokinių ir studentų skaičius. Mokymo įstaigų skaičius*. (2015). Prieiga per internetą: <http://osp.stat.gov.lt/web/guest/statistiniu-rodikliu-analize?portletFormName=visualization&hash=bo740b95-6183-4187-83bb-61da4831ab57>
- Penkiolikmečių raštingumas: Lietuva pasaulyje. (2008). *Švietimo problemos analizė*, 6(26). Prieiga per internetą: http://www.nec.lt/failai/3963_Penkiolikmeciu_rastingumas.pdf
- Pukelis, K., Smetona, A. (2012). Švietimo sąvokos „competence“ mikrosistemos darninimas. *Aukštojo mokslo kokybė*, 9, 50–74.
- Reikalavimų mokytojų kvalifikacijai aprašas*. (2014). Prieiga per internetą: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/7f45d9fo2f7911e4a83cb4f588d2ac1a>

PARALLELS BETWEEN THE QUALIFICATION AND EDUCATIONAL ACTIVITY OF LITHUANIAN TEACHERS

DALIA SURVUTAITĖ¹, SNIEGUOLĖ VAIČEKAUSKIENĖ²

¹Lithuanian University of Educational Sciences, LITHUANIA, e-mail dalia.survutaite@leu.lt

²National Agency for School Evaluation of the Republic of Lithuania, LITHUANIA, e-mail snieguole.vaicekauskiene@nmva.smm.lt

Abstract. The article analyses the qualifications and the quality of practice of teachers in Lithuanian general education schools. The qualification of Lithuanian teachers illustrates their readiness to ensure the quality of their educational activity. Based on data of the external quality evaluation of Lithuanian schools of general education of the past five years, the article focuses on the correspondence of educational activities of teachers to their qualification, drawing parallels between the acquired qualification and the quality of educational activity, providing a detailed analysis of teachers' practice of planning and organising the process of education, evaluating the expression of the activity of teachers having the highest qualification category, as well as highlighting the strengths and weaknesses of their educational activity. Considering the guidelines of teacher's competence development (The Conception of Teacher Qualification Development, 2012) and research findings, the necessity of the development of teachers' competences, the development of teachers' in-service and rendering of qualification categories are discussed.

Keywords: teachers, qualification, readiness, general education school, external evaluation.

Introduction

Qualification is defined as the totality, recognised in accordance with the procedure laid down by legal acts of the Republic of Lithuania, of a person's competences of professional experience and competences necessary for a certain activity (Law on Education of the Republic of Lithuania, 2011). Following the data of 2015 (Education in Lithuania: Facts and Figures, 2015), the age of 69.3 % of teachers working in Lithuanian schools of general education ranges from 40 to 60. More than a third of teachers (35 %) have acquired the qualification categories of "teacher methodologist" or "teacher expert". Some scho-

lars (Good, Brophy, 2014) note that teachers having a higher education degree have a good knowledge of theoretical materials, the vision and understanding of education goals; however, they lack the skill of relating theory to practice. A contemporary teacher is expected to manage different complex human and environmental situations, purposefully and consciously combining them in overall interaction (Barkauskaitė, 2005). The pace of life and great changes pose new challenges for a teacher – to reflect, develop and increase their own competence. The mastery of a teacher is especially significant in solving the problems of education quality at school and in the entire system of education, as well as affecting the development of society (Good, Brophy, 2014).

Analysis of the data of external quality evaluation of school activity for 2010–2014 reveals that the expression of education in Lithuanian schools of general education differs (National Agency for School Evaluation, 2015). The quality of education, and teachers' attempts to ensure personal growth are inconsistent not only in individual schools, but also in municipalities (statistically significant differences have been determined, $p < 0.05$). The established parallels between teacher qualifications and the quality of educational activity lead to the assumption that teacher qualification has an effect on the process of education, as well as learner achievements and progress. "The significance of teacher professionalism, competences and personal traits for the quality of education has always been the target of research interests" (Galkienė, 2011, 83).

Research into the development teacher qualification has been periodically conducted in Lithuania. Different needs for the development of teacher qualifications and competence are analysed (Dukynaitė, 2005; Laužackas et al., 2008; Gedvilienė, Laužackas, Tūtlys, 2010), as well as teacher and learner abilities, capabilities and skills to participate in different situations and in unusual contexts are explored (Gudeliienė-Gudelevičienė, Kaušylienė, 2006; Pukelis, Smetona, 2012); however, no research concerning the state of teacher qualifications has been found. The recurrent discussions on the quality of education and teacher development, as well as the mismatch of study programmes with contemporary challenges encourage a deeper analysis of the parallels between the qualification and activity quality of the teachers working in Lithuanian schools of general education.

The research problem. The teacher's profession has been distinguished from other professions in different periods of human development. It is common knowledge that a teacher's work demands responsibility and special

powers. Not only respect is shown, but also responsibility for social well-being is delegated to a teacher. Nowadays, attention is focused on the professional readiness of a teacher, i. e. selection into the study programmes of education and training fields and groups, requirements for teacher qualification and competences, career possibilities, as well as qualification development (Key Data on Teachers and School Leaders in Europe, 2013). The teacher's activity is closely observed in the public: the quality of the activity of general education schools is analysed, learner achievements are monitored through learners' completion of a number of diagnostic and standardised tests, and school ratings are publicised. The decreasing number of pupils in Lithuania (Number of Educational Institutions, Number of Pupils and Students, Number of Pedagogues, 2015) leads to an assumption that teachers have real possibilities to achieve greater progress in education. Nevertheless, the findings of national (Quality of General Education School Activity, 2015) and international (Literacy of 15-year-old students: Lithuania in the World, 2008) research demonstrate that the levels of educational achievements are not high. "The results of reading, mathematics and science literacy of 15-year-old students of Lithuania are slightly below the average international level" (Literacy of 15-year-old students: Lithuania in the World, 2008, 1). The data of the quality evaluation of the activity of general education schools (Quality of General Education School Activity, 2015) confirm that the quality of school education is average. *Today the qualification of general education teachers of Lithuania is at dissonance with educational practice.* Hence, it is assumed that the expression of educational activity essentially reflects teachers' qualification. This necessitates an expanded and in-depth analysis of the state of teachers' qualification. Interpreting the data on external quality evaluation of the activity of general education schools, the following questions are considered: what is the actual qualification of teachers working in general education schools, and how is teachers' readiness revealed in their educational activity?

Methodology

The analysis of the state of the qualification of Lithuanian general education schools is based on legal acts regulating teacher qualifications in Lithuania; the data on school activity quality of the National Agency for School Evaluation for 2010–2014; the context of the system of teacher qualification development

(Analysis of the System of Teacher Qualification Development in Lithuania, 2011); as well as the model of teacher qualification development (2012).

The study is reinforced by A. Hargreaves' (2008) statement about professional community demands that teachers should develop mature standards in a mature profession. In such a professional community, the differences, discussions and controversies are main aspects of qualification development. The study emphasises that the individual qualification of a teacher is directly related to the quality of school activity. According to T. R. Guskey (2004, 155), if these two factors do not support each other, success in one of them might be inhibited by failure in the other. The research is based on the outlook that teachers having acquired high qualification demonstrate sustainable results of effective educational activity.

The object of the research is the qualification of the teachers of general education schools and their educational activity.

The aim of the research is to analyse general education practice in accordance with the data of the external quality evaluation of the activity of Lithuanian schools conducted by the National Agency for School Evaluation for 2010–2014, and to define the state of the qualifications of general education school teachers.

The objectives are as follows:

- to evaluate the teachers' readiness for professional activity;
- to determine the connection between teacher qualifications and the quality of educational activity;
- to discuss the activity quality of the teachers with highest qualifications;
- to highlight the strengths and weaknesses of general education practice.

The state of the qualifications of Lithuanian general education school teachers is analysed with reference to legal acts and official documents. The research is based on scholarly literature sources of Lithuania and other countries, data on the monitoring of education in Lithuania, as well as empirical research findings.

The research method includes quantitative and qualitative analysis for secondary data.

Official data provided by the Statistics Department (Number of Educational Institutions, Number of Pupils and Students, Number of Pedagogues, 2015) and the Ministry of Education and Science (Education in Lithuania: Facts and Figures for 2015. General Education, 2015) were employed for the evaluation of

the qualifications of Lithuanian teachers of general education schools. Seeking to determine the state of the qualification of Lithuanian general education school teachers, the data of external evaluation of activity quality for 2010–2014 of the National Agency for School Evaluation (2014) (hereinafter NASE) was also used. The evaluation of educational activity was conducted following the five established levels of the evaluation of activity quality (Description of the Procedure of External Quality Evaluation of Schools Implementing General Education Programmes, 2009): very high (level 4) – very good, effective, original, purposeful, distinctive and creative; high (level 3) – good, appropriate and effective; average (level 2) – fairly good, satisfactory and unsystematic; low (level 1) – poor, unsatisfactory, inefficient and risky; very low (level 0) – very poor, unacceptable and inadequate. Quantitative parameters determine the visual expression of the statistical data of teacher qualifications and educational activity quality, and the recording of tendencies.

Research sample. It has been determined that currently there are 1200 schools of general education in Lithuania, employing 33 096 teachers. Teacher qualifications were analysed in 387 general education schools, and the quality of educational activity was explored on the basis of the reports of 35 870 lessons.

Research Results

Teacher Readiness for Professional Activity

Those that have acquired a teacher's qualification and the sub-qualifications ascribed to a teacher's qualification (Description of the Requirements for Teacher Qualification, 2014) can work as teachers in general education, professional training and non-formal education programmes. Qualification is an aggregate of certain knowledge, abilities and skills (competences) that enable a person to do quality work in a particular profession in a qualified (competent) way (Laužackas, 2005). According to K. Pukelis and A. Smetona (2012), "*qualification* is a result of the process of formal assessment and validation that becomes valid after an institution approved by the state makes a decision that a person has achieved outcomes of a study programme and issues a document (certificate, diploma etc.) that acts as proof that the person is competent to perform certain vocational activity" (Pukelis, Smetona, 2012, 51). Hence, qualification acquisition (Description of the requirements for Teacher Qua-

lification, 2014) and opportunities of qualification development are regulated in Lithuania. Requirements set for teacher competences in Lithuania (The Description of Professional Competences of Teachers, 2007; The Description of Professional Competences of Pedagogues, 2015), and teachers' qualifications (Description of the Requirements for Teacher Qualification, 2014) are defined by legal acts. The procedure of the evaluation of teachers' practical activity and awarding of the qualification categories is defined in the Regulation on the Attestation of Teachers and Specialists of Learner Support (except Psychologists) (2008).

In Europe and Lithuania, teacher's qualification is awarded after the completion of distinct education studies in schools of higher education. Analysing the practice of teacher preparation in schools of higher education, the structure of the studies in teacher training is highlighted. In all European Union countries it consists of two parts – general education and pedagogical preparation. General education is related to professional readiness to teach a subject (subjects), whereas professional preparation involves theoretical and practical readiness to teach. The teacher's qualification can also be gained during consecutive studies and additional acquisition of teacher qualification. In most European countries, the minimal requirement for teachers is the Bachelor's degree, whereas the Master's degree is required for those working in general education schools implementing accredited programmes of secondary education (Key Data on Education in Europe, 2012). In Lithuania, as in most European Union countries, the system of education is created and organised on the conception that education and learning should be conducted exclusively by well-trained / educated teachers. Therefore, high qualification requirements for teachers are a hallmark of the 21st century.

The Council of Europe emphasise that a teacher should be dedicated to his / her profession, have an ability to motivate and inspire learners, as well as good pedagogic and communication skills. Therefore, special selection methods are applied for admission to study programmes in education in a third of European countries (including Lithuania). A Motivation screening for education studies has been introduced in 2010 for the entrants to Bachelor degree studies in education. It serves as additional security, ensuring a teacher's motivation and examining his / her dedication to the profession. Having analysed the data obtained from the motivation screening of the entrants to the study programmes in the field of education in Lithuanian schools of higher edu-

cation, it appears the motivation screening results are considerably higher for the entrants to state financed study in comparison to the entrants to non-financed study. For example, in 2014, the greater part of entrants applying to state financed study places (64 %) collected 2 points (the highest possible) and 34 % collected 1 point on their motivation screening (Review of the General Admission to Lithuanian Schools of Higher Education in 2014, 33). Meanwhile, 20 % of the entrants to state non-financed study places received 1 point, and 15 % – 2 points. It shows that personal attitudes, which are later developed during studies, underline the organisation of teacher education. However, the results of the admission to schools of higher education over the past years, as provided by the Association of Lithuanian Higher Education (LAMA) (2010, 2012, 2014), demonstrate that the number of students admitted to education studies to both state financed and state non-financed study is decreasing every year. 1097 students were admitted to state financed study programmes in the field of education and training in 2010, 938 persons were admitted in 2011, 750 persons – in 2012, and only 526 – in 2014 (Review of the General Admission to Lithuanian Schools of Higher Education in 2014). This could mean that the number of teachers working in Lithuanian schools of general education is sufficient.

Analysing the national data on teaching staff, it appears that renewal at schools is a rather slow process. 482 teachers started working at school in 2010 (1.5 % of the total number of teachers), and 726 teachers began work in 2012 (2.3 %) (Lithuania. Education in Regions. Teachers, 2013). The number of teachers that began work at school has increased by a third over the past years, yet the number of young teachers has increased only by 0.9 %. Young specialists started work in all the large city municipalities of Lithuania. The number of beginner teachers was greater in 2010 in comparison to 2012 in 39 municipalities (65 %) (Lithuania. Education in Regions. Teachers, 2013). However, in some municipalities (e.g. Kupiškis region and Rietavas) not a single young teacher was employed in 2010 or in 2012. The largest changes in the employment of young specialists in 2010-2012 occurred in the municipalities of Višaginas (8.7 %), Alytus region (7.5 %) and Rokiškis region (4.4 %) (Lithuania. Education in Regions. Teachers in 2008–2012, 2013). According to the data of Information Technologies Centre (hereinafter ITC) (Lithuania. Education in Regions. Teachers, 2013), about 8 % of teachers, school leaders and their assistants had working experience of less than 4 years in 2012. The data confirm

that teachers working in schools of general education have extensive working experience.

The quality of the activity of general education schools is related to teachers' ability to competently construct learning. The prerequisite for almost all teachers of European countries (Key Data on Teachers and School Leaders in Europe, 2013, 18) is to choose education strategies that ensure learners' achievements and progress. The teachers in almost all countries can choose teaching methods. In most European countries, primary teachers can to some extent design the curriculum. Over the past years, in both Europe and Lithuania, a lot of attention has been allotted to the development of teacher qualifications. In some states, a continuous professional development is considered the professional duty of a teacher. In some countries, teachers are encouraged to participate in the development of their qualification. It is assumed that continuous professional development is an essential condition to seek career advancement. A teacher who wants to attain a higher qualification category should provide evidence of participation in professional development training courses. In Lithuania, like in Bulgaria, Spain, Portugal, Romania, Slovenia and Slovakia, continuous professional development is a duty and a prior condition for climbing the career ladder and getting a higher salary (Key Data on Teachers and School Leaders in Europe, 2013, 57).

A teacher participating in continuous professional development improves their own professional competences. *Competence* is defined as "a practically tested ability to use acquired knowledge, skills, values or attitudes integrally and purposefully in a variety of work or study situations, as well as to use it for personal and professional development" (Pukelis, Smetona, 2012). K. Pukelis and A. Smetona (2012) distinguish one more concept related to teacher qualification – *professionalism*. It is defined as *an indicator of the quality of competence*. The authors claim that "the more skills a person uses in his / her professional activity, the more professional that activity becomes. This is because a person performs some of his / her activity automatically and s/he can spend the rest of the time identifying and solving problems related to their professional activity" (Pukelis, Smetona, 2012, 52). A teacher's competence and professionalism are revealed through his / her subject-specific, educational, psychological and managerial readiness to organise the process of education in such a way as the growth and progress of every learner's personality are ensured. Therefore, more and more countries are purposefully investing into

education monitoring as assurance of educational quality. Teachers' activity is periodically evaluated in almost all European countries. Although the forms of educational activity evaluation and quality monitoring differ among countries, their aim is identical – a better quality of education and achievements of learners. The Law on Education of the Republic of Lithuania provides that education quality should be monitored and analysed, whereas strategic decisions should be drawn on the basis of evaluation data. The external evaluation of school quality is one of the ways of monitoring education quality. The greatest attention is allotted to the monitoring of the learning process (lessons, formal and non-formal educational activities for children). The data analysis of the external evaluation of general education school activity discloses the expression of teachers' educational activity. On the one hand, the external evaluation of the quality of school activity reveals the practice of education; on the other hand, it reflects the correspondence of Lithuanian teachers' qualifications with the educational activities.

Connections between Teachers' Activity Quality and the Acquired Qualification

The teacher's acquired qualification is directly revealed through the educational activity. Therefore, the propositions of this part of the article will be illustrated by the data of the evaluation of the qualifications of currently working teachers and the quality of their educational activity. Analysis of the teachers' professional qualification shows that no difference exists between full-time and part-time teachers. This means that specialists, i.e. teachers, who have accomplished studies or a study programme related to the school subject, are employed in general education schools.

98.5 % of full-time primary teachers were employed in Lithuanian schools of general education in 2012. Over the period of 2008–2012, the number of teachers having a university education, a teacher's qualification, professional background and a Master's degree increased. The number of teachers working in basic and secondary education increased from 92.8 % to 96.1 % in 2012; whereas this indicator increased up to 98 % or over in seven municipalities.

According to the provisions of the Law on Education (Article 48), only teachers that have acquired a teacher's qualification have the right to teach in formal education programmes. Therefore, over the past years, the number

of teachers having a teacher's qualification has increased. The increase from 92.1 % to 95.8 % has been noted in 57 municipalities (Lithuania. Education in Regions. Teachers, 2013). Yet, in some municipalities teachers still do not have a teacher's qualification. Admittedly, some of them study in institutions of higher education, and the proviso of the Law on Education (Article 48, Part 2) regarding the acquisition of a teacher's qualification in two years' time since assuming work can be applied. The number of teachers having a Master's qualification and working in secondary education increased by 1.7 % in 2012 (Lithuania. Education in Regions. Teachers, 2013).

A teacher's career is realised through the categories acquired at attestation. There are four qualification categories of teachers' attestation: teacher, senior teacher, teacher methodologist and teacher expert. Teachers having the qualification category of a senior teacher constitute the greatest part of teachers working in general education schools. In 2012, out of 16 209 teachers 51.1 % were in this category. 9241 (38 %) teachers having acquired a higher qualification category worked in general education schools in accordance with basic and secondary education programmes (with 5–12 grades (1–4 gymnasium grades)) in 2012. The portion of teacher methodologists and teacher experts (39 %) was above the state average in 22 municipalities. The changes in the number of primary school teachers that had acquired higher qualification categories were also statistically significant and ranges up to 9.5 % (Lithuania. Education in Regions. Teachers, 2013). Comparing the data of 2008 and 2012, it was determined that the number of teachers that had acquired higher qualification categories was among teachers of history (the state average grew by 10 %), Lithuanian language arts and Mathematics (the state average increased by 8 % respectively), who worked in grades 5–12 (gymnasium grades 1–4) (Lithuania. Education in Regions. Teachers, 2013).

Legislation and the logic of continuous professional development lead us to presume that teachers having the highest qualification category achieve the highest results in professional educational activity. Having analysed the data of external evaluation of school activity conducted by National School Evaluation Agency in 2010–2014 (Quality of the Activity of General Education Schools, 2015), it has been determined that attestation categories of teachers correlate with the quality of lessons.

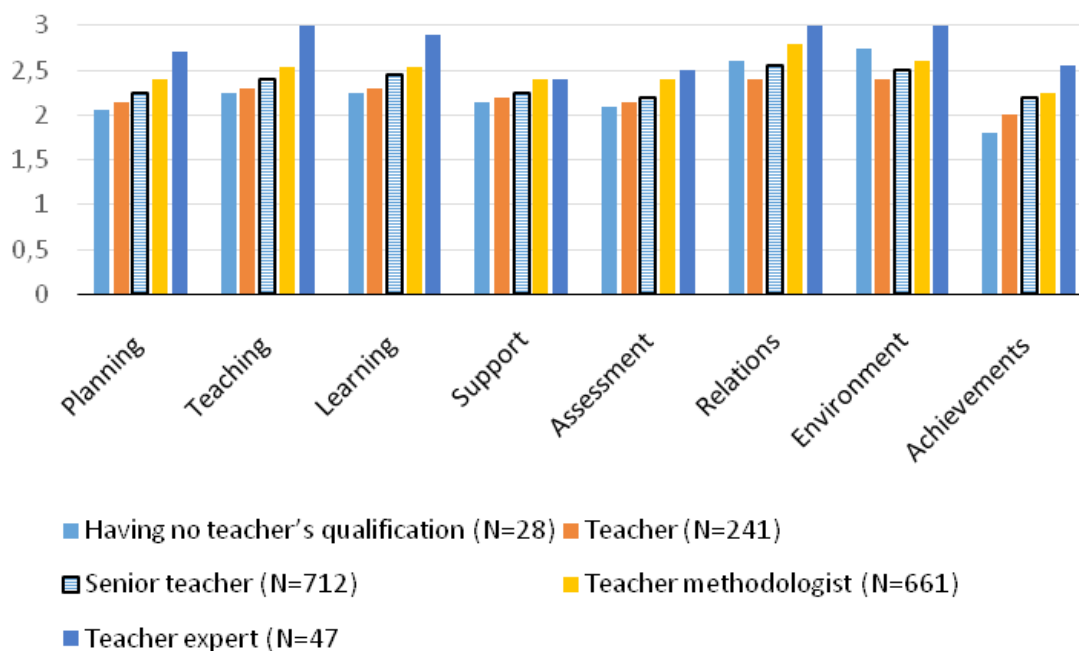


Fig. 1. Comparison of the assessment means of lesson quality in relation to a teacher's qualification

Having analysed the data on lessons collected by the National School Evaluation Agency (2015), it has been determined that the average evaluation of educational activity reflects the current situation. The educational activity (teaching and learning) of teachers having the highest qualification category (teacher expert) has received the highest evaluation (Figure 1). The teaching and learning activity of teacher methodologists is considerably lower than that of teacher experts. On average, senior teachers, teachers and employees having no pedagogical education certification achieve relatively similar quality in professional activity.

Analysing the data collected by National School Evaluation Agency (2015, 2014), it is highlighted that the quality educational activity differs among different school subjects and their groups.

For example, the quality of moral education is the lowest and ranges up to level 2.3, whereas physical education is evaluated as the best – 2.61. Educational activities in Mathematics, Information Technologies, Arts-technological Education and Lithuanian (mother tongue) receive relatively equal evaluations (Figure 2). The quality of subject teachers' activity differs according to their competencies. It is assumed that the quality of educational activity is determined by the selected study programme and the acquired qualification.

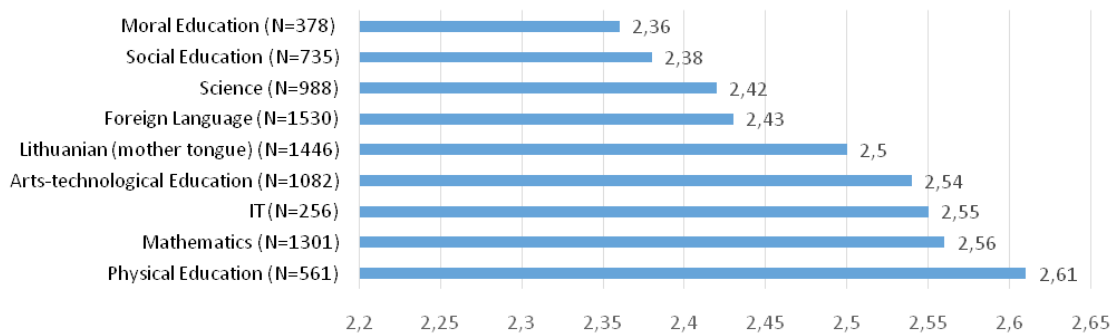


Fig. 2. Analysis of external evaluation data of 2013–2014: lesson quality of school subjects

Detailed analysis of the external evaluation of educational activity conducted by the National Agency for School Evaluation (2015) reveals that the evaluation of lesson components differs depending on the school type. The level of education is evaluated equally in primary schools and gymnasiums. The same situation is observed when evaluating the data on pupils' learning in progymnasiums (middle schools). It is noteworthy that teaching and learning in both secondary and basic schools is of a lower level (Figure 3). Teacher-learner relationships in different types of schools are ranked the highest (2.8), whereas learner achievements and progress in a lesson are rated as the lowest – 2.2.

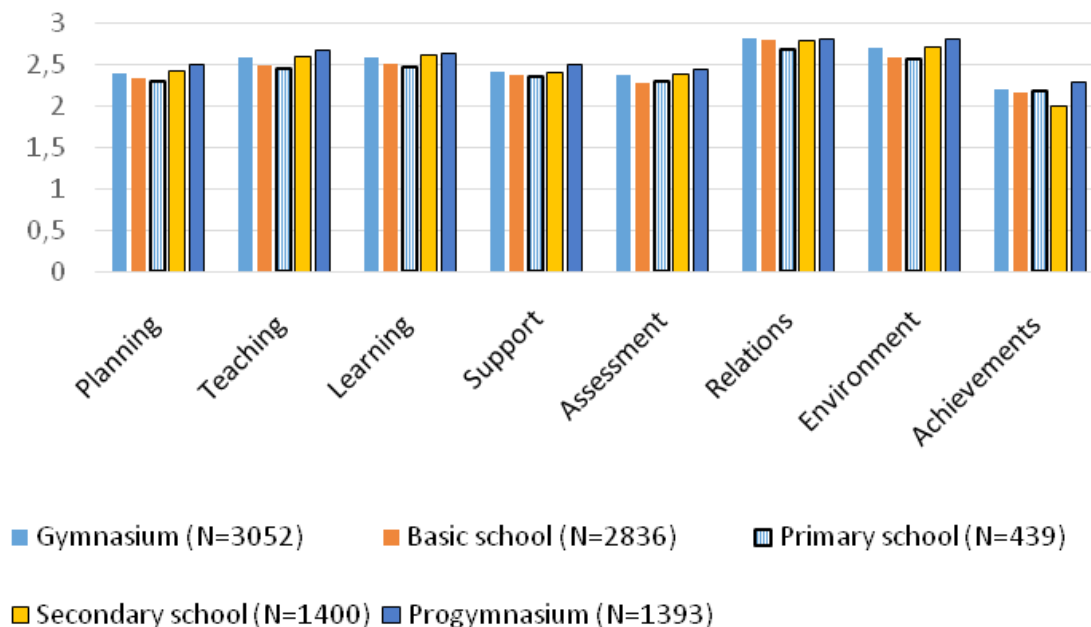


Fig. 3. The average of the evaluation of observed lessons in different types of schools in 2013–2014

It should be noted that more teachers with a lower qualification category are employed in basic and secondary schools (i. e. where no accreditation of secondary education has been performed). The aforesaid facts demonstrate that the quality of teaching and learning depends not only on teachers' qualifications, but also on a school type, its location and class. The quality of education is highest in grades 11–12 in city gymnasiums and in primary schools, and in most cases it exceeds the national average. It means that the state of teachers' qualification is better in primary schools and gymnasiums in cities rather than in small towns and secondary schools.

A more detailed analysis of the external evaluation data compiled by the National Agency for School Evaluation (2015) shows that the quality of education is related to a teacher's ability to establish good communication and cooperation relationships, to manage a class, as well as to professionally choose working methods for learners.

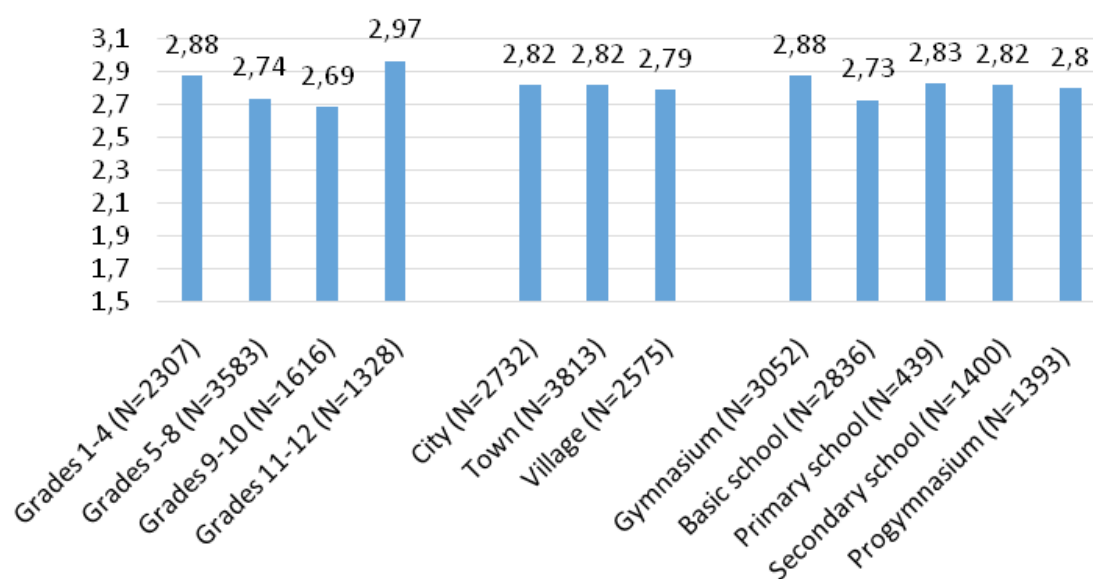


Fig. 4. Analysis of the external evaluation data for 2013–2014: relationships, class management

The generalised analysis of the data on class management (Figure 4) demonstrates that teachers working with 5–10 learners in town and village basic schools should improve their general and subject-specific competencies (The Description of Professional Competences of Teachers, 2007).

A consistent analysis of the external evaluation of the quality of school activity reveals that the quality of teachers' activity depends on the acquired qualification, professional competence, the acquired qualification category and location of the work place.

Lessons of teachers experts: external evaluation of the quality of their activity

The quality of lessons delivered by teacher experts most often ranges from good (level 3) to very good (level 4) (Figure 5). However, teacher experts do not always succeed in personalising education (2.77 on average), i. e. to render appropriate support to every learner, as well as to provide feedback on their success and failures.

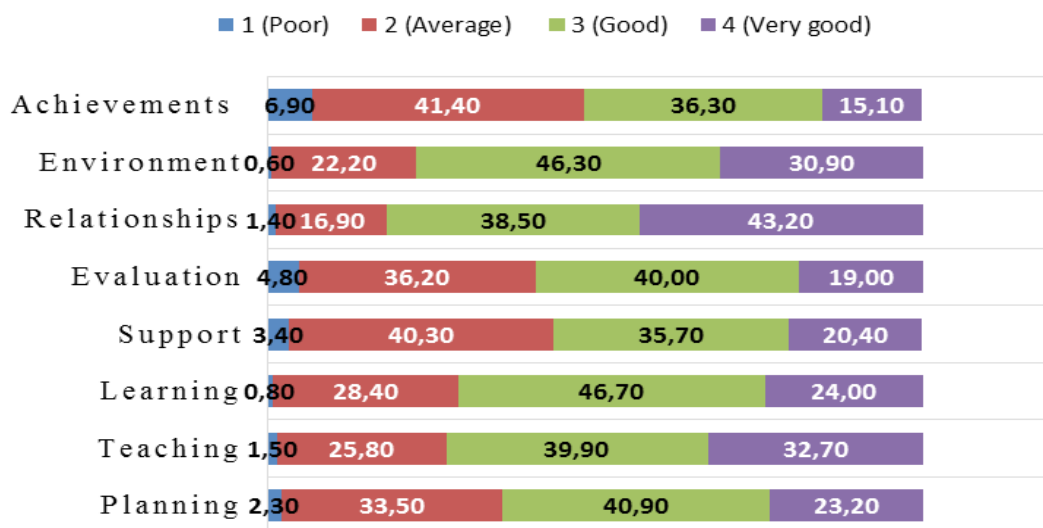


Fig. 5. Comparison of the evaluation of the quality of different components of lessons delivered by teachers

During the research, it was noted that relationships and class management were one of the best evaluated components of a lesson. However, it should be stated that relationships established in nearly a fifth (18.3 %) of the observed lessons were average or poor. According to educational research, humane relationships have a significant impact better learning and achievements; therefore, it is possible to state that every fourth teacher expert creates favourable conditions for learner development. Bearing in mind the aforesaid, the socio-economic school context in which teachers experts worked was explored.

The number of learners that received free meals was taken as the evaluation criterion. It was determined that more than a half (66.4 %) of teacher experts worked in schools from a good socio-economic context (i.e. in schools where up to 24 % of learners received free meals), where the external (social, economic and cultural context) factors were rather beneficial to the organisation of the education process. During the research, it was noted that teacher experts most often worked in grades 11–12 (36.3 %) and grades 9–10 (29 %).

According to data collected by the National Agency for School Evaluation (2015), the quality of lessons delivered by teacher experts (in terms of different learner groups, classes, school subjects, school types, etc.) did not differ much from lessons delivered by teachers of other qualification categories (no significant differences were established): the best working achievements were noted in grades 1–4 and 11–12, whereas working with teenagers (with 10–16 year olds or grades 5–10) still needed improvement (the data presented in Figure 6 illustrate that this tendency is also observed in lessons delivered by teacher experts).

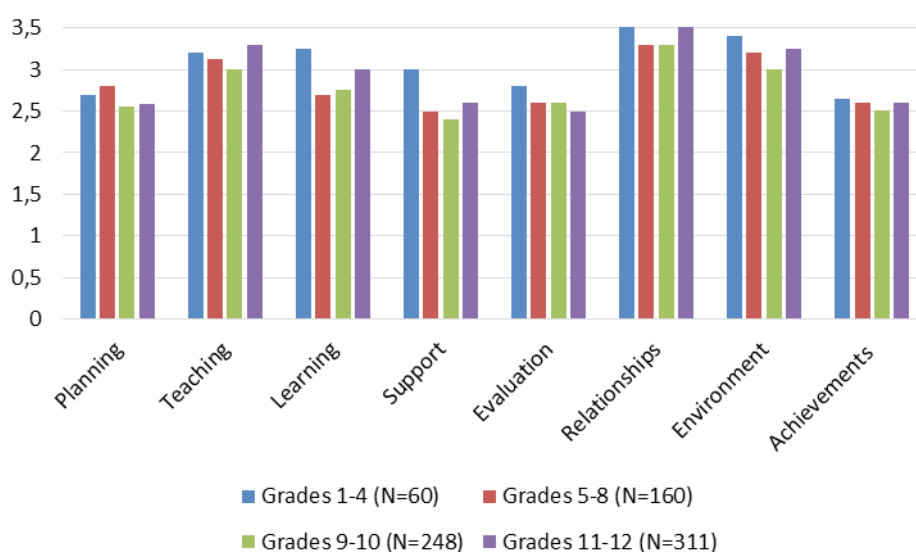


Fig. 6. Quality of lessons delivered by teachers experts in different classes

However, having evaluated the quality of the activity of teachers having the highest qualification category, it is possible to claim that they meet the requirements (Figure 2). It is confirmed by the correlation data analysis (Table 1), which demonstrates that lessons delivered by teachers experts are equivalent (there are strong correlations between planning and teaching, achievements, as well as teaching and learning).

Table 1. Correlations between the assessed components of lessons delivered by teachers experts

	Plan- ning	Tea- ching	Lear- ning	Support	Evalu- ation	Rela- tion- ships	Envi- ron- ment	Achie- ve- ments
Planning	1							
Teaching	0,787	1						
Learning	0,655	0,719	1					
Support	0,652	0,677	0,646	1				
Evaluation	0,685	0,658	0,618	0,671	1			
Relati- onships	0,606	0,647	0,643	0,547	0,589	1		
Environ- ment	0,583	0,594	0,547	0,510	0,540	0,550	1	
Achieve- ments	0,721	0,684	0,677	0,640	0,680	0,528	0,512	1

Researchers note that not only strong correlations, but also weak and average ones are important in educational sciences. This provision is based on a more detailed analysis accomplished during the current research. It demonstrates that certain problems exist in the work of teachers experts. As already mentioned, one of the most conspicuous problems is working with teenagers. It is also maintained that teacher experts, while face similar problems as their colleagues when organising the educational process. Therefore, it is important to highlight key problems related to the quality of the education process.

Strong and weak aspects of education

Analysing the external evaluation data on the quality of school activity, it is clear that similar strong and weak aspects are characteristic of all teachers, irrespective of their qualification or the type of school at which they work. Evaluating the strong aspects of school activity during external evaluation, the aspects of *school culture* have been considered as the most important indicators since 2010 (Description of the Procedure of External Quality Evaluation of Schools Implementing General Education Programmes, 2009): class microclimate (Paragraph 1.1.6), teacher-learner dialogue (Paragraph 2.3.3), links between teaching and life (Paragraph 2.3.2). Exploring what strong aspects are distinguished by schools themselves, it should be noted that the data on exter-

nal evaluation and self-evaluation are nearly identical: both external assessors and school communities consider school culture and the related activities as a strength of their performance (for instance, learner achievements in non-formal educational activities of children (in eight out of ten assessed schools), general policy of child care (in three fourths of the assessed schools), school partnership with other institutions (in more than a half of the assessed schools) and others).

While investigating the weak aspects of school activity, it appeared that they all include learners' *education and learning*: the progress of individual learners (69 % of the assessed schools), differentiation of educational activities (68.7 %), assessment of learners' self-education (50.5 %), as well as dispositions and means of education (48.5 %). Evaluating their own performance, schools tended to highlight the same aspects as external evaluators: nearly half of schools (46.6 %) distinguished education and learning, whereas every fifth school (22.7 %) considered learner support as an area needing improvement.

Summing up the obtained data, it is possible to conclude that education quality in a school of general education partly complies with the expectations of society. Both external evaluators and the school community realise that seeking to enhance the quality of education and learners' achievements it is essential to monitor the progress of every learner (Paragraph 3.1.1), to differentiate learning activities (Paragraph 2.5.2), to monitor learning and acquisition of knowledge (Paragraph 2.3.4), as well as to purposefully employ assessment information for successful education (Paragraph 2.6.2). Two conclusions can be drawn: first, teachers' general and subject-specific competencies or their components are not sufficiently developed (for instance – dispositions; this assumption is based on the data that dispositions and means of instruction are recorded as aspects for improvement in nearly every second school); second, there is a demand for the improvement of the planning of educational activity, education and learning process management, as well as the evaluation of learner achievements and progress. The analysis of the obtained data reveals that the quality of education is directly dependent on the professionalism, qualifications and competencies of teachers working in schools of general education. Hence, in planning the programmes of teacher preparation and qualification development, it is important that these programmes develop and promote teachers' general and subject-specific competencies (The Description of Professional Competences of Pedagogues, 2015).

Conclusions

The country has established appropriate conditions for the acquisition of the professional competence of a teacher. Teacher education is offered in Lithuanian schools of higher education in accordance with the set requirements. Candidates to educational studies are selected with the help of a motivation evaluation, and the preparation of future teachers is offered in Bachelor's / Master's study programmes or post-Bachelor professional studies. Currently, all general education schools employ teachers that have acquired or are seeking teacher qualification.

Teachers' professional development is a duty of teachers in Lithuania. Continuing professional development of teachers is an essential condition of seeking a professional career. Teachers' careers are related to the acquisition of qualification categories in the process of attestation. Of all pedagogues working in Lithuanian schools of general education, more than a half hold the qualification category of a senior teacher. About a third of pedagogues have attained the category of a teacher methodologist, and the same number of teachers have the category of a teacher expert.

The evaluation of educational quality directly reflects teachers' readiness for professional activity. As in a number of European countries, the quality of teachers' activity in Lithuania is evaluated. External evaluation of the quality of school performance is one of the ways of monitoring education quality, when the activity of both education institutions and teachers is evaluated. The greatest attention is allotted to monitoring the process of education (lessons, formal and non-formal education activities of children). Over the past five years, external evaluation data on the quality of the performance of general education schools confirm that teachers' qualifications comply with the requirements. However, the quality of education is average. It shows that teachers' general and subject-specific competencies are not sufficiently developed. It has been determined that the qualifications acquired by teachers of general education schools and their actual educational activity of constructing the process of education and ensuring personal maturity are in dissonance. Meanwhile, it has been highlighted that teachers having acquired the highest qualification category (of an expert) and working in cities demonstrate sustainable and efficient educational activity results.

Having evaluated the generalised data (analysing the average values of

a feature), it has been determined that the activity of teachers holding a higher qualification category is of better quality. The activity of teachers having the highest qualification category complies with the set expectations. Nevertheless, having analysed individual parameters of a lesson (in terms of the age groups of learners, classes, school subjects and school types), certain problems have been identified: teacher experts, similarly to their colleagues, do not always succeed in working with early adolescents (10–16 year olds). Therefore, attention should be directed towards teachers' work with this age group while organising teacher preparation, development of teacher qualifications or their attestation.

Both the data obtained from the external evaluation of the quality of school performance and the data received from school communities demonstrate that it is essential to focus on education and learning during a lesson in order to promote the quality of the performance of general education schools. Seeking greater progress for every learner, it is especially important to differentiate learning, to monitor the learning and knowledge acquisition of every child, as well as to appropriately employ assessment information for successful education.

References

- Barkauskaitė, M. (2005). Pedagogų rengimas: tradicijos ir kaita. *Pedagogika*, 79, 11–16.
- Bendrojo priėmimo į aukštąsias mokyklas rezultatai*. (2015). Retrieved from: <http://www.lamabpo.lt/bendrojo-priemimo-rezultatai/2014#722>
- Bendrojo priėmimo į Lietuvos aukštąsias mokyklas 2014 m. apžvalga*. (2014). Mokslo ir studijų stebėsenos ir analizės centras (MOSTA). Retrieved from: http://www.mosta.lt/images/leidiniai/Priemimo_apzvalga_I_pakopa_2014.pdf
- Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybė*. (2015). Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros metinis pranešimas (5). Vilnius: socialinė įmonė UAB „Spaudmeta“.
- Dukynaitė, R. (2005). Gimnazijų pedagogų kvalifikacijos kėlimo ypatumai. *Pedagogika*, 79, 80–84.
- Galkienė, A. (2011) Šiuolaikinio mokytojo vaizdinys: mokinių požiūris. *Pedagogika*, 101, 82–90.
- Gedvilienė, G., Laužackas, R., Tūtlys, V. (2010). *Bendrojo ugdymo mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai: mokslo studija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
- Gedvilienė, G., Laužackas, R., Tūtlys, V. (2010). *Bendrojo ugdymo mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai: mokslo studija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
- Good, T. L., Brophy, J. (2014). *Kas vyksta klasėse*. 10-asis leidimas. Vilnius: Standartų spaustuvė.
- Gudalienė-Gudelevičienė, L., Kaušylienė, A. (2006). Ugdymo paradigmos virsmas: nuo mokymo prie mokymosi. *Pedagogika*, 82, 68–72.
- Guskey, T. R. (2004). *Profesinio tobulinimosi vertinimas*. Vilnius: Garnelis.
- Hargreaves, A. (2008). *Mokymas žinių visuomenėje*. Vilnius: Homo liber.

- Key Data on Education in Europe*. (2012). Eurydice. Retrieved from: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134en.pdf
- Laužackas, R. (2005). *Profesinio rengimo terminų aiškinamasis žodynas*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
- Laužackas, R., Gedvilienė, G., Tūtlys, V., Juozaitienė, D. (2008). Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai. *Pedagogika*, 89, 29–44.
- Lietuva. *Švietimas regionuose. Pedagogai*. (2013). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
- Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. (2011). Retrieved from: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=395105&p_query=&p_tr2
- Lietuvos švietimas skaičiais 2015. Bendrasis ugdymas. (2015). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras. Retrieved from: https://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/667_5ae2908d82c172afao893b59ae-a2402e.pdf.
- Martišauskienė, E. (2009). Pedagogų požiūris į mokytojo kompetencijų raišką. *Acta Pedagogica Vilnensia*, 22, 88–101.
- Mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo tvarkos aprašas*. (2009). Retrieved from: <http://www.nmva.smm.lt/isorinis-vertinimas/dokumentai/>
- Mokyklų veiklos kokybės įsivertinimo duomenų 2010–2014 m. archyvas (duomenų masyvai)*. (2014). Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra.
- Mokyklų, vykdančių bendrojo ugdymo programas, veiklos kokybės išorinio vertinimo tvarkos aprašas*. (2009). Retrieved from: <http://www.nmva.smm.lt/isorinis-vertinimas/dokumentai/>
- Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas*. (2007). Retrieved from: http://www.srsc.lt/Mokytoju_kompetencijos.html
- Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų (išskyrus psichologus) atestacijos nuostatai*. (2008). Retrieved from: <http://www.upc.smm.lt/tobulinimas/atestacija/>
- Pagrindiniai duomenys apie Europos mokytojus ir mokyklos vadovus*. (2013). Retrieved from: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/key_data_series/151LT.pdf
- Pedagogo profesijos kompetencijų aprašas*. (2015). Projektas „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra (II etapas)“. Retrieved from: <http://www.upc.smm.lt/projektai/pkt/rezultatai/PEDAGOGO-PROFESIJOS-KOMPETENCIJU-APRASAS.docx>
- Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija*. (2012). Retrieved from: <http://www.upc.smm.lt/naujienos/pkt/koncepcija.php>
- Pedagogų rengimo reglamentas*. (2012). Retrieved from: <https://www.smm.lt/web/lt/pedagogams/mokytoju-rengimas>
- Pedagogų skaičius. Mokinių ir studentų skaičius. Mokymo įstaigų skaičius*. (2015). Retrieved from: <http://osp.stat.gov.lt/web/guest/statistiniu-rodikliu-analize?portletFormName=visualizati-on&hash=b0740b95-6183-4187-83bb-61da4831ab57>
- Penkiolikmečių raštingumas: Lietuva pasaulyje. (2008). Švietimo problemos analizė, 6(26). Retrieved from: http://www.nec.lt/failai/3963_Penkiolikmeciu_rastingumas.pdf
- Pukelis, K., Smetona, A. (2012). Švietimo sąvokos „competence“ mikrosistemos darninimas. *Aukštojo mokslo kokybė*, 9, 50–74.
- Reikalavimų mokytojų kvalifikacijai aprašas*. (2014). Retrieved from: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/7f45d9f02f7911e4a83cb4f588d2ac1a>

III DALIS

Bendroji didaktika:
kaip priimame nūdienos iššūkius?

PART III

General didactics:
How do we face contemporary challenges?

KALBŲ DIDAKTIKOS INTEGRAVIMAS KITŲ DALYKŲ PAMOKOSE PRADINĖSE KLASĖSE (ŠVEICARIJOS PATIRTIS)

DAIVA JAKAVONYTĖ-STAIŠKUVIENĖ

Lietuvos edukologijos universitetas, LIETUVA, el. paštas daiva.jakavonyte@leu.lt

Santrauka. Geri kiekvieno asmens kalbiniai gebėjimai – pamatas kokybiškam mokymuisi, kokybiškam gyvenimui. Deja, tarptautinių mokinių skaitymo pasiekimų tyrimų PIRLS (2006, 2011) duomenimis, pastarąjį dešimtmetį Lietuvos pradinių klasių mokinių kalbos pasiekimai pablogėjo visose srityse. Vienas iš pažangių kalbos gebėjimų ugdymo būdų – integruotas ugdymas, kai kalbos gebėjimai ugdomi ne tik lietuvių kalbos, bet ir kitų dalykų pamokose. Itin pažangią kalbos ugdymo praktiką yra įgyvendinusi Šveicarija. Šios valstybės mokslinių tyrimų rezultatai atskleidžia kokybišką kalbų ugdymą, kai integruotai ugdomi mokinių ir kalbiniai, ir dalykiniai gebėjimai. Straipsnyje pateikiama teorinė ir empirinė studija, atlikta stažuojantis Šveicarijoje, Fribūro universitete, integruotos kalbų didaktikos srityje (stažuotės vadovė prof. dr. Aline Gohard-Radenkovic). Trijų mėnesių mokslinę stažuotę rėmė Šveicarijos Fribūro universitetas. Tyrimo tikslas – remiantis Šveicarijos mokslininkų patirtimi teoriškai ir empiriškai pagrįsti kalbų didaktikos integravimo privalumus kitų dalykų pamokose pradinėse klasėse. Atlikta mokslinės literatūros ir pusiau struktūruoto interviu duomenų analizė integruotos kalbų didaktikos kitų dalykų pamokose klausimais.

Esminiai žodžiai: ugdymas, integruota kalbų didaktika, pradinės klasės.

Įvadas

Problemos aktualumas. Jeigu norime kalbėti apie kalbas, didaktiką, privalome nepamiršti kalbų politikos ir kultūros, kuriose yra neatsiejamos metodologijos, programų ir laukiamų mokinių pasiekimų dimensijos. Tai svarbiausi klausimai, kuriuos būtina numatyti ugdymo turinį reglamentuojančiuose dokumentuose (pagal Puren, 2003; Borg, 2013). J. C. Beacco (2008, 2013) nuomone, integruotos didaktikos klausimas gali būti „gyvas“, jeigu dėl jo vieningai susitariama visais lygmenimis (mokslo, politikos ir praktikos), pagrindiniai dalykai, lemiantys šios idėjos sėkmę, yra politika, etika, profesionalumas,

mokslinis pagrindas, atsakomybė, teisės ir pareigos. Kokybiškas integruotas kalbų ugdymas galimas tik atsižvelgiant į kultūrų dialogiškumą bei mokymo ir mokymosi kultūros keitimą (nuolatinį atsinaujinimą), kuriuos laiduoja trianuliacinė metodika, apimanti *aktyvaus ugdymo metodus*, konstruktyvizmo pagrindų ugdomą *supratimą*, kai žinojimą konstruoja pats besimokantysis, ir *ugdymo programas*, kuriose atsižvelgiama į kultūrą bei jos pažinimą, sujungiantį tiek pasaulio, tiek vietos kontekstą.

Tyrimo problema – kaip integruotai ugdyti mokinių kalbos gebėjimus kitų dalykų pamokose pradinėse klasėse?

Tyrimo tikslas – remiantis Šveicarijos mokslininkų patirtimi, teoriškai ir empiriškai pagrįsti kalbų didaktikos integravimo privalumus kitų dalykų pamokose pradinėse klasėse.

Tyrimo uždaviniai:

- Teoriškai apibrėžti kalbų didaktikos integravimo modelius, jų pasirinkimo prielaidas.
- Remiantis empirinio kokybinio tyrimo duomenų analize, išsiaiškinti kalbų didaktikos integravimo galimybes kitų dalykų pamokose pradinėse klasėse, analizuojant tokios didaktikos privalumus, ugdymo sąlygas, sunkumus ir galimas problemas.

Tyrimo naujumas, originalumas. Lietuvoje švietimo politikos, strateginių tikslų kontekste jau keletą metų pabrėžiama būtinybė integraliai ugdyti mokinių kalbinius gebėjimus kitų dalykų pamokose. Skaitymo ir rašymo gebėjimų ugdymas per kitų dalykų pamokas yra vienas iš 2016 m. švietimo prioritetų: „Skaitymas ir rašymas mokant visų dalykų. Vakarų ekspertai teikia rekomendacijų šalims, kaip gerinti skaitymą ir rašymą per visų dalykų mokymą. Kalba perduodamas ir suvokiamas visų mokomųjų dalykų turinys turi didelės įtakos dalyko mokymosi pasiekimams. Neretai teigiame, kad tai – pradinių klasių mokytojo, dar galbūt lituanisto kompetencija. Tyrimai rodo ką kita – neretai vaikas neįveikia matematikos ar fizikos užduoties, nes nesupranta dalykinio teksto, jo reikšmių, nėra įpratęs permąstyti, įvertinti, ką kas reiškia, ir taip smunka jo motyvacija, pasitikėjimas, noras mokytis, o galiausiai ir rezultatai. Tik supratę, kad skaitymo ir rašymo gebėjimų ugdymas padeda pasiekti kiekvieno mokomojo dalyko geresnių rezultatų, galėsime susitelkti ir užtikrinti visų veiklų ir priemonių dermę“ (Pitrėnienė, 2016, 8). Turime strateginę kryptį link integruoto ugdymo, tačiau mokslinių tyrimų Lietuvoje šioje srityje mažai, yra pavienių gerosios praktikos pavyzdžių. Dėl šios priežasties buvo pasirinkta

Šveicarija, kurioje integruotas kalbinis ugdymas organizuojamas jau 30 metų. Kadangi Šveicarijos mokslas ir praktika yra pažangi, todėl siekta išsiaiškinti, kaip apibrėžtas teorinis ir empirinis pagrindas padeda kokybiškai įgyvendinti integruotą kalbų didaktiką kitų dalykų pamokose. Manychiau, kad tai ir būtų šio tyrimo naujumas, o aktualumą nusako anksčiau paminėta Lietuvos švietimo prioritėtinė kryptis.

Tyrimo metodika ir organizavimas. Tyrimas atliktas taikant du metodus – mokslinės literatūros kokybinę analizę ir pusiau struktūruotą interviu – Šveicarijoje 2014 m. birželio–rugpjūčio mėnesiais, straipsnio autorei stažuojantis Fribūro universitete (stažuotės mokslinė vadovė – prof. dr. Aline Gohard-Rodenkovic).

Atliktas mokslinės literatūros analizės *kokybinis* tyrimas, vadovaujantis *kokybinės turinio analizės* strategija. Tyrimo dizainas konstruotas kokybinio tyrimo teoretikų B. Bitino, L. Rupšienės, V. Žydzūnaitės (2008) pateiktu metodologiniu pagrindu. Teorinis tyrimas atliktas laikantis metodologinių tyrimo etapų – teorinės tyrimo medžiagos skaitymo, analizės, specifinės temos (šiuo atveju – integruotos kalbų didaktikos) apibendrinimū. Pasirinkta *syn-tezių analizė*, leidžianti jungti atskiras informacijos dalis į tyrimo kontekstui prasmingą visumą, susieti atskirus to paties objekto – integruotos kalbų didaktikos – įvairių autorių tyrimus, interpretacijas ir išvadas. Duomenų analizės metodas paremtas *įžvalgų požiūriais*, analizės procesas *interpretacinis*, paremtas tyrėjos, straipsnio autorės, *ekspertinėmis žiniomis, patirtimi ir intuicija*. Pagrindine duomenų analizės strategija pasirenkamas *lyginimas*: nuolat lyginami integruotos kalbų didaktikos *prasmieniai vienetai*, t. y. kitų mokslininkų tyrėjų požiūriai į tiriamąjį objektą, šie požiūriai siejami su tyrimo problemos klausimais, siekiama suvokti ir pateikti *ryšius tarp skirtingų* (dažnu atveju alternatyvių) *prasminių vienetų*.

Empirinio tyrimo metu atliktas kokybinis tyrimas – *pusiau struktūruotas interviu*. Kiekvienam interviu dalyviui buvo užduoti tie patys klausimai: *Kokia Jūsų patirtis integruotos kalbų didaktikos srityje? Kokie yra pagrindiniai integruotos kalbų didaktikos modeliai? Kaip organizuoti integruotą kalbų mokymąsi kitų dalykų pamokose? Kokie integruotos kalbų didaktikos įgyvendinimo sėkmės požymiai ir tinkamiausios formos? Kokie yra vertinimo kriterijai? Kaip užtikrinti ugdymo kokybę šioje srityje? Kaip vertinti mokinių pasiekimus?* Kiekvieno interviu medžiaga įrašyta į diktofoną. Interviu vyko prancūzų kalba. K. Kardelio (2005) teigimu, pusiau struktūruoto interviu metu laisvai formuluojant

klausimus, galima lanksčiau vesti interviu, nes, atsižvelgiant į atsakymą, galima patikslinti klausimą, išsiaiškinti įvairius reiškinių aspektus, nuodugniau analizuoti studijuojamą reiškinį ir t. t. Pažymima, kad nors interviu yra pusiau struktūruotas, nes jo metu naudojamos parengtos tyrimo gairės – platesni klausimai, kuriuos lemia tyrimo tikslai, vis dėlto informantai gali laisvai formuluoti apibrėžimus, sąvokas ir reikšmes, pateikti savitą požiūrį nagrinėjama tema. Taigi pusiau struktūruoto interviu pasirinkimą lėmė šio metodo lankstumas, galimybė rinkti duomenis tiesiogiai iš nedidelės informantų grupės, naudoti platesnius tyrimo klausimus ir atskleisti socialinę tikrovę tiriamųjų požiūriu. Šiame darbe dėl ribotos apimties pateikiami apibendrinti respondentų atsakymai, išryškinant integruoto kalbos ugdymo kitų dalykų pamokose organizavimo tikslingumą, galimus modelius, privalumus ir sunkumus.

1 lentelė. Kokybinio tyrimo pusiau struktūruoto interviu klausimų pagrindimas

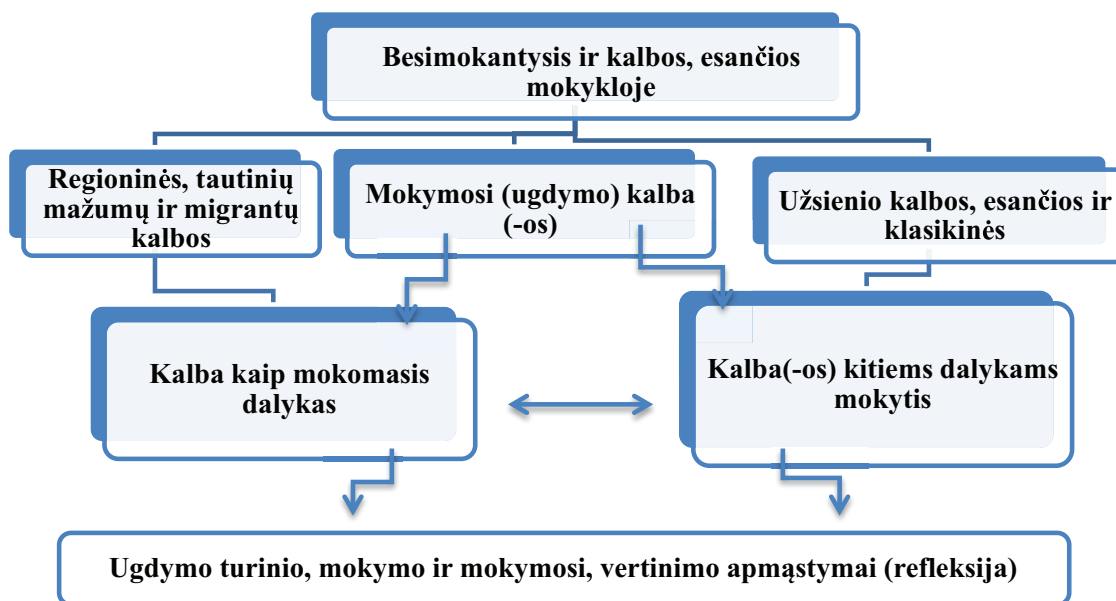
Klausimas	Klausimo siekiniai	Klausimo ryšys su tiriama problema
<i>Kokie yra pagrindiniai integruotos kalbų didaktikos modeliai?</i>	Išsiaiškinti integruotos kalbų didaktikos modelius, jų privalumus ir trūkumus	Klausimo atsakymai sudaro galimybes įžvelgti teorijos ir praktikos ryšį aptariant ugdymo modelių pasirinkimą ir galimybes, kai kalbiniai gebėjimai plėtojami kitų dalykų pamokose
<i>Kokie sunkumai kyla įgyvendinant pasirinktą integruotos kalbų didaktikos modelį?</i>	Atskleisti integruotos kalbų didaktikos organizavimo galimybes ir laukiamus iššūkius (sunkumus) ugdymo procese	Klausimo atsakymai leidžia įžvelgti, kas laukia įgyvendinant pasirinktą integruotos kalbų didaktikos modelį, į ką reikia labiausiai atkreipti dėmesį, kad procesas vyktų sklandžiai
<i>Kokie integruotos kalbų didaktikos įgyvendinimo sėkmės požymiai ir tinkamiausias formos?</i>	Išsiaiškinti, kas pabrėžiama išsakant integruotos kalbų didaktikos įgyvendinimo sėkmes, kokie kriterijai ir / ar jų požymiai nurodomi	Klausimo atsakymai sudaro prielaidas apibūdinti sėkmės kriterijus veiklos (ugdymo proceso) ir mokinių pasiekimų (rezultato) kontekste, kai organizuojama integruota veikla

Tyrimo etika. Organizuojant interviu buvo laikomasi konfidencialumo ir savanoriškumo principų, todėl interviu pradžioje pabrėžta, kad tyrimas yra anonimiškas, duomenys nebus niekur skelbiami, bet naudojami tik moksliniams tikslams apibendrinti. Dalyvavimas yra savanoriškas, todėl prašoma sutikimo būti tyrimo dalyviu ir leidimo pokalbį įrašinėti. Laikomasi pagrindinės interviu ėmimo taisyklės – kad prieš pradėdant interviu būtina pristatyti tyrimo tikslą, supažindinti su jo svarba, pristatyti atstovaujama organizaciją. Tyrimo metu bendrauta su trimis Šveicarijos integruotos kalbų didaktikos ekspertais, itin gerai išmanančiais šios srities teoriją ir praktiką. Ekspertai atrinkti

tikslingai – mokslininkas ir švietimo politikas, švietimo politiką įgyvendinantis administracijos narys kantone ir mokyklos atstovas. Kiekvieno interviu medžiaga įrašyta į diktofoną. Interviu vyko prancūzų kalba. Kadangi tyrimui buvo pasirinkta netikimybinė imtis, gautų duomenų negalima apibendrinti, tačiau jie naudingi išvelgiant tam tikras tendencijas ir numatant tolesnes tyrimo rekomendacijas (pgl. Žydžiūnaitė, 2011).

Teorinė integruotos kalbų didaktikos per kitų dalykų pamokas pradinėse klasėse apibrėžtis

Daugiakalbystės direktyvos Europoje. Europos Tarybos apibrėžiama daugiakalbystė reiškia kalbų įvairovę, kurios gali būti vartojamos, įskaitant gimtąsias kalbas ir visas kitas vėliau išmoktas kalbas, nepriklausomai nuo jų statuso mokykloje ir visuomenėje (žr. 1 pav.). Daugiakalbystė gali būti suprantama kaip asmens kalbų pažinimas ar meistriškas kelių kalbų vartojimas; arba kelių asmenų grupė, atsižvelgiant į kalbinę ir kultūrinę įvairovę. Tai sociokultūrinės, socialinės ir ekonominės integracijos šiuolaikinis darinys, suteikiantis reikšmę kultūriniam mainams ir tarpusavio supratimui. Mokantis kitų kalbų ir pažįstant kitas kultūras gali būti atviras kitiems, atviras pasauliui (pgl. Europos Tarybos / Kalbų politikos skyrius):



1 pav. Daugiakalbystės ir tarpkultūriškumo ugdymo išteklių schema (pgl. Europos Taryba, 2010)

1 pav. atskleidžia, kad organizuojant ugdymo procesą mokykloje būtina atsižvelgti į mokyklos kalbas (tiek mokymosi, tiek užsienio, tiek tautinių mažumų ir migrantų). Be to, svarbu suvokti, jog kalba mokinio yra suprantama dvejopai – kaip mokomasis dalykas ir kaip pagrindas kitiems dalykams mokytis. Kalba kitiems dalykams mokytis yra ir integruotos kalbų didaktikos pamatas. Apmąstant ugdymo turinio įgyvendinimo sėkmę ir tobulintinus aspektus, būtina galvoti apie abu kalbos mokymosi aspektus.

Dvikalbis arba daugiakalbis ugdymas per kitų dalykų pamokas visame pasaulyje taikomas įvairiais tikslais (pgl. Brohy, Gajo, 2008). Tai pagrindiniai variantai.

2 lentelė. Integruoto kalbų ugdymo modelių apibrėžtys

Modelis	Modelio apibrėžtis
Pereinamasis	Kai iš vaiko pirmosios kalbos (tautinių mažumų) pereinama prie antros kalbos (daugumos kalbos arba valstybinės)
Išlaikomasis	Kai išlaikomas ir skatinamas abiejų esamų kalbų (vaiko pirmosios kalbos ir valstybinės) vartojimas
Atgaivinamasis	Kai buvusios mažumos kalbos priėmimas tampa regioniniu ar nacionaliniu lygmeniu; tuomet plečiamas šios kalbos rašybos vartojimas arba standartizavimas
Praturtinamasis	Kai sustiprinamas dėmesys įvairių kalbų mokymuisi, įskaitant kalbos statusą ir / ar profesinę svarbą

Ugdymo procese, atsižvelgiant į valstybės prioritetus, tikslus ir poreikius, gali būti taikomi visi anksčiau pateikti modeliai.

Kalbų integravimo koncepcija per kitų dalykų pamokas (pgl. Steffen, Borel, 2011). Norint sėkmingai integruoti kalbos mokymąsi kitų dalykų pamokose, pirmiausiai tikslinga išsiaiškinti įvairių lygių kalbų mokymosi modelius, kurie jau yra sukurti ir didaktikos mokslo aprašyti; ir galvoti, kaip šiuos modelius galima derinti su kito dalyko mokymosi turiniu, pavyzdžiui, su gamtos mokslų turiniu. G. Schlemmingeris (2008), aptardamas, kaip įgyvendinti gamtos mokslų turinį kalbų ugdymo pagrindu, pateikia įvairių didaktinių būdų, susiejančių dalyko ir kalbų ugdymą, ir konceptualizuojančių kalbų ugdymo integruotą didaktiką. Nors nėra aiškiai minima didaktinė veikla, ji yra reikšmingai pastebima, kai reikia sutelkti dėmesį į didaktinių sąveikų būdus. Jie sudaro būtinų veiksmų rinkinį, neatsižvelgiant į tai, ar procesas būtų vienkablis, ar dvikalbis. G. Schlemmingeris (2008) pabrėžia tris esminius dalykus, kuriuos apibūdina taip:

1. Dalykinis turinys pirmą kartą analizuojamas vienos kalbos pagrindu L₁; o tada perkeliama į dvikalbį ugdymą L₂.
2. Dalykinis turinys kuriamas abiem kalbomis lygiagrečiai.
3. Visos operacijos atliekamos tik L₂. Jeigu mokiniai nesupranta arba jiems reikia mokytojo pagalbos, pagrindinės sąvokos analizuojamos pagrindinė kalba L₁.

Turinio performulavimas gali apimti bent tris lygius:

1. Bendrinės kalbos perkėlimas į mokslo kalbą – tai reiškia esamos kalbos leksiką pateikti taip, kad formuotųsi dalykinė kalba, pavyzdžiui, matematikos, gamtos mokslų.
2. Rašytinės kalbos (tai, kas parašyta raštu) performulavimas į sakinę kalbą, pavyzdžiui, matematinių formulių įvardijimas žodžiu.
3. Dalykinio turinio problematikos reiškinys kalbinėmis priemonėmis – dalykinis turinys perteikiamas kalbant, diskutuojant, tariantis. Tokiam mokymuisi priimtinausios bendravimo ir bendradarbiavimo veiklos.

Kai kalbų mokomasi integruotai, dalyko turinys aptariamas du kartus: pagrindine kalba (L₁) ir antra kalba (L₂). Abi kalbos alternatyviai gali būti vartojamos norint nustatyti, paaiškinti arba apibrėžti dalyko turinį, arba išspręsti tam tikrą problemą ir antrą kartą atnaujinti, apibendrinti ir persakyti tą patį turinį. Pastebima kalbų kaita perteikiant ugdymo turinį, todėl tai vadinama metalingvistine veikla, susijusia su kalbos keitimu. Taigi pakaitomis dirbama pagal tokias schemas (žr. 3 lentelę).

3 lentelė. Dalykinio turinio analizės dviem kalbomis organizavimo schemas

1 schema	2 schema	3 schema
<ul style="list-style-type: none"> • Veiklos ar problemos apibrėžimas, sprendimas kalba x • Veiklos ar problemos apibendrinimas kalba y • Veiklos ar problemos apibrėžimas, sprendimas kalba y • Veiklos ar problemos apibendrinimas kalba x • Veiklos ar problemos apibrėžimas, sprendimas kalba x ir t. t. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pirmasis pavyzdys kalba x • Pirmojo pavyzdžio performulavimas kalba y • Antrasis apibrėžimas ir pavyzdys kalba y • Antrojo pavyzdžio performulavimas kalba x • Trečiasis pavyzdys kalba x ir t. t. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pirmojo veiklos etapo paaiškinimas kalba x • Antrojo veiklos etapo paaiškinimas kalba x • Trečiojo veiklos etapo paaiškinimas kalba x • Trečiojo veiklos etapo performulavimas kalba y • Antrojo veiklos etapo performulavimas kalba y • Pirmojo veiklos etapo performulavimas kalba y

Esant integruotai kalbų didaktikai, kai kartu mokomasi kito dalyko, veikla gali būti organizuojama linijiniu (3 schema) ir spiraliniu (2 schema) būdu. Pabrėžtina apibrėžimo / paaiškinimo ir reformulavimo svarba. Pažymėtina, kad tikslumo reikalaujančiuose moksluose (tokiuose kaip matematika, biologija, geografija) itin svarbūs dalykiniai apibrėžimai ir pavyzdžiai pateikiami abiem kalbomis. Pavyzdys antrąja kalba L2 yra būtinas, kad klausytojas suprastų (pasitikrintų savo žinojimą), kurį išgirdo pirmąja kalba. Tokiu būdu vyksta gilesnis žinių įsisavinimas, pažinimas ir metapažinimas. Kalbos mokomasi natūraliomis sąlygomis, natūralioje, gyvenimiškoje aplinkoje, ji užima antraeilį vaidmenį, yra kaip priemonė tikslui pasiekti. Toks dalyko ir kalbų mokymasis leidžia kitaip organizuoti darbą, orientuotą į elementus ir procedūras, kurios yra svarbiausios dalyko didaktikoje. Perėjimas iš vienos kalbos į kitą taip pat sudaro galimybę reformuluoti, iš naujo mokytis ir po kelis kartus sugrįžti prie dalykinio turinio, dalykinių žinių ir gebėjimų, vis skirtingais aspektais analizuoti; spręsti tam tikrus probleminius klausimus, juos aptariant net dviem kalbomis.

Įtraukimas (imersija, sąveika, interakcija) ir didaktinės procedūros (pgl. Coste, 2002; Gajo, Grobet, 2011; Steffen, Pantet, 2011). Pažangiausias kalbos ugdymo būdas yra besimokančiųjų sąveika, kai aktyviai veikiama, bendraujama, kalbama. Tokiai mokslinei pozicijai pritaria daug Prancūzijos, Šveicarijos ir kitų šalių mokslininkų (Pakarek Doehles, 2000; Mondada, Pekarrek, 2000; Gajo, Mondada, 2000), interakciją daugiakalbėse klasėse pabrėžia L. Gajo, C. Serra (2000), L. Gajo (2006), M. Cavalli (2005), D. Coste (2002, 2003), J. Duvergeris (2007, 2009), L. Gajo, A. Grobetas (2011). Įtraukiojo ugdymo koncepcija pagal sąveiką ir žinias (žinių formavimąsi aktyvioje veikloje) paskatino atsirasti į aktyvią mokinių veiklą orientuotas priemones. Atsižvelgiant į tris lygmenis (mikro-, mezo- ir makro-), įtraukusis ugdymas daro įtaką švietimo pažangai, kuri neįsivaizduojama be bendradarbiavimo. Analizuojami ugdymo pažangos modeliai, kaip siekti mokinių pasiekimų, o mokinių klasė vertinama ir analizuojama kaip besimokanti bendruomenė. Tokioje erdvėje kalbos ugdymo didaktika daugiausia dėmesio skiria kalbiniams ištekliams plėsti (mikrolygmuo) ir ugdymo turiniui įgyvendinti (mezolygmuo). Siekiant sėkmingo ugdymo proceso, visi ugdymo dalyviai turėtų pasitikėti vieni kitais, tik taip gali būti skatinamas susidomėjimas ir mokinių įsipareigojimas; mokytojas kartu su ugdytiniais kuria įvairias situacijas, susijusias su klasės bendruomenės ir individualia besimokančiojo patirtimi, bei metodus, kaip pa-

siekti norimo rezultato. Tokioje situacijoje itin svarbūs susitarimai / derybos su mokiniais. Šiuo požiūriu gali būti prielaida, kad efektyvus mokymasis yra mokymasis, kuris gali tam tikras mokinių gebėjimų spragas / trūkumus kompensuoti vėliau. Vėlgi, mokymosi eiga gali būti taikoma įvairiais lygmenimis: makrolygmeniu (santykis tarp dabartinės veiklos ir jos įtraukimo į ugdymo programas), mezolygmeniu (tam tikros veiklos pristatymas bendruomenei), mikrolygmeniu (tam tikrų mokinių bendradarbiavimo gebėjimų tobulinimas, žodyno turtinimas). Aiškus apibrėžimų / reikalavimų pristatymas per dvišalę schemą ir susitarimai dėl bendrų reikalavimų rodo šiuolaikinį ugdymą, kurį galima įvertinti teigiamai, nes taip atsižvelgiama į besimokančiojo poreikius, bet kartu reikalaujama ir abipusės atsakomybės. Integruota didaktika apima dinamišką ugdymo dalyvių sąveiką, žinių valdymą (ugdymo turinį + mokinių pasiekimus) ir didaktines procedūras. Visuomet turime labai gerai apgalvoti, kaip integruoti skirtingus dalykus. Didaktiniu požiūriu integruotas žinių ugdymas mokytojams atveria didaktinių priemonių kūrimo ir jų pasirinkimo laisvę, ypač tiems, kurie susiduria su dvikalbiu arba daugiakalbiu ugdymo kontekstu. Kad ugdymas, bendravimas ir bendradarbiavimas su mokiniais būtų veiksmingas, pedagogas privalo atsižvelgti į esamą situaciją, o kalbos priemonės gali pasitelkti ir kitiems ugdymo tikslams (pavyzdžiui, dalykinėms žinioms perteikti, tam tikriems dalykiniais gebėjimams ugdyti). G. Steffen ir S. Borel (2011) nuomone, kai kito dalyko mokytojas atsižvelgia į kalbos mokymosi sandarą, aiškiai sveikintina integrali pažanga; dalykinių žinių, dalykinės informacijos perteikimas viena ar keliomis kalbomis leidžia atverti naujus kelius integruotai kalbų didaktikai. Apibendrinami galime teigti, kad aktyvus kalbinių gebėjimų ugdymas kitų dalykų pamokose reikalauja ne tik papildomų ugdymo išteklių, daugiau laiko, bet ir susitarimų su mokiniais. Integruotos kalbos ugdymo per kitų dalykų pamokas politika turi būti numatyta ilgalaikėje ugdymo programose, pabrėžiant, su kokiais dalykais kalbos arba kelių kalbų mokymąsi reikėtų integruoti; kokioje veikloje arba kokiais būdais tai planuojama įgyvendinti.

Kalbėjimo ir klausymo gebėjimų ugdymas – integruotos kalbų ir dalyko didaktikos pagrindas kitų dalykų pamokose. Mokinių kalbėjimo ir klausymo gebėjimus galima ugdyti šiais būdais (pgl. Bronckart, 1997; Erard, Schneuwly, 2005):

Tekstų, susijusių su socialiniu gyvenimu, klausymas ir analizavimas. Ugdymas grindžiamas socialiniu gyvenimu, gebėjimų pritaikymu praktikoje, to-

dėl ir klausymosi užduotys turėtų atitikti šį kriterijų. Vaikai turėtų girdėti ir analizuoti aktualias temas, kad būtų plečiamas jų žodynas. Žinoma, darbas organizuojamas taikant efektyviausias strategijas ir jų variantus.

Žodyno formavimas. Siekdamas turtinti mokinių žodyną, naujų sąvokų supratimą ir vartojimą, mokytojas parengia paaiškinimus, iliustracijas, schemas, kurios padeda suprasti tam tikrų sąvokų reikšmę. Tai turėtų būti įvairių modelių bei pačių įvairiausių šaltinių bankas, nurodant sunkumus, su kuriais gali susidurti ugdymo dalyviai; taip pat numatant kalbėjimo ir klausymo praktines užduotis, kurių metu būtų analizuojamas dalyko turinys.

Klausymo gebėjimų ugdymas. Dalyvaudami klausymo veikloje, besimokantieji turėtų sutelkti dėmesį į tam tikrą problemą ar kitokio pobūdžio turinį, kuris jiems suprantamas, aktualus (atitinkantis jų amžiaus tarpsnio ypatumus). Viso ugdymo proceso metu mokiniai turėtų mokytis suprasti ir teisingai reikšti savo mintis ne tik žodžiais, bet ir gestais, mimika, intonacijomis, pauzėmis. Taip pat turėtų būti mokomasi performuluoti mintį (tą patį turinį nuskaidyti kitais žodžiais). Klausymo gebėjimų ugdymas palankiausias, kai procesas organizuojamas aktyviai dalyvaujant (atliekant tiek kalbėtojo, tiek klausytojo vaidmenis).

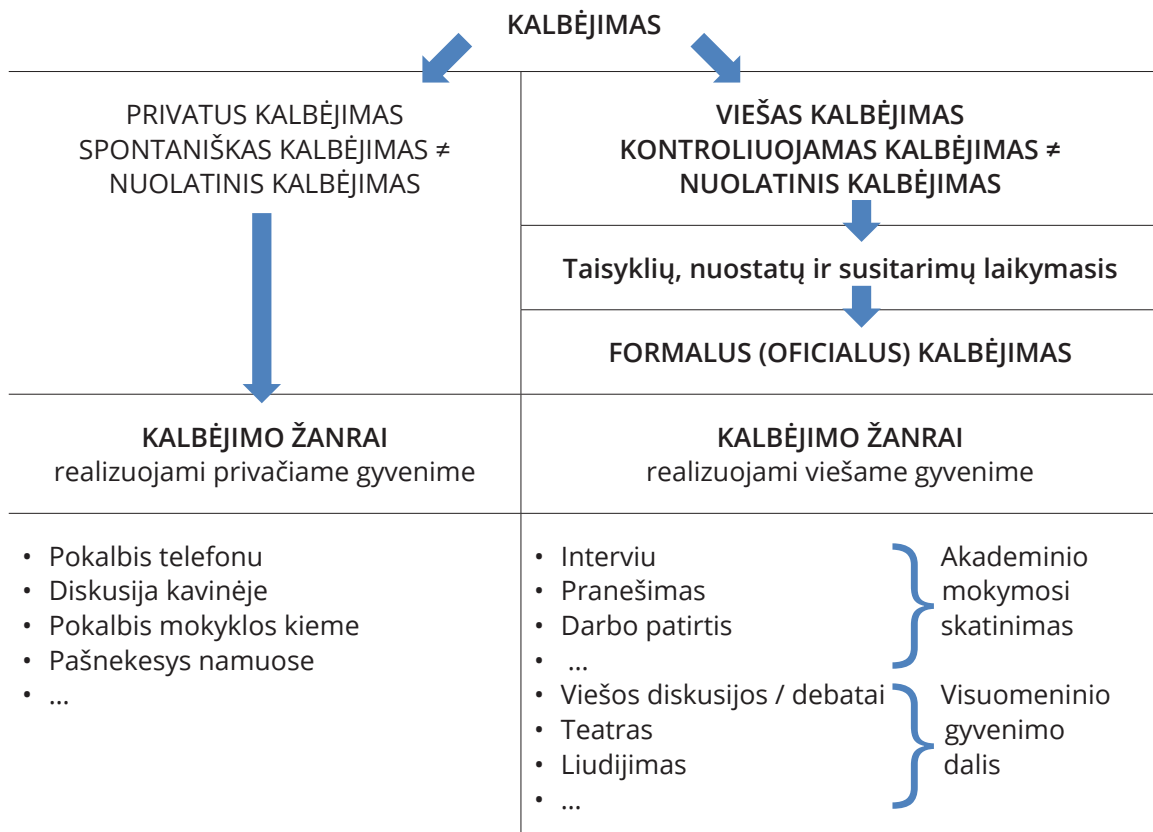
Įvairūs tekstų kūrimo žodžių pratimai. Tai įvairi aktyvi kalbinė veikla, skatinanti mokinių kalbos vartojimą, žodyno turtinimą. Galimi veiklos pavyzdžiai: interviu klausimų kūrimas; klausimų kūrimo įvairiose veiklose skatinimas; pagrįstas / argumentuotas nuomonės išsakymas; debatų diskusijos priešininko paneigimas; veiklos plano skelbimas ir kiekvienos dalies detalus paaiškinimas; ekspresyvus intonavimas; taisyklingas žodžių tarimas ir kirčiavimas.

Vaikų darbų (kalbos) įrašymas. Garso ar vaizdo įrašai – labai naudinga mokinių kalbėjimo gebėjimų fiksavimo priemonė, užkertanti kelią tuščiažodžiavimui; be to, leidžianti objektyviai įvertinti, stebėti, analizuoti ir kontroliuoti veiklą. Naudojant šią techniką, kalbėjimas gali tapti pastebimas objektas, taip pat jis gali būti tyrimo objektu (kai tyrėjas nedalyvauja procese) ir savanoriška savikontrolė. Kita vertus, ši priemonė leidžia įrašyti ir darbo / veiklos pirmąjį variantą, ir galutinį rezultatą, o vaikai, stebėdami įrašą, gali analizuoti bei nustatyti privalumus, identifikuoti sunkumus. Tokia veikla leidžia pastebėti ir veiksmingai reguliuoti savo kalbėjimo manierą; ir, aišku, laiduoja vertinimo objektyvumą; ypač jeigu mokinio ir mokytojo vertinimas skirtingas, galima dar kartą klausant aptarti tam tikrus momentus; be to, įrašą galima

išsaugoti. Po tam tikro laiko klausant senuosius ir naujuosius įrašus galima aiškiau pastebėti mokinio daromą pažangą. Kiekvienas mokinys galėtų turėti savo kalbos įvairių įrašų aplanką / portfelį (*portfolio*).

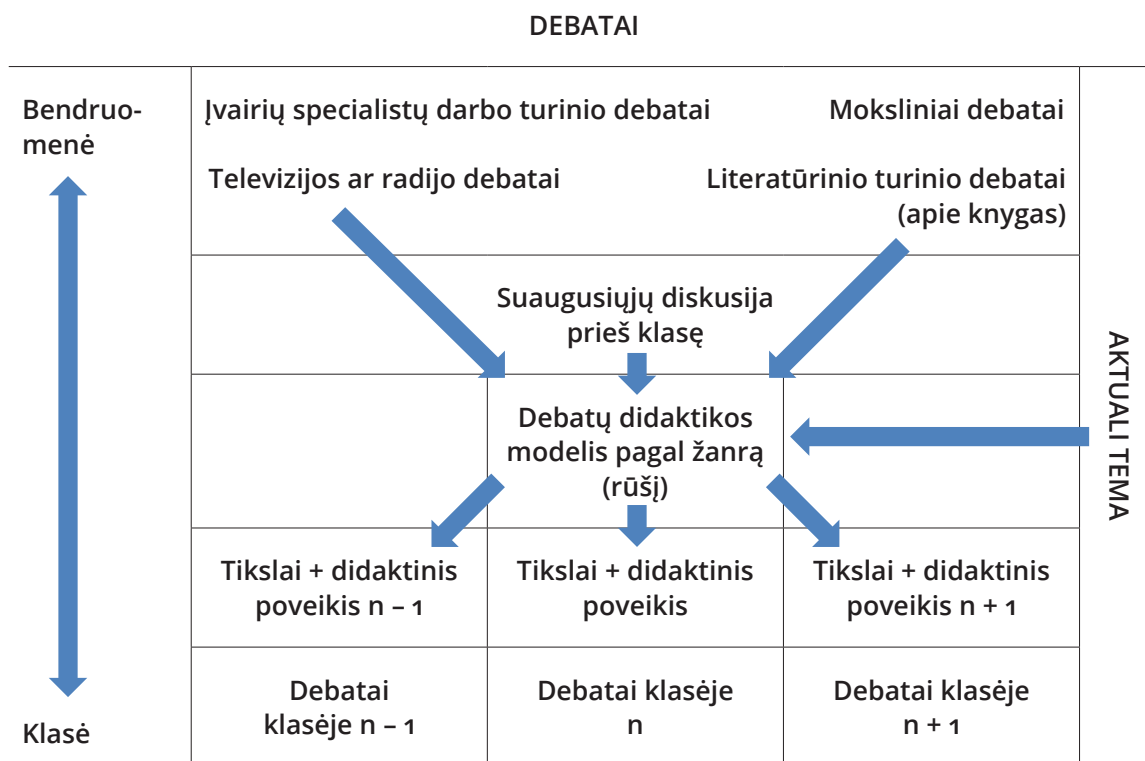
Kalbėjimo ir veiklos vertinimo susitarimai. Kalbėjimas vertinamas pagal iš anksto su mokiniais susitartus kriterijus, iš kurių vieni svarbiausių yra teksto / kalbėjimo tikslai, turinys (rezultatai), tačiau turėtų būti vertinamas ne tik turinys (ką sako), bet ir išraiška (kaip sako), kalbos taisyklingumas.

Viešo ir asmeninio (individualaus) kalbėjimo gebėjimų ugdymas. Viešo ir asmeninio kalbėjimo takoskyrą vaikai turėtų suprasti ir išmokyti mokykloje. Pagrindiniai gebėjimai turėtų būti ugdomi nuo ikimokyklinio amžiaus, mokantis mandagiai kalbėti su pažįstamais ir nepažįstamais; tiesiogiai su draugais. Mokiniai turėtų gebėti prisistatyti ir viešojoje erdvėje, dalyvauti debatuose, duoti ir imti interviu. Viešam kalbėjimui žmonės ruošiasi iš anksto, dažnai pasirašo kalbą, pagrindines mintis, to turėtų būti mokomi ir mokiniai. Vaikai gali mokytis dalyvauti televizijos debatų laidose ar radijo interviu.



2 pav. Viešo ir asmeninio (individualaus) kalbėjimo schema
(pgl. Erard, Schneuwly, 2005)

Debatų didaktinis modelis. Debatų didaktinį modelį sudaro keturi duomenų šaltiniai, kurie parenkami atsižvelgiant į socialinę praktiką, mokslinę literatūrą ir turimą patirtį, turinio svarbą / aktualumą (praktikos–ugdymo–mokinių sankirta, natūralios mokymosi situacijos, kaip sprendžiamos problemos / kliūtys). Modelis turi būti įgyvendinamas tuomet, jeigu visiškai išnaudojami turimi ištekliai ir siūlomi galimi mokymo ir mokymosi objektai, atsižvelgiant į besimokančiųjų lygį, esamus gebėjimus, skirtingus pajėgumus. Diskusijų (debatų) didaktinis modelis pirmiausia reikalauja suprasti ryšius, kurie daro įtaką diskusijoms. Šis modelis panašus į mokinių tarybos veiklą, į apvalaus stalo diskusiją ir pan. Kiekvienas debatų dalyvis turi teisę argumentuotai reikšti savo nuomonę, bet ir gerbti kito nuomonę, laikytis viešo kalbėjimo etiketo taisyklių; ir viso to reikia mokytis mokykloje. Debatų turinys gali būti kūrinio analizė, ypač pabrėžiant interpretavimo ir vertinimo klausimus; matyta vaizdinė medžiaga, reali, ugdymo įstaigoje įvykusi situacija ir pan. Naudinga debatus filmuoti, o po to analizuoti diskusijos funkcionalumą, dinamiką, aptarti, ar buvo laikomasi privalomų taisyklių; pedagogas gali atkreipti dėmesį į tai, kaip pavyko išlaikyti didaktinio modelio struktūrą:



3 pav. Debatų didaktinis modelis, tinkamas integruotam kalbų ugdymui (vgl. Bronckart, 1997; Erard, Schneuwly, 2005)

Analizuodami 3 pav. pateiktą informaciją, galime teigti, kad jau pradinėje mokykloje mokiniai turėtų išmokti skirti nuomonę nuo argumentų, išsakyti savo nuomonę, mandagiai klausytis ir sutikti arba prieštarauti kalbančiajam. Reikšti argumentais pagrįstą nuomonę turėtų būti mokomasi kasmet, sudėtingėjant analizuojamam objektui, turiniui. Itin naudinga debatuoti analizuojant perskaitytų knygų turinį, aptariant veikėjus, jų poelgius, charakterius ir pan. Debatuoti galima kartu su tėvais, paralelių klasių mokiniais, metais vyresniais arba jaunesniais mokyklos draugais. Taip mokantis mokykla stiprėja kaip bendruomenė.

Užduotis integruoto ugdymo kontekste. Mokslininkų (Gajo, 2006; Gradoux, Steffen, 2011) nuomone, užduotys itin svarbios didaktiniu aspektu, t. y. prieinant prie besimokančiojo, gilinant jo žinojimą, ugdant gebėjimus, vertybines nuostatas, ypač atsižvelgiant į terminų, tam tikrų sąvokų formavimą, apibrėžimą. Integruotas kalbų ugdymas leidžia mokytojams stebėti, kaip ugdomas mokinių supratimas ir gebėjimai, kai kalbinius gebėjimus vaikai pritaiko tam tikroms realioms problemoms spręsti. Reikėtų pažymėti, kad sąvokos kinta priklausomai nuo dėstomo dalyko, projekto ar veiklos turinio, analizuojamo objekto apibrėžtumo. Integruoto kalbos mokymosi užduotis apibrėžiama kaip veikla, kurioje siekiama derėtis, kurti ir sukurti prasmę ar reikšmę aktyviai sąveikaujant. Vadinasi, mokiniai turėtų aktyviai veikti ir reikšti savo mintis, jas mobilizuoti taikliai parinkdami ir vartodami žodžius, sąvokas. Minties raiška ir mobilizacija yra kaip tiltas tarp to, kas vyksta aktyviai sąveikaujant, ir to, kas vyksta galvoje, kas mąstoma ir išreiškiama žodžiu. L. Vygotskio (1896–1934) nuomone, verbalinio mąstymo pagrindas yra prasmė: prasmė neatsiejama nuo žodžio, kuris siejamas su kalba ir minties raiška. Taigi kalbos užduotyje turėtų būti kalbos ir mąstymo ryšys; pasirinktos kalbos ir dalyko integruoto ugdymo strategijos kuriamoje veikloje siejama prasmė ir dalykinių gebėjimų ugdymas.

Empirinio tyrimo duomenų analizė

Integruotos kalbų didaktikos įgyvendinimo koncepcijos ir modeliai. Šveicarijos mokslininkas ir švietimo politikas, kuriantis kalbų integracijos modelius, pristatė esamą situaciją. Jis teigė, kad Šveicarijoje daugėja integruoto ugdymo turinio, pavyzdžiui, dvikalbio ugdymo integruotos didaktikos, yra įvairių kalbų integracijos atvejų, tokių kaip prancūzų ir anglų; prancūzų ir vokiečių; vokiečių ir prancūzų; italų ir prancūzų; italų ir vokiečių ar pan. Pašnekovas

pabrėžė, kad Šveicarijos pradinėje mokykloje yra privalomos trys kalbos. Šalyje labai stipri imigracija, todėl klasėse daug užsieniečių. Šie vaikai mokyklose mokosi užsienio kalbų, nes namuose bendrauja portugalų, ispanų, turkų, albanų, kroatų, serbų ar kitomis kalbomis. Tuomet vaikai pradinėje mokykloje yra mokomi keturių ar penkių kalbų. Kalbų integracija būtina, kai dominuoja kelios kalbos: *„Jeigu pradinėje mokykloje yra trys kalbos, turime integruoti šias kalbas. Tarp antros ir trečios kalbos reikalinga integracija. Žinoma, kad reikia išmokti kalbą tos šalies, kurioje vaikas gyvena. Gerai dvikalbystė, gerai trikalbystė, bet ir vietos kalba mums yra labai svarbi, nes ši kalba yra darbo, studijų, raštingumo, kultūros kalba. <...> Reikia mokytis kalbų; taip pat kalbų, kurios yra savo gyvenamojoje vietoje. Šie dalykai yra privalomi. <...> Jūs turite politinį lygmenį po Sovietų, reikia kurti savo tautinę tapatybę. Žinoma, nacionalinę tapatybę galima sukurti su savo kalba. Lietuvių kalbos galima mokytis dvikalbiu būdu, tai galimybė visiems. Rusų kalba taip pat yra svarbi, nes Rusija yra ekonominis partneris. Be to, tai slavų kalba, kuri taip pat leidžia prekybą su Lenkija, Čekija, Slovakija ar su kitomis šalimis, kuriose kalbama slavų kalbomis. Aki-vaizdu, kad kai gyveni Lietuvoje, išmokti lietuvių kalbą yra normalu.“* Mokslininko nuomone, integruota kalbų didaktika yra esminė ašis, kuri apima daug dalykų, tokių kaip dviejų ar trijų kalbų palyginimas, aiškinantis, kokios jos šeimos. Tai romanų, germanų ar slavų kalbos; koks yra lygis, struktūra, žodynas, gramatika, strategijos. Strategijos yra būtinos, nes jos padeda išsiaiškinti, kaip reikia pradėti kurti tam tikros kalbos žodyną, kas yra veiksminga kalbai pažinti; kaip jos mokomės, kai tai matome vizualiai, kaip tai pasakome. Tai tie patys dalykai, kurie svarbūs mokantis kalbos, kuri yra ne tos pačios šeimos.

Administracijos atstovas, įgyvendinantis švietimo politiką regione, lyg paantrindamas mokslininkui, teigė, kad pasirenkant kalbų integravimo modelį pirmiausia atsižvelgiama į mokyklos specifiką: *„Integruotos kalbų didaktikos modelius įgyvendina dvikalbės mokyklos, kuriose mokosi dvikalbiai mokiniai. Tai labai svarbu, vykdant ne tik mokyklinį, bet ir užmokyklinį ugdymą, kai vaikai bendrauja keliomis kalbomis. Buvo susitarta, kad dvi dienas per savaitę visų dalykų ugdymas vyksta vokiečių kalba, o tris dienas – prancūzų kalba. Dėl modelio pasirinkimo yra diskutuojama ir tariamasi pačioje ugdymo įstaigoje. Pirmasis klausimas, kurį visada užduodame, – kada ir kaip pradėsime vykdyti pasirinktą modelį? Įgyvendinant tradicinį ugdymą regione visas procesas vyksta prancūzų kalba ir tik tris valandas per savaitę mokomasi vokiečių kalbos. Kada pradėti dirbti integruotai, mūsų regione yra individualus mokyklų klausimas,*

nes jeigu tokį ugdymą pradėdi nuo mažens, nuo penkerių metų, tikėtina, kad tuo pačiu principu reikėtų dirbti iki penkiolikos metų, iki dešimtos klasės su integruotu dvikalbiu ugdymo turiniu. Dirbant integraliai turi būti daug pokyčių klasėje. Pirmasis klausimas – kaip tai padaryti kokybiškai?“

Mokyklos, kurioje įgyvendinama integruota kalbų didaktika, administracijos atstovas teigė, kad mokyklos pagrindinė kalba yra anglų, o prancūzų kalba – privaloma. Vaikai mokykloje mokosi pagal tarptautinio bakalaureato programą. Jauniausioje amžiaus grupėje (3–4 metų vaikų) organizuojamas dviejų ciklų dvikalbis mokymas: pirmo ciklo – dvikalbis, antro – mišrus, o vidurinio ugdymo procese – mišrus daugiakalbis. „Mokykloje kalbiniu požiūriu turime labai skirtingų šeimų vaikus. Kai kuriamas mokyklos ugdymo planas, visada būtina išsiaiškinti šeimų kalbinę situaciją. Praėjusiais mokslo metais mes turėjome daug rusakalbių vaikų, taip pat buvo vaikų, atvykusių iš Rumunijos, Lenkijos, Norvegijos, Meksikos. Mes analizuojame, kokius mokinius turime, nes jeigu mes neanalizuosime situacijos, galbūt ugdymo turinys nebus pritaikytas prie besimokančiųjų poreikių, todėl turime būti labai atidūs.“ Mokyklos pašnekovas pabrėžė kultūrinę aplinką. Būtina išsiaiškinti, kokios yra mokinių kultūrinės ypatybės, mokymosi kultūra, kokius mokiniai turi mokymosi gebėjimus, pavyzdžiui, mokantis istorijos, datų įsiminimo, ar jie turi žymiai gilesnius sampratos gebėjimus, kaip jie buvo vertinami. Atsižvelgiant į gebėjimus, planuojamas turinys ir sukuriamas veiklos planas, taip pat abipusiai išsakomi tikslai ir lūkesčiai šeimoms. Dalis šeimų pageidauja, kad vaikas mokytųsi tik anglų kalbos, atsiribodamas nuo vietinės kalbos, nes anglų kalba suprantama kaip socialinės sėkmės sinonimas. Kitos šeimos nori likti regione, dar kitos šeimos planuoja išvykti iš šalies, todėl norima gerai išmokti užsienio ar kitas norimas kalbas. Mokykloje pedagogai yra įsivertinę, kad turi labai skirtingą vaikų anglų ir prancūzų kalbų mokymosi lygį, o vaikų pirmą kalbą kartais sunku nuskaidyti ir nustatyti jos mokėjimo lygį, nes vaikai nenori to pasakyti.

Apibendrinami tyrimo dalyvių nuomonę, galime teigti, kad integruotas kalbų didaktikos modelis turėtų būti mokyklos bendruomenės apsisprendimo klausimas. Integruota kalbų didaktika yra aktuali tuomet, kai mokyklos bendruomenę sudaro įvairių kultūrų ir kalbinės patirties mokiniai. Pirmas žingsnis priimant sprendimus yra situacijos analizė aiškinantis mokinių kalbinę ir kultūrinę patirtį, kalbos mokėjimo lygį.

Sunkumai įgyvendinant integruotos kalbų didaktikos modelį. Sunkumus įgyvendinant integruotos kalbų didaktikos modelį aiškiausiai įvardijo regiono

administracijos atstovas. Jis pabrėžė, kad „*sunkiausia susitarti dėl integruoto turinio projektų įgyvendinimo laiko ir būdų, kada ir kaip juos pradėti įgyvendinti*“. Visi tyrimo dalyviai teigė, kad dėl tokio turinio įgyvendinimo būdų susitariama su mokiniais, jiems pasakoma, kad tai viena iš formų, kurią galima pasirinkti. Rekomenduojama taip dirbti su pačiais mažiausiais, kurie dar neturi blogų įpročių, o tėvai domisi ugdymu. Anot regiono administracijos atstovo, „*jeigu pradėsite [mokyti] nuo septynių metų, manau, kad besąlygiškai reikia pradėti anksčiau, juk vaikams tai įdomu. Antroji problema – kai ugdymas pradamas nuo septynerių metų. Iki šio amžiaus yra daug galimybių dvikalbį ugdymą plėtoti žaidžiant, dainuojant, kitaip aktyviai veikiant. Mūsų nuomone, dvikalbio ugdymo idėja labiausiai plėtotina nuo ketverių ar penkerių metų*“. Vaiko amžius yra reikšmingas renkantis integruoto ugdymo modelį, nes, jeigu ugdymas pradamas tik nuo septynerių metų, prarandama labai daug laiko ir gali būti sunkiau ištaisyti neišugdytus vaiko gebėjimus, kurie jau bus prastai susiformavę įgūdžiai, o tai galėjo būti padaryta vaikams gerai nusiteikus, žaidžiant ar kitaip aktyviai veikiant nuo ketverių metų.

Integruotos kalbų didaktikos sėkmės požymiai ir tinkamiausios įgyvendinimo formos. Regiono administracijos atstovo nuomone, Šveicarijoje privalomas ugdymas pradamas nuo penkerių metų, renkantis ugdymo turinį – poeziją, dainas, žaidimus; yra daugiau laisvės. Tyrimo dalyvis pabrėžė, kad ugdymosi sėkmė siejama su mokymosi malonumu, susidomėjimu. Pirmas žingsnis mokantis kitos kalbos – pažinti tos šalies kultūrą, jeigu tai vokiečių kalba, bus svarbu pažinti Vokietijos kultūrą, pavyzdžiui, dainas; jeigu tai bus vokiečių daina, ji bus germanų kultūros dalis; dainos atlikimo instrumentai taip pat kultūros dalis. Tokie patys dalykai yra frankfonų kultūroje, kai mokomasi prancūzų kalbos. Prancūzai turi daug maršų ir kitokių muzikos kūrinių. Lygiai taip pat analizuojamos vaikų gimtosios kalbos ir kultūros. Mokyklos atstovas pabrėžė, kad „*pasirinkimo principą dažniausiai lemia vaikų lingvistiniai gebėjimai ir situacija. Pedagogai gali laisvai rinktis turinį, bet programos nurodymų būtina laikytis, o mano, kaip regiono mokyklų direktoriaus, vaidmuo – užtikrinti, kad programa būtų sėkmingai įgyvendinta*“. Mokyklos atstovo teigimu, pedagogas, taikantis integruotą kalbų didaktiką, turi būti gerai įvaldęs aktyvaus mokymosi metodus, kitus komunikavimo būdus. Jeigu integruojamas antros kalbos mokymasis, turime suprasti, kad vaikų šios kalbos mokymosi gebėjimai bus labai skirtingi, vaikai neturės įgūdžių, kaip rašyti. Antros kalbos įgyvendinimo modulį mokykla plėtoja jau ketverius metus. Tai kalbos ir kultūros

modulis, kurį sudaro tokios dalys: prancūzų kalba Šveicarijoje, prancūzų kalba Prancūzijoje ir prancūzų kalba pasaulyje. Pirmiausia pedagogų bendruomenė dirbo ties įvairiais teminiais integraliais projektais, pavyzdžiui, virtuvė, pasai, muzika, teatras, geografija. *„Mes sudarėme penkių mokytojų darbo grupę ir sukūrėme programą, kurioje būtų daug idėjų. Visas idėjas susitarėme įgyvendinti kasdieniame kontekste, atsižvelgdami į vaikų amžių. Tai ne akademinė kalba, bet kalba, kaip aš ją vartoju domėdamasis virtuve ar muzika, ar kaip aš žvelgiu į prancūzų kalbą geografijos ar istorijos, nuotykių ar mokslo pasaulyje. Analizuodami įdomų turinį vaikai aiškinasi ir veiksmažodžių reikšmes, ir kaip tam tikrus žodžius reikia tarti. Taigi sukūrė tokį modulį mes nustatėme, kad kai turinys yra mokiniams svarbus ir įdomus, jie užmiršta kalbą ir jos sudėtingumą, sutelkia dėmesį į temą, o kalbos mokosi labiausiai natūraliu būdu. Ir patys vaikai sako, kad tokia sistema juos nuteikia mokytis.“* Mokyklos atstovas pabrėžė, kad mokykloje atlikus tyrimą buvo pasirinkta geografija mokytis dvikalbio ugdymo principu, nes mokiniai pabijoję prastai įsisavinti kai kurių mokslo sričių žinias, pavyzdžiui, matematikos, be to, matematikos mokymosi anglų kalba būdas yra kitoks nei šveicariškasis prancūziškas. Tad turinio požiūriu pasirodė priimtinausia geografija. Dar buvo galvojama apie istoriją, bet pačios istorijos samprata (istorinė mintis) ir analizė priklauso nuo kultūros, todėl gali būti pernelyg subjektyvi. Pasirinkus geografijos dalyką, buvo sprendžiama, kaip pateikti turinį ir kokių kalbinių gebėjimų mokiniai galės šio dalyko mokytis prancūzų kalba. Buvo nutarta, kad mokiniai geografijos prancūziškai mokysis nuo vienuolikos metų, kai prancūzų kalbos gebėjimų lygis bus B1. Kilo diskusijų dėl to, ar gali skirtis kalbėjimo lygis tam tikrose kalbos vartojimo srityse, mokinyi gali turėti gerus kalbėjimo gebėjimus, bet prasčiau rašyti; tuomet vis tiek jis gali mokytis geografijos prancūziškai ir rašto srityje turėdamas A2. Mokyklos atstovas pripažino, kad vis dėlto dalyko mokantis kita kalba svarbiausia ne kalbos pagrindas, bet *mokinio motyvacija*. *„Kai mokinyi turi žemą prancūzų kalbos įvertį, bet labai domisi geografija, jis labai daug išmoka abiejose srityse; ir jo kalbos mokėjimo kartelė gerokai išauga. Ir kitas vaikas, kurio prancūzų kalba yra gimtoji, bet jis nemotyvuotas, jis nepadaro didelio progreso geografijos srityje.“* Taigi motyvacija yra svarbiausia. Dėl motyvavimo sistemos nuolat tariamasi su mokiniais, ieškomi bendri sprendimai. Kitoks dalyko mokymosi modelis siūlomas geranoriškai, mokiniai kviečiami pabandyti mokytis kitaip, dalyvauti pirmose pamokose ir pasižiūrėti, kaip jausis. Po metų buvo pastebėta, kad daugiau mokinių taip nori mokytis geografijos. Tyrimo dalyvis pa-

minėjo, kad pasirengimo etape mokykla daug investavo, nes, kai vaikai galėjo rinktis, kokia kalba gali mokytis geografijos (prancūzų ar anglų), reikėjo dviejų mokytojų, dviejų atskirų kabinetų. Aišku, įmanoma taip mokytis ir dirbant vienoje klasėje dviejų kalbų mokytojams. Mokytojai (mokantys geografijos ir anglų, ir prancūzų kalba) pamokoms ruošdavosi kartu, pedagogines priegas aptardavo drauge. Drauge naudojosi aptarta ir parengta medžiaga. Pavyzdžiui, mokytojas, kuris moko geografijos anglų kalba, kartais naudojosi medžiaga, kuri parengta prancūzų kalba. Jau pradinėse klasėse geografijos temas vaikai taip pat mokosi prancūzų kalba. Galiausiai patys mažiausieji – nuo 3–4 metų amžiaus taip pat buvo pakviesti mokytis geografijos pagrindų prancūziškai. Šioje amžiaus grupėje nėra dalykų, yra tik žinojimo ir veiklos sritys. Dalis veiklų organizuojamos prancūzų kalba, o kitos veiklos – anglų kalba. Nepamirštama, kad grupėje yra vaikų, kurie namuose nevartoja nei prancūzų, nei anglų kalbų, bet galbūt jie kalba rusiškai ar ispaniškai. Tokiu būdu vaikai mokosi mintis reikšti kitomis kalbomis ir rasti takoskyrą tarp šių kalbų ir gimtosios kalbos. Priimtinausi būdai tai daryti kalbant apie maistą, dainuojant dainas, mokantis eilėraščių, skaičiuojant, analizuojant vaizdinę medžiagą.

Mokyklos atstovas pabrėžė, kad jų mokyklos patirtis kalbų mokant integruoti kitų dalykų pamokose yra teigiama, ir bendruomenė pradeda nieko nebijoti, bet kartu pabrėžia, kad kai vaikas mokosi ir kalbos, ir kito dalyko turinio užsienio kalba, turi būti labai aiški pedagoginė prieiga. *„Visų pirma, aiškūs susitarimai dėl terminų. Visi mokiniai, ir mažesni, ir didesni, turėtų matyti lentoje užrašytus raktažodžius, kurie yra dalis medžiagos. Visi žodžiai turėtų būti aiškiai paaiškinti ir pateikiami vaikams. Šiuos žodžius mokiniai turėtų mokytis aktyviai vartoti. Antras svarbus momentas – vizualizacija, ugdymo turinio vizualumas, vaizdus pateikimas. Viskas, ko mes mokomės, turėtų būti susieta su vaizdu, kuris bus paryškintas, pabrėžiamas ir padės daugeliui mokinių teisingai suprasti informaciją. Trečia – mokymosi tikslų žinojimas – mokiniai visada turėtų žinoti, ko mokosi ir ką turės daryti su tuo, ko mokosi. <...> Mes turime šį mokymąsi sieti su mokslu. Aš išmoksiu analizuoti, lyginti, vertinti, paaiškinti; sužinau apie gyvūnų buveines (gyvenamas teritorijas) – tai geografija. Užduotis: įsivaizduoti save gyvūno, kuris yra nykstantis, vietoje; aš nykstantis gyvūnas; ir aš, gyvūnas, turiu paaiškinti savo problemą. Čia ir yra tai, kad mokinys aiškindamas naudos žinias apie gyvūnų namus; gyvenamas teritorijas. Jeigu aš mokausi gyvūnų buveines ir po to tik atlieku testą, ši veikla neduoda reikiamo rezultato, nes nėra mokymosi gelmės.“* Integruotos kalbų didaktikos sėkmė priklauso nuo

besimokančiojo motyvacijos, noro pažinti ne tik kalbą ar kalbas, bet ir kultūrą, tradicijas. Dalykinio turinio kitos kalbos (ne pirmosios) pagrindu mokytis rekomenduojama išsiaiškinti sąvokas, terminus. Nežinomų žodžių reikšmę padeda suprasti vizualus turinio pateikimas, kai ugdymo procesas organizuojamas žinant, ko mokomasi ir kokioje veikloje bus plėtojamas žinojimas.

Išvados

1. Išanalizavus mokslinę literatūrą, išsiaiškinta, kad integruotos kalbų didaktikos pagrindą sudaro *kalba ir dalykinio turinio mokymasis kalbos pagrindu (diskutuojant, analizuojant, tariantis, aiškinantis, apibendrinant žodžiu)*. Kalbinius gebėjimus padeda ugdyti dalykinio turinio analizavimas žodžiu, aiškinantis sąvokas, jų reikšmes, taip pat žodžių gramatinę sandarą. Itin priimtini integruotos kalbų didaktikos metodai – tai įvairaus pobūdžio ir turinio debatai; vaikų kalbinių veiklų įrašymas į garso ir vaizdo priemones bei jų analizavimas pabrėžiant veiklų stiprybes ir koreguotinus, tobulintinus aspektus.

2. Visi empirinio tyrimo ekspertai pabrėžė, kad taikant integruotą kalbų didaktiką ugdymo procese svarbu atkreipti dėmesį į asmens identiteto formavimąsi, puoselėti kalbos ir kultūros ryšį (nepamiršti savo kultūros ir mokytis pažinti kitas kultūras). Jeigu norima, kad asmenys, gyvenantys tam tikroje valstybėje, integruotąsi į šalies gyvenimą, jie turėtų išmokti šios valstybės kalbą arba kalbas. Tyrimo dalyvių patirtis rodo, jog dalyko mokantis kitos kalbos pagrindu pats svarbiausias yra ne kalbos mokėjimo lygis, bet *mokinio motyvacija ir amžius* (kuo jaunesnis vaikas, tuo palankiau jį išmokyti kalbų). Pagrindinis pedagogų uždavinys – veiksmingų būdų paieška mokinių motyvacijai ugdyti. Integruotos didaktikos esmė – labai aiški didaktinė prieiga, metodika, kurią sudaro: *aiški terminologija, ugdymo turinio vizualumas, vaizdus pateikimas; mokymosi tikslų žinojimas, ko atėjo mokytis ir ką veiks su tuo, ką sužinojo (kaip ugdytis gebėjimus)*. Sunkumai, su kuriais susiduria pradedantieji integruotos didaktikos kūrėjai, – tai susitarimai dėl laiko vadybos ir turinio gairių (tematikos, veiklų ir / ar užduočių).

Literatūra

- Beacco, J.-C. (2013). *Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*. Paris: Les Éditions Didier.
- Beacco, J.-C. (2008). *Les langues dans les politiques d'intégration des adultes migrants*. Conseil de l'Europe.
- Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. I–II dalys. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
- Borg, S. (2013). Les sciences du langage et la didactique des langues à la croisée des politiques linguistiques, éducatives et culturelles. Dimensions méthodologique, curriculaire et réticulaire à visée comparatiste / dans Groux, Dominique, Barthélémy, Fabrice. In *L'enseignement des langues étrangères face aux évolutions des systèmes éducatifs* (pp. 53–74). Paris: l'Harmattan.
- Brohy, C., Gajo, L. (2008). *L'enseignement bilingue: état de situation et propositions*. Vers une didactique intégrée. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P., Bulea, E., Pouliot, M. (2005). Pourquoi et comment repenser l'enseignement des langues? In Bronckart, Jean-Paul, Bulea, Ecaterina, Pouliot, Michèle. *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences* (pp. 7–40). France: Presses Universitaires du Septentrion.
- Cavalli, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. LAL, Paris: Didier.
- Conseil de l'Europe. *Division des politiques linguistiques*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. (2010). Prieiga per internetą: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/leaflet_LPD_%20Augo8_FR.pdf
- Conseil de l'Europe. (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel. Vivre ensemble dans l'égalité*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Prieiga per internetą: http://www.coe.int/t/dg4/inter-cultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf
- Coste, D. (2003). *Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue*. Lyon: École normale supérieure Lettres et Sciences humaines. Prieiga per internetą: http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/Coste_Santiago_octo3.pdf
- Coste, D. (2002). Compétence à communiquer et compétence plurilingue. *Notions en Questions*, 6, 115–123.
- Coste, D. (2002). Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s)? In *AILE*, 16, 3–22.
- Duverger, J. (2007). Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. *Tréma*, 28, 81–88.
- Duverger, J. (2009). Favoriser l'alternance des langues. *Le Français dans le monde*, 362, 1–4.
- Erard, S., Schnewly, B. (2005). La didactique de l'oral: savoir ou compétences? In Bronckart, Jean-Paul, Bulea, Ecaterina, Pouliot, Michèle. *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences* (pp. 69–97). France: Presses Universitaires du Septentrion.
- Gajo, L., Grobet, A. (2011). *Saturation des savoirs et variété des enseignements bilingues*. In Berthaud, Anne-Claude, Gradoux, Xavier, Steffen, Gabriela. *Plurilinguismes et construction des savoirs* (pp. 71–94). Lausanne: Centre de Linguistique et des Sciences du Langage, Cahiers de l'ILSL, N. 30.
- Gajo, L., Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg: Editions universitaires Fribourg, Suisse.

- Gajo, L., Serra, C. (2000). Acquisition des langues et des disciplines dans l'enseignement bilingue: l'exemple des mathématiques. *Etudes de linguistique appliquée*, 120, 497–508.
- Gajo, L. (2006). Types de savoirs dans l'enseignement bilingue: problématique, opacité, densité. *Education et sociétés plurilingues*, 20, 75–87.
- Gradoux, X., Steffen, G. (2011). Plurilinguismes et construction des savoirs. *Lausanne: Centre de Linguistique et des Sciences du Langage, Cahiers de l'ILSL*, 30, 95–144.
- Kardelis, K. (2005). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Šiauliai: Lucilijus.
- Mondada, L., Pekarek, S. (2000). Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour, *Langue Étrangère*, 12, 149–176.
- Pekarek Doehles, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives pour l'enseignant. In *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 12, 3–26.
- Pitrėnienė, A. (2016). *Mokinių mokymosi pasiekimų gerinimo ir atotrūkio tarp mokyklų mažinimas – esminė mokslo metų veikla*. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministrės metinis pranešimas Seime. Prieiga per internetą: https://www.smm.lt/uploads/documents/Seminarai/Ministres%20prane%C5%A1imas_SUREDAGUOTA%202016-08-25%20konferencija%20Seime.pdf
- Puren, Ch. (2003). Pour une didactique comparée des langues-cultures. *ELA*, Nr. 129. Paris, janvier-mars, 121–126.
- Schlemminger, G. (2008). Une approche didactique de l'enseignement bilingue: le modèle rhénan. *Synergies Pays germanophones*, 1, 97–111. Prieiga per internetą: <http://gerflint.fr/Base/Germanie1/schlemminger.pdf>
- Steffen, G., Borel, S. (2011). Les activités de reformulation dans et pour la conceptualisation des savoirs scientifiques. Passages du monolinguisme au bilinguisme. In Berthaud, Anne-Claude, Gradoux, Xavier, Steffen, Gabriela. *Plurilinguismes et construction des savoirs* (pp. 145–164). Lausanne: Centre de Linguistique et des Sciences du Langage, Cahiers de l'ILSL, N. 30.
- Steffen, G., Pantet J. (2011). L'enseignement plurilingue au tertiaire: Regards croisés sur les représentations et les pratiques d'enseignement. / dans Berthaud, Anne-Claude, Gradoux Xavier, Steffen Gabriela. *Plurilinguismes et construction des savoirs. Cahiers de l'ILSL*, 30, 95–144. Prieiga per internetą: http://www.academia.edu/1061547/Les_activit%C3%A9s_de_reformulation_dans_et_pour_la_conceptualisation_des_savoirs_scientifiques._Passages_du_monolinguisme_au_bilinguisme
- Vygotski, L. (1997). *Pensée and Langage*. 3^{ème} édition. Paris: La Dispute.
- Tarptautinio IV klasės mokinių skaitymo gebėjimų tyrimo ataskaita 2011*. (2012). Vilnius: Nacionalinis egzaminų centras. Prieiga per internetą: http://www.egzaminai.lt/failai/3969_PIRLS2011_ATASKAITA.pdf
- Tarptautinio skaitymo gebėjimų tyrimo PIRLS* (Progress in International Reading Literacy Study) *ataskaita 2006*. (2007). Vilnius: Nacionalinis egzaminų centras. Prieiga per internetą: http://www.nec.lt/failai/263_tyrimai_pirls_pub_2006_skait_geb_ataskaita.pdf
- Žydzūnaitė, V. (2011). *Baigiamojo darbo rengimo metodologija*. Klaipėda: Klaipėdos valstybinė kolegija.

INTEGRATION OF LANGUAGE DIDACTICS IN CLASSES OF OTHER SUBJECT AREAS IN PRIMARY SCHOOL (SWISS EXPERIENCE)

DAIVA JAKAVONYTĖ-STAŠKUVIENĖ

Lithuanian University of Educational Sciences, LITHUANIA, e-mail daiva.jakavonyte@leu.lt

Abstract. Good linguistic skills are the basis of a high-quality education and a good quality life. However, according to data of the International Reading Literacy Study PIRLS (2006, 2011), language achievements of Lithuanian primary school pupils deteriorated in all areas during the last decade. Integrated education when language skills are developed in Lithuanian language classes as well as in classes of other subject areas is considered one of the most forward-looking ways of developing language skills. Switzerland has implemented a highly progressive language development practice. Research findings about this country reveal high quality language development when pupils' language and subject-specific skills are developed in an integrated way. This article presents a theoretical and empirical study carried out during an internship in the area of integrated language didactics at the University of Fribourg, Switzerland (the supervisor of the internship – prof. dr. Aline Gohard-Radenkovic). This three-month internship was funded by the University of Fribourg, Switzerland. The aim of the research is to provide theoretical and empirical substantiation with reference to the experience of Swiss researchers regarding advantages of integrating language didactics in classes of other subject areas in primary school. An analysis of literature was done in conjunction with semi-structured interviews on issues of integrated language didactics in classes of other subject areas.

Keywords: education, integrated language didactics, primary school.

Introduction

The relevance of the problem. If we are to talk about languages and didactics, we must not forget the language policy and culture where the dimensions of methodology, programmes and pupils' expected learning outcomes are relevant. These are issues of central importance, which have to be taken into account in documents regulating the curriculum (according to Puren, 2003; Borg, 2013). In the opinion of Beacco (2008, 2013), the issue of integrated di-

dactics can be “alive” if it is agreed upon unanimously at all levels (scientific, political and practical); the main factors which lead to success of this idea are the following: policy, ethics, professionalism, scientific grounding, responsibility, rights and duties. Quality integrated language education is possible only when there is dialogue between cultures, and changes in teaching and learning culture (constant renewal). This is possible through methodological triangulation (qualitative methods, comprehension and constructivism), education programmes, and taking culture and its cognition into account which brings together both global and local contexts. The research problem is this: how to develop pupils’ language skills in an integrated way in classes of other subject areas in primary school?

The aim of the research is to provide theoretical and empirical substantiation with reference to the experience of Swiss researchers regarding the advantages of integrating language didactics in classes of other subject areas in primary school.

The tasks of the research are:

1. To theoretically define the models of integrating language didactics and preconditions of their choice.
2. Based on qualitative data analysis, to ascertain the possibilities of integrating language didactics in classes of other subject areas in primary school; to analyse advantages, education provisions, difficulties and likely problems of such didactics.

The uniqueness of the research. The necessity to develop pupils’ language skills in an integrated way in classes of other subject areas has been recognized for several years in the Lithuanian context of education policy and strategic aims. The development of reading and writing skills in classes of other subjects was one of the priorities for education in 2016: “Reading and writing through teaching all subjects. Experts from the West put forward recommendations for countries on how to improve reading and writing through teaching all subjects. The content of all subjects conveyed and perceived by means of language has considerable influence on the learning achievements of the subject area. We often claim that this is the competence of a primary school teacher and perhaps that of a language arts teacher. However, research suggests rather the opposite: it is often the case that a child cannot solve a mathematics or physics problem simply because s/he is unable to understand subject-specific text and its meanings, s/he is not accustomed to think through and evaluate what refers to

what, therefore, her/his motivation, self-confidence, willingness to learn drops, as do the results. Only with understanding that the development of reading and writing skills helps pupils achieve better results in each and every subject, will we be able to focus and to ensure the concord of all activities and measures” (Pitrėnienė, 2016: 8). We have a strategic move towards integrated education, however, we have not conducted research in Lithuania on this issue so far, relying on limited examples of good practice. Switzerland has been chosen as the focus, since integrated language education has been practiced for 30 years. The aim was to determine to what extent the Switzerland’s progressive research and practice provide a theoretical and empirical background that contributes to the implementation of integrated language didactics. Such inquiry has not been previously conducted, making it unique and also relevant, as described by the above-mentioned priority direction for Lithuanian education.

Research methodology and organisation. The research was carried out by an analysis of research literature and through semi-structured interviews conducted in Switzerland from June to August, 2014 during my internship at the University of Fribourg under the guidance of prof. dr. Aline Gohard-Rodenkovic.

The analysis of research literature was based on the strategy of qualitative content analysis. The research design is based on the methodological framework by research theorists Bitinas, Rupšienė, and Žydžiūnaitė (2008). The theoretical review involved reading and analysing research material and summarising integrated languages didactic references. The choice of *synthetic analysis* allows joining different information sources into a meaningful contextual basis and inter-connecting individual research, studies, interpretations and conclusions on the subject of integrated languages didactics. The method of data analysis is based on *the insight approach* and its process is *interpretational* based on *the expertise, experience and intuition of the research author*. The main strategy for data analysis is drawing *comparisons*: it consists of comparing significant *units of meaning* in integrated language didactics, i.e. views of other researchers on the subject. They are later linked to the research problem offering an attempt to understand and identify *relations between different* (often alternative) *research indices*.

The empirical data were collected through semi-structured interviews. Each interviewee had to answer the same questions: *What is your experience in the field of integrated language didactics? What are the main models of inte-*

grated language didactics? How is integrated language teaching incorporated in other subjects? What are the indicators of successful implementation of integrated language didactics and the most appropriate types? What are the assessment criteria? How is the quality of teaching ensured? How can pupils' progress be accounted for? All interviews were recorded and carried out in French. A semi-structured interview and free open questions guarantee a greater flexibility in the interview as the provided answer allows clarifying the question, investigating different aspects of the target object, analysing it further, etc. (Kardelis, 2005). It is noted that despite being semi-structured, there are still guidelines to be followed, and depending on the research goal, respondents are free to provide their definitions, concepts, meanings and point of view on the subject. Therefore, the semi-structured interview was chosen for its spontaneous and flexible nature and the possibility to collect data from a small group of interviewees, using open questions to project social reality from their point of view. Due to restrictions of length, this research provides only generalised answers of the respondents to highlight appropriateness, possible models, strengths and weaknesses of implementing integrated language didactics in classes of other subject areas.

Table 1. Semi-structured interview questions for the qualitative research

Question	Question objectives	Question's connection to the research problem
<i>What are the main models of integrated language didactics?</i>	To identify the models of integrated language didactics, their strengths and weaknesses	The answers to the questions provide the opportunity to discern the connection between theory and practice in discussing the choice and possibilities of education models when language skills are developed in classes of other subjects
<i>What are the difficulties of implementing the selected model of integrated language didactics?</i>	To reveal the options of incorporating and potential challenges of integrated language didactics in the process of education	The answers to the questions provide understanding of what to expect when implementing the selected integrated language didactics model, what to focus on the most to ensure a smooth process
<i>What are the indicators of successful implementation of integrated language didactics and the most appropriate types?</i>	To identify what is emphasised when naming the instances of success of integrated language didactics implementation, what criteria and features of success are indicated	Answers provide a background to describe success criteria with respect to the learning process and student progress where integrated language didactics is involved

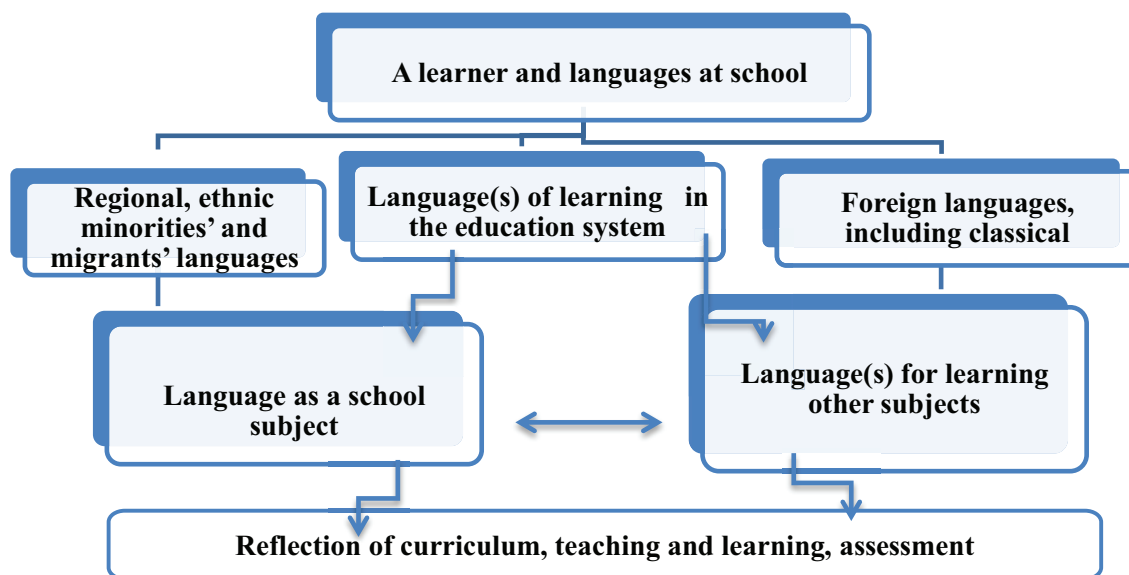


Fig. 1. The structure of multilingual and intercultural education resources (according to the Council of Europe, 2010)

Research ethics. Principles of confidentiality and voluntary contribution were adhered to, therefore, prior to the interview, participants were informed that it would remain anonymous, the data would not be published and only used for research purposes. Participation was voluntary, therefore, participants were asked to grant their consent to participate in research as well as permission to record the interview. Prior to the commencement, interviewees were informed of the research purpose, its importance and the organisation represented. The research included three integrated didactics specialists in Switzerland who have extensive theoretic and practical knowledge in the field. The selection of the experts was intentional and includes a researcher and education policy-maker, a member of the canton administration who implements educational policy, and a school representative. As the research is qualitative and the sample is limited, its results cannot be generalised, however they are useful as they reveal certain trends in the field and help to define further recommendations.

The theoretical description of integrated language didactics in classes of other subject areas in primary school

European directives of multilingualism. As defined by the Council of Europe, multilingualism refers to the diversity of languages, native and all other languages mastered thereon, which can be used in school and society without reference to their status (see Fig. 1). Multilingualism can be defined as person's

knowledge of languages and proficient use of several languages; or a group of several people with respect to linguistic and cultural diversity. It is a modern derivative of socio-cultural, social and economic integration, which gives meaning to cultural exchange and mutual understanding. One can be open to others and the world through learning languages and getting to know other cultures (according to the Language Policy Unit of the Council of Europe).

In Figure 1 we see that it is crucial to take the school languages into account (including the language of learning, foreign, ethnic minorities' and migrants' languages) when implementing the education process at school. Also, it is important to understand that pupils perceive a language in a twofold way: as a subject at school and as a background for learning other subjects. Language for learning other disciplines is also the foundation of integrated language didactics. It is necessary to take both aspects of language learning into account when considering the success of curriculum implementation and aspects to be improved.

Bilingual or multilingual education in classes of other subjects is applied for various purposes across the world (according to Brohy, Gajo, 2008). These are the main variants.

Table 2. Descriptions of integrated language education models

Model	Description of the model
Transitional	A transition from the first language of a child (that of ethnic minorities) to the second language (that of the majority or the state language)
Retainable	The use of both languages (a child's first and state languages) is retained and encouraged
Restorable	A formerly minority language is accepted on a regional or national level; in such a case the use of a written language is being developed or the language is being standardised
Enriching	Focus on learning various languages is enhanced, including language status and / or professional significance

With regard to the priorities, goals and needs of the state, all above-mentioned models can be applied in the education process.

The concept of language integration in classes of other subject areas (according to Steffen and Borel, 2011). In order to successfully integrate language learning in classes of subjects, it is first advisable to determine language learning models of different levels, which have already been designed and descri-

bed by didactics research; and to consider the ways of combining these models with the learning content of other subjects, for instance, the learning content of life sciences. With regard to the implementation of the learning content of life sciences on the basis of language education, Schlemminger (2008) proposes a number of didactic methods that combine teaching the subject and the language, and conceptualise the integrated didactics of language education. Didactic activity is not explicitly stated, however, it is expressly noticeable when looking into the means of didactic interactions. They involve a series of necessary actions regardless of whether the process is monolingual or bilingual. Schlemminger (2008) points out three key issues, described as follows:

1. The subject content is first analysed in one language (L₁) at first and then shifts to a bilingual context that includes the second language (L₂).
2. The subject content is developed in two languages simultaneously and equally.
3. All activities are conducted in L₂. If pupils fail to understand or if they need a teacher's assistance, the main concepts are then analysed in the dominant language L₁.

Remodelling of the content may occur on at least three levels:

1. Shifting the vernacular language to scientific discourse, i.e. the lexicon is presented in a way that promotes subject-specific vocabulary, e.g. in mathematics or life sciences.
2. Reformulating written language (what is written) into spoken language, e. g. reading mathematical formulas in out loud.
3. Proceeding from the learning subject to speaking (and vice versa), i. e. the expression of subject-specific content by linguistic means. Communication and cooperative activities are the most appropriate for such learning.

When language is being learned in an integrated way, the subject content is discussed twice, i. e. in the main language (L₁) and in the second language (L₂): both languages can be used alternatively to determine, to explain or to define subject content or to solve a problem, and to once again refresh, summarise and retell the same content. Language alternation is evident in conveying the curriculum, therefore, it is referred to as metalingual activity related to language alternation. Thus, the following schemes are employed alternately.

Table 3. Schemes of organising the analysis of subject-specific content in two languages

Scheme 1	Scheme 2	Scheme 3
The description and solution of an activity or a problem in language x	Example 1 in language x	Explanation of activity stage 1 in language x
The summary of an activity or a problem in language y	Reformulation of Example 1 in language y	Explanation of activity stage 2 in language x
The description and solution of an activity or a problem in language y	Definition and example 2 in language y	Explanation of activity stage 3 in language x
The summary of an activity or a problem in language x	Reformulation of Example 2 in language x	Reformulation of activity stage 3 in language y
The description and solution of an activity or a problem in language x	Example 3 in language x	Reformulation of activity stage 2 in language y
Etc.	Etc.	Reformulation of activity stage 1 in language y

In the case of integrated language didactics when another subject is taught at the same time, the activity can be organised in linear (scheme 3) and spiral (scheme 2) sequences. The significance of description / explanation and reformulation is to be emphasised. It is to be stressed that in sciences that require accuracy (such as mathematics, biology or geography), subject-specific definitions and examples provided in both languages are of great importance. An example in the second language L2 is crucial for the listener to understand (to check his / her knowledge) the one that he / she heard in the first language. A better acquisition of knowledge, cognition and metacognition is achieved this way. A language is learnt in natural conditions in a natural real-life environment; a language plays a supporting role and it is a means to achieve a goal. Such learning of both the discipline and the language allows for a better organisation of work which is focused on elements and procedures that are the most important in subject didactics. Also, a transition from one language to another provides for a possibility to reformulate, to repeatedly learn and to come back several times to the subject-specific content, knowledge and skills, to analyse them in different aspects; to solve problems by discussing them in two languages.

Inclusion (immersion, interface, interaction) and didactic procedures (according to Coste, 2002; Gajo, Grobet, 2011; Steffen, Pantet, 2011). The most progressive means of language development is the interaction of learners, when they are actively involved, when they communicate and talk to each other. This position is endorsed by many researchers from France, Switzerland

and other countries (Pakarek Doehles, 2000; Mondada and Pekarek, 2000; Gajo and Mondada, 2000). Interaction in multilingual classes is also emphasised by Gajo and Serra (2000), Gajo (2006), Cavalli (2005), Coste (2002, 2003), Duverger (2007, 2009), Gajo and Grobet (2011). The conception of inclusive education in terms of interaction and knowledge (shaping knowledge through active work) has led to the development of measures that focus on active involvement of pupils. With regard to three levels (micro, meso and macro) inclusive education affects the progress of education which is impossible without cooperation. Education progress models of how to achieve results for pupils are analysed, and the class of pupils is assessed and analysed as a learning society. In such a space language development didactics mostly focuses on language resources (micro level) and implementation of curriculum (meso level). In order to achieve a successful education process, all education participants have to believe and trust each other, this is the only way to stimulate pupils' interest and commitment; a teacher creates different situations together with his / her learners, which are related to class community experience and individual experience of a learner, as well as methods to achieve desired results. Agreement / negotiations with pupils are crucial in such situations. In this respect a presumption can be made that effective learning is such learning where certain gaps / shortcomings in pupils' skills can be compensated for later on. Again, a learning course can be organised on several levels: macro (relationship between current activity and its inclusion in education programmes), meso (introduction of a certain activity to the community) micro (improvement of certain cooperative skills of pupils, enriching vocabulary). A clear presentation of descriptions / requirements through a bilateral scheme and agreements on common requirements point to current education, which is considered positive as it considers the needs of a learner and seeks for mutual responsibility at the same time. Integrated didactics encompasses the dynamic interaction of education participants, the management of knowledge (curriculum + pupils' learning outcomes) and didactic procedures. We must always carefully consider the ways of integrating different subjects. From the point of view of didactics, integrated knowledge development opens doors to the freedom of choice in developing didactic instruments, especially for those who face bilingual or multilingual contexts of education. In order to achieve a more effective education, interaction and cooperation with pupils, a teacher must take the current situation into account, and s/he can use lan-

guage for other education purposes as well (for instance, knowledge of the subject, development of certain subject-specific skills). According to Steffen and Borel (2011), when the subject teacher takes language learning structure into consideration, integral progress is observed and welcomed; rendering subject-specific knowledge and information in one or several language provides for opportunities to open new ways for integrated language didactics. In conclusion it can be asserted that active development of language skills in classes of other subjects, the stage of agreements and negotiations with pupils requires not only additional resources for education, but also more time. The policy of integrated language didactics should be provided for in long-term education programmes and it should indicate the disciplines to be integrated with the language or languages of learning; what activities and methods should be employed.

The development of speaking and listening skills is the basis for integrated language and subject didactics in classes of other subjects. Pupils' speaking and listening skills can be developed in the following ways (according to Bronckart, 1997; Erard and Schneuwly, 2005):

Listening to texts on social life and analysing them. Education is based on social life, practical application of skills, therefore listening tasks should also meet this criterion. Children should be exposed to listening to and analysing relevant topics in order to expand their vocabulary. The organisation of work includes the most effective strategies and their derivatives.

Building vocabulary. In order to build pupils' vocabulary, comprehension, and the use of new concepts, the teacher prepares explanations, illustrations and schemes which help pupils understand the meaning of certain concepts. They should be based on different models and a variety of resources with an indication of difficulties students might face as well as speaking and listening exercises and tasks aimed at analysing subject content.

Development of listening skills. In listening activities learners should focus on a certain problem or another type of content which is a relevant and a familiar subject for them (appropriate for their age). During the entire process of education pupils should learn to understand and properly express their thoughts in words, as well as in gestures, facial expressions, intonations and pauses. They should also learn how to paraphrase (express the same idea in different words). The most efficient way of developing listening skills is through active participation in both speaking and listening.

Various exercises on oral text development. This is diverse speaking activity stimulating the use of language and enriching vocabulary. Possible activities include simulation of interview questions; encouraging raising questions; expressing arguments and reasoning; replying to a debate opponent; communicating a plan of action and explaining every part of it in detail; expressive intonation, correct pronunciation and accentuation.

Recording children's work (speeches). Audio and video recording is a very effective way of registering pupils' speaking skills, which prevents verbalism and enables us to objectively assess, observe, analyse and control the activity. With the application of this technique speaking can become an observable object, it can also become the focus of research (when the researcher is not a part of the process) and voluntary self-regulation. At the same time this method provides the possibility to record the first draft of work / activity and the final result; children are able to analyse their work, to identify strengths and weaknesses when watching the recording. Such an exercise helps to identify and efficiently control the manner of speaking and guarantee unbiased assessment; especially in cases where teacher's and pupil's assessments differ it is possible to listen and discuss again. Moreover, the records can be saved. After some time it is possible to better observe a pupil's progress when listening to both the older recordings and the new ones. With regard to contemporary life, we think that every pupil should have a portfolio of various recordings.

Agreements on speaking activity assessment. Speaking is assessed according to criteria agreed upon with pupils in advance; one of the most important criteria are text / speaking goals, content (results), however, not only content (what is said) should be assessed, but also expression (how it is said), and correctness of language.

Development of public and individual speaking skills. Children should grasp and master the difference between public and individual speaking at school. Fundamental skills are to be developed from pre-school age through learning how to speak politely to acquaintances and strangers and casually with friends. Pupils should be able to introduce themselves in public, take part in debates, take interviews and be interviewed. Adults often prepare to give a public speech in advance and note main ideas. Children should be taught to do the same. Another learning option is to take part in TV debates or radio interviews.

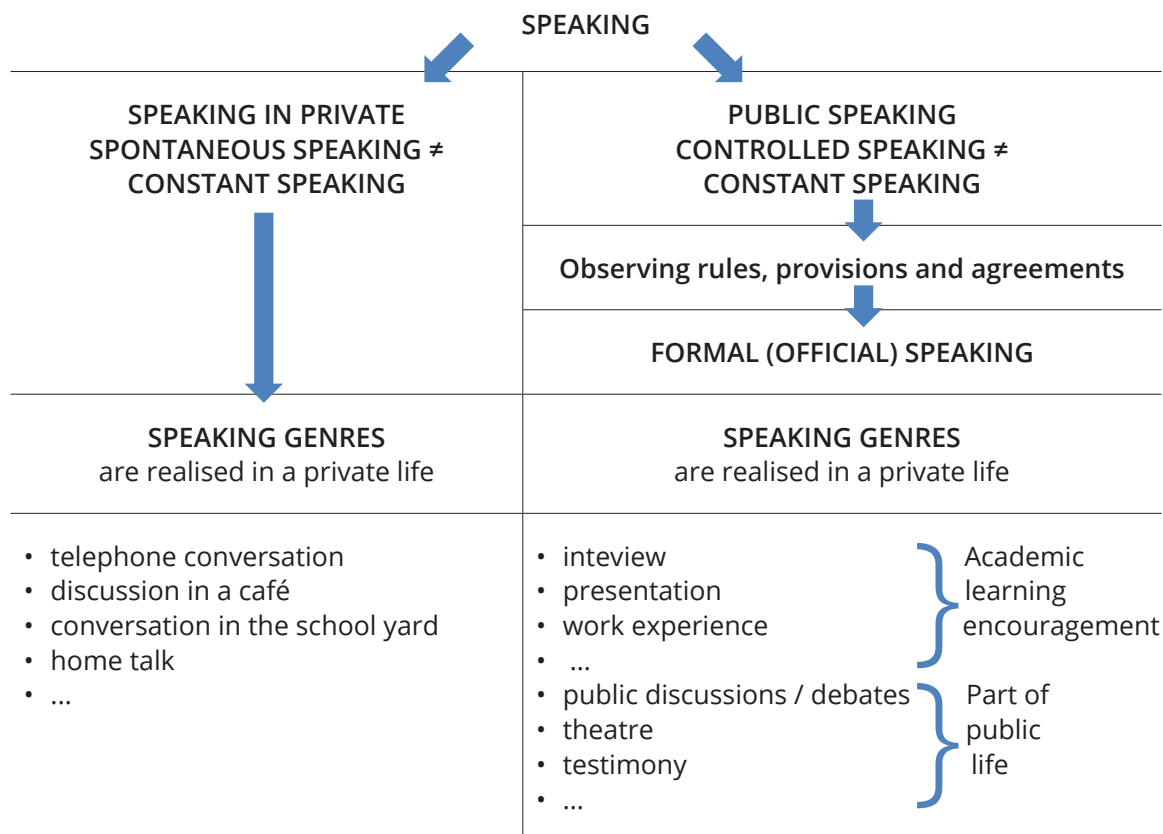


Fig. 2. Scheme of public and individual speaking
(according to Erard and Schneuwly, 2005)

Didactic model of debates. A didactic model of debates is comprised of four data sources which are selected with regard to social practice, research literature and current experience, the importance / relevance of content (crossing point of practice – education - pupils, natural learning situations when problems / obstacles are solved). The model should be implemented on the condition that available sources are exploited to their full extent and possible teaching-learning objects are proposed considering learners' level, current skills and differences in their capacities. A didactic model of discussions (debates) first of all requires that we understand relationships, which affect discussions. This model resembles the activity of a student council, a round table discussion, etc. Each participant of the debates has the right to express his / her opinion based on arguments, at the same time s/he has to respect the opinion of others, follow the rules of public speaking etiquette; all this has to be learnt at school. The content of debates could be the analysis of a creative work with special focus on issues of interpretation and evaluation; it could also be familiar video material, or a real situation that has happened in school, etc. Filming

debates is effective when followed by analysis of the functionality of discussion, dynamics, and observing compulsory rules; a teacher can comment on the extent to which the structure of the didactic model was successfully retained.

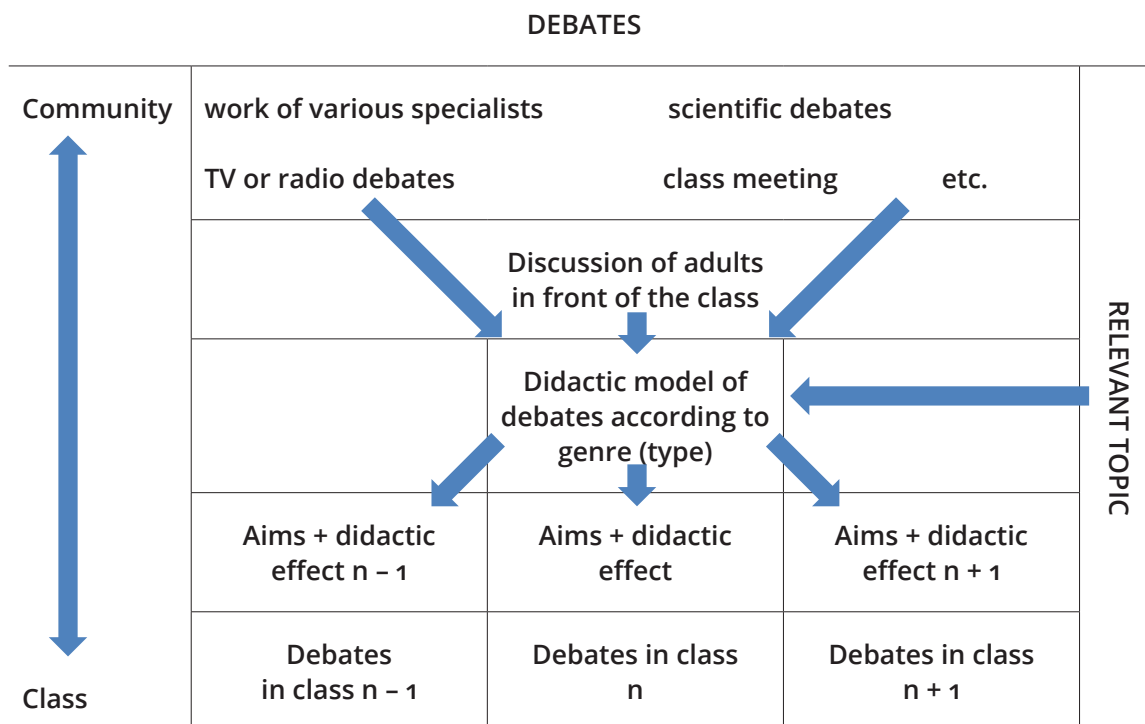


Fig. 3. Didactic model of debates suitable for integrated language education (according to Bronckart, 1997; Erard and Schneuwly, 2005)

Looking at information provided in Figure 3 we can claim that as early as primary school pupils should learn to distinguish between opinion and arguments, to express their own opinion, to listen politely and to agree or contradict the speaker. Every school year pupils should learn to express opinion based on arguments as the object or content analysed becomes more complicated.

Assignment in the context of integrated education. In the opinion of researchers (Gajo, 2006; Gradoux, Steffen, 2011), assignments are crucial in terms of didactics, i. e. in terms of approaching the learner, the way knowledge is going to be extended, skills and values developed, with special focus on shaping and defining terminology and certain concepts. Integrated language education enables teachers to observe pupils' comprehension, development of skills, when children apply linguistic skills to solve certain realistic problems. It should be noted that concepts change depending on the discipline taught, the content of a project or an activity, and explicitness of the object analysed. The assignment of integrated language learning is defined as an activity that is

aimed at negotiating, creating and developing meaning by an active interaction. It means that pupils should be actively engaged in activities and expressing their thoughts, to mobilise them by accurately choosing and using words and concepts. The expression and mobilisation of thought is like a bridge between what is happening in an interaction and what is happening in the mind; what thoughts come to one's mind and how they are expressed by words. In the opinion of Vygotsky (1896–1934), the basis of verbal thinking is meaning: the meaning is inextricable from the word, which is linked to language and expression of thoughts. Therefore, a language assignment should contain the link between language and thinking; the activity of the chosen language and subject area strategies link meaning with the development of subject-specific skills.

Analysis of empirical research data

Implementation conceptions and models of integrated language didactics.

A Swiss researcher and education policy-maker who develops language integration models presented the current situation. He claimed that the amount of integrated curriculum is increasing in Switzerland, for instance, integrated didactics of bilingual education that include different language pairings, such as French and English, French and German, German and French, Italian and French, Italian and German, etc. The researcher emphasised that three languages are compulsory in primary school in Switzerland. Immigration is very prominent in the country, therefore, classes contain a lot of foreigners. These children learn foreign languages, because at home they use Portuguese, Spanish, Turkish, Albanian, Croatian, and Serbian. Therefore they encounter four or five languages in the primary school. Language integration is necessary when several languages are predominant: *if there are three languages in the primary school, integration is necessary between the second and the third language. Of course, the child needs to learn the language of the country where s/he lives. Bilingualism is all right, trilingualism is all right, but the local language is also very important for us, because this is the language of work, studies, literacy and culture. <...> One has to learn languages; as well as languages that are used in the area where s/he lives. These things are obligatory. <...> There is a political level after the Soviets when you have to create your national identity. National identity can be created with your own language, of course. The Lithuanian lan-*

guage can be learnt in a bilingual way, this is the opportunity for all. The Russian language is also important. Besides, it is a Slavic language, which enables trade with Poland, the Czech Republic, Slovakia or other Slavic language speaking countries. It is obvious that when you live in Lithuania, learning Lithuanian is par for the course. In the opinion of the researcher, integrated language didactics is the key that encompasses a number of issues such as the comparison of two or three languages with the aim of identifying which language family they belong to. These can be Romance, Germanic or Slavic languages; it refers to the level, the structure, the vocabulary, the grammar, the strategies. Strategies are necessary as they help to determine how one should start building vocabulary in a certain language, what is effective in terms of language learning; how do we learn a language when we see it visualised and how we verbalise it. These are the things which are important when learning the language of a different family.

The administration representative in charge of regional implementation of education policy agrees with the view of the researcher and claims that particularities of a school are taken into account when selecting an integration model of languages: *models of integrated language didactics are implemented by bilingual schools which have bilingual pupils. It is of crucial importance both for formal and non-formal education when children communicate in several languages. An agreement was achieved that all disciplines are delivered in German two days per week, and in French three days per week. Discussions and agreements about the choice of a model take place in the education institution. The first question that we always ask is when and how we are going to implement the chosen model. In traditional education of the region, the entire process is held in French and German is taught only three hours per week. It is up to the schools themselves in our region as to when they want to start working in an integrated way; if you start this education from an early age, from the age of five, you should follow the same principle of work until the age of fifteen, up to the tenth grade the curriculum should be bilingual and integrated. A number of changes have to be made in a class to work in an integrated way. The first issue is how to make this process one of quality.*

The administration representative of the school, which implements integrated language didactics stated that the main language of the school is English, and French is compulsory. In this school children are taught according to the international baccalaureate programme. Two-cycle bilingual teaching is organised for the youngest age group (children of 3–4): the first cycle is bilingual,

the second cycle is mixed, and secondary education is mixed multilingual. *We have children from very different families in terms of languages. When you develop the education plan for the school you always have to get information about the linguistic situation of families. In the previous school-year we had a number of Russian speaking children; we also had children who came from Romania, Poland, Norway, Mexico. We analyse what children we have, because if we do not analyse the situation, the curriculum might not be adapted to learners' needs, therefore, we have to be very considerate.* The school representative emphasised the cultural environment. It is crucial to determine cultural individualities of children, their learning culture, learning capabilities, for instance, when learning history and memorising dates we look into whether they have considerably deeper conceptual capabilities, how they were being assessed. With regard to capabilities, curriculum is planned and an action plan is developed, also, mutual goals and expectations are communicated to families. Some families want their children to learn only English and not the local language, because English is perceived as a synonym of social success. Other families want to stay in the region, yet other families plan to leave the country so they want their children to have a good command of a foreign language or languages. In school, the teachers are aware that they work with children with very different levels of English and French, and it is sometimes difficult to determine the first language of a child and its level, because children are unwilling to reveal it.

To summarise the opinion of the survey respondents we can state that the model of integrated language didactics should be up to the school community. Integrated language didactics is relevant when the school community is comprised of children of different cultures and language experiences. The first step in making decisions is the situational analysis in order to determine pupils' linguistic and cultural experience and the level of language command.

Difficulties of implementing the model of integrated language didactics. The difficulties of implementing the model of integrated language didactics were most explicitly outlined by the representative of regional administration. He emphasised that *the most difficult part is to agree upon the time and the ways of implementing integrated content projects, i. e. when and how to start implementing.* All respondents claimed that this type of content implementation should be agreed upon with students, they should be told that this is one of the forms that can be selected. It is recommended to work this way with the youngest children who do not have bad habits yet, and their parents take interest in

their education. *If you start from seven years of age, I think, you should undoubtedly start earlier, it is so interesting for children after all. The second thing with starting this education from seven years of age; up to this age there are many possibilities to develop bilingual education by playing, singing and other involving activities. To our mind, the idea of bilingual education is best developed from the age of four or five* (representative of regional administration). Child's age is important when choosing the model of integrated education, since if this education starts at the age of seven, a lot of time is lost, and it may be more difficult to correct underdeveloped abilities of a child, which will result in poorly developed skills; all this can be done in a good-humoured atmosphere through playing, engaging in other activities.

The indicators of successful implementation of integrated language didactics and the most appropriate forms. In the opinion of the representative of regional administration, compulsory education starts from the age of five in Switzerland, and there is more freedom of choice in curriculum with options of poetry, songs and games. The survey respondent stressed that the success of learning is linked with it being enjoyable and interesting. The first step in learning another language is getting to know the culture of that country; if it is German, then it will be related to knowing the German culture, for instance, songs, if it is a German song, it will be a part of German culture; the instruments of performing this song are also going to be a part of culture. The same examples go for Francophone culture when studying French. The French have a lot of marches and other types of music. Children's native cultures and languages are analysed in the same way. *The principle of choice is usually determined by children's linguistic abilities and situation. Teachers have a freedom of choice in terms of content, but they should keep in line with the framework of the programme, and my role as the head teacher of regional schools is to ensure that the programme is successfully implemented.* The school representative made a point that a teacher who applies integrated language didactics should have a good command of active learning methods and other means of communication. If the learning of the second language is integrated we should understand that children's learning abilities of this language will be very different and they will not have writing skill. The implementation module of the second language has been developed by the school for four years. It is a module of language and culture, which is comprised of the following components: the French language in Switzerland, the French language in France, and the French language in the

world. Initially the community of teachers worked on various thematic integral projects, for instance, cuisine, passports, music, theatre, geography. *We organised a working group of five teachers and developed a programme which would have a number of ideas. We agreed upon implementing all ideas in a daily context with regard to children's age. This is not an academic language, this is the language that I use when taking interest in cuisine or music, or the way I approach the French language in geography or history, in the world of adventures or science. When analysing interesting content children get to clarify the meanings of verbs as well as the way certain words have to be pronounced. So in developing such a module we determined that when the content is relevant and interesting for children they forget the language and how complex it is, they focus on a topic and learn the language in a natural way. Children themselves say that such a system inclines them to learn.* The school representative emphasised that after research had been done they decided to teach geography bilingually, since children thought they might poorly master the knowledge of other areas of science, for instance, mathematics; besides, the method of learning mathematics in English differs from that in Swiss French. Therefore, geography seemed to be most appropriate in terms of the content. They also had ideas about history, but the concept of history per se (historical thought) and analysis depends on the culture, therefore, it can be too subjective. When the discipline of geography was chosen another step was how to deliver the content and what linguistic abilities children should have to be able to study this discipline in French. A decision was made that pupils would start geography in French from eleven years of age when their French level reaches B1. There were discussions about the fact that the level of speaking may differ in certain areas of language use, a pupil may possess good speaking abilities but rather poor writing abilities; however, s/he can still learn geography in French with an A2 level of writing. The school representative admitted that it is a *pupil's motivation* and not the knowledge of language that is most important when learning a discipline in another language. *When a pupil has a low score for French, but is very keen on geography, he learnt a lot in both areas and his language knowledge has increased considerably. Yet another child, whose French is his mother tongue but he is unmotivated, has not achieved significant progress in geography.* Thus, motivation is of key importance. Constant discussions are held with pupils about motivation in the search common decisions. A different model of learning a subject is offered in good will, pupils are invited to try

to learn in a different way, to participate in initial classes and to see for themselves how they are going to feel about it. As was observed over the course of one year that more pupils wanted to study geography in this way. The research participant mentioned that the school invested a great deal in the preparation phase, because when children were given the possibility to choose the language in which they are going to study geography (French or English), the school needed two teachers to work in two different classrooms. Of course, it is possible to study this way in one classroom with two teachers of different languages. Teachers delivering geography course in English and French would prepare for classes together and they discussed pedagogical approaches as well. They both used the material that was discussed and developed together. For example, the English speaking geography teacher sometimes used the material developed in French. As early as in primary school children study the topics of geography in French as well. Finally, the youngest children of 3–4 years of age were also invited to learn the basics of geography in French. There are no subject areas in this age group, only knowledge and activity areas. Some activities were organised in French, others in English. The fact that some children in the group do not use either French or English at home, but possibly speak Russian or Spanish was not overlooked. This way children learn how to express their thoughts in other languages and find the difference between these languages and their native one. The most appropriate approach is to speak about food, to sing songs, to learn poems, to count, to analyse pictures.

The school representative pinpointed that their experience of teaching languages in an integrated way in classes of other subjects is positive and the community is no longer afraid of anything; however, he also emphasised that pupils learn both the language and the discipline in another language, therefore, pedagogical approach has to be very clear. *First of all, there should be clear agreements on terms. All pupils including the younger and older ones have keywords written on the board, which are a part of material. All keywords have to be clearly explained and provided for children. These specific words need to become their active vocabulary. The second important issue is visualisation of the content, visual presentation. Everything that we learn should be linked to images, which must be highlighted and emphasised and will help pupils understand the information correctly. The third issue is knowing your learning goals, pupils should always know what they are learning and what they will have to do with what they are learning. <...> We should link this learning with scien-*

ce. I learnt to analyse, to compare, to evaluate, to explain; I get to know about animal habitats (territories where they live) - this is geography. A task: imagine yourself as an animal which is about to become extinct. I am an animal on the verge of extinction; and I, an animal, have to explain my problem; this is when pupils are going to use their knowledge about where animals live, about the territories they inhabit. If I study animal habitats and take a test afterwards, it is a useless activity as there is no knowledge depth. The success of integrated language didactics depends on the motivation of a learner, his / her willingness to know the language as well as culture and traditions. It is recommended that subject-specific content in another language (not the first one) be studied having learnt the concepts and terms. Visual presentation of content helps pupils to understand the meaning of unknown words when the education process is organised with the awareness of what is being learnt and through what activities the knowledge is going to be developed.

Conclusions

1. Having analysed the research literature it was determined that the basis of integrated language didactics is comprised of *language and learning subject-specific content on the basis of a language (discussions, analyses, negotiations, clarifications, spoken generalisations)*. Language abilities are better developed through the spoken analysis of subject-specific content by learning the concepts, their meanings and grammatical structures of words. Highly effective methods of integrated language didactics are as follows: debates of various types and topics; making audio and video recordings of children's speaking activities and analysis thereof with special focus on the strengths of activities and aspects to be corrected and improved.

2. All experts who participated in the empirical study stressed that shaping personal identity is important as well as strong links between language and culture. If your aim is to integrate people who live in a certain state into its life, they have to learn the language or languages of that country. The experience of the survey respondents reveals that it is *pupils' motivation and their age* (the younger the child, the easier it is to teach him / her languages) that is important when learning a discipline in another language rather than the level of language. The main task of teachers is to find efficient ways to strengthen pupils' motivation. The key of integrated didactics is a very clear didactic

approach, methodology which is comprised of the following elements: *clear terminology, visual presentation; knowing learning goals, why you are learning and what you are going to do with what you have learnt (the way you are going to develop your abilities)*. The difficulties that the beginners of integrated didactics face include agreements on time management and content guidelines (topics, activities and / or assignments).

References

- Beacco, J.-C. (2013). *Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité*. Paris: Les Éditions Didier.
- Beacco, J.-C. (2008). *Les langues dans les politiques d'intégration des adultes migrants*. Conseil de l'Europe.
- Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydzūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija [Methodology of Qualitative Research]*. I–II dalys. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
- Borg, S. (2013). Les sciences du langage et la didactique des langues à la croisée des politiques linguistiques, éducatives et culturelles. Dimensions méthodologique, curriculaire et réticulaire à visée comparatiste / dans Groux, Dominique, Barthélémy, Fabrice. In *L'enseignement des langues étrangères face aux évolutions des systèmes éducatifs* (pp. 53–74). Paris: l'Harmattan.
- Brohy, C., Gajo, L. (2008). *L'enseignement bilingue: état de situation et propositions*. Vers une didactique intégrée. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P., Bulea, E., Pouliot, M. (2005). Pourquoi et comment repenser l'enseignement des langues? In Bronckart, Jean-Paul, Bulea, Ecaterina, Pouliot, Michèle. *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences* (pp. 7–40). France: Presses Universitaires du Septentrion.
- Cavalli, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. LAL, Paris: Didier.
- Conseil de l'Europe. *Division des politiques linguistiques*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. (2010). Retrieved from: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/leaflet_LPD_%20Augo8_FR.pdf
- Conseil de l'Europe. (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel. Vivre ensemble dans l'égalité*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Retrieved from: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf
- Coste, D. (2003). *Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue*. Lyon: École normale supérieure Lettres et Sciences humaines. Retrieved from: http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/Coste_Santiago_octo3.pdf
- Coste, D. (2002). Compétence à communiquer et compétence plurilingue. *Notions en Questions*, 6, 115–123.
- Coste, D. (2002). Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s)? In *AILE*, 16, 3–22.
- Duverger, J. (2007). Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. *Tréma*, 28, 81–88.
- Duverger, J. (2009). Favoriser l'alternance des langues. *Le Français dans le monde*, 362, 1–4.

- Erard, S., Schneuwly, B. (2005). La didactique de l'oral: savoir ou compétences? In Bronckart, Jean-Paul, Bulea, Ecaterina, Pouliot, Michèle. *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences* (pp. 69–97). France: Presses Universitaires du Septentrion.
- Gajo, L., Grobet, A. (2011). *Saturation des savoirs et variété des enseignements bilingues*. In Berthaud, Anne-Claude, Gradoux, Xavier, Steffen, Gabriela. *Plurilinguismes et construction des savoirs* (pp. 71–94). Lausanne: Centre de Linguistique et des Sciences du Langage, Cahiers de l'ILSL, N. 30.
- Gajo, L., Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg: Editions universitaires Fribourg, Suisse.
- Gajo, L., Serra, C. (2000). Acquisition des langues et des disciplines dans l'enseignement bilingue: l'exemple des mathématiques. *Etudes de linguistique appliquée*, 120, 497–508.
- Gajo, L. (2006). Types de savoirs dans l'enseignement bilingue: problématique, opacité, densité. *Education et sociétés plurilingues*, 20, 75–87.
- Gradoux, X., Steffen, G. (2011). Plurilinguismes et construction des savoirs. *Lausanne: Centre de Linguistique et des Sciences du Langage, Cahiers de l'ILSL*, 30, 95–144.
- Kardelis, K. (2005). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai [Methodology and Methods of Research]*. Šiauliai: Lucilijus.
- Mondada, L., Pekarek, S. (2000). Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour, *Langue Étrangère*, 12, 149–176.
- Pekarek Doehles, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives pour l'enseignant. In *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 12, 3–26.
- Pitrėnienė, A. (2016). *Mokinių mokymosi pasiekimų gerinimo ir atotrūkio tarp mokyklų mažinimas – esminė mokslo metų veikla [The Improvement of Students' Achievements and the Reduction of Gaps Between Schools – Key Activity of School Year]*. Letuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministrės metinis pranešimas Seime. Retrieved from: https://www.smm.lt/uploads/documents/Seminarai/Ministres%20prane%C5%A1imas_SUREDAGUOTA%202016-08-25%20konferencija%20Seime.pdf
- Puren, Ch. (2003). Pour une didactique comparée des langues-cultures. *ELA*, Nr. 129. Paris, janvier-mars, 121–126.
- Schlemminger, G. (2008). Une approche didactique de l'enseignement bilingue: le modèle rhénan. *Synergies Pays germanophones*, 1, 97–111. Retrieved from: <http://gerflint.fr/Base/Germanie1/schlemminger.pdf>
- Steffen, G., Borel, S. (2011). Les activités de reformulation dans et pour la conceptualisation des savoirs scientifiques. Passages du monolinguisme au bilinguisme. In Berthaud, Anne-Claude, Gradoux, Xavier, Steffen, Gabriela. *Plurilinguismes et construction des savoirs* (pp. 145–164). Lausanne: Centre de Linguistique et des Sciences du Langage, Cahiers de l'ILSL, N. 30.
- Steffen, G., Pantet J. (2011). L'enseignement plurilingue au tertiaire: Regards croisés sur les représentations et les pratiques d'enseignement. / dans Berthaud, Anne-Claude, Gradoux Xavier, Steffen Gabriela. *Plurilinguismes et construction des savoirs. Cahiers de l'ILSL*, 30, 95–144. Retrieved from: http://www.academia.edu/1061547/Les_activit%C3%A9s_de_reformulation_dans_et_pour_la_conceptualisation_des_savoirs_scientifiques._Passages_du_monolinguisme_au_bilinguisme

Vygotski, L. (1997). *Pensée and Langage*. 3^{ème} édition. Paris: La Dispute.

Tarptautinio IV klasės mokinių skaitymo gebėjimų tyrimo ataskaita 2011 [Report of 2011 of international survey of reading skills of grade 4 pupils]. (2012). Vilnius: Nacionalinis egzaminų centras.

Retrieved from: http://www.egzaminai.lt/failai/3969_PIRLS2011_ATASKAITA.pdf

Tarptautinio skaitymo gebėjimų tyrimo PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) *ataskaita 2006*. (2007). Vilnius: Nacionalinis egzaminų centras. Retrieved from: http://www.nec.lt/failai/263_tyrimai_pirls_pub_2006_skait_geb_ataskaita.pdf

Žydžiūnaitė, V. (2011). *Baigiamojo darbo rengimo metodologija* [Methodology of Preparing a Final Thesis]. Klaipėda: Klaipėdos valstybinė kolegija.

SKAITYTOJO UGDYMO STRATEGIJOS LIETUVIŲ KALBOS VADOVĖLIUOSE PRADINIŲ KLASIŲ MOKINIAMS

VAIVA SCHOROŠKIENĖ

Lietuvos edukologijos universitetas, LIETUVA, el. paštas vaiva.schoroskiene@leu.lt

Santrauka. Straipsnyje aprašomas tyrimas, kuriame buvo nagrinėjami skaitytojo ugdymo strategijų elementai antros klasės mokiniams skirtuose lietuvių kalbos vadovėliuose. Tyrimas atskleidė, kad analizuotuose vadovėliuose ugdomosios veiklos ir pateikiama medžiaga siejama su šiomis skaitytojo ugdymo strategijomis: 1) skaitymo gebėjimų lavinimas; 2) skaitytoją ugdančių aplinkų kūrimas; 3) komunikavimo apie knygas ir skaitymą skatinimas; 4) skaitytojų bendruomenės būrimas; 5) subjektyvaus (interpretacinio) santykio su kūriniumi skatinimas; 6) susidomėjimo kūryba skatinimas; 7) skaitymo ne mokykloje skatinimas. Visuose analizuotuose vadovėliuose skaitytojo ugdymo strategijos taikomos kompleksiskai, t. y. siūloma ne viena kuri nors strategija, o kelių strategijų derinys. Ribos tarp išskirtų skaitytojo ugdymo strategijų sąlyginės, nes vadovėliuose dažnai pateikiamos ne atskiros užduotys, klausimai, veiklos, o jų deriniai, kurių elementai siejami su keliomis skirtingomis strategijomis. Siūlomos skaitytojo ugdymo strategijos grindžiamos ankstyvojo ugdymo, autentiškos kalbinės veiklos skatinimo, ugdymo individualizavimo ir personalizavimo, meninio ir integruoto ugdymo idėjomis.

Esminiai žodžiai: skaitytojo ugdymo strategijos, skaitymo motyvacija, pradinis ugdymas, vadovėliai.

Įvadas

Skaitymo įgūdžių ugdymas laikomas vienu iš reikšmingiausių iššūkių Europos švietimo sistemoms. Norint sėkmingai išlavinti šį gebėjimą, būtina skaityti ne tik formalioje mokyklos aplinkoje (Mokymas skaityti Europoje, 2011). Vis daugiau tyrimų duomenų patvirtina, kad skaitymas laisvalaikiu ir savo malonumui yra svarbus veiksnys, turintis poveikį vaikų gebėjimui skaityti. Daugiau skaitant lavėja mokinio gebėjimas skaityti, o tai savo ruožtu skatina jį daugiau skaityti. Skaitant savo malonumui lavėja vaiko skaitomo teksto suvokimo ir gramatikos įgūdžiai, plečiasi žodynas, vaikas, kaip skaitytojas, ima labiau pa-

sitikėti savimi ir jo pomėgis skaityti nuolat stiprėja (Clark, Rumbold, 2006). Skaitymo motyvaciją veikia skaitytoją supanti skaitymo aplinka ir kultūra. Laisvalaikiu skaitantys vaikai ir paaugliai save laiko skaitytojų bendruomenės nariais, kurių socialinė sąveika susijusi su knygomis ir kuriems būdingas pomėgis skaityti. Kiti skaitytojai – tėvai, draugai ir mokytojai – gali paveikti vaikų skaitymo įpročius, parodydami, kaip malonu skaityti (Strommen, Mates, 2004). Šiuolaikinės skaitytojo ugdymo idėjos pirmiausia orientuojasi į emocinį skaitytojo ir kūrinio santykį. Pastebima, jog gana dažnai mokykloje nepakankamai tenkinamas pradinių klasių mokinių noras kalbėtis apie perskaitytas knygas su tėvais, draugais, broliais ir seserimis bei mokytojais. Todėl šio amžiaus mokinių skaitymo motyvacija skatinama sudarant mokykloje sąlygas mokinių komunikacijai apie vaikų literatūrą. Tokia komunikacija suprantama gana plačiai – ji remiasi ne tik įvairia ugdomąja veikla, šiuolaikiniais vaikų literatūros kūriniais, bet ir šiuolaikinėmis vaikų literatūros kūrinio perteikimo formomis (pvz., kino filmais, spektakliais), skaitytojo ugdymo diferencijavimu pagal lytį (Richter, 2007; Clark, Foster, 2005).

Lietuvoje nuolat įvairiu lygiu pabrėžiamas rūpestis per žemais mokinių skaitymo pasiekimais. Analizuojant skaitymo pasiekimus lėmusius veiksniai teigiama, kad skaitytų knygų pristatymas ir aptarimas nedaro laukiamo poveikio 4 klasės mokinių pasiekimams (2012 metų nacionaliniai mokinių pasiekimų tyrimai, 2012; 2014 metų nacionaliniai mokinių pasiekimų tyrimai, 2015). Taip pat pastebima, jog vaikų, kurie ne mokykloje dažnai skaitydavo žurnalus, komiksus, enciklopedijas ir tekstus internete, skaitymo pasiekimai buvo geresni (2012 metų nacionaliniai mokinių pasiekimų tyrimai, 2012). Tokie prieštaringi tyrimų rezultatai kelia klausimą, kokios skaitymo motyvacijos ugdymo strategijos taikomos Lietuvos pradinių klasių mokiniams skirtuose vadovėliuose, kiek juose skiriama dėmesio, siekiant skatinti šio amžiaus mokinių skaitymą laisvalaikiu. Kadangi Lietuvos dokumentuose skaitymo motyvacijos ugdymas siejamas su skaitytojo ugdymo samprata (Lietuvių kalbos pradinio ugdymo bendroji programa, 2016), toliau bus vartojamas būtent šis terminas. Siekiant kompleksiskai analizuoti skaitytojo ugdymo tikslus ir nuo konkretaus konteksto priklausančias ugdomasias veiklas, buvo nuspręsta analizuoti *skaitytojo ugdymo strategijų* elementus lietuvių kalbos vadovėliuose 2 klasės mokiniams. Antraisiais mokslo metais vadovėlių medžiagoje nustoją dominuoti skaitymo technikos mokymas, todėl tikimasi užfiksuoti didesnę skaitytojo ugdymo strategijų įvairovę.

Strategija – mąstymo ir veiklos procedūros, padedančios siekti kokio nors tikslo ar spręsti kokį nors uždavinį (Ramonienė, Brazauskienė, Burneikaitė, Daugmaudytė, Kontutyte, Pribušauskaitė, 2012). Todėl šiame tyrime skaitytojo ugdymo strategija suprantama kaip vadovėliuose siūlomas savotiškas ugdymo planas, apimantis bendro tikslo vienijamas ugdomasias veiklas. Veiklas vienijančia jungtimi laikomas požiūris į tai, kaip formuojasi skaitytojas, koks skaitytojas laikomas geru. Kelios skaitytojo ugdymo strategijos gali turėti panašių ar net bendrų veiklų, o vienoje užduotyje gali būti derinami skirtingų strategijų elementai.

Tyrimo tikslas – išskirti ir apibūdinti skaitytojo ugdymo strategijas, kurių elementai taikomi lietuvių kalbos vadovėliuose 2 klasės mokiniams.

Tyrimo uždaviniai:

- Išskirti ir apibūdinti skaitytojo ugdymo strategijų, kurių elementai taikomi 2 klasės mokinių lietuvių kalbos vadovėliuose, įvairovę.
- Apibūdinti skaitytojo ugdymo strategijų, kurių elementai naudojami 2 klasės vadovėliuose, teorinius pagrindus.

Tyrimo metodai: kokybinė vadovėlių turinio analizė ir sintezė.

Tyrimo eiga. Taikyta kokybinių tyrimų strategija. Analizei pasirinkti trys skirtingi vadovėlių komplektai 2 klasės mokiniams:

1. „Naujasis šaltinis“ (autorės V. S. Plentaitė, E. Marcelionienė, 2009)
2. „Pupa“ (autoriai V. Vyšniauskienė, J. Banytė, Dž. Kuzavinienė, 2008)
3. „Vaivorykštė“ (Lietuvių kalbos dalies autorė V. Schoroškienė, 2012)

Šiame tyrime buvo laikomasi tokios darbų sekos: pirmiausia buvo identifiukuota mokymo priemonėse skaitytojui ugdyti skirta medžiaga ir ugdomosios veiklos (t. y. medžiaga, susijusi su mokinių skatinimu skaityti). Antrame etape surinkta medžiaga buvo sisteminama, grupuojama siekiant išskirti bendro tikslo vienijamus ugdomųjų veiklų derinius, t. y. skaitytojo ugdymo strategijas. Trečiame etape išskirtos skaitytojo ugdymo strategijos analizuotos skaitytojo ugdymo tyrimų kontekste, buvo gilinamasi į teorinius jų pagrindus.

Rezultatų apžvalga

Analizuojant 2 klasės lietuvių kalbos vadovėlius, buvo išskirtos 7 skaitytojo ugdymo strategijos. 1 lentelėje jos įvardijamos ir apibūdinamos, pateikiama vadovėliuose siūlomų veiklų pavyzdžių.

1 lentelė. Skaitytojo ugdymo strategijos lietuvių kalbos vadovėliuose 2 klasės mokiniams

Skaitytojo ugdymo strategija	Trumpas apibūdinimas	Vadovėliuose siūlomų veiklų pavyzdžiai
1. Skaitymo gebėjimų lavinimas	Skaitymo gebėjimai (skaitymo technika ir teksto suvokimo gebėjimai) susiję su mokinių skaitymo motyvacija ir pomėgiu skaityti	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Rašytojai ir dailininkai pasakoja savaip. Ištrirkite, ar knygoje reikalingi piešiniai (V*).</i> • <i>Augame mes, auga ir mūsų daiktai. Mokomės skaityti enciklopediją (V).</i> • <i>Įsidėmėk: lentynoje knygą, žodyne žodį, enciklopedijoje straipsnį lengviau rasti pagal abėcėlę (NŠ).</i> • <i>Pasaka – pasakojamasis fantastinis kūrinys, tai, kas išgalvota (P).</i>
2. Skaitytoją ugdančių aplinkų kūrimas	Skaitymą skatinanti aplinka (klasėje, mokykloje) skaitytoją ugdo „nejučia“, nes sudomina mokinius, įtraukia. Mokiniai įtraukiami ir į tokių aplinkų kūrimą	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Knygų medis. Įsiziūrėk, kaip antrojai išaugino medį: vieni nupiešė skaitytų knygų veikėjus, kiti parašė jiems laišką, tretį iliustravo kūrinį, ketvirtį užrašė įdomių knygų pavadinimų (NŠ).</i> • <i>Kokiomis knygomis naudojotės mokydamiesi? Surenkite klasėje tokių knygų parodą (V).</i> • <i>Kada skaityti jums buvo malonu? Užsimerkite ir prisiminkite, kur tada buvote, ką skaitėte. Kuriuos mokinių norus ir pageidavimus galima įgyvendinti klasėje? (V).</i>
3. Komunikavimo apie knygas, skaitymą, vaikų literatūrą skatinimas	Mokydami ir sudarydami sąlygas mokiniams kalbėti su bendraamžiais, tėvais ir mokytojais apie knygas ir skaitymą, skatiname gilesnį kūrinio suvokimą ir ugdome socialinius gebėjimus	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Atsinešk į klasę tau patinkančią knygą. Parodyk ją draugams, pasakyk jos autorių, pavadinimą, dailininką, leidyklą, leidimo metus (NŠ).</i> • <i>Mokomės pasakyti, ką pajutome klausydami raiškiai skaitomo eilėraščio, draugo kūrinio. Aptarkite, kaip reikšti nuomonę, kad neįskaudintume draugo? (V).</i> • <i>Prisiminkite, kaip augo Neringa ir pasikalbėkite apie tai klasėje (P).</i>
4. Skaitytojų bendruomenės būrimas	Vaikams patinka jaustis skaitytojų bendruomenės dalimi, juos tai motyvuoja skaityti. Turėdami gero skaitytojo pavyzdį, gali juo sekti	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ką mums suteikia gera knyga? (Tekste – skaityti mėgstantis kūrinio veikėjas.) (NŠ).</i> • <i>Kodėl jums patinka knygos? Išrinkite jums labiausiai tinkančius teiginius ir sugalvokite naujų. Sukurkite kuo didesnę savo klasės dėlionę „Mums patinka knygos“. Sugalvokite, kaip dar galėtumėte paminėti Vaikų knygos dieną (V).</i>
5. Subjektyvaus (interpretacinio) santykio su kūriniumi skatinimas	Kiekvienas skaitytojas kūrinį supranta šiek tiek kitaip. Individualizuojant, personalizuojant skaitytojo ugdymą remiamasi mokinio kasdiene ir kultūrine patirtimi, vaizduote	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Pasiklausykite garso įrašo, kaip eilėraštį skaito pati autorė (NŠ).</i> • <i>Kuo jums pasirodė įdomi Sniego karalienė? Kaip jūs įsivaizduojate Sniego karalienę? Pabandykite žodžiais kuo tiksliau ją nupiešti draugams. Aptarkite, ar visi Sniego karalienę įsivaizduoja vienodai. Kuo įdomios draugų mintys? (V).</i>

6. Susidomėjimo kūryba skatinimas	Vaikų literatūra – viena iš meno rūšių. Sudominti vaikų literatūra siekiama atskleidžiant kūrinių atsiradimo aplinkybes, įtraukiant mokinius į kūrybą, transformuojant žodinį kūrinių (pvz., naudojant kūrinių ekranizaciją), atskleidžiant žodinio meno ryšius su kitais menais	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Kūrinio ištrauka iliustruojama autentiškais vaikų literatūros kūrinių iliustracijomis, nurodoma dailininko autorystė</i> (V, NŠ). • <i>Kūrinio atsiradimo istorija (tekste aiškinama, kodėl poetas sugalvojo tokį knygos pavadinimą)</i> (NŠ). • <i>V. Petkevičius knyga „Kodėlčius“ rašė stebėdamas mažus vaikus. Ar esate girdėję įdomių savo jaunesnių brolių ir seserų minčių? Užrašykite ir paskelbkite klasės sienlaikraštyje</i> (V).
7. Skaitymo ne mokykloje skatinimas	Siekiami formuoti skaitymo ne mokykloje įpročius: skaityti savarankiškai pasirenkant kūrinių, skaitymo vietą, laiką ir būdą, naudojant (jei reikia) tinkamas priemones, pasitelkiant pagalbą	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Po kūrinio ištrauka mokiniams pateikiama nuoroda, iš kokios knygos ištrauka pateikiama</i> (V, NŠ). • <i>Po kūrinio ištrauka pateikiamas viršelis knygos, kurią mokiniui siūloma skaityti savarankiškai</i> (NŠ, V).

* Taupant vietą šaltinis prie užduočių nurodomas sutrumpintai: NŠ – „Naujasis šaltinis“, P – „Pupa“, V – „Vaivorykštė“.

Remiantis mokslinės literatūros analize, toliau apžvelgiami tyrimai, su kuriais siejamos išskirtos skaitytojo ugdymo strategijos.

Skaitymo gebėjimų lavinimas. Kalbant apie šią skaitytojo ugdymo strategiją terminas *skaitymas* vartojamas plačiausia prasme, t. y. apimant visus darbo su tekstu etapus: pirminį teksto suvokimą, analizę, vertinimą (Ruseckienė, 2001). Šios strategijos esmė – pradinių klasių mokinių skaitymo gebėjimų (skaitymo technikos ir teksto suvokimo gebėjimų) ryšys su mokinių skaitymo motyvacija ir pomėgiu skaityti. Ugdant šiuos gebėjimus ne tik nuosekliai tęsiamas skaitymo technikos ir teksto suvokimo gebėjimų lavinimas, bet ir pateikiamos žinios apie literatūros kūrinius, jų grupes, susipažįstama su skaitymo strategijomis. Vengiama formalaus mokiniams reikalingų žinių pateikimo, mokiniai skatinami aktyviai veikti, gilintis į reiškinį ir apibendrinti savo bei draugų pastebėjimus. Pvz.: „*Atsinešk į klasę tau patinkančią knygą. Parodyk ją klasės draugams, pasakyk jos autorių, pavadinimą, dailininką, leidyklą, leidimo metus*“ (NŠ); „*Perskaityk eilėraštį. Įsižiūrėk į iliustraciją. Kas yra ir joje, ir minima posme?*“ (NŠ); „*Palyginkite skaitytus tekstus. Kuo jie panašūs? Kuo skiriasi?*“ (P); „*Mokomės skaityti enciklopediją*“ (V).

Mokslininkai kalba apie būtinybę ugdyti motyvuotą, aktyvų, mąstantį (angl. *active, mindful*), savireguliacijos gebėjimus turintį skaitytoją (angl. *self-regulated readers*), kuris pats geba pasirinkti reikalingas skaitymo strategijas ir tin-

kamai jomis naudotis. Toks skaitytojas supranta, kaip pasirinktos skaitymo strategijos padeda jam prisiminti ir išmokti, todėl geba jas taikyti skirtingose srityse sprenddamas problemas (Rhoder, 2002; Horner, Shwery, 2002).

Tyrimai rodo, kad geresnių skaitymo gebėjimų mokiniai turi aukštesnę susidomėjimą skaitymu. Visgi pradinių klasių mokiniui augant, jo susidomėjimas mokymusi ir skaitymu mažėja. Pavyzdžiui, Kanados mokslininkai, atlikę longitudinį tyrimą su 117 mokinių iš 1–3 klasių, nurodo, jog mokinių susidomėjimas skaitymu auga nuo 1 iki 2 klasės, o nuo 2 iki 3 klasės mažėja. Tokie pokyčiai vyksta tiek gerų, tiek prastai skaitančių mokinių grupėse (Kirby, Ball, Geier, Parrila, Wade-Woolley, 2011). Manoma, jog tai vyksta dėl to, kad vaikai susidomi kitokiomis veiklomis. Būtent todėl svarbu, kad nuo 2 klasės skaitytojo ugdymo strategijos būtų taikomos kompleksiskai, atsižvelgiant į kintančius augančių mokinių poreikius.

Skaitytoją ugdančių aplinkų kūrimas. Mokinių skaitymą skatinanti aplinka (klasėje, mokykloje) skaitytoją ugdo „nejučia“, nes mokinius sudomina, įtraukia. Ši skaitytojo ugdymo strategija grindžiama ankstyvojo ugdymo idėjomis, kai ieškoma ribotų raiškos galimybes ir amžiaus tarpsnio ypatumus atliepančių veiklos formų. Fizinės skaitymo aplinkos vaizdavimas pradinių klasių mokiniams skirtuose vadovėliuose yra gana populiarus ir dėl estetinių priežasčių. Būtent todėl vadovėliuose medžiaga ir idėjos tokioms veikloms pateikiamos ne tik tekstuose, žodinėmis užduotimis, bet ir iliustracijose. Pradedantys skaitytojai įtraukiami į tokių aplinkų kūrimą. Pvz.: „*Kaip įsirengti klasės biblioteką?*“ (instrukcija ir pavyzdžiai pateikiami paveiksluose) (V); „*Ką žinote apie biblioteką ir skaityklą? Kuo jos skiriasi?*“ (ilustracijose pateikiami pavyzdžiai) (V); „*Perskaitykite nurodytą knygą ir pasidalinkite įspūdžiais klasės sienlaikraštyje*“ (V); „*Klasėje surenkite enciklopedijų parodą. Kokių enciklopedijų būna?*“ (V); „*Surenkite klasėje vasarą skaitytų knygų parodą*“ (NŠ); „*Sugalvokite taisykles ir surenkite klasėje knygų mainus arba mugę*“ (V).

Tyrimai rodo, kad aplinka yra reikšminga tiek skaitymo gebėjimų (Molfese, Modglin, Molfese, 2003), tiek skaitymo motyvacijos vystymuisi (Clark, Akeman, 2006). Skaitymo motyvacija siejama su mokymosi motyvacija, todėl klasės aplinka ir kultūra laikoma ir reikšmingu jos ugdymo veiksniumi. Ypač pabrėžiama, jog aplinka turi būti turtinga knygų, mokiniai turi turėti galimybę rinktis (Gambrell, 1996).

Kalbant apie fizinę skaitytojų ugdymui reikšmingą aplinką dažniausiai turima galvoje mokyklos arba klasės biblioteka. Būtent klasės biblioteką ir jos

suteikiamas galimybes rinktis knygas ypač palankiai vertina patys mokiniai, reflektuodami apie savo patirtis pradinėse klasėse (Pachtman, Wilson, 2006). Analizuojant veiksmingos klasės bibliotekos požymius pabrėžiama, jog svarbiau ne knygų kiekybė, o kokybė, jų sąsaja su klasės aktualijomis, pamokose nagrinėjamomis temomis, kultūrine mokinių patirtimi. Naudinga klasės biblioteka – tai tinkamai organizuota biblioteka, todėl knygos turėtų būti specialiai sužymimos, o kuriant klasės biblioteką turėtų dalyvauti ir patys mokiniai, pvz., jiems organizuojant tokias veiklas kaip „knygų gydymas“, savaitės knygos rinkimai ir kt. Bibliotekos erdvę siūloma naudoti ir tam tikrų mokinių ar jų porų skaitymui stebėti, o mokinių skaitytų knygų suvestines pasitelkti vertinant mokinių skaitomų leidinių spektrą. Šie duomenys gali būti panaudojami ir kitų dalykų pamokose. Pvz., matematikos pamokoje pagal suvestines siūloma kurti diagramas, kiek klasės mokiniai skaito (Catapano, Fleming, Elias, 2009).

Klasės biblioteka – viena iš būtinų sąlygų naudojant tylųjį skaitymą pradinėse klasių mokinių pamokose. Šiuo atveju ji yra pirmiausia erdvė skaitymui, todėl ji turi būti ramioje klasės vietoje ir tinkamai įrengta, pakankamai erdvi. Klasės biblioteka siejama su mokinių gebėjimo pasirinkti knygą pagal savo skaitymo gebėjimus ugdymu. Ji sudaro sąlygas organizuoti šio amžiaus mokinių skaitymą orientuojantis ne į puslapių, knygų ar minučių skaičių, bet į žanrinę kūrinių įvairovę, kas labiau motyvuoja pradedančius skaitytojus. Ji padeda mokytojui efektyviai išnaudoti pamokos laiką: negaišti organizaciniais dalykais, laiku teikti mokiniams reikiamą pagalbą (Reutzel, Juth, 2014).

Kaip mokymosi aplinkos dalis ir kaip mokymosi bendruomenės kūrimo priemonė reikšminga ne tik klasėse, bet ir mokyklos biblioteka. Pirmiausia tai priemonė, padedanti mažinti socialinių sąlygų nulemiamą mokinių atskirtį (Krashen, Lee, McQuillan, 2012; Schultz-Jones, Ledbetter, 2013). Pripažįstama, kad mokytojo ir bibliotekininko bendradarbiavimo srityje neišnaudojamos visos galimybės ugdant mokinių raštingumą. Pvz., konstatuota, jog mokinių, galinčių pasinaudoti kvalifikuotų mokyklos bibliotekų darbuotojų ir medijų specialistų paslaugomis, mokymosi pasiekimai ir mokymosi motyvacija yra aukštesnė (Small, Snyder, Parker, 2009). Todėl mokslininkai ragina bibliotekoms skirti didesnę vaidmenį įvairaus amžiaus mokinių skaitymui ir raštingumui ugdyti. Pvz., pasitelkti jas skatinant vasaros skaitymą, siekti intensyvesnio, gilesnio mokytojo ir bibliotekininko bendradarbiavimo.

Komunikavimo apie knygas, skaitymą, vaikų literatūrą skatinimas. Mokydami ir skatindami mokinius kalbėti su bendraamžiais, tėvais ir mokytojais

apie knygas ir skaitymą, skatiname gilesnį kūrinio suvokimą ir ugdome socialinius gebėjimus. Analizuotose vadovėliuose užduotys skatina mokinius su klasės draugais dalytis įspūdžiais apie skaitytus kūrinius. Pvz.: „*Drauge peržiūrėkite laidos vaikams vaizdo įrašą ir pasidalykite įspūdžiais*“ (V); „*Knygos augina*“ (apibendrinantis pokalbis apie skaitytas knygas baigiant vadovėlio skyrių) (NŠ); „*Kuriuos šio skyriaus kūrinius įsiminėte? Kodėl?*“ (NŠ); „*Viktorina apie perskaitytas knygas*“ (NŠ); „*Užduokite vieni kitiems klausimų apie perskaitytas knygas*“ (V).

Nemažai užduočių skatina mokinius kalbėti su draugais apie anksčiau skaitytus kūrinius. Pvz.: „*Kokią pasaką tau primena ši istorija? Jei prisimeni, pasek draugams*“ (P); „*Perskaitęs įdomią knygą visada pasiūlyk ją perskaityti draugams*“ (NŠ); „*Perskaitykite Gustavo laišką iš nurodyto žurnalo numerio – sužinosite, kaip atsirado undinės. Papasakokite apie tai draugams*“ (V). Mokiniai skatinami grupėse ar porose gilintis į skaitytą kūrinių, atkreipiamas dėmesys į tam tikrus kūrinio elementus. Pvz.: „*Prisiminkite klausytos legendos epizodus. Susiskirstę grupėmis išrinkite vieną labiausiai patikusį*“ (P); „*Prisiminkite, kaip augo Neringa ir pasikalbėkite apie tai klasėje*“ (P). Mokiniai skatinami drauge mąstyti apie skaitymą ir kūrinius platesniame kontekste, apibendrinti patirtį. Pvz.: „*Įsivertinkime, kokie mes skaitytojai*“ (NŠ); „*Ar mokame dalytis mintimis ir klausytis draugų?*“ (V); „*Perskaitykite <...>. Aptarkite, kaip žmonės dalijasi žiniomis*“ (V); „*Aptarkite, ką dažniausiai skaito jūsų klasės mokiniai. Ką skaitome kiekvieną dieną? Ką skaitome mokykloje? Parduotuvėje?*“ (V); „*Mokomės pasakyti, ką pajutome klausydami raiškiai skaitomo eilėraščio, draugo kūrinio. Aptarkite, kaip reikšti nuomonę, kad neįskaudintume draugo?*“ (V).

Komunikavimo skatinimo pradinėse klasėse strategija susijusi su *autentiško skaitymo, rašymo ir diskutavimo skatinimo* idėja, kuria siekiama atskleisti sociokognityvinius raštingumo motyvacijos ir mokymosi aspektus (Gambrell, Hughes, Calvert, Malloy, Igo, 2011). Autentiškos raštingumo užduoties požymiai – tai mokiniui asmeninę svarbą teikiančios, su jų gyvenimu susijusios, tikslingą pažinimą ir naują reikšmę konstruoti skatinančios užduotys. Tokios užduotys laikomos efektyvesnėmis nei įprastos mokytojo instrukcijos ugdant įvairioje socialinėje aplinkoje augančius mokinius. Manoma, kad autentiškos raštingumo užduotys naudingos, nes sudaro sąlygas mokiniams naudotis savo išankstinėmis žiniomis, plėtoti kritinio mąstymo gebėjimus (Purcell-Gates, Duke, Martineau, 2007).

Tyrimai rodo, kad tarpusavio diskutavimu mažose grupėse pagrįstas mokymasis yra efektyvesnė teksto suvokimo gebėjimų ugdymo priemonė nei

tradicinis mokytojo kontrole paremtas mokymas. Be to, tokiose veiklose vienu metu lavinami ir skaitytojo savireguliacijos gebėjimai (Sporer, Brunstein, Kieschke, 2009). Skaitymas poromis suteikia mokiniams skaitymo džiaugsmo ir didina jų vidinę skaitymo motyvaciją, todėl gali būti laikomas savotišku skaitymo motyvacijos katalizatoriumi (Warrington, George, 2014). Tai ypač pastebima, kai kalbame apie pradedančius skaitytojus: ikimokyklinio amžiaus vaikus ir jauniausius pradinių klasių mokinius. Manoma, jog vykstantis dialogas plečia mokinių galimybes reaguoti į literatūros kūrinius. Stebint ikimokyklinio amžiaus vaikų skaitymo užsiėmimus nustatyta, kad skaitydami su bendraamžiais vaikai iš jų ir mokytojo gauna paramą, padedančią giliau suprasti kūrinį – įžvelgia idėjų patvirtinimą, mato pavyzdį, kaip kūrinį galima suprasti, kaip jį susieti su asmenine patirtimi ar socialiniu kontekstu (Wiseman, 2011).

Tyrimai taip pat atskleidžia, kad vaikui skaitant su bendraamžiais ir skaitant su suaugusiais vyksta panaši socialinė sąveika. Tokio skaitymo metu pastebimos veiklos, susijusios su teksto suvokimu, pagal savo pobūdį gali būti skirstomos į tris grupes: teksto reprezentacija / interpretacija (t. y. veiklos, susijusios su teksto prasmių aiškinimusi), teksto elementų atgaminimas ir savo suvokimo stebėjimas (t. y. įsivertinimas, ar tekstas yra tinkamai suprantamas). Tokie skaitymo kaip socialinio ir interaktyvaus proceso tyrimai rodo, jog net ikimokykliniame amžiuje vaikai jau gali gauti reikiamą paramą iš bendraamžių, su kuriais drauge skaito (Crist, Chiu, Wang, 2014).

Komunikavimas apie knygas ir skaitymą padeda sukurti skaitytojų bendruomenę, kurioje aktyviai dalijamasi skaitymo įspūdžiais (Cremin, Mottram, Collins, Powell, Safford, 2009). Įvairaus amžiaus vaikus įtraukti į bendravimą ir dialogą, skatinti jų komunikaciją apie knygas ir skaitymą siūloma ir IKT technologijomis (Wiseman, 2011).

Analizuotuose vadovėliuose palyginti nedaug dėmesio skiriama mokinių komunikavimui apie skaitymą su tėvais. Pvz.: „*Su tėvais apsilankykite knygyne ir apžiūrėkite pačias naujausias knygas vaikams*“ (V); „*Rask žodyne arba paklausk tėvelių, ką reiškia šis posakis*“ (NŠ). Tačiau mokslininkai teigia, kad pradinių klasių mokinių galimybės komunikuoti apie perskaitytus dalykus su bendraamžiais, šeimos nariais ir mokytojais netenkina mokinių lūkesčių (Richter, 2007).

Skaitytojų bendruomenės būrimas. Vaikams patinka jaustis tam tikros bendruomenės dalimi, juos tai motyvuoja skaityti. Turėdami gero skaitytojo pavyzdį, gali juo sekti. Šios skaitytojo ugdymo strategijos esmė – dėmesys mo-

kinio emociniam ryšiui, tapatumo formavimuisi. Ši strategija labai susijusi su komunikavimo skatinimu. Visgi esama svarbaus skirtumo: šiuo atveju skatinamas mokinių kaip skaitytojų bendrumo jausmas, tenkinami mokinių ne komunikavimo, bet emociniai poreikiai. Tai daroma ne tiesioginėmis ugdomosiomis užduotimis, o pasitelkiant vadovėlio iliustracijas, paveikslėlių serijas, vaikų literatūros kūrinius. Pvz., „Paveiksle vaizduojama bendraamžių klasė, kurioje mokytoja ir mokiniai skaito įvairiose klasės vietose ir kalbasi apie skaitymą“ (V); „Vadovėlyje pateikiamas II klasės mergaitės rašinys, kuriame ji lygina save su skaitytos knygos personažu“ (V); „Kūrinyje – skaityti mėgstantis, todėl lengvai problemas sprendžiantis personažas“ (V); „Rašytojo interviu, kuriame jis prisipažįsta daug skaitantis“ (V, Š); „Kūrinyje personažas džiaugiasi knyga – kalėdine dovana“ (P); „Kūrinyje personažas giriasi, jog tėtis jam vakarais seka pasakas“ (P); „Personažas teigia, jog negali gyventi be knygų“ (Š); „Paveikslėlių serijoje entuziastingai skaitanti, todėl net pavalgyti pamirštanti šeima“ (NŠ); „Paveikslėlių serijoje pateikiama bendraamžio dienotvarkė, kurioje numatytas laikas skaitymui“ (NŠ).

Tyrinėtojai pastebi, kad mėgstantys skaityti mokiniai save sieja su skaitančių žmonių bendruomene (Strommen, Mates, 2004). Teigiamą poveikį mokinių pasiekimams, polinkiui skaityti ir skaitymui laisvalaikiu daro mokytojo kaip skaitytojo pavyzdys (Cremin, Mottram, Collins, Powell, Safford, 2009). Mokytojo parama ir skaitančios bendruomenės kūrimas laikomas veiksminga parama net mokinių grupėms, kurių skaitymo motyvacija ir skaitymo pasiekimai mažėja: pradinę mokyklą baigiantiems mokiniams, jaunimui. Mokslininkai teigia, jog entuziastingų skaitytojų bendruomenės būrimas įvairiomis veiklomis turėtų būti neatsiejama mokyklos kultūros dalis (Fletcher, Grimley, Greenwood, Parkhill, 2012; Clark, Akeman, 2006).

Subjektyvaus (interpretacinio) santykio su kūriniumi skatinimas. Pradinių klasių mokiniai skiriasi ne tik gyvenimo patirtimi, kuri turi įtakos kūriniumi suprasti. Dažnai vienoje klasėje mokosi labai skirtingą skaitytojo patirtį turintys mokiniai. Taigi, ši strategija sietina su skaitytojo ugdymo individualizavimo, personalizavimo idėjomis.

Vadovėlių analizė parodė, kad 2 klasės mokiniai pirmiausia skatinami išsakyti asmeninį, subjektyvų, savitą požiūrį. Pvz.: „Kuris eilėraščio posmas tau labiausiai patinka?“ (NŠ); „Kokias TV laidas žiūri, kuo jos tau patinka?“ (NŠ); „Jei turėtum galimybę, ką tu padarytum iš šokolado?“ (P); „Aptarkite, kaip supratote paskutinį eilėraščio posmą“ (V); „Ką pagalvojote klausydami eilėraščio? Ką pajutote? Pasidalykite savo mintimis ir jausmais“ (V).

Išreikšti asmeninį, savitą požiūrį 2 klasės mokiniams nelengva, todėl jiems parodoma, kaip tai daro rašytojai, dailininkai. Mokiniai skatinami suprasti, jog savitas požiūris – vertybė. Pvz.: „*Lyginame skirtingų rašytojų mintis apie knygas, reiškiamę savo*“ (NŠ); „*Aptarkite, kaip įsivaizduojate Murkšliną ir Turkšliną*“ (V); „*Kaip jūs įsivaizduojate trumpulius?*“ (V); „*Kokias rašytojas jūs norėtumėte pakalbinti? Ko jūs norėtumėte paklausti?*“ (V).

Siekdami padėti mokiniams išreikšti subjektyvų požiūrį, vadovėlių autoriai siūlo mokiniams plėtoti teksto reikšmes pasitelkiant pokalbius, dramą, rašymą, piešimą ar kitas menines priemones, medijas. Šiuo požiūriu aptariama strategija turi sąsają su mokinių komunikaciją ir susidomėjimą kūryba skatinančiomis strategijomis. Visgi esminiu šių strategijų skirtumu laikytume skirtingą dėmesį mokinio kaip skaitytojo subjektyviam santykiui su kūriniu (pvz., skatinant komunikavimą mokinių subjektyvus požiūris yra priemonė, o ne tikslas).

Tyrimai rodo, kad platesnės raiškos galimybės pradedantiems skaitytojams naudingos, nes leidžia aktyviai dalyvauti kuriant literatūros kūrinio reikšmes. Pvz., suprasti skaitomą kūrinį padeda spontaniški dramatinizavimai, kai žodinė raiška papildoma mimika, gestais ir kūno judesiais. Pastebima, jog tokiu atveju labiau įsitraukia mokiniai, kuriems sudėtinga savo supratimą išreikšti žodžiais, kuriems reikalinga kitų parama (Adomat, 2010). Pradinių klasių mokinių skaitymo motyvaciją, susidomėjimą skaitymu didina galimybės personalizuoti skaitomą tekstą IKT priemonėmis parenkant jam foną, stilių, grafinius elementus (Ertem, 2013).

Susidomėjimo kūryba skatinimas. Vaikų literatūra – viena iš meno rūšių. Sudominti vaikų literatūra pirmiausia siekiama įtraukiant mokinius į kūrybą. Pvz.: „*Surenkite klasėje poezijos šventę. Mėgink eiliuoti*“ (NŠ); „*Sukurk istorijos tęsinį*“ (NŠ, P, V); „*Sukurk istorijos tęsinį pagal duotą iliustraciją. Pasiklausyk įrašo apie Eglei skirtas užduotis ir palygink su savo pasakos tęsiniu*“ (P); „*Prisimink mįslių apie vėją ir sukurk naujų*“ (P); „*Pratęsk sakmę. Ją suvaidinkite*“ (P); „*Papildyk kūrinį: koks būtų tavo pasakų namelis? Papasakok arba nupiešk*“ (P); „*Padaryk knygutę apie savo namus*“ (P); „*Su draugu pratęsk kūrinį sugalvodami panašių klausimų ir atsakymų*“ (P); „*Perskaitykite eiliuotos pasakos ištrauką vaidmenimis. Sugalvokite, koku balsu kiekvienas veikėjas turėtų skaityti savo žodžius*“ (V); „*Išmokite raiškiai skaityti eilėraštį pasirinktu būdu (draugams kartojant ir trepsint...). Sugalvokite savų būdų*“ (V).

Siūlant stebėti, lyginti žodinio kūrinio transformacijas (pvz., naudojant kūrinio ekranizaciją) ar patiems jį transformuojant atskleidžiami žodinio meno

ryšiai su kitais menais. Pvz.: „Grožinis kūrinys iliustruojamas dailės kūrinio nuotrauka“ (NŠ); „Mokytojos padedami pastatykite spektaklį pagal skaitytą kūrinį“ (NŠ); „Pasiklausyk dramos kūrinio ištraukos ir sukurk klasėje lėlių teatrą“ (NŠ); „Klasėje surenkite iliustruotų knygų parodą, išrinkite gražiausiai iliustruotą knygą“ (NŠ); „Suvaidinkite pasirinktą pokalbį kuo išradingiau. Galite naudoti aplink esančius daiktus“ (V); „Rašytojai ir dailininkai pasakoja savaip. Išstirkite, ar knygoje reikalingi piešiniai. Ką jūs pieštumėte šiam eilėraščiui“ (V).

Mokiniam rodomas kūrybos proceso patrauklumas, kūrinių atsiradimo aplinkybės. Pvz.: „Tekste aiškinama, kodėl poetas sugalvojo tokį knygos pavadinimą“ (NŠ); „Pagalvok, kas – dailininkas ar rašytojas – sukūrė pirmas?“ (NŠ).

Ši skaitytojo ugdymo strategija pirmiausia sietina su meninio ugdymo, kūrybiškumo ugdymo, integruoto ugdymo idėjomis. Kalbos ugdymo pamokoje skaitymas ypač dažnai siejamas su kūrybiniu rašymu. Mokslininkai teigia, jog kūrybinio rašymo procesas reikalauja panašių reprezentacinių procesų kaip teksto suvokimo procesas (Bos, de Koning, van Wesel, Boonstra, van der Schoot, 2015). Manoma, jog kūrybinis rašymas didina mokinių vidinę skaitymo motyvaciją, nes keičia mokinio kaip skaitytojo santykį su tekstu. Atsiranda noras daugiau sužinoti apie rašytojo amatą, todėl mokinių skaitymas lėtėja, skaitant dažniau abejojama, dažniau skaitoma pakartotinai, siekiama gilesnio teksto supratimo. Pastebimas mokinių noras mėgdžioti rašytojus, iš jų mokytis. Be to, mokiniai patys pastebi savo skaitymo kaitą ir dėl kūrybinio rašymo išaugusią skaitymo motyvaciją (Glenn, 2007).

Mokslininkai kalba apie ryšį tarp raštingumo, literatūros ir meno. Siejant meninį ugdymą su kūrinių skaitymu vienu metu mokomasi „pamatyti, padaryti ir pasakyti“. Rankų darbai, vaidmenų žaidimai ir kitokios meninės veiklos įtraukia mokinius į skaitymą suteikdami daugiau emocijų ir daugiau raiškos galimybių. Pastebima, jog įvairios meninės veiklos (muzika, drama, e. menas, šokis, vizualieji menai) atveria mokiniams kelius į grožinės literatūros kūrinius, todėl jos pamokoje turėtų būti integruojamos su skaitymo ir rašymo veiklomis. Manoma, kad taip yra todėl, jog mokiniams padedama suprasti kūrinių pasitelkiant kontekstą (Grant, 2008; Andrelchik, 2015).

Skaitymo ne mokykloje skatinimas. Siekdami, kad mokiniai skaitytų ne mokykloje, vadovėlių autoriai dažniausiai mokiniams pateikia informaciją apie knygas, kurių ištraukas siūlo skaityti klasėje. Visas knygos ar žurnalo pavadinimas nurodomas po teksto ištrauka (V, NŠ) ar vadovėlio pabaigoje (P). Tokios nuorodos naudingos savarankiškesniam, labiau patyrusiam skaitytojui. Mažiau

patyrusiems skaitytojams vadovėlio puslapiuose pateikiamas knygos viršelis, kūrinio ištrauka iliustruojama autentiškomis vaikų literatūros kūrinio iliustracijomis (V, NŠ). Tokiu atveju tikimasi, jog vizualūs kūrinio elementai, atpažinti bibliotekoje, padės mokiniams pasirinkti knygą skaitymui laisvalaikiu.

Skaityti laisvalaikiu skatinama pamokos medžiagoje pateikiant ir tiesioginį nurodymą ar konkrečią užduotį. Pvz.: „*Perskaitykite visą A. Lindgren pasaką „Nykštukas Nilsas Karlsonas“ (V); „Įdomių pokalbių galite rasti ir skaitydami. Paskelbkite juos klasės sienlaikraštyje. Nepamirškite nurodyti kūrinio, kurį skaitėte“ (V).*

Mokiniams laisvalaikiu siūloma skaityti ne tik tradicines popierines knygas. Atkreipiamas dėmesys į vaikų literatūros kūrinius garso ir vaizdo įrašuose, skaitymą skaityklėmis (V). Kitokios vaikų literatūros kūrinių formos siūlo mokiniams platesnę vaikų literatūros kūrinio sampratą. Pasitelkiami retesni, mokiniams patrauklūs tekstų žanrai. Pvz.: „*Raskite jums įdomių pranešimų laikaraščiuose“ (V); „Pasirinkite vieną žurnalą vaikams ir pasiruoškite apie jį papasakoti“ (V); „Sukurkite lankstinuką apie Lietuvą. Pasinaudokite vadovėliu, enciklopedijomis“ (V). Pateikiamos nuorodos į žaidimų knygas, televizijos laidų vaikams vaizdo įrašus (V), internete esančius vaikų žurnalus ar kitokius šaltinius (V, NŠ).*

Moksliniuose tyrimuose skaitymas laisvalaikiu (ne mokykloje) paprastai siejamas su *skaitymu savo malonumui*, kuris turi teigiamą poveikį mokinių skaitymo ir rašymo, teksto suvokimo pasiekimams, mokinių žodyno apimtimis, teigiamam požiūriui į skaitymą ir net skaitymui savo malonumui vyresniame amžiuje (Clark, Rumbolt, 2006).

Siekama formuoti skaitymo ne mokykloje įpročius: skaityti savarankiškai pasirenkant kūrinį, skaitymo vietą, laiką ir būdą, naudojant (jei reikia) tinkamas priemones, pasitelkiant pagalbą. Tyrėjai pastebi, jog mokinių skaitymas laisvalaikiu, t. y. skaitymas savo malonumui, yra veiksmingas kelias mokinių pasiekimams gerinti, nes vyksta lyg nejučia ir gali prasidėti gana anksti (t. y. siejamas su ankstyvuojū ugdymu) (Clark, Rumbolt, 2006).

Siekiant paskatinti vaikus ir jaunimą skaityti, būtina ne tik turėti mokinių interesus atitinkančius išteklius (komiksus, žurnalus, internetinius puslapius), bet ir pasitelkti mokinių tėvus. Pabrėžiama, kad būtina teikti paramą tėvams, kad jie galėtų skatinti savo vaikus skaityti namuose (Clark, Akeman, 2006). Skaitymas laisvalaikiu turi būti skatinamas atsižvelgiant ir į skirtingus mokinių poreikius. Pvz., lyginant 2005–2014 metų tyrimus pastebima, jog skiria-

si berniukų ir mergaičių skaitymo laisvalaikiu trukmė ir skaitymo nuostatos (Clark, 2015). Šie skaitymo ne mokykloje skatinimo aspektai analizuotuose vadovėliuose menkai atskleidžiami.

Išvados

1. Lietuvių kalbos vadovėliuose antros klasės mokiniams siūlomos veiklos siejamos su šiomis skaitytojo ugdymo strategijomis: 1) skaitymo gebėjimų lavinimas; 2) skaitytoją ugdančių aplinkų kūrimas; 3) komunikavimo apie knygas ir skaitymą skatinimas; 4) skaitytojų bendruomenės būrimas; 5) subjektyvaus (interpretacinio) santykio su kūiniu skatinimas; 6) susidomėjimo kūryba skatinimas; 7) skaitymo ne mokykloje skatinimas. Visuose analizuotuose vadovėliuose skaitytojo ugdymo strategijos taikomos kompleksiskai, t. y. siūloma ne viena strategija, o kelių strategijų derinys. Ribos tarp išskirtų skaitytojo ugdymo strategijų sąlyginės, nes vadovėliuose dažnai pateikiamos ne atskiros užduotys, klausimai, veiklos, o jų deriniai, kurių elementai siejami su keliomis skirtingomis strategijomis. Visuose analizuotuose vadovėliuose daugiausia dėmesio skiriama mokinių skaitymo (darbo su tekstu) gebėjimams lavinti, komunikavimui apie knygas ir skaitymą skatinti. Tai paprastai glaudžiai siejamos veiklos. Kitoms strategijoms dėmesio skiriama žymiai mažiau. Nors situacija skirtinguose vadovėliuose yra nevienoda, mažiausiai dėmesio skiriama skaitytojo bendruomenei burti, skaitymą skatinančiai aplinkai kurti, skaitymui ne mokykloje skatinti.

2. Antros klasės vadovėliuose siūlomos skaitytojo ugdymo strategijos grindžiamos ankstyvojo ugdymo, autentiškos kalbinės veiklos skatinimo, ugdymo individualizavimo ir personalizavimo, meninio ir integruoto ugdymo idėjomis.

Literatūra

- Abilock, D. (1999). Librarians and gifted readers: Myths and facts. *Knowledge Quest*, 27(5), 30–35.
- Adomat, D. S. (2010). Dramatic Interpretations: Performative Responses of Young Children to Picturebook Read-Alouds. *Children's Literature in Education*. Prieiga per internetą: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=oedfe673-3e33-4689-83bd-9527939ca-cfe%40sessionmgr112&vid=8&hid=115>
- Andrelchik, H. (2015). Reconsidering Literacy in the Art Classroom. *Art Education*. Prieiga per internetą: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/detail/detail?vid=3&sid=9585020b-997f-4fb8-9a63-9b7bceb42010%40sessionmgr114&hid=115&bdata=JnNpdGU9Z-Whvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=EJ1048844&db=eric>

- Lietuvių kalbos pradinio ugdymo bendroji programa.* (2016).
- Bos, L. T., de Koning, B. B., van Wesel, F., Boonstra, A. M., van der Schoot, M. (2015). What can measures of text comprehension tell us about creative text production? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 28(6), 829–849.
- Catapano, S., Fleming, J., Elias, M. (2009). Building an effective classroom library. *Journal of Language and Literacy Education*, 5(1), 59–73.
- Clark, C. (2015). *Children's and Young People's Reading in 2014. Findings from the 2014.* National Literacy Trust's annual survey. Prieiga per internetą: http://www.literacytrust.org.uk/assets/0002/6896/Children_and_Young_People_s_Reading_in_2014.pdf
- Clark, C., Akeman R. (2006). Social inclusion and reading An exploration. Prieiga per internetą: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496345.pdf>
- Clark, C., Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: A research overview.* National Literacy Trust. Prieiga per internetą: <http://eric.ed.gov/?id=ED496343.pdf>
- Clark, C., Foster, A. (2005). *Children's and Young People's Reading Habits and Preferences. The who, what, why, where and when.* National Literacy Trust. Prieiga per internetą: http://www.literacy-trust.org.uk/assets/0000/0577/Reading_Connects_Survey_2005.pdf
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S., Safford, K. (2009) Teachers as readers: building communities of readers. *Literacy*. Prieiga per internetą: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=520c8624-cc6b-4c68-9d42-fac56e6aba8a%40sessionmgr4001&vid=25&hid=4201>
- Crist, T., Chiu, M. M., Wang, X. C. (2014). Preschoolers' engagement with reading behaviours: a statistical discourse analysis of peer buddy-reading interactions. *Journal of Research in Reading*. Prieiga per internetą: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=b7549954-ce53-4569-8812-7f169b5553fa%40sessionmgr4004&vid=41&hid=4112>
- Seyit, E. I. (2013). The Influence of Personalization of Online Texts on Elementary School Students' Reading Comprehension and Attitudes toward Reading. *International Journal of Progressive Education*, 9(3), 218–228.
- Fletcher, J., Grimley, M., Greenwood, J., Parkhill, F. (2012). Motivating and improving attitudes to reading in the final years of primary schooling in five New Zealand schools. *Literacy*. Prieiga per internetą: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=e6f93639-ff3e-45cc-8fde-do81a040909d%40sessionmgr4004&vid=43&hid=4107>
- Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50(1), 14–25.
- Gambrell, L. B., Hughes, E. M., Calvert, L., Malloy, J. A., Igo, B. (2011). Authentic reading, writing, and discussion. An Exploratory Study of a Pen Pal Project. *The Elementary school Journal*. <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=520c8624-cc6b-4c68-9d42-fac56e6aba8a%40sessionmgr4001&vid=9&hid=4201>
- Glenn, W. J. (2007). Real writers as aware readers: Writing creatively as a means to develop reading skills. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 5(1), 10–19.
- Grant, A., Hutchison, K., Hornsby, D., Brooke, S. (2008). Creative pedagogies: “Art-full” reading and writing. *English Teaching: Practice and Critique*. Prieiga per internetą: <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2008v7n1art4.pdf>
- Horner, S. L., Shwery, C. S. (2002). Becoming an Engaged, Self-Regulated Reader. *Theory into practice*. <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=4da7afoc-02fd-42dd-8513-coaof2b84080%40sessionmgr4004&vid=6&hid=4201>

- Kirby, J. R., Ball, A., Geier, B. K., Parrila, R., Wade-Woolley, L. (2011). The development of reading interest and its relation to reading ability. *Journal of Research in Reading*, 34(3), 263–280.
- Krashen, S., Lee, S., McQuillan, J. (2012). Is The Library Important? Multivariate Studies at the National and International Level. *Journal of Language and Literacy Education*, 8(1), 26–38.
- Leppanen, U., Aunola, K., Nurmi, J.-E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*. Prieiga per internetą: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=e64f3ddo-8677-42d9-8dfb-8eeb48af72d7%40sessionmgr115&vid=7&hid=107>
- Mokymas skaityti Europoje: kontekstas, politika ir praktika*. (2011). Prieiga per internetą: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/13oLT.pdf
- Molfese, V. J., Modglin, A., Molfese, D. L., (2003). The Role of Environment in the Development of Reading Skills: A Longitudinal Study of Preschool and School-Age Measures. *Journal of learning disabilities*. Prieiga per internetą: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=bf776a6d-4982-4289-9e0a-da9f9ab983a2%40sessionmgr114&vid=15&hid=115>
- Pachtman, A. B., Wilson, K. A. (2006). What do the kids think? *Reading Teacher*. Prieiga per internetą: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=824b1a3b-b5f3-47f3-8753-aba29b32b096%40sessionmgr111&vid=14&hid=118>
- Purcell-Gates, V., Duke, N. K., Martineau, J. A. (2007). Learning to read and write genre-specific text: Roles of authentic experience and explicit teaching. *Reading Research Quarterly*, 42(1), 8–45.
- Ramonienė, M., Brazauskienė, J., Burneikaitė, N., Daugmaudytė, J., Kontutytė, E., Pribušauskaitė, J. (2012) *Lingvodidaktikos terminai*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Reutzel, D. R., Juth, S. (2014). Supporting the Development of Silent Reading Fluency: An Evidence-Based Framework for the Intermediate Grades (3–6). *International Electronic Journal of Elementary Education*. Prieiga per internetą: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=9ef59214-ded7-46b4-8daf-4b3a33eb86aa%40sessionmgr120&vid=12&hid=105>
- Rhoder, C. (2002). Mindful reading: Strategy training that facilitates transfer. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. [žiūrėta 2016 02 08]. Prieiga per internetą: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=d886f366-c4ff-4cc8-8f09-569eb5ode922%40sessionmgr120&vid=16&hid=116>
- Richter, K. (2007). *Kinderliteratur im Literaturunterricht der Grundschule*. Befunde–Konzepte–Modelle. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Ruseckienė, L. (2001). *Literatūros pedagogikos studijos*. Vilnius: Gimtasis žodis.
- Schultz-Jones, B. A., Ledbetter, C., E. (2013). Evaluating students' perceptions of library and science inquiry: Validation of two new learning environment questionnaires. *Learning Environments Research*, 16(3), 329–348.
- Small, R. V., Snyder, J., Parker, K. (2009). The Impact of New York's School Libraries on Student Achievement and Motivation: Phase I. *School Library Media Research*. Prieiga per internetą: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume12/small.cfm>
- Sporer, N., Brunstein, J., Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*. Prieiga per internetą: <http://www.sciencedirect.com.ezproxy.vpu.lt/science/article/pii/S095947520800056X?np=y>

- Strommen, L. T., Mates, B. F. (2004). Learning to love reading: interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. Prieiga per internetą: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=e64f3ddo-8677-42d9-8dfb-8eeb48af72d7%40sessionmgr115&vid=12&hid=107>
- Tarptautinis skaitymo gebėjimų tyrimas PIRLS 2011. *Progress in international reading literacy study*. Ataskaita. 4 klasė. (2012). Prieiga per internetą: http://www.egzaminai.lt/failai/3969_PIRLS2011_ATASKAITA.pdf
- Warrington, M. J., George, P. (2014). Reading for pleasure in paradise: paired reading in Antigua and Barbuda. *Literacy*, 48(2), 66–71.
- Wiseman, A. (2011). Interactive Read Alouds: Teachers and Students Constructing Knowledge and Literacy Together. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), 431–438.
- 2012 metų nacionaliniai mokinių pasiekimų tyrimai. *Apžvalga*. (2012). Prieiga per internetą: http://www.nec.lt/failai/4681_Apzvalga_NMPT2012.pdf
- 2014 metų nacionaliniai mokinių pasiekimų tyrimai. *Ataskaita*. (2015). Prieiga per internetą: http://www.nec.lt/failai/5763_2014_M_NACIONALINIO_MOKINIU_PASIEKIMU_TYRIMO_ATASKAITA.pdf

READER DEVELOPMENT STRATEGIES IN LITHUANIAN LANGUAGE TEXTBOOKS FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS

VAIVA SCHOROŠKIENĖ

Lithuanian University of Educational Sciences, LITHUANIA, e-mail vaiva.schoroskiene@leu.lt

Abstract. This research article introduces a study into the elements of reader development strategies in Lithuanian language textbooks for 2nd grade students. The study revealed that the educational activities and material presented in the analysed textbooks are associated with the following reader development strategies: 1) developing reading skills, 2) creating environments that educate readers, 3) promoting communication about books and reading, 4) building a community of readers, 5) creating a subjective (interpretative) relationship with a piece of writing, 6) encouraging interest in literature, 7) encouraging reading outside of school. Reader development strategies have been integrally used in all the textbooks chosen for this research, i.e. all the textbooks include a combination of strategies instead of one single strategy. The boundaries between the identified reader development strategies are blurred because textbooks often combine elements of tasks, questions and activities associated with a number of different strategies rather than individual tasks, questions and activities. The proposed reader development strategies are based on the ideas of early education, encouragement of authentic language activities, customisation and personalization of education, as well as art and integrated education.

Keywords: reader development strategies, motivation to read, primary education, textbooks.

Introduction

The development of reading skills is considered one of the most significant challenges facing European education systems. To successfully develop this skill, a student has to read not only in a formal school environment (Teaching Reading in Europe, 2011). An increasing number of studies confirm that reading for pleasure and in leisure time is an important factor that affects a child's ability to read. If a student reads more, he develops his / her reading skills, which in turn encourages more reading. Reading for pleasure devel-

ops a child's reading comprehension and grammar skills as well as expands his / her vocabulary. As a reader, a child becomes more self-confident and his / her love of reading grows stronger (Clark, Rumbold, 2006). The motivation to read is influenced by the environment and culture that surrounds the reader. Children and teenagers who read in their leisure time see themselves as reading community members whose social interaction involves books and who share the love of reading. Other readers – parents, friends and teachers – can affect children's reading habits by showing how pleasurable it may be to read (Strommen, Mates, 2004). Current reader educational ideas primarily focus on the emotional relationship between a reader and piece of literature. Quite often schools do not sufficiently meet the need of primary school pupils to share their experiences with parents, friends, brothers, sisters, and teachers about the books read. Therefore, students of this age are being motivated to read books by facilitating their communication about children's literature. Communication of this kind is understood quite broadly as it refers not only to a range of educational activities and modern children's books but also to the modern forms of adapted children's books (e. g. movies, plays) and the differentiation of reader education by gender (Richter, 2007; Clark, Foster, 2005).

Concern regarding low pupil reading achievements is constantly being raised at different levels in Lithuania. The analysis of factors leading to reading achievements shows that presentations and discussions about the books read have no impact whatsoever on 4th grade students' reading achievements (National research of students achievements in 2012, 2012; National research of students achievements in 2014, 2015). Moreover, children who had often read magazines, comics, encyclopaedias and various texts on the internet had higher reading achievements (National research of students achievements in 2012, 2012). These controversial results raise questions: What kind of motivational strategies are applied in the textbooks intended for Lithuanian primary school pupils? How much do they encourage students of this age to read in their leisure time? Since the concepts of reading motivation development and reader education are interconnected in Lithuanian documents (Lithuanian language curriculum for primary school education, 2016), the latter term will be used further in this study. For a comprehensive analysis of the objectives of reader education and context-dependent educational activities, this study focuses on the analysis of the *reader development strategy* elements in the Lithuanian language textbooks intended for 2nd grade students. In the 2nd

year of school, reading techniques no longer prevail in the textbook material; therefore this study expected to find a wider diversity of reader development strategies.

A *strategy* is defined by the thinking and action procedures that help achieve a particular goal or solve a task (Ramonienė, Brazauskienė, Burneikaitė, Daugmaudytė, Kontutytė, Pribušauskaitė, 2012). Therefore, in the context of this study, a reader development strategy is understood as a kind of curriculum proposed in textbooks that covers curricular activities with a common goal. The activities are linked by a common approach to the development of a reader and which reader is thought to be a good reader. Some reader development strategies may have similar or even common activities and one task may combine elements of different strategies.

Research objective: Identify and describe reader development strategies, the elements of which are applied in Lithuanian language textbooks intended for 2nd grade students.

These are the tasks of the research:

- Identify and describe a variety of reader development strategies, the elements of which are applied in Lithuanian language textbooks intended for 2nd grade students.
- Describe the theoretical basis of reader development strategies, the elements of which are applied in textbooks intended for 2nd grade students.

Research methods: qualitative textbook content analysis and synthesis.

Research process. The qualitative study includes three sets of textbooks for the 2nd grade students have been chosen for the analysis:

1. *Naujasis šaltinis – NŠ [The new spring]* (Plentaitė, Marcelionienė, 2009)
2. *Pupa – P [A bean]* (Vyšniauskienė, Banytė, Kuzavinienė, 2008)
3. *Vaivorykštė – V [Rainbow]* (An integrated curriculum textbook; The author of the language arts portion is the author of this research study: Schoroškienė, 2012)

This research involved the following three stages: 1. Identification of textbook material and educational activities aimed at reader education (i. e., material that motivates students to read). 2. Systemisation and grouping of the material collected to identify sets of educational activities with the same objective, i. e., reader development strategies. 3. Analysis of the identified reader development strategies in the context of reader education studies by further looking into the theoretical basis.

Results overview

Analysis of the Lithuanian language textbooks for 2nd grade students identified 7 reader development strategies. Table 1 below lists these strategies as well as provides descriptions and examples of educational activities proposed in the textbooks analysed.

Table 1. Reader development strategies in Lithuanian language textbooks for 2nd grade students

Reader development strategy	Short description	Educational activities proposed in the textbooks analysed*
1. Development of reading skills	Reading skills (reading techniques and reading comprehension skills) related to the students' motivation to read and their love of reading.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Writers and visual artists tell stories differently. Examine whether books need pictures (V).</i> • <i>As we grow, so do our things. Let's learn to read an encyclopaedia (V).</i> • <i>Remember: it's easier to find a book on the shelf, a word in a dictionary or an article in an encyclopaedia if they are arranged alphabetically.</i> • <i>A fairy tale is a fanciful piece of narrative; an invented story (P).</i>
2. Creation of environments that educate readers	Environment (classroom, school) that encourages reading seamlessly educates readers because it engages them and gets them involved. Students are involved in the creation of such environments.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Book tree. Notice how the 2nd graders nurtured a tree: some of them illustrated a book or drew characters of the books read, others wrote them a letter, yet others brainstormed some interesting book titles (NŠ).</i> • <i>What books do you use for learning? Hold a classroom exhibition of such books (V).</i> • <i>When did you enjoy reading? Close your eyes and remember where you were and what you were reading. Which pupils' wishes and requests can you fulfil in the classroom? (V)</i>
3. Encouragement to talk about books, reading and children's literature	By teaching and facilitating students' communication with their peers, parents and teachers about books and reading, we encourage a deeper understanding of a piece of narrative and develop their social skills.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Bring a book you enjoyed reading to class. Present it to your classmates, indicate the author, title, illustrator, publisher and year of publication (NŠ).</i> • <i>Let's learn to express what we've felt while listening to a well recited poem or a piece of writing composed by a friend. Discuss how to express your opinion without insulting your friend? (V)</i> • <i>Remember how Neringa grew up and discuss it in the class (P).</i>

4. Building a community of readers	Children like feeling they are a part of a reader community. It motivates them to read. They follow their model reader if they have one.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>What do we acquire from a good book? (A text featuring a character who likes reading.) (NŠ)</i> • <i>Why do you like books? Identify which reasons you can relate to and think new ones. Create the biggest possible puzzle on the topic "We like books" together with your classmates. Think of other ways to commemorate Children's Book Day (V).</i>
5. Encouragement of a subjective (interpretative) relation to a piece of narrative	Each reader understands a piece of narrative a bit differently. To individualise and personalise reader education, textbooks relate to pupils' daily and cultural experience and imagination.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Listen to an audio recording where a poet recites his / her own poem (NŠ).</i> • <i>What did you find interesting in the character of the Snow Queen? How do you imagine the Snow Queen? Try to describe it to your friends as accurately as possible. Discuss whether everyone imagines the Snow Queen the same way. What do you find interesting in your friends' thoughts? (V)</i>
6. Fostering interest in the creation of art	Children's literature is one of the forms of art. Students' interest in children's literature is stimulated by revealing the story of how a literary work is born, involving them in the creation process, transforming a literary work (e. g. into a film adaptation), revealing the connection of verbal art with other forms of art.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>A passage from a narrative is illustrated by authentic children's book illustrations whose author is named (V, NS).</i> • <i>Story of how a piece of writing is born. (The text explains why a poet gave his book that particular title) (NŠ).</i> • <i>Vytautas Petkevičius based his book "Kodėlčius" on his observations of small children. Have you heard any interesting thoughts from your younger brothers and sisters? Write them down and post them on the classroom message board (V).</i>
7. Encouragement to read outside of school	The aim is to form a habit of reading outside of school: independent reading by selecting a piece of literature, reading time, place and method of your choice and by employing (if required) any necessary media and means of assistance.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>An excerpt from a book is followed by a reference indicating what book this excerpt is from (V, NS).</i> • <i>An excerpt from a book is followed by a cover of the book recommended for independent reading (NŠ, V).</i>

* The source of the task is indicated in the abbreviated form: NŠ stands for "Naujasis šaltinis", P for "Pupa", V for "Vaivorykštė".

Based on analysis of research literature, the next section of this article discusses research undertaken in the field of reader development strategies chosen for this study.

Development of reading skills. In discussion of this reader development strategy, the term *reading* is used in the broadest sense, i. e., it covers all the stages of working with text: initial text comprehension, analysis and evaluation (Ruseckienė, 2001). The essence of this strategy is the connection of primary school students' reading skills (reading techniques and reading comprehension skills) with their motivation to read and their love of reading. The development of these skills not only consistently continues the development of reading techniques and reading comprehension skills, but also provides knowledge of literary works, their groupings, and introduces reading strategies. Formal presentation of the necessary knowledge to pupils is avoided; students are encouraged to be active, to go deeper into the phenomenon and summarise their own and their friends' findings. E. g., *Bring a book you enjoyed reading to class. Present it to your classmates, indicate the author, title, illustrator, publisher and year of publication (NŠ). Read a poem. Look at the illustration. What is present in both the illustration and the verse? (NŠ). Compare the texts you've read. What are their similarities? What are their differences? (P). Let's learn to read an encyclopaedia (V).*

Researchers claim that it's essential to develop a motivated, active, mindful, self-regulated reader who independently chooses the necessary reading strategies and uses them properly. The readers described above understand how their selected reading strategies help them remember and learn and therefore are able to apply them in different fields when solving problems (Rhoder, 2002; Horner, Shwery, 2002).

Studies show that students who have better reading skills also have a greater interest in reading. However, as primary school pupils grow, their interest in learning and reading decreases. For example, Canadian researchers who performed a longitudinal study with 117 students of grades 1 to 3, indicate that students' interest in reading grows from grade 1 to 2 and decreases from grade 2 to 3. These changes are taking place in both good and poor reader groups (Kirby, Ball, Geier, Parrila, Wade-Woolley, 2011). This might be due to the fact that children start taking interest in other activities. Therefore, it is important to take a holistic approach when applying reader development strategies from the 2nd grade onwards by taking into account the changing needs of growing students.

Creation of environments that educate readers. An environment (classroom, school) that encourages reading educates readers without their noti-

ce because it engages them and gets them involved. This reader development strategy is based on the ideas of early education when searching for activities that feature limited possibilities of expression and age group distinctiveness. Depictions of physical reading environments are quite popular in textbooks for primary school students, and also for aesthetic reasons. That is the reason why textbook material and ideas for such activities are present not only in texts and oral tasks, but also in illustrations. Beginner readers are involved in the creation of such environments. E. g. *How to establish a library in the class?* (Pictures include instructions and examples) (V). *What do you know about libraries and reading-rooms? How are they different?* (Illustrations include examples) (V). *Read the suggested book and share your impressions with your classmates on the classroom board* (V). *Hold an exhibition of encyclopaedias. What types of encyclopaedias are there?* (V). *Hold a classroom exhibition of books read during the summer* (NŠ). *Lay down the rules and hold a book fair or a book exchange event* (V).

Different studies show that the environment plays a significant role in both the development of reading skills (Molfese, Modglin, Molfese, 2003) and the motivation to read (Clark, Akeman, 2006). The motivation to read is associated with the motivation to learn. Therefore, the class environment and culture are significant factors in its development. It is expressly emphasised that the environment must be rich in books and students should be have a possibility to choose (Gambrell, 1996).

References to physical environments that play a significant role in reader development usually imply school or classroom libraries. When students reflect on their primary school years, they particularly appreciate the concept of a classroom library where they could choose books (Pachtman, Wilson, 2006). Analysis of the effective features of classroom libraries reveals the importance of quality over quantity, as well as the relevance of books to current class events, classroom topics and students' cultural experiences. A useful classroom library is a properly arranged library; therefore its books should be tagged with special labels. Moreover, everyone should participate in the creation of the library, children included. E. g., they can 'heal' books or vote the book of the week. The space of the library may be used for monitoring the reading of some students or pairs of students, and the summaries of books read could be used for the evaluation of the spectrum of publications read by students. This data could be also used in lessons of other subjects. For example, graphs

displaying how much students read may be produced in the math class (Catapano, Fleming, Elias, 2009).

A classroom library is one of the necessary conditions for silent reading in classes of primary school students. Primarily, it is a place for reading; therefore it must be located in a quiet corner of the classroom, properly equipped and spacious enough. The classroom library is aimed at exercising students' ability to choose a book according to their reading skills. It facilitates the arrangement of the reading process for the students of this age by focusing on the variety of available genres rather than the number of pages or books read or the minutes spent reading, which serves as a stronger motivation for beginner readers. It helps teachers effectively use the time of the lesson, i.e. not waste any time on organisational matters and provide necessary and timely assistance for students (Reutzell, Juth, 2014).

A school library is also significant both as a part of the learning environment and as a means for building a learning community. First of all, it is a means for reducing exclusion among students due to different social conditions (Krashen, Lee, McQuillan, 2012; Schultz-Jones, Ledbetter, 2013). Admittedly, cooperation between teachers and librarians in teaching literacy has not made use of all the possibilities. For example, it is noted that students who have access to qualified library and media specialist services have better learning outcomes and higher learning motivation (Small, Snyder, Parker, 2009). Therefore, researchers urge libraries to strengthen their role in the development of reading and literacy skills of all school-age students. Libraries could be employed in the promotion of summer reading with closer and more effective cooperation between teachers and librarians.

Encouragement to talk about books, reading and children's literature. By teaching and facilitating students' communication with their peers, parents and teachers about books and reading, we encourage a deeper understanding of the piece of narrative and develop their social skills. The assignments from the analysed textbooks encourage students to share their impressions with their classmates about the literary works read. E. g., *Watch a video recording of a children's show together with your peers and share your experiences* (V). *Books make you grow.* (A summary discussion about the books read is provided at the end of the textbook chapter) (NŠ). *Which pieces of writing from this chapter made an impression on you? Why?* (NŠ). *A quiz about the books read* (NŠ). *Ask each other questions about the books read* (V).

A number of tasks encourage students to talk with friends about the books they've previously read. E. g. *Which fairy tale does this story reminds you of? If you remember it, narrate it to your friends (P). If you've read an interesting book, always recommend it to your friends (NŠ). Read Gustav's letter from the referenced magazine and find out how mermaids came to exist. Tell your friends about it (V).* Students are encouraged to work in groups or pairs and analyse the piece of writing by drawing their attention to certain elements. E. g., *Remember some episodes from the legend you've just listened to. Work in groups and select one episode that you liked the most (P). Remember how Neringa grew up and discuss it in class (P).* Students are encouraged to think together about reading and pieces of writing in a wider context as well as to sum up their experiences. E. g., *Let's evaluate ourselves: what kind of readers we are (NŠ). Are we good at sharing our thoughts and listening to our friends' opinions? (V). Please read <...> Discuss how people share their knowledge (V). Discuss what your classmates usually read. What do we read every day? What do we read at school? At the shop? (V). Let's learn to express what we've felt while listening to a well recited poem or a piece of writing composed by a friend. Discuss how to express your opinion without insulting your friend? (V).*

The strategy of promoting communication in primary schools is linked to the idea of promoting authentic reading, writing and discussion, which is aimed at revealing the motivation and learning aspects of socio-cognitive literacy (Gambrell, Hughes, Calvert, Malloy, Igo, 2011). Authentic literacy tasks are personally important to students and related to their lives, and also encourage targeted knowledge and the construction of new meanings. When educating students from a range of different social environments, such tasks are considered to be more effective than traditional instructions from a teacher. It is believed that authentic literacy tasks are useful because they allow students to use their accumulated knowledge and developing their skills of critical thinking (Purcell-Gates, Duke, Martineau, 2007).

Studies maintain that learning based on discussions in small groups is a more effective means of teaching text comprehension than traditional teacher-control based teaching. Moreover, such activities also develop a reader's self-regulation skills (Sporer, Brunstein, Kieschke, 2009). Reading in pairs provides students with the joy of reading and increase their inner motivation to read; therefore it can be considered a kind of reading motivation catalyst (Warrington, George, 2014). This is particularly noticeable when it comes to

beginner readers: pre-school children and younger primary school students. It is believed that the ongoing dialogue expands the students' ability to respond to literary works. Observation of pre-school children in reading activities revealed that reading with peers and the teacher's help provides them with the support necessary for furthering understanding of a literary work: a confirmation of the ideas noticed, an example of how the literary work can be understood and how to link it with personal experience or social context (Wiseman, 2011).

Research also shows that a similar social interaction takes place both when children read with their peers and when they read with adults. Text comprehension related activities observed in the process of such reading may be divided into three groups: text representation / interpretation (i. e., activities related to exploring meanings of the text), reproduction of text elements and observation of one's own perception (i. e. self-assessment, if the text has been understood properly). Studies of reading as a social and interactive process reveal that children can receive the necessary support from their peers they read with as early as preschool (Crist, Chiu, Wang 2014).

Communication about books and reading helps build a community of readers who actively share their reading experiences (Cremin, Mottram, Collins, Powell, Safford, 2009). ICT technologies are also suggested as a means to involve children of different ages in communication and dialogue, as well as to encourage their communication about books and reading (Wiseman, 2011).

The textbooks included in this research pay relatively little attention to communication about reading with parents. E. g., *Visit a bookshop with your parents and take a look at the recently published children's books* (V). *Look this phrase up in a dictionary or ask your parents what it means* (NŠ). Meanwhile, researchers claim that primary school pupils' communication with their peers, family members and teachers about what they have read do not meet their expectations (Richter, 2007).

Building a community of readers. Children like feeling they are a part of a certain community. It motivates them to read. They follow their model reader if they have one. The essence of this reader development strategy is a focus on the student's emotional connection and identity formation. This strategy is closely related to the promotion of communication. However, there is an important difference: this strategy encourages the sense of belonging, fulfils the students' emotional needs rather than those linked to communication. This

is accomplished through textbook illustrations, picture series and children's literary works rather than by explicit educational tasks. E. g., *The picture shows a teacher and students reading in different spaces of the class and talking about reading* (V). *The textbook provides an essay by a 2nd grade girl where she compares herself with a character from the book she read* (V). *A piece of narrative involves a character who always solves his problems easily because he likes to read* (V). *An interview with a writer where he admits he reads a lot* (V, Š). *A character from a piece of narrative is very happy to get a book as a Christmas present* (P). *A character from a piece of narrative boasts that his dad tells him fairy tales every evening* (P). *A character claims that he cannot live without books* (Š). *A series of pictures show a family reading with such enthusiasm that they forget to eat* (NŠ). *A series of pictures display a peer's schedule, which provides a time for reading* (NŠ).

Researchers note that students who love reading tend to see themselves as a part of a community of readers (Strommen, Mates, 2004). A teacher as a reading role model makes a positive impact on the students' achievements, reading preferences and reading in free time (Cremin, Mottram, Collins, Powell, Safford, 2009). The teacher's support and creation of a community of readers are considered to be an effective support, even to groups of students with decreasing reading motivation and reading achievements: primary school students and teenagers. Scientists claim that the creation of a community of enthusiastic readers by involving them in various activities should be an integral part of a school's culture (Fletcher, Grimley, Parkhill, Greenwood, 2012; Clark, Akemi, 2006).

Encouragement of a subjective (interpretative) relation to a piece of narrative. Primary school students are different not only in terms of life experience that affects their understanding of a literary work. Rather often pupils with very different reader experiences go to the same class. Hence, this strategy is related to ideas of individualisation and personalisation in reader development.

The textbook analysis showed that 2nd grade pupils are primarily encouraged to take a personal, subjective, unique approach. E. g., *Which verse of the poem do you like the most?* (NŠ). *What TV shows do you watch? Why do you like them?* (NŠ). *If you could, what would you make out of chocolate?* (P). *Discuss how you understood the last verse of the poem* (V). *What were you thinking when listening to the poem? What have you felt? Share your thoughts and feelings* (V).

It is not easy for 2nd graders to express their personal and unique viewpoint; therefore they are shown how writers and artists do so. Students are encouraged to understand that a unique viewpoint is valuable. E. g., *Let's compare what different writers say about books and let's express our thoughts* (NŠ). *Discuss how you imagine book characters "Murkslinas" and "Turkslinas"* (V). *How do you imagine the 'trumpuliai' characters?* (V). *What writers would you like to interview? What would you like to ask?* (V).

In order to help students express their subjective point of view, textbook authors suggest discovering the meanings of text through discussions, acting, writing and drawing or other artistic means and media. In this sense, the strategy in question has parallels with the strategies that promote student communication and interest in the creation of art. The fundamental difference between the strategies, however, is a different focus towards the student's subjective relationship with the literary work (e. g. when promoting communication, the subjective approach of a student is a means, not an end).

Various studies show that broader means of expression are useful for beginner readers because they allow them to actively participating in the creation of meanings of a literary work. For example, spontaneous dramatisation, when verbal expression is supplemented by facial expressions, gestures and body movements, help understand the literary work read. It has been noticed that this is more engaging to students who find it difficult to express their understanding in words and who need the support of others (Adomat, 2010). Opportunities to personalise the text read by means of computer technologies, i.e., choosing a background, style and graphic elements, increases reading motivation and interest of primary school students (Ertem, 2013).

Fostering interest in the creation of art. Children's literature is one of the forms of art. The interest in children's literature is primarily stimulated by involving students in creative work. E. g., *Host a poetry festival in class. Try to rhyme* (NŠ). *Create a sequel to this story* (NŠ, P, V). *Create a sequel to this story by following the illustration provided. Listen to a recording about the tasks assigned to Eglė and compare it to your sequel of the story* (P). *Remember any riddles about the wind and make up your own* (P). *Create a sequel to this saga. Act it out* (P). *Add details to this story: what would your fairy tale house look like? Describe it and draw it* (P). *Create a book about your home* (P). *Create a sequel to this story together with your friend by adding similar questions and answers* (P). *Read a section of the versed fairy tale in roles. What voice should*

each actor use when reading their text? (V). Learn to recite the poem in a chosen manner (with your friends repeating and stamping their feet...). Think of your own manner (V).

Monitoring and comparing the transformations of a literary work (e. g., into a film adaptation), or transforming it yourself allows disclosing a relationship of the verbal art with other forms of art. E. g., *The literary work has been illustrated by a photo of a painting (NŠ). Ask for your teacher's help and give a performance based on the piece of writing you've just read (NŠ). Listen to an excerpt from the literary work and give a puppet theatre performance in the class (NŠ). Host an exhibition of illustrated books, vote on a book with most beautiful illustrations (NŠ). Act out a selected conversation. Be as inventive as you can. You may employ the surrounding objects (V). Writers and artists tell stories in their own way. Examine whether books need pictures. What would you draw to illustrate this poem? (V).*

Students are acquainted with how appealing the creative process can be and how literary works are born. E. g., *The text explains why a poet gave his book that particular title (NŠ). Who do you think did his work first: the painter or the writer? (NŠ).*

This reader development strategy is primarily related to the ideas of artistic, creative and integrated education. In language arts classes, reading is very often associated with creative writing. Researchers claim that the process of creative writing involves similar representation processes as the process of comprehension (Bos de Koning van Wesel, Boonstra van der Schoot 2015). It is believed that creative writing increases students' inner motivation to read because it changes their relationship with text. Students wish to learn more about the writer's craft; consequently they read slower, doubt more as they read, read passages repeatedly, seek a deeper understanding of the text. Researchers have also noticed that students tend to imitate writers and learn from them. Moreover, students themselves notice the changes in their reading habits and the increased motivation influenced by the creative writing (Glenn, 2007).

Researchers mention the relationship between literacy, literature and art. When artistic education is linked to reading, students simultaneously learn to 'see, do and say'. Crafts, role plays and other artistic activities involve students in reading by providing more emotions and more means for expression. It is noted that various artistic activities (music, drama, e-arts, dance, and visual arts) help students to better understand literary fiction and therefore they

should be integrated with reading and writing activities during lessons. This might be due to the fact that these activities help students use context in the process of understanding a literary work (Grant, 2008; Andrelchik 2015).

Encouragement to read outside of school. To ensure that students read outside of school, textbook authors usually provide information about books and suggest reading their passages in class. A full title of a book or magazine is indicated at the end of the text passage (V, NŠ) or at the end of the textbook (P). Such links are useful for a self-regulated reader with more experience. Less experienced readers are provided the book cover, a text passage is supplemented with authentic illustrations from the book (V, NŠ). It is expected that the visual elements identified in the library would help students choose a book for reading in their leisure time.

Reading outside of school is encouraged in the lesson material by way of explicit instructions or specific tasks. E.g., *Read the entire tale 'Little Nils Carlson' by Astrid Lindgren (V). You may come across interesting conversations also when reading. Post them on your classroom board. Do not forget to reference the literary work it is from (V).*

Not only traditional paper books are suggested for reading. Students are also offered children's literature in audio and video recordings, e-readers (V). Different formats of a children's book create a broader understanding of it. Textbooks include less frequent text genres that may be more appealing to students. E.g., *Bring newspaper articles that you find interesting (V). Choose a magazine for children and make a presentation about it (V). Create a leaflet about Lithuania. Use your textbook and encyclopaedias (V).* Textbooks provide links to game books, TV shows for children, videos (V), online magazines for children or other resources (V, NŠ).

Studies usually associate reading in leisure time (outside of school) with reading *for pleasure* that has a positive effect on the students' reading and writing skills, text comprehension achievements, extent of students' vocabulary, positive attitude towards reading and even reading for pleasure when older (Clark, Rumbolt, 2006).

The aim is to form a habit of reading outside of school: independent reading by selecting a piece of literature, reading time, place and method of your choice and by employing (if required) any necessary media and means of assistance. Researchers note that students' reading in their leisure time, i.e. reading for pleasure, is an effective way to improve students' achievements

because it happens unintentionally and may commence quite early in their childhood (i.e., it is associated with early education) (Clark, Rumbolt, 2006).

In order to promote reading among children and teenagers, not only resources that stimulate their interest in reading (comics, magazines, and websites), but also their parents must be involved. It is important to provide support for parents so they could encourage their children to read at home (Clark, Akemi, 2006). When promoting reading in leisure time, it is important that the different needs of students are addressed. For example, a comparison of research done in 2005-2014 showed that there's a difference in the duration of and attitude towards reading in leisure time among boys and girls (Clark 2015). These aspects of reading promotion outside of school have been rather poorly exhibited in the textbooks analysed.

Conclusions

1. The activities suggested in Lithuanian language textbooks for 2nd grade students are associated with the following reader development strategies: 1) developing reading skills, 2) creating environments that educate readers, 3) promoting communication about books and reading, 4) building a community of readers, 5) creating a subjective (interpretative) relationship with a piece of writing, 6) encouraging interest in literature, 7) encouraging reading outside of school. Reader development strategies are used integrally in all the textbooks employed for the purpose of this research, i.e., textbooks include a combination of strategies instead of one single strategy. The boundaries between the identified reader development strategies are conditional because textbooks tend to provide combinations rather than individual tasks, questions and activities – the elements of these combination are associated with a number of different strategies. All the textbooks analysed focus most on the teaching reading skills (working with a text) and the promotion of communication about books and reading. These activities are usually seen as closely related. Other strategies are focused on less. Although this varies from textbook to textbook, the building of a community of readers, the development of environments that promote reading, and the promotion of reading outside of school receive the least attention.

2. The reader development strategies proposed in textbooks for 2nd grade students are based on the ideas of early childhood education, encouragement

of authentic language activities, customisation and personalisation of education, as well as artistic and integrated education.

References

- Abilock, D. (1999). Librarians and gifted readers: Myths and facts. *Knowledge Quest*, 27(5), 30–35.
- Adomat, D. S. (2010). Dramatic Interpretations: Performative Responses of Young Children to Picturebook Read-Alouds. *Children's Literature in Education*. Retrieved from: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=oedfe673-3e33-4689-83bd-9527939ca-cfe%40sessionmgr112&vid=8&hid=115>
- Andrelchik, H. (2015). Reconsidering Literacy in the Art Classroom. *Art Education*. Retrieved from: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/detail/detail?vid=3&sid=9585020b-997f-4fb8-9a63-9b7bceb42010%40sessionmgr114&hid=115&bdata=JnNpdGU9ZWZvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=EJ1048844&db=eric>
- Lietuvių kalbos pradinio ugdymo bendroji programa [General study program for the Lithuanian language in primary education]*. (2016).
- Bos, L. T., de Koning, B. B., van Wesel, F., Boonstra, A. M., van der Schoot, M. (2015). What can measures of text comprehension tell us about creative text production? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 28(6), 829–849.
- Catapano, S., Fleming, J., Elias, M. (2009). Building an effective classroom library. *Journal of Language and Literacy Education*, 5(1), 59–73.
- Clark, C. (2015). *Children's and Young People's Reading in 2014. Findings from the 2014*. National Literacy Trust's annual survey. Retrieved from: http://www.literacytrust.org.uk/assets/0002/6896/Children_and_Young_People_s_Reading_in_2014.pdf
- Clark, C., Akeman R. (2006). Social inclusion and reading An exploration. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496345.pdf>
- Clark, C., Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: A research overview*. National Literacy Trust. Retrieved from: <http://eric.ed.gov/?id=ED496343.pdf>
- Clark, C., Foster, A. (2005). *Children's and Young People's Reading Habits and Preferences. The who, what, why, where and when*. National Literacy Trust. Retrieved from: http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/0577/Reading_Connects_Survey_2005.pdf
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S., Safford, K. (2009) Teachers as readers: building communities of readers. *Literacy*. Retrieved from: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=520c8624-cc6b-4c68-9d42-fac56e6aba8a%40sessionmgr4001&vid=25&hid=4201>
- Crist, T., Chiu, M. M., Wang, X. C. (2014). Preschoolers' engagement with reading behaviours: a statistical discourse analysis of peer buddy-reading interactions. *Journal of Research in Reading*. Retrieved from: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=b7549954-ce53-4569-8812-7f169b5553fa%40sessionmgr4004&vid=41&hid=4112>
- Seyit, E. I. (2013). The Influence of Personalization of Online Texts on Elementary School Students' Reading Comprehension and Attitudes toward Reading. *International Journal of Progressive Education*, 9(3), 218–228.

- Fletcher, J., Grimley, M., Greenwood, J., Parkhill, F. (2012). Motivating and improving attitudes to reading in the final years of primary schooling in five New Zealand schools. *Literacy*. Retrieved from: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=e6f93639-ff3e-45cc-8fde-do81a040909d%40sessionmgr4004&vid=43&hid=4107>
- Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50(1), 14–25.
- Gambrell, L. B., Hughes, E. M., Calvert, L., Malloy, J. A., Igo, B. (2011). Authentic reading, writing, and discussion. An Exploratory Study of a Pen Pal Project. *The Elementary School Journal*. <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=520c8624-cc6b-4c68-9d42-fac56e6aba8a%40sessionmgr4001&vid=9&hid=4201>
- Glenn, W. J. (2007). Real writers as aware readers: Writing creatively as a means to develop reading skills. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 5(1), 10–19.
- Grant, A., Hutchison, K., Hornsby, D., Brooke, S. (2008). Creative pedagogies: “Art-full” reading and writing. *English Teaching: Practice and Critique*. Retrieved from: <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2008v7n1art4.pdf>
- Horner, S. L., Shwery, C. S. (2002). Becoming an Engaged, Self-Regulated Reader. *Theory into practice*. <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=4da7afoc-02fd-42dd-8513-coaof2b84080%40sessionmgr4004&vid=6&hid=4201>
- Kirby, J. R., Ball, A., Geier, B. K., Parrila, R., Wade-Woolley, L. (2011). The development of reading interest and its relation to reading ability. *Journal of Research in Reading*, 34(3), 263–280.
- Krashen, S., Lee, S., McQuillan, J. (2012). Is The Library Important? Multivariate Studies at the National and International Level. *Journal of Language and Literacy Education*, 8(1), 26–38.
- Leppanen, U., Aunola, K., Nurmi, J.-E. (2005). Beginning readers’ reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*. Retrieved from: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=e64f3dd0-8677-42d9-8dfb-8eeb48af72d7%40sessionmgr115&vid=7&hid=107>
- Mokymas skaityti Europoje: kontekstas, politika ir praktika [Teaching to read in Europe: context, politics and practice]*. (2011). Retrieved from: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/13oLT.pdf
- Molfese, V. J., Modglin, A., Molfese, D. L., (2003). The Role of Environment in the Development of Reading Skills: A Longitudinal Study of Preschool and School-Age Measures. *Journal of learning disabilities*. Retrieved from: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=bf776a6d-4982-4289-9e0a-da9f9ab983a2%40sessionmgr114&vid=15&hid=115>
- Pachtman, A. B., Wilson, K. A. (2006). What do the kids think? *Reading Teacher*. Retrieved from: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=824b1a3b-b5f3-47f3-8753-aba29b32b096%40sessionmgr111&vid=14&hid=118>
- Purcell-Gates, V., Duke, N. K., Martineau, J. A. (2007). Learning to read and write genre-specific text: Roles of authentic experience and explicit teaching. *Reading Research Quarterly*, 42(1), 8–45.
- Ramonienė, M., Brazauskienė, J., Burneikaitė, N., Daugmaudytė, J., Kontutytė, E., Pribušauskaitė, J. (2012) *Lingvodidaktikos terminai [Terms of linguadidactics]*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Reutzel, D. R., Juth, S. (2014). Supporting the Development of Silent Reading Fluency: An Evidence-Based Framework for the Intermediate Grades (3–6). *International Electronic Journal of Elementary Education*. Retrieved from: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=9ef59214-ded7-46b4-8daf-4b3a33eb86aa%40sessionmgr120&vid=12&hid=105>

- Rhoder, C. (2002). Mindful reading: Strategy training that facilitates transfer. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. [accessed on 2016 02 08]. Retrieved from: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=d886f366-c4ff-4cc8-8fo9-569eb50de922%40sessionmgr120&vid=16&hid=116>
- Richter, K. (2007). *Kinderliteratur im Literaturunterricht der Grundschule*. Befunde–Konzepte–Modelle. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Ruseckienė, L. (2001). *Literatūros pedagogikos studijos*. Vilnius: Gimtasis žodis.
- Schultz-Jones, B. A., Ledbetter, C., E. (2013). Evaluating students' perceptions of library and science inquiry: Validation of two new learning environment questionnaires. *Learning Environments Research*, 16(3), 329–348.
- Small, R. V., Snyder, J., Parker, K. (2009). The Impact of New York's School Libraries on Student Achievement and Motivation: Phase I. *School Library Media Research*. Retrieved from: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume12/small.cfm>
- Sporer, N., Brunstein, J., Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*. Retrieved from: <http://www.sciencedirect.com.ezproxy.vpu.lt/science/article/pii/S095947520800056X?np=y>
- Strommen, L. T., Mates, B. F. (2004). Learning to love reading: interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Retrieved from: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=e64f3ddo-8677-42d9-8dfb-8eeb48af72d7%40sessionmgr115&vid=12&hid=107>
- Tarptautinis skaitymo gebėjimų tyrimas PIRLS 2011. *Progress in international reading literacy study*. Ataskaita. 4 klasė [National research of students' achievements in 2012. Report. 4th grade]. (2012). Retrieved from: http://www.egzaminai.lt/failai/3969_PIRLS2011_ATASKAITA.pdf
- Warrington, M. J., George, P. (2014). Reading for pleasure in paradise: paired reading in Antigua and Barbuda. *Literacy*, 48(2), 66–71.
- Wiseman, A. (2011). Interactive Read Alouds: Teachers and Students Constructing Knowledge and Literacy Together. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), 431–438.
- 2012 metų nacionaliniai mokinių pasiekimų tyrimai. Apžvalga [National research of students' achievements in 2012. Overview]. (2012). Retrieved from: http://www.nec.lt/failai/4681_Apžvalga_NMPT2012.pdf
- 2014 metų nacionaliniai mokinių pasiekimų tyrimai. Ataskaita [National research of students' achievements in 2012. Report]. (2015). Retrieved from: http://www.nec.lt/failai/5763_2014_M__NACIONALINIO_MOKINIU_PASIEKIMU_TYRIMO_ATASKAITA.pdf

LIETUVOS IR ANGLIJOS PRADINIO UGDYMO GIMTOSIOS KALBOS *CURRICULUM* LYGINAMOJI ANALIZĖ AUKŠTESNIO LYGIO MĄSTYMO GEBĖJIMŲ UGDYMO ASPEKTU

NADIA VENCKUVIENĖ

Lietuvos edukologijos universitetas, LIETUVA, el. paštas nadia.venskuviene@leu.lt

Santrauka. Straipsnyje nagrinėjama *curriculum*, taip pat aukštesnio lygio mąstymo gebėjimų (angl. *higher order thinking skills*) samprata. Pristatytas daugiamatis *curriculum* modelis – *kubo modelis* (angl. *Cubic model*), tinkamas šiuolaikiniam *curriculum* konstruoti. Empirinėje dalyje buvo ištirtas Lietuvos ir Anglijos pradinio ugdymo gimtosios kalbos *curriculum* modelis ir struktūra, o vėliau programos buvo išanalizuotos ir palygintos atsižvelgiant į *kubo modelio* matricą. Siekiant palyginti Lietuvos ir Anglijos pradinio ugdymo gimtosios kalbos *curriculum* aukštesnio lygio mąstymo gebėjimų ugdymo aspektu, programos buvo analizuotos atkreipiant dėmesį į aukštesnio lygio mąstymo gebėjimų, kuriais remiamasi veikloje, ugdymą. Atlikus Lietuvos ir Anglijos *curriculum* turinio (*content*) analizę ir išryškėjus panašumams bei skirtumas, padarytos išvados.

Esminiai žodžiai: *curriculum*, aukštesnio lygio mąstymo gebėjimai, pradinis ugdymas, *kubo modelis*.

Įvadas

Šiandienos mokykla labiau nei kada nors anksčiau turėtų orientuotis į mokinių ugdymą ateičiai. Taip yra dėl to, kad šiuolaikinio pasaulio iššūkiai ir galimybės dėl informacinių technologijų, informacijos srauto spartos tampa vis labiau prieinami jaunajai kartai. Keliami nauji ugdymo tikslai – ne tiek rengti gerus matematikus, istorikus ar kalbos specialistus, bet parengti jaunus žmones – rytdienos sprendimų priėmėjus – gyventi daugiakultūroje sudėtingoje visuomenėje, išgyventi spartų kaitos procesą ir atverti naujas pasaulio galimybes (Connelly, Phillion, 2007). Esminis intelektinių ir profesinių įgūdžių įsigijimo komponentas švietimo sistemoje yra kognityviniai gebėjimai (Williamson, 2013).

Mokslininkai, tyrinėję *curriculum* (Wragg, 1997; Moyles, Hargreaves, 1998; Connelly, Phillion, 2007; Williamson, 2013; Treur, 2013), jį nagrinėjo įvairiais aspektais. Vieni jų (Moyles, Hargreaves, 1998; Connelly, Phillion, 2007; Monkevičienė, Žemgulienė, Stankevičienė, 2013) analizavo ir aiškino *curriculum* sampratą siaurąja ir plačiąja prasme, kiti (Williamson, 2013; Treur, 2013) aprašė ateities *curriculum*, išskirdami, kokių gebėjimų ir įgūdžių reikės augančiai kartai, gyvenančiai XXI amžiuje. Dar kiti (Wragg, 1997; Treur, 2013) pristatė daugiamatį *curriculum* modelį, vadinamą *kubo modeliu* (angl. *Cubic model*), kuris suprantamas kaip sudėtinga kelių dimensijų erdvė. Pabrėžtina, kad visi tyrėjai, kalbėdami apie *curriculum*, be dalykinių žinių ir gebėjimų, taip pat išskyrė asmenines žmonių savybes ir mąstymą, kaip būtiną priemonę veikti šiuolaikinėje visuomenėje.

Aukštesnio lygio mąstymo gebėjimai (angl. *higher order thinking skills*) yra svarbus ugdymo siekinys (Shouhong, Hai, 2011). Ne vienas mokslininkas, tyrinėjęs aukštesnio lygio mąstymo gebėjimus (Bloom, 1956; Anderson, 2001; Thomas, Thorne, 2009; Sternberg, Grigorenko, 2007; Shouhong, Hai, 2011), sutinka, kad tai yra kai kas daugiau negu tik atgaminimas, prisiminimas ar supratimas. Jie apima tokius kognityvinius procesus kaip sprendimų priėmimas, idėjų generavimas, priežasties ir pasekmės tyrimai, naujų galimybių vertinimas, pažangos stebėjimas ir kt. (Shouhong, Hai, 2011). Vieni autoriai (Bloom, 1956; Anderson, 2001; Thomas, Thorne, 2009) labiau nagrinėja aukštesnio lygio mąstymo gebėjimus, pasireiškiančius per veiklą, kiti (Sternberg, Grigorenko, 2007; Shouhong, Hai, 2011) aiškina aukštesnio lygio mąstymą kaip intelektinius žmogaus gebėjimus. Straipsnyje pristatoma schema, skirianti mąstymą, pasireiškiantį veikloje, ir mąstymą kaip intelektinius gebėjimus.

Aukštesnio lygio mąstymo gebėjimų ugdymas yra reikšmingas ir dėl kitų priežasčių. Tai taip pat susiję su švietimo siekiais ugdyti „sumaniai“ mąstančią asmenybę, „sumanią“ visuomenę (Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“, 2012; Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija, 2013; Pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų aprašas, 2015). Pažymėtina, kad bendrąjį ugdymą reglamentuojantys dokumentai orientuoja į mokinių kompetencijų ugdymą, aktyvų mokymąsi bendradarbiaujant, jų poreikių pažinimą, ugdymo turinio pritaikymą ir kt. Taip pat šiais dokumentais siekiama paskatinti esminius visuomenės pokyčius ir sudaryti sąlygas formuotis kūrybingai, atsakingai, atvirai naujovėms ir geriausiai pasaulio praktikai asmenybei. Tačiau remiantis tarptautinio tyrimo PIRLS (2001, 2006, 2011) duomenimis pastebėta, kad

prastėja kai kurie 4 klasių mokinių teksto suvokimo gebėjimai. Per paskutinį penkmetį itin kritiškai teksto informacijos interpretavimo, integravimo, vertinimo gebėjimų rezultatai, kas yra aukštesnio lygio mąstymo gebėjimai. Tuo tarpu Anglijos 4 klasių mokinių teksto informacijos interpretavimo, integravimo, vertinimo gebėjimai pastaruoju metu stipriai augo (PIRLS, 2011).

2016 m. sausio 25 d. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministrė patvirtino naujas Lietuvių kalbos pradinio ugdymo bendrąsias programas. Šis dokumentas turėtų atspindėti švietimo ir kitų strateginių dokumentų siekius ir padėti ugdyti pradinių klasių mokinių aukštesnio lygio mąstymo gebėjimus.

Šie pastebėjimai leidžia išvystyti **mokslinę problemą** – kuo panašūs ir kuo skiriasi Lietuvos ir Anglijos pradinio ugdymo gimtosios kalbos *curriculum* aukštesnio lygio mąstymo gebėjimų ugdymo aspektu.

Ryškesnė **tyrimo objektas** – Lietuvos ir Anglijos pradinio ugdymo gimtosios kalbos *curriculum*: aukštesnio lygio mąstymo gebėjimų ugdymo aspektas.

Tyrimo tikslas – palyginti Lietuvos ir Anglijos pradinio ugdymo gimtosios kalbos *curriculum* aukštesnio lygio mąstymo gebėjimų ugdymo aspektu.

Straipsnyje bus nagrinėjama ugdymo turinio – *curriculum* ir aukštesnio lygio mąstymo gebėjimų samprata. Pristatytas daugiamačis *curriculum* modelis – *kubo modelis* (angl. *Cubic model*). Siekiant nustatyti panašumus ir skirtumus, analizuojama Lietuvos ir Anglijos *curriculum* modeliai ir struktūra, atlikta minėtų valstybių gimtosios kalbos *curriculum* turinio lyginamoji analizė aukštesnio lygio mąstymo gebėjimų ugdymo aspektu.

Tyrimo metodai: tyrimui atlikti buvo pasirinktas mokslinės literatūros apžvalgos ir dokumentų turinio (*content*) analizės metodai.

Ugdymo turinio – *curriculum* – samprata. Daugiamačis *curriculum* modelis

Skirtingi autoriai (Moyles, Hargreaves, 1998; Connelly, Phillion, 2007; Williamson, 2013; Monkevičienė, Žemgulienė, Stankevičienė, 2013), apibūdindami *curriculum* sampratą, atskleidžia *curriculum* siaurąją ir plačiąją prasmę ir, nors vartoja skirtingus terminus, tačiau galima pastebėti šios sampratos aiškinimo panašumų.

J. R. Moylesas, L. Hargreavesas (1998) nurodo, kad ugdymo turinys gali būti vertinamas iš *liberalių* (mokslo) ir *neliberalių* (profesinio rengimo) studijų perspektyvos. Autoriai pabrėžia, kad *curriculum* aprašoma, kas vyksta ir ko siekiama, taip pat išskiriama vertybių ir prioritetų svarba.

B. Williamsonas (2013) pažymi, kad *curriculum* jungia akademinės ir profesinės žinias bei gebėjimus su asmens tapatybe ir visuomenės kultūra. Siauriausiai *curriculum* apibrėžiamas kaip konkretaus dalyko turinys, o plačiausiai suprantamas kaip vertybės ir tikslai, siekiant pateisinti bendrą švietimo įstaigos programą ir visus švietimo procesus bei mokymąsi, kurie padeda šią programą įgyvendinti.

Mokslininkės O. Monkevičienė, A. Žemgulienė, K. Stankevičienė (2013), pristatydamos ir apibendrinamos JAV tyrėjų L. Darling-Hammond ir kt. (2005) mintis, taip pat atskleidžia *curriculum* siaurąją ir plačiąją prasme sampratą. Autorės išskiria, kad *curriculum* siaurąją prasme yra *formalūs ugdymo(si) turinys* (angl. *formal curriculum*) arba tai, ko mokomasi. Jį sudaro konceptai, tematika ir kt. *Curriculum* plačiąją prasme sudaro formalūs ir dar du turinio aspektai: *įgyvendinamas ugdymo(si) turinys* (angl. *the enacted curriculum*), apimantis mokinių veiklą, mokytojo ir mokinių sąveikas, vertinimą, priemones ir kitus praktinius aspektus, ir *paslėptas ugdymo(si) turinys* (angl. *hidden curriculum*), kuriam priskiriamas pedagogo gebėjimas sukurti mokymąsi skatinančias sąlygas.

Tyrėjai F. M. Connelly, J. Phillion (2007) *curriculum* apibrėžia kaip vieną didžiausių ir labiausiai paplitusių veiklų rinkinį švietimo srityje. *Curriculum* veiklos sritis yra tokia plati, kad ji susideda iš įvairių akademinių ir praktinių posričių bei specializacijų. Autoriai taip pat nurodo, kad *curriculum* praktinis aktualumas yra glaudžiai susijęs su švietimo politiniais sprendimais švietimo srityje. Atskirti, kas yra mokymo *curriculum*, o kas yra ugdymas apskritai, yra sunku. *Curriculum* yra apribotas veiksniai, kurie praktinėje aplinkoje veikia kartu.

Atsižvelgiant į išsikeltus tikslus, toliau straipsnyje bus plačiau aptariama ir Lietuvos bei Anglijos nacionalinių *curriculum* turinio lyginamajai analizei pasitelkiama ugdymo turinio samprata siaurąją prasme.

Mokslininkas B. Williamsonas (2013) atskleidė, kaip turi atrodyti skaitmeninio amžiaus *curriculum*. Jis pabrėžia, kad jauni žmonės šiandien yra sudėtingos kultūros – skaitmeninės žiniasklaidos – gamintojai, kurie aktyviai kuria, perkuria, sujungia ir įvairiais būdais platina turinį internete, kas akivaizdžiai pralenkia nieko panašaus nereikalaujančią tradicinę dalykų programą. Autorius taip pat pažymi, kad ateities *curriculum*, kurį jis vadina *išcentruotu mokymusi* (angl. *centrifugal schooling*), turėtų pereiti nuo fiksuoto, standartizuoto programos modelio prie atviro formavimo, kolektyvinio redagavimo

bendradarbiaujant, tai yra pats ugdytinis galėtų formuoti *curriculum* turinį, procesus, rezultatus pagal savo paties poreikius. Mokslininkas, atskleisdamas ateities *curriculum* sampratą, atkreipia dėmesį, kad svarbiausia yra įgūdžių, kompetencijų, mąstymo (angl. *brainpower*) ugdymas, tai yra mokymas „kaip“ yra daug svarbesnis už mokymą „kas“.

Aprašydamas ateities *curriculum*, B. Williamsonas (2013) kaip būtinus įgūdžius ir „daugiamačius“ (angl. *multidimensional*) gebėjimais nurodo:

- kūrybiškumą ir inovacijas, įskaitant kūrybinį mąstymą ir veikimą vadovaujantis kūrybinėmis idėjomis;
- kritinį mąstymą ir problemų sprendimą, įskaitant priežastinį mąstymą ir gebėjimą priimti sprendimus;
- informacinių technologijų valdymo įgūdžius, įskaitant informacijos valdymą, žiniasklaidos analizę, žiniasklaidos produktų kūrimą ir IKT naudojimą moksliniuose tyrimuose.

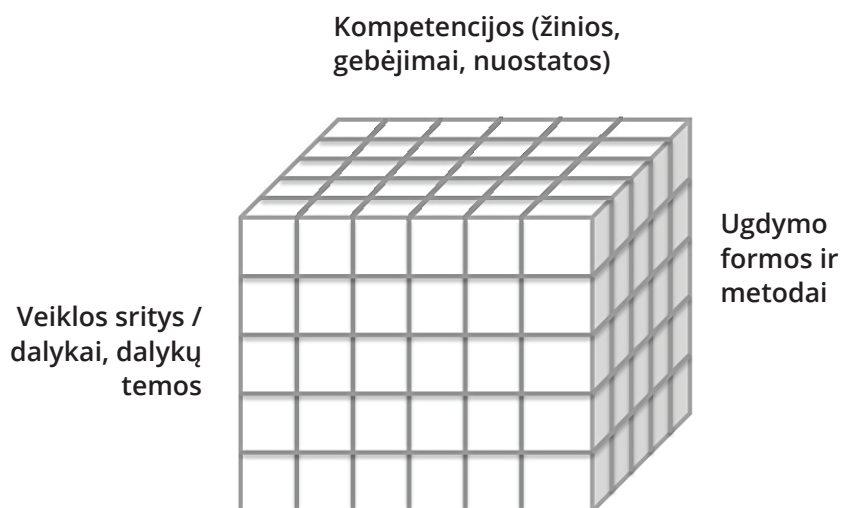
Remiantis aptartų tyrėjų mintimis, galima pastebėti, kad *curriculum*, kurio pagrindą sudarė dalykai ir svarbiausia buvo suprasti ir išmokti dalyką, galėjo patenkinti daugelio poreikius, tačiau toks požiūris neatitinka dabartinės kartos, gyvenančios jau kitame amžiuje, poreikių. Reikalingas daug platesnis pasirengimas gyvenimui, be dalykinio turinio, apimantis įvairių asmenybės savybių ugdymą. Taip pat reikėtų atsižvelgti į mokymo ir mokymosi strategijas. Visa tai turėtų būti integruota į visą *curriculum*, o ne išskirta į atskiras dalis (Wragg, 1997). Ateities *curriculum* būdingas „daugiamatiškumas“, todėl ir pats ugdymo programų modelis yra sudėtinga kelių dimensijų erdvė.

Mokslininkai (Wragg, 1997; Treur, 2013) pristato trijų dimensijų modelį, vadinamą *kubo modeliu* (angl. *Cubic model*). Tai schema, vaizduojanti, koks sudėtingas ir daugiamatis yra ugdymo turinys, bei parodanti įvairius mokymo ir mokymosi būdus. Šiame modelyje, be kitų sudedamųjų, išlieka dalyko ir dalykinio turinio svarba. Kitos dvi dalys gali turėti skirtingus pavadinimus, priklausomai nuo to, kurie *curriculum* aspektai yra išryškunami. Tačiau visos kubo dalys yra vienodai reikšmingos. Mokslininkų aprašomas *kubo modelis* nėra statiškas, jis lankstus, skatinantis mąstyti ir veikti. Juo siekiama supaprastinti ugdymo programos sudėtingumą, kad tas, kuris skaitys *curriculum*, kuo mažiau jį iškreiptų įgyvendindamas ugdymo procese.

J. Treuras (2013) pristato *kubo modelį* konstruodamas į problemomis grįstą mokymąsi orientuotą *curriculum*. Toks *curriculum* apima žmonių patvirtintas mokslines žinias, taip pat kiekvieno atrastas naujas žinias. Mokiniai atranda

naujas žinias analizuodami, interpretuodami, kritiškai vertindami, tyrinėdami ir naudodami integracinius tarpdalykinius ryšius. Kubo modelis tokiam *curriculum* labai tinka. Galime nesunkiai pastebėti, kad mokslininko J. Treuro (2013) pagal *kubo modelį* sukonstruotas *curriculum*, be dalykinių žinių ir gebėjimų, taip pat orientuotas į aukštesnio lygio mąstymo gebėjimų ugdymą.

Remiantis T. Wraggo (1997) modeliu, į *curriculum* žvelgiama iš kelių kampečių – dimensijų: atskirų veiklos sričių arba dalykų (pvz., lietuvių kalba, matematika), kompetencijų (pvz., komunikavimo) arba gebėjimų (pvz., analizavimas, vertinimas) ir ugdymo(si) formų bei metodų (pvz., pasakojimas, tyrimas) (žr. 1 pav.).



1 pav. Kubo modelis (pagl. Wragg, 1997)

Aiškindamas *kubo modelį* T. Wraggas (1997) pabrėžia, kad pagal šį modelį sukonstruotas *curriculum* gali būti nagrinėjamas įvairiai. Trys dimensijos gali būti aiškinamos kartu arba atskirai. Tai priklauso nuo konkrečių tikslų. Pavyzdžiui, kam nors būtų įdomu sužinoti, kaip mokinių analizavimo gebėjimai pasireiškia mokantis skirtingų dalykų ar įvairiose veiklos srityse. Reikėtų pasirinkti „analizavimo“ gebėjimą antroje dimensijoje ir peržvelgti, kaip jis pasireiškia mokantis įvairių dalykų (pirma dimensija) naudojant skirtingas strategijas ir metodus (trečia dimensija). Visos trys dimensijos, turėdamos smulkesnių dalių, *kubo modelyje* susikerta sudarydamos mažesnius kubelius. Turėdami tikslą, galėtume pažvelgti į kiekvieną atskirą kubo dalelę (kubelį). Tokia analizė padėtų geriau suprasti, ko reikia mokiniams norint išugdyti vienus ar kitus jų gebėjimus.

Remdamiesi T. Wraggu (1997) pateiksime pavyzdį, leidžiantį geriau suprasti ugdymo proceso sudėtingumą ir *curriculum* daugiamačumą. Įsivaizduokite, kad pirmas mokinys kiekvieną dieną mokosi toje pačioje klasėje su tuo pačiu mokytoju. Mokytojas niekada neskatina kalbėtis, tik klausytis. Mokinys visą laiką mokosi tik istorijos, jokių kitų dalykų. Kai mokiniui sueina 18 metų, jam pasakoma išeiti į pasaulį ir įsijungti į visuomenę. Kitas mokinys mokosi įvairių dalykų su skirtingais mokytojais. Jis mokosi iš savo mokytojų, bet kartu su jais ir kitais mokiniais kalbasi apie tai, ko mokosi, atlieka praktines užduotis, tyrinėja ir pažįsta jį supančią aplinką. Kai mokiniui sueina 18 metų, jam taip pat pasakoma išeiti į pasaulį ir įsijungti į visuomenę. Taigi, pirmasis mokinys įsisavino labai nedidelę *curriculum* dalį, nes visą laiką mokėsi tik vieno dalyko (istorijos) vienu būdu (klausymo). Nors šis mokinys gavo labai koncentruotą kursą, tačiau tai nepadėjo jam įgyti visų reikalingų kompetencijų. Antrasis mokinys veikė skirtingose aplinkose, pasitelkęs įvairius metodus mokėsi skirtingų dalykų. Jo dalykinės žinios ir gebėjimai persipynė mokantis skirtingų dalykų įvairiuose kontekstuose, bendradarbiaujant su kitais mokiniais ir skirtingais mokytojais. Antrasis mokinys išsiugdė visas reikalingas kompetencijas ir pasirengė gyvenimui (Wragg, 1997).

Apibendrinant galima sakyti, kad visi nagrinėti autoriai pabrėžia *curriculum* sudėtingumą. *Curriculum* yra daug platesnis negu ugdymo programos (ko reikia išmokti), nors jos yra *curriculum* dalis. Visi nagrinėti autoriai sutaria, kad labai svarbus yra dalyko turinys ir jo įsisavinimas. Tačiau taip pat svarbus kūrybiškumo, kritinio mąstymo, problemų sprendimo ir kitų gebėjimų ugdymas. Aptartas *kubo modelis* labai tinkamas šiuolaikiniam *curriculum* konstruoti, nes apima keletą dalių: dalyką ir jo turinį, kompetencijas ir kognityvinius gebėjimus, ugdymo metodus ir būdus. Visos šios dalys yra vienodai svarbios ugdant mokinius.

Aukštesnio lygio mąstymo gebėjimų samprata

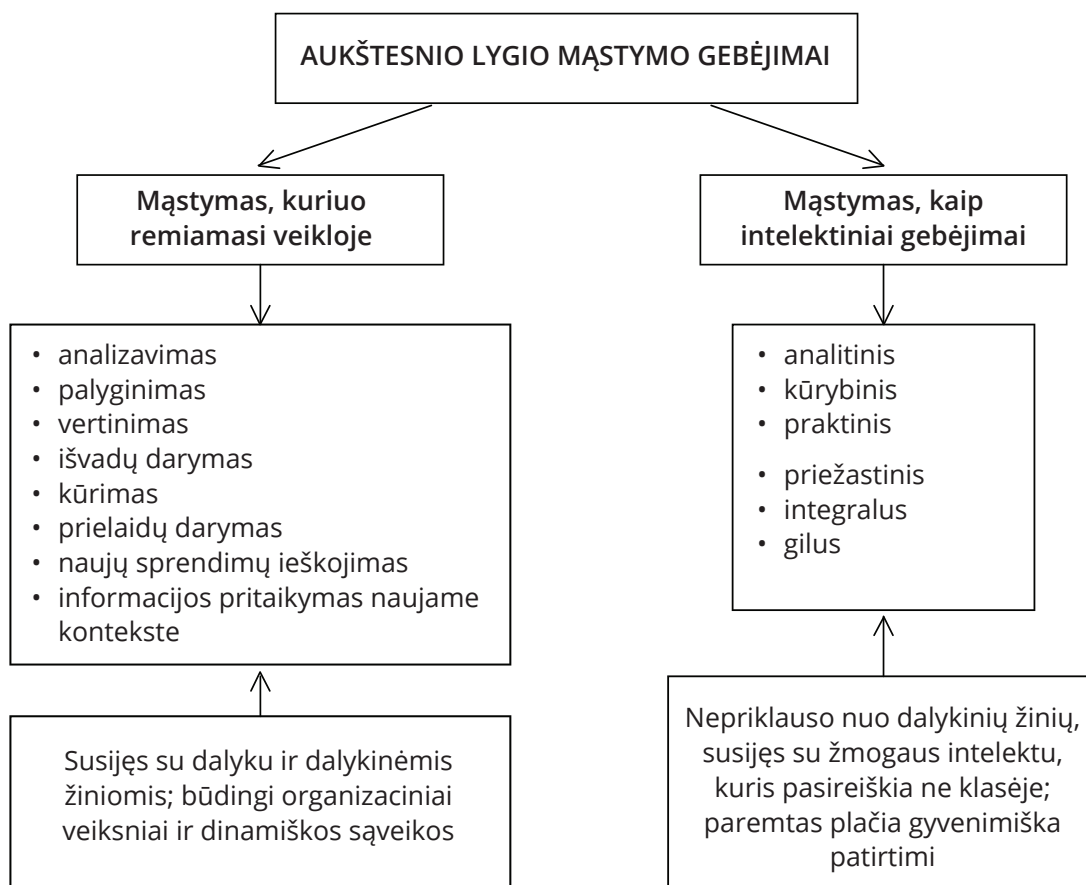
Mokslininkai, apibrėždami, sistemindami kognityvinius (mąstymo) gebėjimus, dažnai neformaliai skiria žemesnius ir aukštesnius mąstymo gebėjimų lygius. Žemesnio lygio mąstymo gebėjimams jie linkę priskirti žinojimą, žinių atkartojimą, suvokimą, taikymą (Bloom, 1956; Anderson, 2001; Thomas, Thorne, 2009), kitaip tariant, tai, kas nereikalauja ypatingos mąstymo veiklos. Tai labiau mechaninis prisiminimas ir žinių pritaikymas.

Aukštesnio lygio mąstymo gebėjimai tyrinėjami jau ne vieną dešimtmetį (Bloom, 1956; Anderson, 2001; Thomas, Thorne, 2009; Sternberg, Grigorenko, 2007; Shouhong, Hai, 2011). Mokslinėje literatūroje galima rasti įvairių aukštesnio lygio mąstymo gebėjimų apibūdinimų. Vieni tyrinėtojai (Bloom, 1956; Anderson, 2001; Thomas, Thorne, 2009), aiškindami, kas yra aukštesnio lygio mąstymo gebėjimai, išskiria tokį mąstymą, kuriuo remiamasi veikloje: analiza-vimas, palyginimas, vertinimas, išvadų darymas, kūrimas, prielaidų darymas, naujų sprendimų ieškojimas, informacijos pritaikymas naujame kontekste. Kiti mokslininkai (Sternberg, Grigorenko, 2007; Shouhong, Hai, 2011) išskiria ir pabrėžia mąstymą kaip intelektualinius gebėjimus: analitinį, kūrybinį, praktinį; priešastinį, integralų, gilų.

A. Thomas, G. Thorne'as (2009) tyrinėjo mokinių aukštesnio lygio mąstymo gebėjimų ugdymo būdus. Žemesnio lygio mąstymo gebėjimus autorės apibūdino kaip mechaninį prisiminimą, kai informacija atkartojama be papildomo galvojimo apie ją. Aukštesnio lygio mąstymas reikalauja, kad su informacija kažką darytume. Turime ją ne tik suprasti, bet ir sujungti, susieti su kita informacija (pvz., faktais, koncepcijomis), daryti išvadas, jos pagrindu ieškoti naujų sprendimų, panaudoti, pritaikyti informaciją naujame kontekste. Autorės ištyrė, kad išmokstama naudoti aukštesnio lygio mąstymą įvairiose veiklose. O taikant tinkamus metodus ir būdus, išmokimo lygį galima kelti.

Psichologas R. J. Sternbergas, teorijų apie sėkmingą intelektą (Sternberg, 1996), mąstymo stilius (Sternberg, 1999), investavimo į kūrybingumą (Sternberg, Lubart, 1996) autorius, išskyrė tris sėkmingo, intelektualaus žmogaus mąstymo rūšis: *analitinį, kūrybinį ir praktinį* mąstymą. *Analitinis* mąstymas apima gebėjimus analizuoti, vertinti, palyginti, kritiškai mąstyti, taip pat problemų sprendimą ir sprendimų priėmimą. Aprašydamas *kūrybinį* mąstymą, autorius išskyrė gebėjimus kurti, atrasti, įsivaizduoti, daryti prielaidą, projektuoti, taip pat sprendžiant problemas kurti naujas idėjas. *Praktinis* mąstymas apima gebėjimus pritaikyti, įgyvendinti, pasinaudoti tuo, ko buvo išmokta (žiniomis) įvairiose situacijose, taip pat ieškoti informacijos siejimosi ryšių. Autorius nurodė, kad, siekiant išugdyti sėkmingą intelektą, reikia ugdyti visas tris mąstymo rūšis (Sternberg, Grigorenko, 2007).

Aukštesnio lygio mąstymo gebėjimų taksonomija nėra labai aiškiai mokslininkų ištyrinėta, tačiau galėtume skirti du diskusijų kelius: ne dalyko specifikacijos (angl. *non-discipline-specific*) ir dalyko specifikacijos (angl. *discipline-specific*) (Shouhong, Hai, 2011). Paprastai *ne dalyko specifikacijos* aukštesnio



2 pav. Aukštesnio lygio mąstymo gebėjimų sampratos schema

lygio mąstymo gebėjimai yra erudicinis (angl. *scholarship thinking*), nesusijęs su programa, išeinantis už programos ribų (angl. *extracurricular thinking*) mąstymas (Zubizarreta, 2004). Tai yra toks mąstymas, kuris nepriklauso nuo dalykinių žinių, pasireiškia ne klasėje ir paremtas plačia gyvenimiška patirtimi. Kitaip tariant, toks mąstymas yra susijęs su žmogaus intelektu. Šis aukštesnio lygio mąstymo gebėjimų apibūdinimas labai artimas mūsų anksčiau aptartai sampratai – *mąstymas, kaip intelektualiniai gebėjimai*. *Dalyko specifikacijos* aukštesnio lygio mąstymas susijęs su dalykinėmis žiniomis, kurios gali padėti išsiugdyti to konkretaus dalyko aukštesnio lygio mąstymo gebėjimus (Ericsson, Smith, 1991). *Dalyko specifikacijos* aukštesnio lygio mąstymui yra būdingi organizaciniai veiksniai (angl. *organizational factors*) ir dinamiškos sąveikos (angl. *dynamic interaction*) (Shouhong, Hai, 2011), t. y. žmogus, turėdamas pakankamai kurio nors dalyko žinių, vėliau jas gali analizuoti, interpretuoti, panaudoti naujame kontekste, spręsdamas problemas ir kt. Toks aukštesnio lygio mąstymo gebėjimų apibūdinimas susijęs su mūsų aptarta samprata – *mąstymas, kuriuo remiamasi veikloje*.

Remiantis nagrinėtų mokslininkų tyrimų analize buvo sudaryta aukštesnio lygio mąstymo gebėjimų sampratos schema (žr. 2 pav.).

Galima daryti išvadą, kad būtent tie aukštesnio lygio mąstymo gebėjimai, kuriais remiamasi *veikloje*, turėtų būti įtraukti į *curriculum*, nes šie aukštesnio lygio mąstymo gebėjimai yra susiję su dalyku, dalykinėmis žiniomis ir dalykiniais gebėjimais. Organizuojant tinkamas veiklas žinios gali būti analizuojamos, palyginamos, vertinamos ir kt., tai padės ugdytis dalykinius, bendruosius ir aukštesnio lygio mąstymo gebėjimus. Vis dėlto būtų nesąžininga nepaminėti, kad mąstymas, kaip intelektualiniai gebėjimai, taip pat iš dalies susijęs su *curriculum*, nes asmuo buvo ugdomas mokykloje, įgijo tam tikrų žinių ir išsiugdė reikalingas kompetencijas. Tik šiuo atveju *curriculum* žinios ir kompetencijos yra sujungiamos su žmogaus kitomis – patirtinėmis žiniomis, įgytomis jo gyvenamojoje aplinkoje, taip pat jos persipina tarpdalykiniais integraciniais ryšiais.

Atsižvelgdami į išsikeltus tikslus Lietuvos ir Anglijos nacionalinių *curriculum* turinio lyginamajai analizei naudosime aukštesnio lygio mąstymo gebėjimų, kuriais remiamasi *veikloje*, sampratą.

Lietuvos ir Anglijos gimtosios kalbos *curriculum* lyginamoji analizė aukštesnio lygio mąstymo gebėjimų ugdymo aspektu

Tyrimui atlikti buvo pasirinktos Lietuvių kalbos pradinio ugdymo bendroji programa (2016) ir Anglijos anglų kalbos pradinio ugdymo *curriculum* (angl. *National curriculum in England: English programmes of study*, 2014). Pirmiausiai buvo ištirtas kiekvienos šalies ugdymo programos modelis ir struktūra, o vėliau, naudojantis straipsnyje aptartu *kubo modeli*, programos buvo išanalizuotos ir palygintos atsižvelgiant į *kubo modelio* matricą. Siekiant palyginti Lietuvos ir Anglijos pradinio ugdymo gimtosios kalbos *curriculum* aukštesnio lygio mąstymo gebėjimų ugdymo aspektu, programos buvo analizuotos atkreipiant dėmesį į tai, kaip ugdomi aukštesnio lygio mąstymo gebėjimai, kuriais remiamasi *veikloje*. Atlikus Lietuvos ir Anglijos *curriculum* turinio (*content*) analizę ir išryškėjus panašumams bei skirtumas, padarytos išvados.

Lietuvos gimtosios kalbos pradinio ugdymo bendrosios programos modelis

Lietuvos lietuvių kalbos pradinio ugdymo bendrojoje programoje (2016) iškelti dalyko mokymosi tikslai ir uždaviniai, paaiškinta struktūra, lentelėje

parodoma mokinių gebėjimų raida einant iš koncentro į koncentrą. Mokinių pasiekimai programoje aprašyti ne vieniems metams, o dvejų metų koncentrui, taip atveriant mokytojams galimybes lanksčiau planuoti ugdymą. Pradinė mokykla apima du pirmus koncentrus, t. y. 1–2, 3–4 klases. Pradinę mokyklą mokiniai pradeda lankyti 7 metų ir baigia 11 metų.

Atskiroje lentelėje kiekvienam dviejų klasių koncentrui pateikiami mokinių pasiekimai (nuostatos, gebėjimai, žinios ir supratimas) ir šalia – ugdymo proceso gairės. Ugdymo gairėse yra aprašyti norimų ugdymo rezultatų siekimo būdai, paremti aktyviu mokinių, mokinių ir mokytojo bendradarbiavimu, mokymusi remiantis realia gyvenimo praktika. Toliau aprašoma turinio apimtis, nurodant, kokios esminės dalyko žinios reikalingos numatytiems rezultatams pasiekti, ir vertinimas, pateikiant patenkinamo, pagrindinio ir aukštesniojo pasiekimų lygio požymius. Konkrečius mokymo(si) ir vertinimo metodus, užduotis mokytojas parenka pats, atsižvelgdamas į mokinių pasirengimą ir patirtį, turimas priemones. Sumažinus dalyko žinių apimtį, sudaromos sąlygos daugiau laiko skirti supratimui gilinti, gebėjimams ir nuostatomis ugdyti, ugdymui individualizuoti.

Mokinių mokymosi pasiekimai programose aprašomi ypač išryškinant mokinių įgyjamus bendrųjų kompetencijų ir esminių dalykinių kompetencijų pagrindus, ypatingą dėmesį kreipiant į mokymąsi mokyti. Kompetencijos yra programoje aprašomų sudedamųjų dalių – *nuostatų, gebėjimų, žinių ir supratimo* – visuma.

Bendrosios programos apibrėžia ugdymo turinį valstybės lygiu. Mokyklos ir mokytojai, vadovaudamiesi Bendrosiomis programomis, formuoja mokyklos ir klasės lygmens ugdymo turinį, jį pritaikydami pagal atskirų klasių ir mokinių poreikius taip, kad mokiniai pagal savo išgales pasiektų kuo geresnių rezultatų.

Anglijos nacionalinės programos (*National curriculum*) modelis

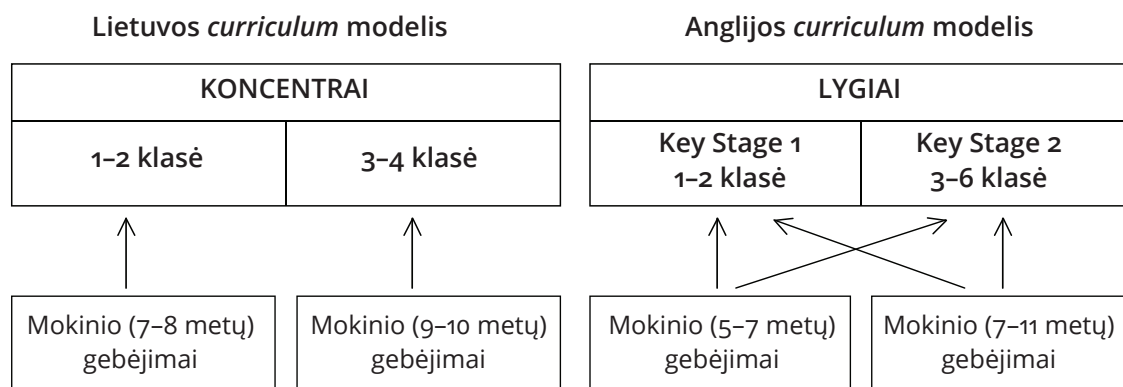
Anglijos anglų kalbos pradinio ugdymo *curriculum* (angl. *National curriculum in England: English programmes of study*, 2014) iškelti dalyko mokymosi bendri tikslai ir uždaviniai, bendrai aprašomos dalyko veiklos sritys, kiekviename jų iškeliami smulkesni tikslai ir uždaviniai. Toliau pateikiamos kiekvieno lygio (angl. *Key Stage*) ir kiekvienos veiklos srities konkrečios instrukcijos, ko mokiniai turi pasiekti. Po instrukcijų lentelėje pateikti neprivalomi (angl. *non-statutory*) patarimai mokytojui, kaip dirbti norint pasiekti to, kas yra numatyta.

Pradinė mokykla apima du lygius, vadinamus *Key Stage*: *Key Stage 1* ir *Key Stage 2*. Anglijoje mokiniai pradeda lankyti pradinę mokyklą būdami 5 metų amžiaus ir baigia 11 metų (ugdymas pradinėje mokykloje trunka 6 metus). Visiems mokiniams nuo 5 iki 11 metų visose mokyklose yra taikomas vienodos apimties subalansuotas dalyko turinys, kurį kiekviena mokykla įtraukia į savo mokyklos planą. Reikėtų atkreipti dėmesį, kad kiekvienas lygis (*Key Stage 1*, *Key Stage 2*), nors apima tam tikrą mokinių amžiaus tarpsnį, taip pat yra atskirai aprašytas vieniems metams (*Key Stage 1 – year 1*; *Key Stage 1 – year 2*).

Anglijos anglų kalbos pradinio ugdymo *curriculum* pirmuoju tikslu yra nurodoma, kad mokiniai turi gauti esmines dalyko žinias (angl. *knowledge*), taip pat susipažinti su tuo, kas buvo žmonijos sukurta geriausia. Kitas tikslas nukreiptas į mokinių gebėjimų (angl. *skills*) ir supratimo (angl. *understanding*) ugdymą remiantis žiniomis (angl. *knowledge*).

Mokyklos programą gali įgyvendinti skirtingai, atsižvelgdamos į savo planus, aplinkos sąlygas, pamokų organizavimą ir pan.

Apžvelgus abiejų valstybių *curriculum* struktūrą, pastebėta, kad jie atitinka šiuolaikinę *curriculum* sampratą, nurodančią, kad tai yra sudėtinga, kelių dimensijų erdvė. Nors Lietuvoje ir Anglijoje mokyklos ir mokytojai gali laisvai įgyvendinti *curriculum*, remdamiesi savo išsikeltais tikslais, pasitelkdami pasirinktas priemones, formas ir metodus, vis dėlto pastebimi esminiai skirtumai *curriculum* modeliuose. Šie skirtumai pavaizduoti 3 pav.



3 pav. Lietuvos ir Anglijos *curriculum* modelių palyginimas

Pastebėti skirtumai, kad Anglijoje mokinių ugdymuisi sudarytos palankesnės sąlygos, nes pasiekimai nėra ribojami laike. Lietuvoje mokinys turi išsiugdyti gebėjimus per dvejus metus, kitu atveju jo pasiekimai laikomi nepatenki-

namais. Anglijoje mokiniai turi galimybę mokytis individualizuotai, nes bet kurioje pradinės mokyklos klasėje jų pasiekimai atitiks kurį nors lygį – aukštesnį arba žemesnį. Tai rodo mokinių amžiaus persidengimas lygiuose. Pavyzdžiui, Anglijoje trečius metus besimokančio mokinio pasiekimai gali atitikti *Key Stage 1* lygio gebėjimus. Arba antrus metus besimokančio mokinio pasiekimai gali atitikti *Key Stage 2* lygio gebėjimus.

Atskirai aptarus pasirinktų valstybių gimtosios kalbos pradinio ugdymo *curriculum* modelius, juos galima palyginti pasinaudojus *kubo modelio* matrica. Lietuvos ir Anglijos *curriculum* modelių palyginimas pateiktas 1 lentelėje.

1 lentelė. Lietuvos ir Anglijos pradinio ugdymo gimtosios kalbos *curriculum* modelių palyginimas pagal T. Wraggo (1997) *kubo modelį*

Lietuva	Anglija
I dimensija. Dalyko (gimtosios kalbos) veiklos sritys	
Klausymas	Šnekamoji kalba
Kalbėjimas	Skaitymas
Skaitymas	Rašymas
Rašymas	Žodynas
II dimensija. Kompetencijos ir gebėjimai	
Žinios ir supratimas	Žinios
Gebėjimai	Gebėjimai
Nuostatos	Supratimas (samprotaujant)
III dimensija. Ugdymo formos ir metodai	
Ugdymo gairėse aprašyti norimų ugdymo rezultatų siekimo būdai, paremti aktyviu mokinių, mokinių ir mokytojo bendradarbiavimu, mokymusi remiantis realia gyvenimo praktika. Mokytojo pasirinkti aktyvieji ugdymo metodai ir būdai	Diskusija ir debatai Inscenizavimas

Aptariant pirmąją *kubo modelio* dimensiją pastebimas dviejų valstybių *curriculum* panašumas – išskirtos gimtosios kalbos dalyko veiklos sritys ir aprašytas dalyko turinys. Nors išskirtos veiklos sritys šiek tiek skiriasi, tačiau tai galėtų būti susiję su kiekvienos valstybės kultūriniais ypatumais.

Antroje dimensijoje pastebimi ir panašumai, ir skirtumai. Abiejų valstybių *curriculum* yra išskirtos *žinios* ir *gebėjimai*. Skirtumų atsiranda aiškinant, kas yra *supratimas*. Lietuvoje *žinios* ir *supratimas* reiškia žinias ir jų supratimą. Vėliau jų pagrindu susiformuoja gebėjimai ir nuostatos. Anglijoje žinios, diskusijų ir debatų metu, kitaip tariant, samprotaujant, padeda ugdytis gilesnį supratimą apie tai, kas svarbiausia, padeda formuoti naujoms žinioms. *Supratimas* yra aukščiausias siekinys. Visas ugdymo procesas nukreiptas į tai, kad mokiny,

remdamasis savo patirtimi ir gabumais, suprastų tai, ką jis turi suprasti. Mokytojas padeda mokiniams suprasti kryptingai keldamas klausimus.

Trečioje dimensijoje, kurioje pažymėta ugdymo formos ir metodai, pastebima, kad Lietuvoje nėra griežtai nurodyta, kokiais būdais ir metodais turi vadovautis mokytojas, ugdydamas mokinius. Svarbiausia, kad ugdymo procesas būtų paremtas aktyviu tarpusavio bendradarbiavimu ir gyvenimo praktika. Anglijos *curriculum* pagrindiniais ugdymo metodais įvardijami *diskusija* ir *debatai*, *inscenizavimas*. Jų pagrindu formuojamos mokinių žinios, gebėjimai ir supratimas.

Straipsnio mokslinės literatūros apžvalgos dalyje buvo aptarta, kad aukštesnio lygio mąstymo gebėjimai, kuriais remiamasi veikloje, yra *analizavimas*, *interpretavimas*, *palyginimas*, *vertinimas*, *išvadų darymas*, *kūrimas* ir kt. Lietuvos ir Anglijos pradinio ugdymo gimtosios kalbos *curriculum* buvo ieškoma šių paminėtų gebėjimų.

Nagrinęjant atnaujintoje lietuvių kalbos bendrojoje programoje (2016) iškeltą kalbos ugdymo tikslą pastebėta, kad jis nukreiptas į lietuvių kalbos **gebėjimų** ir **kompetencijų** ugdymą. Išskelti uždaviniai papildo tikslą. Juose, be kitų gebėjimų, nurodyta ugdyti mokinių vertybines nuostatas, gebėjimą išsakyti savo nuomonę (*vertinimas*).

Kiekvieno koncentro (1–2 ir 3–4 klasės) turinį sudaro šios kalbinės veiklos sritys: klausymas, kalbėjimas, skaitymas, rašymas. Nors tai palyginti atskirtos veiklos sritys, bet ugdymo procese jos integruojamos. Siekiant išsiaiškinti, ar minėtose veiklos srityse yra numatyta ugdyti aukštesnio lygio mąstymo gebėjimus, kuriais remiamasi veikloje, buvo išanalizuotos programose aprašytų gebėjimų lentelės. Pastebėjimai iliustruojami 2 lentelėje. Aukštesnio lygio mąstymo gebėjimai paryškinti.

2 lentelė. Aukštesnio lygio mąstymo gebėjimų raiška atnaujintoje Pradinio ugdymo lietuvių kalbos bendrojoje programoje (2016)

Veiklos sritys	Esminiai gebėjimai
Klausymas	<ul style="list-style-type: none"> Išklausius tekstą, interpretuoti, daryti išvadas Vertinti išgirstą informaciją
Kalbėjimas	<ul style="list-style-type: none"> Daryti išvadas, vertinti
Skaitymas	<ul style="list-style-type: none"> Daryti teksto visumą apibendrinančias išvadas Interpretuoti skaitomus tekstus Vertinti skaitomų tekstų turinį ir raišką
Rašymas	<ul style="list-style-type: none"> Kurti tekstus atsižvelgiant į rašymo tikslą, adresatą ir komunikavimo situaciją

Pastebėta, kad atnaujintoje pradinio ugdymo lietuvių kalbos programoje numatyta ugdyti mokinių aukštesnio lygio mąstymo gebėjimus. Kiekvienoje kalbinės veiklos srityje išskirti jiems ugdyti skirti esminiai gebėjimai. Esminiai gebėjimai dar turi konkretesnius gebėjimus, patikslinant, kas konkrečiai turi būti ugdoma. Parodytas šių gebėjimų augimas 1–2 ir 3–4 klasėse. Kaip to siekti, aprašyta ugdymo gairių skiltyje, teikiant metodų, veiklų pasiūlymų. Nėra išskirta, kuriais konkrečiai metodais reikėtų vadovautis. Ugdymo gairių aprašai labiau rekomendacinio pobūdžio pasiūlymai. Tačiau yra paminėti tokie metodai ir formos: pokalbis, diskusija, debatai, naudojimasis informacinėmis komunikacinėmis technologijomis, inscenizavimas, projektai ir kt.

Anglijoje anglų kalbos dalyko turinį sudaro: *šnekamoji kalba* (angl. *spoken language*), *skaitymas* (angl. *reading*) (žodžių skaitymas, klausomo ir skaitomo teksto suvokimas), *rašymas* (angl. *writing*) (rašyba ir rašysena, teksto kūrimas) ir *žodynas* (angl. *vocabulary*) (tarimas, žodynas). Šių sričių mokoma integraliai. Programoje pirmuoju tikslu yra nurodoma, kad mokiniai turi gauti esmines kiekvieno dalyko žinias (*knowledge*), taip pat susipažinti su tuo, kas buvo žmonijos sukurta geriausia. Kitas tikslas nukreiptas į mokinių gebėjimų (angl. *skills*) ir supratimo (angl. *understanding*) ugdymą remiantis žiniomis (angl. *knowledge*).

Visose srityse pirmiausiai akcentuojamos žinios, kurių pagrindu vėliau yra ugdomi mokinių gebėjimai **tyrinėti, vertinti, argumentuoti**. *Šnekamosios kalbos* žinios, gebėjimai ir supratimas ugdomi taikant **dramos inscenizavimą**. Aiškinama, kad tai padeda mokiniams ugdytis kūrybiškumą, nes įsijausdami į vaidmenis mokiniai turi galimybę atsiskleisti. *Skaitymo* ir *žodyno* žinioms, gebėjimams ir supratimui formuotis turėtų padėti **diskusijos**. Šiam metodui visame Anglijos gimtosios kalbos *curriculum* skiriamas yratingas dėmesys, nes jis padeda išsiaiškinti mokinio supratimą ir idėjas. Diskutuojama apie perskaitytus kūrinius, žodžių reikšmes. Taip pat diskusijose **ieškoma ryšių** tarp to, kas yra žinoma ir nežinoma. Svarbiausia yra tai, kad kiti ir pats mokinys teisingai suprastų savo mąstymą, o mokytojas turėtų užtikrinti, kad diskusijos metu mokiniai patvirtintų arba pakeistų savo įsivaizdavimus. Be diskusijų, mokiniai taip pat turėtų gebėti dalyvauti **debatuose**. *Rašymo* veiklos srityje numatyti gebėjimai **kurti** tekstą: planuoti, koreguoti ir vertinti savo rašinį.

Pastebėta, kad Lietuvos ir Anglijos *curriculum* visose veiklos srityse numatyta ugdyti mokinių aukštesnio lygio mąstymo gebėjimus. Tačiau Anglijos *curriculum* labai išryškėja metodų ir formų svarba. Kiekvienoje veiklos srityje nurodyta, koks dominuojantis metodas turi būti taikomas pamokose.

Išvados

Mokslinės literatūros apžvalgos metu buvo aptarta *curriculum* samprata ir pasirinkta toliau nagrinėti *curriculum* siaurąja prasme, t. y. *formalųjį ugdymo(s) turinį* (angl. *formal curriculum*), arba tai, ko mokomasi. Lietuvos ir Anglijos pradinio ugdymo gimtosios kalbos *curriculum* modeliams nagrinėti buvo pasirinktas *kubo modelis* (Wragg, 1997), pasižymintis kelių dimensijų erdve. Pastebėta, kad abiejų valstybių *curriculum* būdingas sudėtingumas ir daugiamatiškumas. Nagrinėtuose *curriculum*, nors jie šiek tiek skirtingi, yra išskirtos dalyko (gimtosios kalbos) veiklos sritys (I dimensija); aprašytos dalyko žinios, supratimas, gebėjimai, nuostatos, kas padeda ugdyti mokinių kompetencijas (II dimensija); iš dalies paminėtos ugdymo formos ir metodai (III dimensija). Šiek tiek panaši nagrinėtų valstybių gimtosios kalbos *curriculum* struktūra: suformuluoti tikslai, uždaviniai, aprašyti gebėjimai, pateiktos rekomendacijos mokytojoms, kaip ugdyti mokinių gebėjimus (*ugdymo gairės*). Pastebėta *curriculum* struktūros skirtumų skirstant programą koncentrais. Lietuvoje mokinys turi išsiugdyti gebėjimus per dvejus metus, kitu atveju jo pasiekimai laikomi nepatenkinamais. Anglijoje, nors gebėjimai taip pat aprašyti tam tikrais koncentrais, lygiais (*Key Stage*), mokiniai turi galimybę mokytis individualizuotai, nes bet kurioje pradinės mokyklos klasėje jų pasiekimai atitiks kurį nors lygį – aukštesnį arba žemesnį.

Išnagrinėjus aukštesnio lygio mąstymo gebėjimų sampratą minėti gebėjimai buvo suskirstyti į dvi grupes: mąstymo gebėjimus, kuriais remiamasi veikloje, ir mąstymą, kaip intelektualinius gebėjimus. Siekiant palyginti Lietuvos ir Anglijos *curriculum*, buvo pasirinkti aukštesnio lygio mąstymo gebėjimai, kuriais remiamasi veikloje: analizuoti, interpretuoti, vertinti, kurti ir kt. Buvo iš-tirta, kad nagrinėtuose *curriculum* visose kalbinės veiklos srityse yra numatyta ugdyti šiuos gebėjimus.

Išryškėjo pagrindinis Lietuvos ir Anglijos *curriculum* skirtumas, su kuriuo, tikėtina, yra susijęs aukštesnio lygio mąstymo gebėjimų ugdymo efektyvumas. Lietuvos *curriculum* kaip svarbiausias siekis nurodomas mokino kompetencijų išugdyimas, t. y. labiausiai orientuojamasi į II *kubo modelio* dimensiją, o Anglijos *curriculum* ypatingas dėmesys skiriamas ugdymo formoms ir metodams, t. y. orientuojamasi į III *kubo modelio* dimensiją. Anglijos *curriculum* kaip svarbiausi metodai, kurie padeda mokiniams ugdytis aukštesnio lygio mąstymo gebėjimus, ypač samprotauti, nurodyti *diskusija* ir *debatai*. Galima

sakyti, kad nors abiejų valstybių *curriculum* numatyta ugdyti aukštesnio lygio mąstymo gebėjimus, Lietuvos *curriculum* labiau nukreiptas į rezultatą, o Anglijos – į procesą. Toliau būtų galima tyrinėti, ar šis skirtumas turi įtakos ugdant mokinių aukštesnio lygio mąstymo gebėjimus.

Literatūra

- Aubrey, B. (2010). *Managing Your Aspirations: Developing Personal Enterprise in the Global Workplace*. New York: McGraw-Hill Professional Publishing.
- Connelly, F. M., He, M. F., Phillion, J. (2007). *The Sage handbook of curriculum and instruction*. Sage Publications.
- English programmes of study: key stages 1 and 2. National curriculum in England*. (2014). Prieiga per internetą: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/335186/PRIMARY_national_curriculum_-_English_220714.pdf
- Ericsson, K. A., Smith, J. (1991). *Toward a general theory of expertise: Prospects and limits*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Grant, M. J., Booth, A. (2009). *A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies*. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91–108.
- Lietuvių kalbos pradinio ugdymo bendroji programa*. (2016). Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos 2016 m. sausio 25 d. Nr. V-46. Prieiga per internetą: <http://www.upc.smm.lt/ugdymas/dokumentai/Pradinio-ugdymo-lietuviu-kalbos-programa.pdf>
- Lietuvos pažangos strategija „Lietuva, 2030“*. (2012). Patvirtinta Lietuvos Respublikos Seimo gegužės 15 d. nutarimu Nr. XIP-3889. Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=425517&p_query=&p_tr2=2
- Moyles, J. R., Hargreaves, L. (1998). *Primary Curriculum: Learning from International Perspectives*. London, GBR: Routledge. <http://www.ebrary.com>
- Orlandina, I. B. A., Elena, M. (2014). From “Learning about” to “Learning to be” in the National Curriculum for Primary Schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 204–208.
- Pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų aprašas*. (2015). Patvirtintas Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos gruodžio 21 d. įsakymu Nr. V-1309. Prieiga per internetą: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/37350520a7bc11e5be7fbe3f919a1ebe>
- Shouhong, W., Hai, W. (2011). Teaching Higher Order Thinking in the Introductory MIS Course: A Model-Directed Approach. *Journal Of Education For Business*, 86(4), 208–213.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. (2007). *Teaching for successful intelligence: To increase student learning and achievement*. Corwin Press.
- Sternberg, R. J., Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American psychologist*, 51(7), 677.
- Thomas, A., Thorne, G. (2009). *How to increase higher order thinking*. Metarie, LA: Center for Development.
- Tickle, L. (1990). *Design and Technology in Primary School Classrooms: Developing Teachers' Perspectives and Practices*. London: Routledge.
- Treur, J. (2013). Designing a Problem-oriented, Multi-disciplinary Curriculum: Integrating Human Sciences and Exact Sciences. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 258–265.

- Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija.* (2013). Patvirtinta Lietuvos Respublikos Seimo gruodžio 23 d. nutarimu Nr. XII-745. Prieiga per internetą: https://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/451_f91e8foao36e87do63476of97bao7225.pdf
- Williamson, B. (2013). *Future of the Curriculum : School Knowledge in the Digital Age.* Cambridge, MA, USA: MIT. Prieiga per internetą: <http://www.ebrary.com>
- Wragg, T. (1997). *Cubic Curriculum.* London, GBR: Routledge. Prieiga per internetą <http://www.ebrary.com>
- Monkevičienė, O., Žemgulienė, A., Stankevičienė, K. (2013). Mokymosi paradigma grindžiamo ikimokyklinio ir pradinio ugdymo turinio samprata. *Pedagogika*, 111, 136–151.
- Zubizarreta, J. (2004). *The learning portfolio: Reflective practice for im-proving student learning.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

PRIMARY SCHOOL LANGUAGE ARTS CURRICULA IN LITHUANIA AND ENGLAND: A COMPARATIVE ANALYSIS OF HIGHER ORDER THINKING SKILL DEVELOPMENT

NADIA VENSKUVIENĖ

Lithuanian University of Educational Sciences, LITHUANIA, e-mail nadia.venskuviene@leu.lt

Abstract. This research article analyses the concepts of *curriculum* and *higher order thinking skills*. It presents a multi-dimensional model of *curriculum*, namely *the Cubic model*, suitable for the construction of a modern *curriculum*. The empirical part of the article analyses the model and structure of native language arts curricula of primary schools in Lithuania and England. The study also examines the study programmes and compares them with regard to the *Cubic model* matrix. In order to compare the native language curricula of primary schools in Lithuania and England from the perspective of higher order thinking skills, the study programmes have been analysed with a focus on the development of higher order thinking skills employed in various activities. The analysis of the *curriculum* content in Lithuania and England revealed differences and similarities that are presented in the conclusions.

Keywords: curriculum, higher order thinking skills, primary education, *Cubic model*.

Introduction

More than ever before, the schools of today should be applying a future-oriented approach towards education. The challenges and opportunities of the modern world brought on by information technologies and the speed of information flow become more accessible to the younger generation. Education is challenged not so much to prepare good mathematicians, historians or linguists, but rather to prepare young people, tomorrow's decision makers, to live in a complex multi-cultural society, survive the process of rapid change and unlock new possibilities the world offers (Connelly, Phillion, 2007). The fundamental component of acquiring intellectual and professional skills in the education system are cognitive skills (Williamson, 2013).

Researchers who analyse curriculum (Wragg, 1997; Moyles, Hargreaves, 1998; Connelly, Phillion, 2007; Williamson, 2013; Treur, 2013) have looked into it from many different angles. Some of them (Moyles, Hargreaves, 1998; Connelly, Phillion, 2007; Monkevičienė, Žemgulienė, Stankevičienė, 2013) have studied and explained the concept of curriculum both in a narrow and broad sense. Others (Williamson, 2013; Treur, 2013) have described the future curriculum by detailing the skills the growing generation would need in the 21st century. Yet others (Wragg, 1997; Treur, 2013) have introduced a multi-dimensional model of curriculum, a so-called *Cubic model*, which is understood as a complex multi-dimensional space. It is worth noting that all the studies of curriculum distinguished not only the subject-specific knowledge and skills but also personal qualities and thinking as a necessary means to operate in modern society.

Higher order thinking skills are an important development objective (Shouhong, Hai, 2011). A number of scientists who investigated higher order thinking skills (Bloom, 1956; Anderson, 2001; Thomas, Thorne, 2009; Sternberg, Grigorenko, 2007, Shouhong, Hai, 2011) agree that it is something more than just reproduction, remembering or understanding. They include such cognitive processes as decision making, idea generation, cause and effect analysis, assessment of new opportunities, progress monitoring, etc. (Shouhong, Hai, 2011). Some authors (Bloom, 1956; Anderson, 2001; Thomas, Thorne, 2009) concentrate more on the higher order thinking skills employed in various activities. Others (Sternberg, Grigorenko, 2007, Shouhong, Hai, 2011) explain higher order thinking as a human intellectual capacity. This research article will introduce a scheme that distinguishes between thinking employed in various activities and thinking as an intellectual capacity.

The development of higher order thinking skills is also significant for other reasons. It is related to educational aspirations to develop individuals who think “smart”, a “smart” society (Lietuvos pažangos strategija “Lietuva 2030”, 2012; Valstybinė švietimo 2013-2022 metų strategija, 2013; Pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų aprašas, 2015) (engl. Lithuania’s development strategy “Lietuva 2030”, 2012; National education strategy for 2013–2020, 2013; Description of study programmes for primary, lower secondary and secondary schools, 2015). The documents governing general education notably focus on the development of students’ competences, active learning by means of cooperation, awareness of their needs, curriculum adaptation, etc. These

documents also intend to trigger a substantial change in society and to facilitate the development of a creative and responsible personality, open to innovation and the best international practices. However, the data of the PIRLS International Study (2001, 2006, 2011) reveal that the comprehension skills of 4th grade students are getting worse. The results of text interpretation, integration and evaluation skills – which are all higher order thinking skills – have dramatically decreased over the last five years. Meanwhile, text interpretation, integration and evaluation skills of 4th grade students in England have recently showed strong growth (PIRLS, 2011).

On January 25, 2016 the Minister of Education and Science of the Republic of Lithuania approved new general education programmes for Lithuanian language in primary education. This document should reflect the goals of education and other strategic documents and help develop higher order thinking skills in primary school students.

These observations point to this **research problem**: what are the differences and similarities between the native language arts curriculum in primary schools in Lithuania and England in terms of higher order thinking skill development?

Therefore, the **object of study** is the native language arts curricula of primary schools in Lithuania and England; the focus is on the development of higher order thinking skills.

The **objective** is to compare the native language arts curricula of primary schools in Lithuania and England with the focus on the development of higher order thinking skills.

This research article will analyse the concepts of educational content, i.e. *curriculum*, and of higher order thinking skills. It introduces a multi-dimensional model of curriculum called *the Cubic model*. In order to identify similarities and differences, the study will introduce the models and structure of curricula in Lithuania and England and perform a comparative analysis of the content of the native language arts curricula of the said countries with the focus on the development of higher order thinking skills.

A literature review and document content analysis have been done for the purpose of this research.

The concept of *curriculum*. A multi-dimensional model of curriculum

Various authors (Moyles, Hargreaves, 1998; Connelly, Phillion, 2007; Williamson, 2013; Monkevičienė, Žemgulienė, Stankevičienė, 2013) provide both narrow and broad definitions of the concept of curriculum. Though their definitions use different terms, one can draw similarities in their explanations of the concept.

J. R. Moyles and L. Hargreaves (1998) indicate that the educational content can be seen from the perspective of liberal (education) and non-liberal (vocational training) studies. The authors highlight that a curriculum describes what is happening and what is being sought, and stress the importance of values and priorities.

B. Williamson (2013) notes that curriculum combines academic and professional knowledge and skills, as well as the identity and culture of a society. The narrowest definition of curriculum describes it as the content of a specific discipline. The broadest description sees it as a set of values and goals in pursuit of fulfilling a general study programme of a particular educational institution together with all the educational and learning processes that help implement it.

When presenting and summarizing the ideas put forward by American researchers Darling-Hammond et al. (2005), researchers O. Monkevičienė, A. Žemgulienė, K. Stankevičienė (2013) also point out the narrow and broad definitions of a curriculum. The authors show that *curriculum* in the narrow sense is the *formal curriculum* or everything that is to be learned. It consists of concepts, topics, etc. The curriculum in the broad sense includes the formal curriculum and two more aspects of the content: the *enacted curriculum*. It covers student activities, teacher-student interactions, assessments, teaching materials and other practical aspects. The researchers also distinguish a *hidden curriculum* that covers a teacher's ability to create conditions that enhance the students' motivation to learn.

F. M. Connelly and J. Phillion (2007) define curriculum as one of the largest and most common sets of activities in the field of education. The field of activities of a curriculum is so broad that it consists of a number of academic and practical sub-fields and specialisations. The authors also mention that the practical relevance of the curriculum is closely linked to political decisions in the field of education. It is difficult to draw a clear-cut line between a study

curriculum and education in general. A curriculum is defined by a number of factors that work together in a practical environment.

According to the objectives of this study, we will further focus on the content of the native language arts curricula in Lithuania and England and use the narrow definition of curriculum for the purpose of comparative analysis.

Research by B. Williamson (2013) describes curriculum of the digital age. He claims that the young people of today create a complex digital media culture. They actively develop, rework, combine and distribute content on the internet in a variety of ways, which clearly surpasses any traditional study programme. The author also points out that the curriculum of the future, which he calls *centrifugal schooling*, should move from a fixed, standardised study programme model to an open-form, collective editing by means of collaboration. He claims that students should develop the content, processes and results of their curriculum themselves according to their needs. His definition of the concept of a curriculum of the future indicates the development of skills, competencies and brainpower as the most important aspects of the curriculum. That is, teaching “how” is more important than teaching “what”.

When describing the curriculum of the future, B. Williamson (2013) lists the following skills and multi-dimensional abilities as the most important:

- creativity and innovation, including creative thinking and acting in accordance with the creative ideas;
- critical thinking and problem solving, including causal thinking and the ability to make decisions;
- IT management skills, including information management, media analysis, development of media products and use of ICT in the research.

The studies mentioned claim that a subject-based curriculum based on the aim of understanding and learning a subject may have met the needs of many, but such an approach no longer meets the needs of the current generation of the new century. We need a much broader preparation for life that involves not only learning the content of a subject, but also developing certain personality traits. This should also take teaching and learning strategies into account. All of this should be integrated into the entire curriculum, not separate parts of it (Wragg, 1997). A curriculum of the future is multi-dimensional; therefore, a study programme model is a complex multi-dimensional space.

Researchers (Wragg, 1997; Treur, 2013) introduce a three-dimensional model called *the Cubic model*. It is a diagram depicting the complex and multi-di-

mensional nature of curriculum content and revealing a variety of teaching and learning methods. Among other components, this model stresses the importance of a subject and its content. The other two parts can have different names depending on which aspects of the curriculum are highlighted. However, all parts of the cube are equally important. The Cubic model described by the researchers is not static. It is flexible and stimulates thinking and acting. It aims at simplifying a study programme, so that those implementing the curriculum in the educational process distort it as little as possible.

J. Treur (2013) presents the Cubic model in the development of a problem-based, learning-oriented curriculum. Such a curriculum includes both the approved scientific knowledge and the new, individually discovered knowledge. Students discover new things by analysing, interpreting, critically assessing, investigating and using integral interdisciplinary connections. The Cubic model is very suitable for such a curriculum. It can be easily seen that the Cubic model curriculum developed by J. Treur (2013) not only includes the knowledge and skills of particular subjects, but also focuses on higher order thinking skills.

The model introduced by T. Wragg (1997) views a curriculum from several angles-dimensions: individual fields of activity or subjects (e. g., the Lithuanian language, mathematics), competencies (e. g., communication) or skills (e. g., analysis, evaluation) and forms and methods of learning (e. g., story, study) (see. Fig. 1).

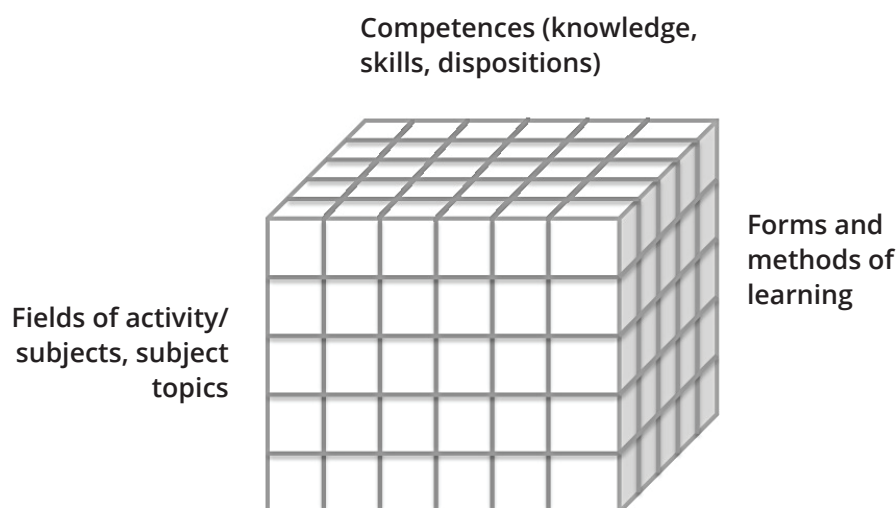


Fig. 1. Cubic model (by Wragg, 1997)

In the explanation of his *Cube model*, T. Wragg (1997) notes that a curriculum developed under this model can be analysed in a number of different ways. The three dimensions may be interpreted jointly or separately. It depends on the specific goals. For example, someone might be interested in finding out how the students' analytical skills are displayed in different disciplines or activities. They should choose the 'analytical' skill in the 2nd dimension and see how it is displayed in various disciplines (1st dimension) by using different strategies and methods (3rd dimension). All three dimensions of the Cubic model and their smaller sub-dimensions intersect by forming smaller cubes. We may look into each individual piece of the cube (smaller cube) in respect to a specific goal. Such an analysis would help better understand what is needed for students to develop particular skills.

Here is an example based on the T. Wragg's (1997) model that allows a better understanding of the complexity of the educational process and multi-dimensionality of the curriculum. Imagine that a student goes to the same class with the same teacher every day. The teacher never encourages speaking, only listening. The student takes only history classes and no other subjects. When the student turns 18, he is asked to go and take part in society. Another student learns various subjects with different teachers. He learns from his teachers, but also talks to them and the other students about what they learn, carries out practical tasks, explores and gets acquainted with the surrounding environment. When this student turns 18, he is also asked to take part in society. Thus, the first student has mastered a very small part of the curriculum since he has learnt only one subject (history) in one way (listening). Even though this student took a very concentrated course, it did not allow him to gain all the necessary competencies. The second student acted in different environments by applying a variety of methods to learn different subjects. His knowledge and skills in various fields intertwined when learning different subjects in different contexts and by collaborating with the other students and different teachers. The second student has developed all the necessary skills and prepared himself for the world (Wragg, 1997).

To sum up, all the researchers considered in this study have emphasised the complexity of curriculum. A curriculum is much more than just study programmes (what you have to learn), although they are an integral part of the curriculum. All the authors considered in this study agree that the content of a subject and the ability to master it is very important. However, the development of creativity, critical thinking, problem solving and other skills also play

a significant role. The discussed *Cubic model* is very suitable for the construction of a modern *curriculum* because it consists of several parts: a subject and its content, competencies and cognitive skills, teaching methods and techniques. All of these parts are equally important in teaching students.

The concept of higher order thinking skills

In their definitions of cognitive (thinking) skills, researchers often informally distinguish the levels of lower and higher order thinking skills. The lower order thinking skills tend to cover knowledge, repetition, understanding and application (Bloom, 1956; Anderson, 2001; Thomas, Thorne, 2009). In other words, these are skills that do not require any particular activity of thinking. It is more a mechanical recollection and application of knowledge.

Higher order thinking skills (HOTS) have been studied for several decades (Bloom; 1956, Anderson 2001; Thomas, Thorne, 2009; Sternberg, Grigorenko, 2007; Shouhong, Hai, 2011). Various studies provide different descriptions of HOTS. Some researchers (Bloom; 1956, Anderson 2001; Thomas, Thorne, 2009) describe a type of thinking that is employed in various activities: analysis, comparison, evaluation, drawing conclusions, creation, making assumptions, searching for new solutions, applying information in a new context. Others (Sternberg, Grigorenko, 2007; Shouhong, Hai, 2011) distinguish and emphasise thinking as an intellectual capacity: analytical, creative, practical; causal, integral, deep.

A. Thomas and G. Thorne (2009) have analysed development techniques of higher order thinking skills in students. The authors have described lower order thinking skills as a mechanical memory when the information is recreated without any further thinking about it. Higher order thinking requires that we should do something with that information. Not only must we understand it, but also combine and link it to other pieces of information (e. g. facts, concepts), draw conclusions, search for new solutions on that basis, apply the information in a new context. The authors have found that you can learn to use higher order thinking in various activities and it may be raised to a higher level by employing appropriate means and methods.

Psychologist R. J. Sternberg, author of theories about successful intelligence (Sternberg, 1996), thinking styles (Sternberg, 1999), investment into creativity (Sternberg, Lubart, 1996), has identified three types of thinking by a succes-

sful, intelligent person: analytical, creative and practical thinking. *Analytical* thinking includes the ability to analyse, evaluate, compare and think critically, as well as solve problems and make decisions. The author's description of *creative* thinking identifies skills to create, discover, imagine, make assumptions, as well as come up with new ideas when solving problems. *Practical* thinking covers abilities to apply, implement, make use of what has been learned (knowledge) in various situations, as well as searching for connections among the acquired pieces of information. The author pointed out that in order to develop successful intelligence, a person has to develop all three types of thinking (Sternberg, Grigorenko, 2007).

There has not been clear agreement on the taxonomy of higher order thinking skills. However, two trends may be distinguished: non-discipline-specific and discipline specific skills (Shouhong, Hai, 2011). Generally, non-discipline-specific HOTS cover *scholarship thinking*, which is not related to a curriculum, and *extracurricular thinking* (Zubizarreta, 2004). It is a way of thinking that does not depend on the knowledge of any discipline, is exercised outside of school and is based on rich life experience. In other words, this way of thinking is associated with the intellect of a person. This description of HOTS is very close to our previously discussed understanding: thinking as an intellectual capacity. *Discipline-specific* higher order thinking is linked to knowledge that can help develop higher order thinking skills in a particular subject area (Ericsson, Smith, 1991). *Discipline-specific* higher order thinking is characterised by *organisational factors* and *dynamic interaction* (Shouhong, Hai, 2011): a person has sufficient knowledge in a particular subject area and can later analyse and interpret it, use it in a new context, in problem solving, etc. This definition of HOTS relates to our previously discussed understanding: thinking employed in various activities.

The analysis of studies discussed allowed creating a diagram of the concept of higher order thinking skills (see. Fig. 2).

It leads to the conclusion that it is the higher order thinking skills, which we employ in various activities that should be included in the curriculum, because these HOTS are linked to subject area-related knowledge and skills. When arranging applicable activities, information can be analysed, compared, evaluated, etc. This will help develop subject area-related, general and higher order thinking skills. However, we should not fail to mention the fact that thinking as an intellectual capacity is also partly related to the curriculum be-

cause a person has been educated at school, he gained certain knowledge and developed the required competencies. Only in this case, the knowledge and competencies of the curriculum are combined with the other personal knowledge, experiential knowledge acquired in the living environment, and also intertwined with interdisciplinary, integrational links.

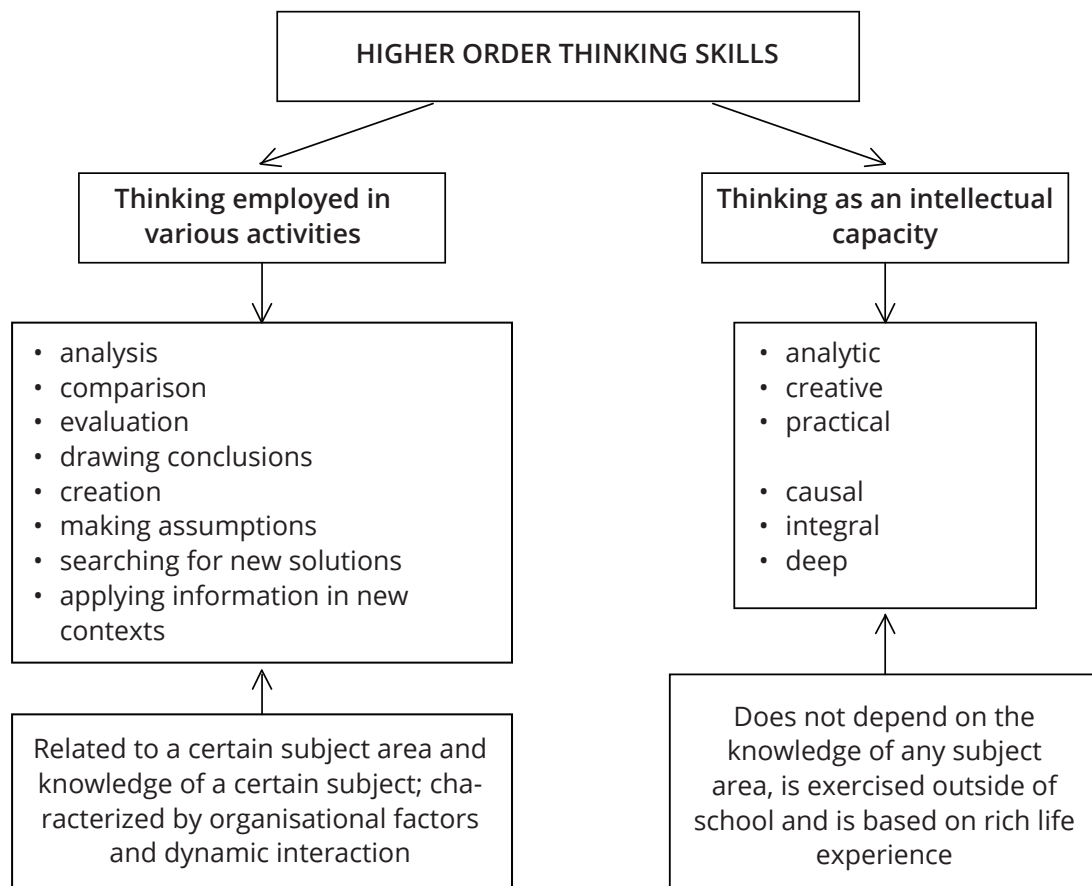


Fig. 2. Scheme of the concept of higher order thinking skills

Considering the objectives set for this study, the concept of higher order thinking skills employed in various activities will be used for the comparative analysis of the native language arts curricula in Lithuania and England.

Native language arts curricula in primary schools in Lithuania and England: a comparative analysis with the focus on the development of higher order thinking skills

The general study programme for Lithuanian language arts for primary education in Lithuania (2016) and the National curriculum in England: English programmes of study (2014) have been chosen for this research. Firstly, we analysed the model and structure of the study programmes of each country, then we analysed and compared them in respect to the *Cubic model* matrix. In order to compare the native language arts curricula in primary schools in Lithuania and England from the perspective of higher order thinking skills, the study programmes have been analysed with the focus on the development of the higher order thinking skills employed in various activities. The analysis into the content of the curricula in Lithuania and England revealed both differences and similarities and allowed drawing the certain conclusions.

A model of the general study programme for Lithuanian language arts in primary education

The general study programme for Lithuanian language arts for primary education in Lithuania (2016) focuses on the objectives and tasks of learning a discipline, explains its structure, and provides a table explaining the development of students' skills going forward from one level to the next. The programme describes students' achievements for a period of 2 years, instead of 1, which allows teachers to develop a more flexible study plan. Primary school covers two levels, i. e., grades 1–2 and 3–4. Students start attending primary school at the age of 7 and graduate at the age of 11.

Two separate tables dedicated for each level of grades list student achievements (dispositions, skills, knowledge and understanding) and provide guidelines of the educational process. Teaching guidelines describe the methods for achieving the anticipated results, based on active cooperation among students and between the teacher and students, as well as learning from real life experiences. The guidelines also describe the scope of the content, showing what basic subject area knowledge is needed to achieve the anticipated results, and provide the evaluation system of marks for satisfactory, good and excellent levels of achievement. It is up to the teacher to choose the specific teaching (le-

arning) and assessment methods with regard to the students' knowledge and experience and the material available. The reduction of scope allows spending more time on deeper understanding, the development of skills and dispositions, and the customisation of education.

The students' achievements are described by emphasising the acquisition of basic general competences and the main subject-specific competences with a special focus on learning how to learn. Competences are seen as the total of their components – *dispositions, skills, knowledge and understanding* – described in the programme.

General study programmes define the study content at the national level. In accordance with the general study programmes, schools and teachers form their study content at school or class level by adapting it to the individual class and student needs so that students might achieve the best possible results.

A model of the national curriculum in England

The English language arts curriculum for primary schools in England (National curriculum in England: English programmes of study, 2014) defines general goals and objectives of the discipline, provides general descriptions of the study-related fields of activity with more detailed goals and objectives in each of them. It also provides particular instructions for each level (key stage) and each field of activity on what students have to achieve. The instructions are followed by a table that provides some non-statutory suggestions to teachers on how to work in order to achieve the intended result.

Primary school covers two levels called the *key stages*: Key Stage 1 and Key Stage 2. Students in England start primary school at the age of 5 and graduate at the age of 11 (primary school education lasts 6 years). All students from 5 to 11 years of age in all schools are subject to a uniform balanced content of a particular discipline that is added to the study plan of each school. It is worth noting that even though each stage (Key Stage 1, Key Stage 2) covers a certain age span of students, it is also divided into one-year periods (Key Stage 1 – year 1, Key Stage 1 – year 2).

The first objective of the English language arts curriculum for primary schools in England specifies that students have to receive fundamental knowledge of a particular discipline as well as become acquainted with the best achievements and inventions of mankind. Another objective is to focus on the

development of students' skills and understanding based on this knowledge.

Schools may choose to implement this programme in different ways according to their plans, environmental conditions, organisation of lessons, etc.

The analysis of the curriculum structure of the two countries revealed that they comply with the modern concept of curriculum as a complex, multi-dimensional space. Schools in Lithuania and England are free to implement the curriculum in accordance with their individual goals, using the selected material, forms and methods. However, a number of substantial differences in their curriculum models have been observed. These differences are described in Figure 3.

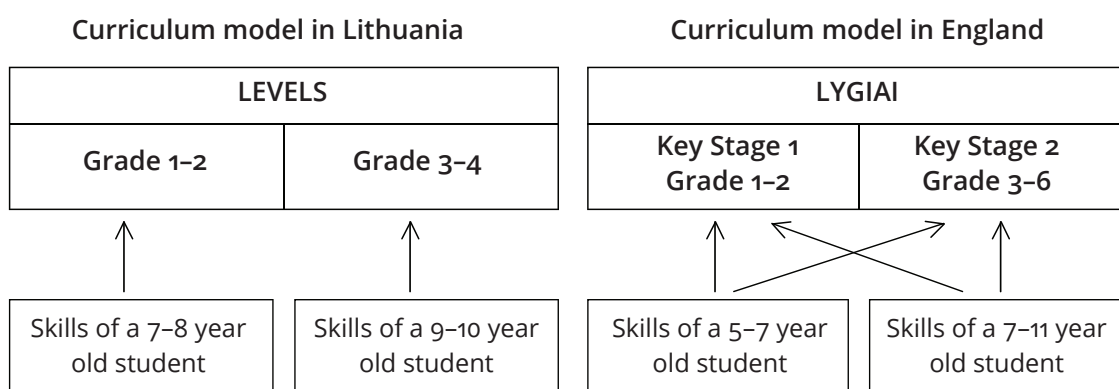


Fig. 3. The comparison of curriculum models in Lithuania and England

Among the differences, it has been observed that England provides better conditions for education because the achievements are not limited in time. A student in Lithuania must develop the skills within two years. Otherwise the achievements are considered unsatisfactory. Students in England have the option of individualised learning because their achievements will meet one of the levels – higher or lower – in any primary school classroom. This is revealed by the overlap of students' age across the levels. For example, the achievements of an English student who has been learning for three years can meet the Key Stage 1 level skills. Or the achievements of a student who has been learning for two years can meet the Key Stage 2 level skills.

Having discussed each native language curriculum for primary schools in the selected countries separately, we can compare them using the Cubic model matrix. The comparison of the curriculum models in Lithuania and England is provided in Table 1.

Table 1. The comparison of models of native language arts curricula in primary schools in Lithuania and England according to the Cubic model by T. Wragg (1997)

Lithuania	England
1st dimension: Fields of activity in learning a discipline (native language)	
Listening	Spoken language
Speaking	Reading
Reading	Writing
Writing	Vocabulary
2nd dimension: Competencies and skills	
Knowledge and understanding	Knowledge
Skills	Skills
Dispositions	Understanding (by reasoning)
3rd dimension: Teaching methods	
The teaching guidelines describe the methods for achieving the anticipated results based on active cooperation among students and between the teacher and students, as well as learning from real life experiences. Active teaching methods of the teacher's choice	Discussion and debates Roleplay

The analysis of the 1st dimension of the Cubic model has revealed similarities in the curriculum of the two countries: they both identify the fields of activity in learning the native language and describe the content of the discipline. Although the identified fields of activity are slightly different, it may be related to the cultural differences of each country.

The 2nd dimension reveals both similarities and differences. The curricula in both countries emphasise *knowledge* and *skills*. The differences arise in the description of what is *understanding*. *Knowledge* and *understanding* in Lithuania mean knowledge and understanding of that knowledge. Later they become the basis for developing skills and attitudes. Knowledge in England by means of discussion and debates, i. e., by means of reasoning, helps establish a deeper understanding of what is most important and helps form new knowledge. *Understanding* is the highest objective. The entire educational process is aimed at helping students understand matters that they have to understand on the basis of their experience and skills. Teacher help students understand by raising purposeful questions.

The 3rd dimension, which covers teaching methods, discloses the fact that the Lithuanian curriculum does not strictly specify any methods to be used by the teacher in the teaching process. The teaching process based on active cooperation and life experience is held more important. The curriculum

in England is based on the following main teaching methods: discussion and debates, roleplays. They form students' knowledge, skills and understanding.

The literature review of this research article has identified analysis, interpretation, comparison, evaluation, drawing conclusions, creation, etc. as the higher order thinking skills employed in various activities. The research looked into the native language curriculum in primary schools in Lithuania and England in search of the mention of these skills.

The examination of the study objective identified in the updated general study programme for Lithuanian language (2016) showed that it is directed towards the development of **skills** and competencies in the Lithuanian language. The set goals complement this objective. Among other skills, they refer to the development of students' values, the ability to express their opinion (**evaluation**).

The content of each level (grades 1–2 and 3–4) consists of the following fields of activity: listening, speaking, reading and writing. Even though those are relatively isolated activities, they become integrated in the teaching process. In order to discover whether the mentioned activities intend to develop higher order thinking skills employed in various activities, this research has analysed the tables of skills described in the programmes. See these observations depicted in table 2. The higher order thinking skills have been highlighted.

Table 2. The expression of the higher order thinking skills in the updated general study programme for the Lithuanian language (2016)

Fields of activity	Basic skills
Listening	<ul style="list-style-type: none"> • Interpreting and drawing conclusions after listening to a text • Evaluating the information received
Speaking	<ul style="list-style-type: none"> • Drawing conclusions, evaluating
Reading	<ul style="list-style-type: none"> • Draw conclusion of the entire text • Interpret the text read • Evaluate the content and expression of the texts read
Writing	<ul style="list-style-type: none"> • Create texts with reference to the purpose of writing, the addressee and the communication situation

It has been noted that the updated general study programme for the Lithuanian language does propose the development of higher order thinking skills. The fields of each linguistic activity identify the essential skills needed for their development. The essential skills also involve some more specific skills that specify what exactly needs to be developed. The programme presents the gro-

wth of these skills in grades 1–2 and 3–4. The ways to achieve it are described in the guidelines by proposing certain methods and activities. There is no emphasis on which methods specifically should be followed. The descriptions provided in the teaching guidelines remain recommendations only. However, it mentions the following methods and forms: conversation, discussion, debates, using of information and communication technologies, role playing, projects, etc.

The content of the English language curriculum in England includes spoken language, reading (reading words, comprehension of the text read and being read to the students), writing (spelling and handwriting, creation of text) and vocabulary (pronunciation, vocabulary). These activities are taught integrally. The first objective specifies that students have to receive fundamental knowledge of a particular discipline as well as get acquainted with the best achievements and inventions of mankind. Another objective is to focus on the development of students' skills and understanding based on this knowledge.

All the areas primarily focus on knowledge, which later becomes the basis for developing student's skills to **explore, evaluate and argue**. The knowledge, skills and understanding of the *spoken language* is developed by applying **role play**. This is intended to develop students' creativity because the roles allow students to express themselves. The knowledge, skills and understanding of *reading* and *vocabulary* help shape the **discussion**. This method receives special attention in the native language arts curriculum in England because it helps clarify the students' understanding and ideas. Students discuss the books read and the meanings of words. The discussions also help look for **connections** between the known and the unknown. It is of utmost importance that both a student himself / herself and others would understand their way of thinking, and teachers should ensure that students could confirm or change their conceptions by means of discussion. Apart from discussion, students should also be able to participate in **debates**. *Writing* activities provide skills necessary to **create** a text: plan, edit and evaluate one's own writing.

It is noted that the activities in the curricula of Lithuania and England intend to develop students' higher order thinking skills. However, the English curriculum notably emphasises the importance of methods and forms. Each field of activity indicates what dominant method should be applied in the lessons.

Conclusions

The literature review of this research article discusses the concept of curriculum and continues to analyse curriculum in the narrow sense, i.e., the formal curriculum or what is being learned. A Cubic model (Wragg, 1997) characterised by a multi-dimensional space has been chosen for the analysis of the models of the native language curriculum in primary schools in Lithuania and England. It has been observed that the curricula of these two countries are both complex and multi-dimensional. Though in a slightly different manner, both of the analysed curricula identify the fields of activity relevant to the discipline (native language) (1st dimension); describe the knowledge, understanding, skills, attitudes and what helps students develop competences in the discipline (2nd dimension); and focus on the teaching methods (3rd dimension). The structure of the native language curricula of the mentioned countries is somewhat similar: establishing goals and objectives, describing skills, providing recommendations for teachers on how to develop students' skills (teaching guidelines). The research has revealed a number of structural differences of the curricula in terms of division into levels. A student in Lithuania must develop the skills within two years. Otherwise the achievements are considered as unsatisfactory. Even though students' skills are divided into certain levels in key stages, students in England have the option of individualised education because their achievements will meet one of the levels – higher or lower – in any primary school classroom.

The analysis of higher order thinking skills allowed dividing these skills into two groups: thinking employed in various activities and thinking as an intellectual capacity. The higher order thinking skills employed in various activities, i.e., abilities to analyse, interpret, evaluate, create, etc. have been chosen for the purpose of comparing the curricula of Lithuania and England. It has been discovered that all the linguistic activities indicated in these curricula are geared towards the development of these skills.

The major difference between the curricula in Lithuania and England is likely to be related to the effectiveness of the development of higher order thinking skills. The main objective of the curriculum in Lithuania is the development of students' competencies, i. e., it is oriented towards the 2nd dimension of the Cubic model; while the curriculum in England mainly focuses on the forms and methods of teaching, i. e. it is oriented towards the 3rd dimension

of the Cubic model. The curriculum of England singles out discussions and debates as the key techniques which help students develop their higher order thinking skills – reasoning in particular. It can be concluded that, even though the curricula of the two countries propose the development of higher order thinking skills, the Lithuanian curriculum is more result-oriented while the English curriculum is more process-oriented. The research could be continued to explore whether this difference has any impact on the acquisition of the students' higher order thinking skills.

References

- Aubrey, B. (2010). *Managing Your Aspirations: Developing Personal Enterprise in the Global Workplace*. New York: McGraw-Hill Professional Publishing.
- Connelly, F. M., He, M. F., Phillion, J. (2007). *The Sage handbook of curriculum and instruction*. Sage Publications.
- English programmes of study: key stages 1 and 2. National curriculum in England*. (2014). Retrieved from: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/335186/PRIMARY_national_curriculum_-_English_220714.pdf
- Ericsson, K. A., Smith, J. (1991). *Toward a general theory of expertise: Prospects and limits*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Grant, M. J., Booth, A. (2009). *A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies*. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91–108.
- Lietuvių kalbos pradinio ugdymo bendroji programa [General study programme for the Lithuanian language in primary education]*. (2016). Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos 2016 m. sausio 25 d. Nr. V-46 [Approved by the Ministry of Education and Science of the Republic of Lithuania, No. V-46 on January 25, 2016]. Retrieved from: <http://www.upc.smm.lt/ugdymas/dokumentai/Pradinio-ugdymo-lietuviu-kalbos-programa.pdf>
- Lietuvos pažangos strategija „Lietuva, 2030“ [Lithuania's development strategy “Lietuva 2030”]*. (2012). Patvirtinta Lietuvos Respublikos Seimo gegužės 15 d. nutarimu Nr. XIP-3889 [Seimas of the Republic of Lithuania, Resolution No. XIP-3889 of May 15]. Retrieved from: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=425517&p_query=&p_tr2=2
- Moyles, J. R., Hargreaves, L. (1998). *Primary Curriculum: Learning from International Perspectives*. London, GBR: Routledge. <http://www.ebrary.com>
- Orlandina, I. B. A., Elena, M. (2014). From “Learning about” to “Learning to be” in the National Curriculum for Primary Schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 204–208.
- Pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų aprašas [Description of study programmes for primary, lower secondary and secondary education]*. (2015). Patvirtintas Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos gruodžio 21 d. įsakymu Nr. V-1309 [The Ministry of Education and Science of the Republic of Lithuania, Law No. V-1309 of December 21]. Retrieved from: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/37350520a7bc11e5be7f919a1e1e>
- Shouhong, W., Hai, W. (2011). Teaching Higher Order Thinking in the Introductory MIS Course: A Model-Directed Approach. *Journal Of Education For Business*, 86(4), 208–213.

- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. (2007). *Teaching for successful intelligence: To increase student learning and achievement*. Corwin Press.
- Sternberg, R. J., Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American psychologist*, 51(7), 677.
- Thomas, A., Thorne, G. (2009). *How to increase higher order thinking*. Metairie, LA: Center for Development.
- Tickle, L. (1990). *Design and Technology in Primary School Classrooms: Developing Teachers' Perspectives and Practices*. London: Routledge.
- Treur, J. (2013). Designing a Problem-oriented, Multi-disciplinary Curriculum: Integrating Human Sciences and Exact Sciences. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 258–265.
- Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija [National Education Strategy for 2013-2022]. (2013). Patvirtinta Lietuvos Respublikos Seimo gruodžio 23 d. nutarimu Nr. Xii-745 [Seimas of the Republic of Lithuania, Resolution No. Xii-745 of December 23]. Retrieved from: https://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/451_f91e8foa036e87d063476of97ba07225.pdf
- Williamson, B. (2013). *Future of the Curriculum : School Knowledge in the Digital Age*. Cambridge, MA, USA: MIT. Retrieved from: <http://www.ebrary.com>
- Wragg, T. (1997). *Cubic Curriculum*. London, GBR: Routledge. Retrieved from: <http://www.ebrary.com>
- Monkevičienė, O., Žemgulienė, A., Stankevičienė, K. (2013). Mokymosi paradigma grindžiamo ikimokyklinio ir pradinio ugdymo turinio samprata [Learning paradigm based on the concept of pre-school and primary education content]. *Pedagogika*, 111, 136–151.
- Zubizarreta, J. (2004). *The learning portfolio: Reflective practice for improving student learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

4 KLASĖS MOKINIŲ ISTORINIO LAIKO TĖKMĖS SUPRATIMO GEBĖJIMAI: PASAULIO PAŽINIMO PROGRAMOS ATNAUJINIMO GAIRĖS

AUŠRA ŽEMGULIENĖ

Lietuvos edukologijos universitetas, LIETUVA, el. paštas ausra.zemguliene@leu.lt

Santrauka. Istorinio laiko tėkmės supratimas – vienas svarbiausių istorinio raštingumo aspektų pradinėse klasėse. Tai aktuali tema siekiant tobulinti ugdymo kokybę ir atnaujinti turinį. Konstruktyvaus mokymosi plėtra paskatino šios srities tyrimus užsienyje, tačiau Lietuvoje, be keleto bakalauro ir magistro darbų, pradinių klasių mokinių istorijos supratimo tyrimų nėra atlikta. Todėl straipsnyje keliami istorinio raštingumo ugdymo pradinėse klasėse problema ir analizuojama, kokius istorinio laiko tėkmės supratimo gebėjimus rekomenduojama ugdyti. Kadangi Lietuvos švietimo dokumentuose šie gebėjimai ir mokinių pasiekimai nėra tinkamai apibrėžti, tirta, kokie reikalavimai pradinių klasių mokiniams keliami užsienio šalyse. Pastebėta, jog tyrėjai ragina nuo informacijos įsiminimo orientuotis gilaus istorinio supratimo ugdymo link. Pradinėse klasėse mokant istorijos siekiama ugdyti istorijos kaip *per laiką besiformuojančio mokslo sampratą*, siekiama, kad mokiai *išmanytų istorijos tyrimo specifiką* (Lee, 2011, 154). Taip pat siekiama, kad jie išmokytų kritiškai mąstyti ir laisvai vartoti apibendrintas antrines sąvokas, tokias kaip *pokyčiai, reikšmė, įrodymai, priežastys, empatija* (Lee, Shemilt, 2003, 14–15).

Lietuvos pradinio ugdymo programos *Pasaulio pažinimo* turinio analizė rodo, kad mūsų šalyje istorijos turinio programiniai reikalavimai yra gerokai žemesni nei užsienyje (Žemgulienė, 2014, 248–249). Be to, konstruktyvizmu grindžiamos istorijos mokymo koncepcijos atsisako amžiaus apribojimų ir siekia ugdymą padaryti įdomų bei suprantamą net labai jauno amžiaus mokiniams. Siekiant atliepti naujas didaktines nuostatas ir tobulinti Lietuvos ugdymo turinį, svarbu išsiaiškinti problemą – kaip pradinių klasių mokiniai supranta istorinio laiko tėkmę ir kokius gebėjimus tikslinga ugdyti siekiant gilinti jų istorijos supratimą. Atsižvelgus į užsienio teoriją ir Lietuvos pradinio ugdymo programos specifiką, sukonstruotas istorinio laiko tėkmės supratimo gebėjimų tyrimo klausimynas ir duomenų apdorojimo modelis, kurį naudojant gauti ir išanalizuoti duomenys leidžia daryti platesnius apibendrinimus apie tai, kaip pradinių klasių mokiniai supranta istorinio laiko tėkmę.

Tyrimo tikslas – išanalizuoti pradinių klasių mokinių istorinio laiko tėkmės supratimo gebėjimus ir pateikti pradinių klasių pasaulio pažinimo programos atnaujinimo gaires.

Tyrimo metodai – teorinė analizė: remiantis užsienio tyrimais, išanalizuota istorinio laiko tėkmės supratimo struktūra ir aprašyti istorinio laiko tėkmės supratimo gebėjimų požymiai; empirinis tyrimas: 4 klasės mokinių istorinio laiko tėkmės supratimo gebėjimų tyrimas. Duomenys rinkti taikant mišrų iliustruotą klausimyną *Mąstyk kaip istorikas*, sudarytą iš uždaro ir atviro tipo klausimų. Tyrimas atliktas 2014–2015 metais. Jame dalyvavo 555 respondentai. Duomenys apdoroti SPSS 19 programa. Tyrimas atskleidė, jog kai kurie 4 klasės mokinių gebėjimai rodo, kad jie gali suprasti daugiau su istorinio laiko tėkme susijusių dalykų, nei yra reikalaujama Lietuvos pradinio ugdymo programoje. Tačiau apie gilų istorinį mąstymą ir antrinių sąvokų supratimą kol kas netenka kalbėti, nes tokiems gebėjimams ugdyti dabartinė ugdymo programa nesudaro pakankamų prielaidų. Į šiuos aspektus rekomenduojama atsižvelgti tobulinant *Pasaulio pažinimo* programą.

Esminiai žodžiai: istorinis raštingumas, istorinio laiko tėkmės supratimo gebėjimai, pradinis ugdymas, pradinio ugdymo programa.

Įvadas

Mokslinės diskusijos apie ugdymo kaitą atkreipė dėmesį į istorijos mokymo klausimus ir istorinio raštingumo ugdymą jau pradinėse klasėse. Dėl konstruktyvizmo poveikio keičiasi požiūris į istorijos mokymosi tikslą, principus, metodus. Nuo faktų, datų ir kitų žinių reprodukcijos sukama link modernios ir postmoderniosios mokslo filosofijos akcentuojamo istorinio pasakojimo (naratyvo) konstravimo, paremto praeities įvykių tyrimu, argumentavimu ir interpretavimu (Lee, Ashby, Dickinson, 1995; Barton, 2004; Lee, 2005; Wineburg, 2010; ir kt.). Tai išryškino sampratą, kad istorijos mokymasis yra istorinių žinių tyrimo ir kūrimo procesas, kurio metu auginamas conceptualus istorijos kaip mokslo disciplinos supratimas ir įgyjama jam pažinti reikalingų procedūrinių gebėjimų (metodologijos). Tai apibrėžiama kaip *istorinis raštingumas*, o jo ugdymas laikomas istorijos didaktikos paskirtimi. Apibendrinus įvairias idėjas, galima išskirti esmines istorinio raštingumo kategorijas, tokias kaip laiko tėkmės ir pokyčių samprata; priežasčių ir pasekmių ryšių samprata; istorijos šaltinių įrodymų patikimumo samprata; skirtingų istorijos aiškinimų

perspektyvos samprata (Žemgulienė, 2014). Vis dėlto daugiausiai dėmesio skiriama laiko tėkmės ir pokyčių sampratai ugdyti ir to mokyti rekomenduojama jau nuo mažų dienų.

Istorinio pasakojimo galią įprasminti praeitį aptarė J. Rüsenas, teigęs, kad praeities atmintis padeda orientuotis dabarties laike (Rüsenas, 1997, 34–36). Remdamasis šia istorijos mokslo logika, P. Lee teigia, jog, keldami praktiniame gyvenime mums rūpimus klausimus ir juos aiškindamiesi, auginame savo pačių požiūrį, kurį grindžiame moksliniu pažinimu (Lee, 2005, 3). Jo teigimu, norint mokinius išmokyti orientuotis laike, juos reikia aprūpinti dviejų rūšių priemonėmis: išsiugdyti istorijos kaip mokslo supratimą ir gebėjimą taikyti praeities pažinimo sistemą. P. Lee nuomone, mokiniai, kurie niekada negavo protingų istorijos koncepcijų, lengviau priims paruoštas praeities versijas, o visas alternatyvas atmes kaip apgaulę (Lee, 2005, 9). Todėl jis akcentuoja, kad istorinis raštingumas reikalauja galvoti ne vien apie tai, koks turinys reikalingas, bet ir apie tai, koku supratimu tas turinys remiasi (Lee, 2005, 10). Mokantis konstruktyviai, istorijos supratimo augimą parodo ne kiekybiškai augantis žinių kiekis, bet kokybiškai gilesnis supratimas, padedantis suvokti antrines sąvokas, tokias kaip *pokyčiai*, ir šis supratimas kiekvienam yra individualus (Lee, Shemilt, 2003, 15).

Tyrimai rodo, kad istorinis raštingumas auga palaipsniui ir priklauso daugiau nuo mokinio patirties ir jo sociokultūrinės aplinkos nei nuo jo amžiaus (Barton, 2004; De Groot-Reuverkamp ir kt., 2014). Teigiama, jog geresnių rezultatų mokiniai pasiekia, kai dirba grupėse, diskutuoja, keičiasi patirtimi. Pastaruoju metu mokslininkai nevengia atmesti universaliųjų kognityvinio vystymosi teorijos teiginių, leidžiančių galvoti, kad istorinio laiko vaikai negali suprasti tol, kol yra konkrečių mąstymo operacijų stadijoje, t. y. maždaug iki 11 metų (Barton, Levstik, 1996; Hodgkinson 2004; Hoodles 2002). Vietoj to jie apibrėžia mokymąsi kaip išankstinės informacijos perrikiavimą pagal naują „scenarijų“, kai sužinomi nauji dalykai konkrečioje srityje (Levstik, 1993). Kitaip tariant, mokiniai keičia savo ankstesnes mąstymo struktūras, kai jie susiduria su kažkuo nauju disciplinos srityje. Pasak L. Levstik, pedagogai gali turėti daug didesnę įtaką vaikų pažintinei raidai, nei teigia pasaulinė kognityvistinė teorija, jeigu jaunesnio amžiaus mokiniams praktinės veiklos gebėjimai ugdomi prieš pateikiant teorines žinias ir ugdant gilų supratimą. Taigi, mokytojai turėtų galvoti, kaip mokinius labiau įtraukti į jiems įdomias istorijos pažinimo praktines veiklas (dalyvavimą) (Levstik, 1993, 3).

Pradinėse klasėse rekomenduojama mokyti istorinio raštingumo parenkant tinkamus mokymosi metodus bei turinį. Pedagogai turi suprasti, kad vaikai į istorijos mokymąsi atsineša nemažai išankstinių žinių. P. Seixas (1996, 2006) teigia, jog dar ikimokykliniame amžiuje vaikai susiduria su praeities pėdsakais ir daug žino apie praeitį iš šeimos, knygų, nuotraukų, televizijos. Bet jų supratimas yra stipriai paremtas buitiniu matymu. Šias išankstines žinias mokykloje reikia „įmokslinti“, t. y. taikant mokslui būdingus pažinimo ir tyrinėjimo metodus, buitinį supratimą keisti į mokslinį. H. Cooper įrodė, kad parinkus įdomius praktinės tiriamosios veiklos (Kendlo pilis ir kt.) ir aktyvaus dalyvavimo metodus, net ir 5–7 metų vaikai tampa aktyvūs istorijos tyrėjai. Jos tyrimai patvirtino, jog su 8 metų mokiniais galima kalbėti apie istorijos šaltinius kaip įrodymą. Mokiniai ne tik randa reikiamą informaciją šaltiniuose, bet ir geba ją apibendrinti, padaryti išvadas. Tinkamai parinkus užduotis ir parengus mokymosi medžiagą, jie sugeba atskirti, kas šaltinyje yra patikimai įrodyta, o kas gali būti tik spėjama, numanoma (Cooper, 2011, 333–334). Daugelis užsienio tyrimų pagrindžia teiginį, kad vaikai ir paaugliai gali sukurti gana sudėtingas istorinio mąstymo struktūras per atitinkamą kontekstą, aktyviai dirbdami su užduotimis ir šaltiniais (Barton, Levstik, 2013; Cooper, 1995, 2006; 2012; Dawson, 2007; Hodgkinson, 2003; Lee, Ashby, 1995; Lee, 2005; Levstik, 1993; Seixas 1996, 2006; Van Drie, Van Boxtel, 2007).

Taigi, galima sakyti, kad XX–XXI a. sandūroje išryškėjo istorijos didaktikos pokytis – tyrinėjant ir pertvarkant ankstesnį žinojimą, auginti savo pažinimo galias ir kurti (konstruoti) naujas žinias bei naują supratimą (Žemgulienė, 2014, 212). Šios naujos idėjos atskleidė, jog svarbu nustatyti aiškius istorinio raštingumo komponentus. Tai reiškia, kad reikia apsibrėžti, kas laikytina istorinį raštingumą apibūdinančiomis konceptualiomis sąvokomis ir kokių tyrimo procedūrų bei samprotavimo gebėjimų gali būti reikalaujama iš mokinių. Tačiau Lietuvoje nėra apibrėžtos istorinio raštingumo struktūros ir nenustatyti supratimo augimo (progresavimo) modeliai. Epizodinis istorijos mokymas pradinėse klasėse nekelia tikslo ugdyti istorinio raštingumo gebėjimus, nes programiniuose mokinių pasiekimų aprašymuose jie neatsispindi. Istorijos mokymo integruotame *Pasaulio pažinimo* kurse bendrosios programos (2008) analizė parodė, kad reikalavimai mokinių pasiekimams nenuoseklūs ir nepakankamai pagrįsti (Žemgulienė, 2014). Taigi, norint ateityje tobulinti ugdymo turinį, svarbu išsiaiškinti, kaip pradinėse klasių mokiniai supranta istorinio laiko tėkmę ir kokius gebėjimus tikslinga ugdyti siekiant gilinti jų istorijos supratimą. Tai yra šio tyrimo problema.

Tyrimo tikslas – išanalizuoti pradinių klasių mokinių istorinio laiko tėkmės supratimo gebėjimus ir pateikti pradinių klasių pasaulio pažinimo programos atnaujinimo gaires.

Tyrimo metodai – teorinė analizė: remiantis užsienio tyrimų analize, išnagrinėta istorinio laiko tėkmės supratimo struktūra ir aprašyti istorinio laiko tėkmės supratimo gebėjimų požymiai, kuriuos galima tikrinti testu; empirinis tyrimas: 4 klasės mokinių istorinio laiko tėkmės supratimo gebėjimų tyrimas. Duomenys rinkti taikant iliustruotą klausimyną *Mąstyk kaip istorikas* su uždaro ir atviro tipo klausimais. Popieriaus ir rašiklio tipo užduočių klausimynas sukonstruotas taikant konceptualaus supratimo ir procedūrinių gebėjimų augimo per 6 lygius modelį. Šiame modelyje žinių ir supratimo augimo lygiai grindžiami Bloomo taksonomija, o tvarkymosi su duomenimis procedūrinių gebėjimų lygiai – J. Van Drie ir C. Van Boxtel (2007) istorinio samprotavimo schema. Duomenys suvesti ir apdoroti SPSS 19 programa, nustatant užduočių sunkumo ir skiriamosios gebos parametrus. Tyrimas atliktas 2014–2015 metais. Jame dalyvavo 555 ketvirtų klasių mokiniai.

Istorinio laiko tėkmės supratimo struktūra ir gebėjimų ugdymas pradinėse klasėse

Laiko supratimas yra dvejopo pobūdžio. Tai objektyviai matuojamas, matematinis laikas ir subjektyviai patirtas, bet trukmės ir intensyvumo prasme laikinas praeities laikas. Mokantis istorijos yra svarbūs abu šie momentai, bet pastebima, kad ugdant istorinį mąstymą nepakanka vien kalendorinio laiko matavimo ar to, kad mokiniai atskirtų praeitį nuo dabarties. Istoriniai duomenys yra įvairiais būdais perteikiami mąstymo konstruktais, o ne kažkieno užfiksuota praeities kopija, todėl siekiama, kad mokiniai įgytų istorinį raštingumą, leidžiantį priimti skirtingus aiškinimus ir rasti argumentų jiems paremti ar atmesti (Lee, 2005, 6). Dėl to siekiant ugdyti gilų istorinį mąstymą, praeities supratimo reikalavimai išplečiami iki objektų, įvykių, laikotarpių, kontekstų ir pokyčių supratimo (De Groot-Reuverkamp ir kt., 2014, 489).

Teorinė analizė rodo, kad įvairūs autoriai išryškina skirtingus istorinio laiko tėkmės supratimo aspektus. Tačiau juos apibendrinus, išryškėja 4 svarbiausi komponentai: istorinio laiko sąvokų supratimas ir vartojimas; nuoseklumo (chronologijos) supratimas; istorinio konteksto supratimas; istorinių periodų supratimas. Šių komponentų apibūdinimai pateikti 1 lentelėje.

1 lentelė. Istorinio laiko tėkmės supratimo komponentai

Kategorijos	A. Wilschut. <i>Istorinio laiko sąmonė</i> (2012, 70)	W. Stow, T. Haydn. <i>Chronologija</i> (2000, 87)	M. J. De Groot-Reuverkamp ir kt. <i>Pedagoginis požiūris – ką vaikui geba</i> (2014, 490)
Istorinio laiko sąvokų supratimas ir tinkamas vartojimas		Žodžių ir simbolių, apibrėžiančių laiką, supratimas	Vartoja su laiku susijusį žodyną: <i>sena – nauja, seniai – dabar, praeitis – dabartis – ateitis</i> ; datos, dešimtmetis, amžius – era (BC–AD)
Nuoseklumo (chronologijos) supratimas	Chronologija ir periodizacija: būdas, kuriuo mes projektuojame vaizdus į praeities linijinį laiką ir atskiriame juos pagal skirtingų laikų funkcijas	Gebėjimas naudoti dinamines laiko schemas ir datas	Istorinių laikotarpių seka, chronologinė tvarka Teisingai naudoja duomenis apie įvykių vietą, žmones ir pokyčius laike
Istorinio konteksto supratimas	Kartos ir relikvijos: priemonės, kurios padeda rasti tiltus tarp įvairių laikotarpių, ypač tarp dabarties ir praeities Anachronizmai ir nenumatyti atvejai: požiūrių ir sampratų santykiai ir skirtumai tarp skirtingų laikotarpių	Pagrindinių epochų ypatumų žinios ir gebėjimas apytikriai teisingai nustatyti epochas	Geba atpažinti ir pavadinti istorinių laikotarpių bruožus tekste ir vaizde Naudoja charakteringus istorinių laikotarpių bruožus, kai reikia tinkamai patalpinti laike įvykius, žmones ir pokyčius
Istorinių periodų supratimas			Naudoja charakteringus istorinių laikotarpių bruožus, kai reikia suprasti, kaip gyveno žmonių kartos Palygina skirtingus istorinius laikotarpius vieną su kitu ir su dabartimi, daro išvadas apie pokyčius ir tęstinumą tarp skirtingų laikotarpių

* Lentelė sudaryta remiantis De Groot-Reuverkamp ir kt., 2014, 489–490.

Lentelės duomenys rodo, kad autoriai daugiau ar mažiau apibendrintai kalba apie tuos pačius komponentus, tik skirtingai juos išskleidžia ar susieja. Pavyzdžiui, A. Wilschutas periodizavimo gebėjimą siūlo ugdyti mokant chronologijos, o W. Stow ir T. Haydnas periodizavimo pamatą sieja su istorinio konteksto supratimu. M. J. De Groot-Reuverkamp ir kt. pateikia išsamiausią

pedagoginį požiūrį, kuris jungia ir mokinių žinias, ir gebėjimą tvarkytis su jomis. Visi kartu šie komponentai sudaro prielaidas orientuotis istoriniame laike. Pastebėtina, kad visi jie tarpusavyje yra susiję ir remiasi vienas kitu. Juk be laiko sąvokų supratimo neįmanoma tinkamai tvarkytis su chronologijos duomenimis, o be istorinio konteksto suvokimo neįmanoma tinkamai periodizuoti. Todėl visi šie komponentai vienodai svarbūs siekiant ugdyti mokinių gilų istorinio laiko supratimą ir istorinio raštingumo gebėjimus.

Įvairiomis istorijos mokymo strategijomis siekiama stiprinti istorinio mąstymo įgūdžius, tačiau jaunesniame amžiuje praeities pažinimas kelia ir problemų, susijusių su skirtingais šio amžiaus mokinių bendraisiais ir socialiniais gebėjimais, kognityviniais ir lingvistiniais pasiekimais, kultūrine patirtimi. Todėl ugdymo procese rekomenduojama naudoti aktyviam tyrinėjimui parengtas priemones ir skatinama daug diskutuoti, remtis skirtinga mokinių patirtimi. Kiekvienas šių komponentų toliau analizuojamas aptariant jų ugdymo galimybes pradinėse klasėse.

Sąvokų supratimas ir gebėjimas tinkamai vartoti laiko sąvokų žodyną yra geras mokinių laiko supratimo rodiklis. Tyrimai rodo, kad 3–4 metų vaikai geba atskirti praeities ir dabarties laiką. Tikslesnius laiko pavadinimus pradeda vartoti maždaug 6–7 metų vaikai, o jei suteikiamas tinkamas „instrumentinis praturtinimas“ (pgl. Feuerstein ir kt., 1980; Preece, 1987; Fox, 1993), tai ir anksčiau. Pasakodami apie praeitį 8–9 metų mokiniai pagal galimybes vartoja specifinius laiko ir įvykių sąsajų terminus (Hoodles, 2002, 197). Dešimties metų vaikai gali pateikti konkrečius laiko aprašymus ir apibūdinti konkrečias laikotarpio grupes, tokias kaip *romėnai*, *inkai*. Jie gali nagrinėti archyvinės ir šiuolaikinės nuotraukas, argumentuotai skirstydami į *praeities ir dabarties* kategorijas (Cooper, 1995).

Daugelis tyrėjų pastebi, kad istorinio laiko samprata nėra tas pats, kas matematinio laiko samprata. A. Wilschutas, kalbėdamas apie istorinio laiko sampratą, akcentuoja periodizaciją ir gebėjimą priskirti įvykius tam tikram laikotarpiui. Remdamasis K. C. Barton ir L. S. Levstik tyrimais, jis nurodo, jog istorinio laiko supratimą 7–14 metų vaikai geriausiai demonstruoja ne išimindami datas, bet tam tikriems laikotarpiams priskirdami vaizdus. Kol vaikai neturi tradicinės laiko suvokimo sistemos, rekomenduojama vaizdams „klijuoti“ asociatyvines etiketes: *karo laikas*, *kaubojų laikas* (Wilschut, 2010). Mokant pradinių klasių mokinius, rekomenduojama vartoti pagrindines laiko sąvokas, tokias kaip *amžius*, *era*, *dešimtmetis*, *periodas*, *prieš Kristų*, *po Kristaus*. Teigia-

ma, kad šias laiko sąvokas supranta ir vartoja daugelis mokinių, o gabesni mokiniai geba jas dar labiau apibendrinti (*trumpalaikis ir ilgalaikis; pirmesnis ir vėlesnis*). A. Hodkinsonas akcentuoja, jog tokios sąvokos kaip *seniai, anksčiau* nėra tinkamos, nes klaidina jaunesnius mokinius, kurie dar tik ugdomi laiko sampratą ir vienodai seniai įvykusiais laiko ir prieš kelerius metus, ir prieš šimtą, tūkstantį ar milijardą metų buvusius įvykius (pgl. Cooper, 2012, 4).

Lietuvos pradinį klasių bendrosios *Pasaulio pažinimo* (toliau – PP) programos integruoto istorijos mokymosi pasiekimų reikalavimai nurodo, kad pirmojo koncentro (1–2 klasės) mokiniai turi *suprasti laiko pokyčius išreiškiančias sąvokas* (PP, 2008, 227); *gebėti išreikšti laiko tėkmės, kaitos supratimą: skirti ir tinkamai vartoti sąvokas: vakar, šiandien, rytoj; praeityje, dabar, ateityje; para, savaitė, mėnuo, metai* (PP, 2008, 227). Antrojo koncentro programiniuose reikalavimuose teigiama, jog 3–4 klasių mokiniai turi *laisvai ir tiksliai vartoti sąvokas, reiškiančias laiką* (PP, 2008, 227); *gebėti išdėstyti istorijos įvykius chronologine tvarka vartojant kasdienius terminus (seniau, dabar, ateityje; anksčiau, vėliau; kažkada, kada nors ir kt.)* (PP, 2008, 243). Taigi, apsiribojama tik kalendoriniu laiku ir kasdienių, t. y. buitinių, sąvokų vartojimu. Kadangi mokslinės istorinio laiko sąvokos, tokios kaip *amžius, era, dešimtmetis, prieš Kristų, po Kristaus, periodas*, programoje nepaminėtos, galima teigti, kad nėra reikalavimo jas suprasti ir vartoti.

Nuoseklumo (chronologijos) supratimas ir įvykių išdėstymo laike taikymas yra svarbi sritis, parodanti, ar mokiniai geba nuosekliai pagal istorinę seką išrikiuoti istorinius įvykius, objektus (3–5 paveikslus), ar jie iš laiko juostoje pateiktų įvykių sekos gali pasakyti, kas įvyko anksčiau, o kas – vėliau (Cooper, 2006). Kokio chronologijos supratimo galime tikėtis iš pradinį klasių mokinių? A. Wilshutas teigia, jog nuoseklumo sampratai padeda kalendorinio laiko tėkmės supratimas bei gebėjimas naudotis juo žymint įvykius (Wilshut, 2010). H. Cooper pažymi, jog atsakymas priklauso nuo to, kaip ir ko jie buvo mokomi apie chronologiją, atsižvelgiant į jų motyvaciją, bendruosius, matematinius ir istorinius gebėjimus. Laikas taip pat yra ir kultūros samprata, neretai jis aprašytas skirtingais būdais. Todėl visų istorinių mąstymo aspektų progresavimas yra sudėtingas. Chronologijos sąvoka reiškia laiko tyrimą, t. y. ne tik gebėjimą vardyti datas arba teisingai „įdėti“ jas laiko juostoje. Ji taip pat apima gebėjimą suprasti pokyčius, jų priežastis ir pasekmes, trukmę, laikotarpių panašumus ir skirtumus, išskirti būdingus tam tikro laikotarpio įvykius, kontekstus (Cooper, 2012).

JAV tyrimai rodo, kad net maži vaikai gali teisingai chronologiškai sudėti įvairių istorinių įvykių nuotraukas (Barton ir Levstik, 1996). Britų mokslininkai teigia, kad 6–7 metų vaikai gali atpažinti ir kategorizuoti kelių periodų (pvz., romėnų ir Viktorijos laikų) paveikslus. 8–9 metų mokiniai užtikrintai atseka ir grupuoja penkių skirtingų laikotarpių vaizdus (romėnų, Tiudorų, Viktorijos, 1940, 1990 metų). Daugelis 9–11 metų mokinių gali prisiminti ir tiksliai naudoti su minėtais penkiais periodais susijusias datas (Davson, 2007, 2).

Vertinant pagal šiuos aspektus programiniai Lietuvos pradinių klasių mokinių pasiekimų reikalavimai aiškiai nepakankami. Pirma, kaip minėta, programoje nėra pačių istorinio laiko sąvokų. Antra, programos teiginiai apie tai, jog mokiniai gebės *išdėstyti istorijos įvykius chronologine tvarka vartojant kasdienius terminus (seniau, dabar, ateityje; anksčiau, vėliau; kažkada, kada nors ir kt.)* (PP, 2008: 243), yra diskutuotini, nes kategorizavimą į grupes *seniau ir dabar* atlieka jau penkiamečiai, o išdėstyti chronologine tvarka kažką, kas įvykę *kažkada, kada nors*, iš viso nelogiška. Kadangi pagrįstų reikalavimų suprasti ir gebėti tvarkytis su istorinių objektų ir įvykių chronologijos duomenimis programa nenumato, galima teigti, jog ugdyti chronologijos gebėjimų nesiekama.

Istorinio konteksto supratimas ir gebėjimas tvarkytis su duomenimis prasideda nuo tiesioginės informacijos „skaitymo“, tinkamų duomenų radimo. Tyrinėjant kontekstą mokomasi atpažinti detales, įvardyti požymius. Gilesnis konteksto supratimas reikalauja susieti detales į visumą, atskirti skirtingų laikotarpių kontekstus lyginant, grupuojant medžiagą. Tai jaunesniojo mokyklinio amžiaus mokiniams nėra lengvas darbas. Tačiau kokybiniai tyrimai rodo, jog jie ne tik grupuoja paveikslus pagal pasirinktą sistemą, bet ir argumentuoja ją, pvz., *turtingi ir vargšai; suaugę ir vaikai* (Cooper, 2006). Taigi, jie geba ne tik grupuoti pagal principą *mes ir jie*, bet taip pat gali paaiškinti, kodėl taip sugrupavo. Istorinio konteksto sampratai ugdyti siūloma naudoti socialines kategorijas, apibūdinančias kartas, t. y. *senelių, tėvų, vaikų* laikotarpių sampratas. Mokiniams tampa aiškiau, ką žinojo ir darė seneliai, tėvai, o ką žinome mes. Skirtumo tarp *jie* ir *mes* akcentavimas vaikams padeda suvokti laiko tėkmę. Tai padeda geriau suprasti ir praeities šaltinius, suvokiant, jog šaltinio įrodymai yra atėję iš praeities, todėl ir duomenis reikia interpretuoti tuometiniame kontekste (Wilschut, 2010). Mokiniai prašomi įvardyti laiko atstumus tarp paveikslų įvykių, paaiškinti, kokie tai laikai, kaip seniai tai buvo ir kodėl jie taip galvoja. Svarbu tai, kad mokiniai, tyrinėdami kontekstą, fiksuoja materialių

daiktų pokyčius, išvelgia techninę pažangą (drabužiai, daiktai, pastatai, susisiekimo priemonės ir kt.), įvardija savo patirtį, pvz., *mano tėtis tokią mašiną vairavo*, naudoja loginius skaičiavimus, pvz., *atėmiau šimtą metų* (Wilschut, 2010).

Lietuvos pradinio ugdymo programoje praeities kontekstui suprasti skiriama bene daugiausiai dėmesio. Programoje nurodant žinias ir supratimo pasiekimus pažymima, kad 1–2 klasės mokiniai galės *nusakyti, kaip atrodė senovės žmonių būstai, apranga, kokius naudojo darbo įrankius. Nusakyti, kaip senovėje buvo panaudojama ugnis, kokie gyvuliai pirmiausia buvo prijaukinti; kokios buvo ir yra susisiekimo ir ryšių priemonės* (PP, 2008, 228); 3–4 klasės mokiniai galės *paašškinti, kuo vertėsi žmonės senovėje (rinkimu, medžiokle, žvejyba), kuo – vėlesniais laikais, išradus darbo įrankius, prisijaukinus gyvulius (žemdirbyste, gyvulių auginimu, amatininkyste), kuo dar vėliau (pilių, miestų statyba, kelių, tiltų tiesimu, menine kūryba)* (PP, 2008, 243). Programoje išskiriant gebėjimų grupę nurodoma, jog 1–2 klasės mokiniai gebės *skirti nūdienos ir senovinius pastatus; nusakyti, kokius drabužius žmonės vilkėjo seniau; atpažinti darbo įrankius, pasakyti, kokius darbus jais dirbo; paašškinti, kaip prekiaavo, kodėl rinkdavosi vienas ar kitas susisiekimo, ryšių priemonės. Nusakyti, kaip keitėsi žmonių gyvenimo būdas nuo seniausiųjų laikų iki šių dienų* (PP, 2008, 229); 3–4 klasės mokiniai gebės *palyginti žmonių gyvenimo būdą, užsiėmimus bei laisvalaikį seniau ir dabar. Turėti pakankamą istorinių vaizdinių bagažą, kuriuo remiantis galima kurti raiškius pasakojimus, vaidinimus, piešinius apie senovę* (PP, 2008, 243). Dauguma šių teiginių tikrai susiję su konteksto dalykais, tačiau šie reikalavimai neatlaikytų istoriko kritikos. Kadangi programoje nenurodyti aiškūs istoriniai periodai, nėra aišku, apie kokią *senovę* kalbama ir kokius būstus ar aprangą mokiniai turėtų nurodyti kaip senovinius. Kai nėra laiko prasme įrėmintų istorinių periodų ir jų požymių, lieka visiškai neaišku, koku pagrindu mokiniai galėtų suvokti skirtingus istorinius kontekstus. Todėl manytina, jog programoje apsiribota tik dabartinio ir praeities konteksto atskyrimu, kas neskatina (greičiau stabdo) šio amžiaus mokinių istorinio mąstymo ir nesudaro prielaidų tokiems gebėjimams ugdyti.

Istorinių periodų supratimas apima turinio visumos sintezę ir gebėjimą priskirti istorinius objektus tam tikram laikotarpiui. Tai reikalauja, kad mokiniai gebėtų: klasifikuoti remiantis požymių visuma ir periodizuoti, nurodant laikotarpį (prieistorė; senovės civilizacijos; viduramžiai; naujieji laikai; naujausieji laikai), argumentuoti, kodėl taip priskyre; kontekste tinkamai vartoti

esmines turinio sąvokas (pvz., *pilis, riteriai, valstiečiai, viduramžiai*); iš duoto laikotarpio šaltinio atrinkti informaciją ir vartoti ją kaip įrodymą (argumentą) pasakojant apie to laikotarpio žmonių gyvenimą; padaryti argumentuotas išvadas apie tai, kaip šaltinio informacija apibūdina istorinio periodo požymius (pvz., akmens amžiaus įrankiai paprasti, iš titnago, molio, kaulo; geležies amžiuje patobulėjo įrankiai, ginklai, atsirado turtiniai skirtumai; viduramžiais atsirado skirtingi luomai, jie skirtingai atrodė, turėjo skirtingas galias, teises); palyginti skirtingus laikotarpius tarpusavyje ir įvardyti pokyčius. Šie gebėjimai gali būti vadinami savarankišku periodizavimu ir jie reikalauja analizės, sintezės, apibendrinimo, išvadų, t. y. aukštesniųjų mąstymo gebėjimų. Tyrimai liudija, kad taikant tikslingas ugdymo strategijas ir būdus galima pasiekti gerų rezultatų. H. Cooper (2011) aprašė, kaip remiantis L. Vygotskio (1962) ir J. Brunerio (1963, 1966) idėjomis organizuota kompleksinė aštuonmečių mokymosi veikla apie skirtingus istorinius periodus. Autorė aprašė, kaip apie kelis istorinius periodus pirmiausia buvo aiškinamasi ir diskutuota klasėje, o vėliau buvo atliktos vietos tyrimo veiklos, suteikiančios mokiniams dar daugiau fizinių ir vizualinių patirčių. Ji teigia, kad pradžioje mokiniai daug spėliojo. Tada jie buvo supažindinti su sąvokomis *konkretus, abstraktus, sisteminis (sutvarkytas)* ir mokėsi jas taikyti išsakant argumentus. Išvykose jie tyrinėjo realius istorinius objektus ir fiksavo duomenis. Galiausiai mokiniai pildė įsivaizduoto tyrėjo užduočių lapus, reikalavusius parodyti aukščiausią supratimo lygį, t. y. daryti apibendrinimus ir išvadas. Autorė pateikė pavyzdžių, kaip mokiniai darė išvadas, kaip gebėjo apibendrinti, diferencijuodami savo žinias. Jie atskyrė ir fiksavo, ką iš duoto šaltinio tikrai galima sužinoti, ką galima numanyti, o kas liko nežinoma (Cooper, 2011, 332–334). Tyrimas įrodė, kad, organizuojant tikslingas mokymosi veiklas, jau aštuonmečiai demonstruoja gilaus supratimo gebėjimus.

Istorinių periodų supratimo pasiekimų aprašymai Lietuvos pradinio ugdymo programoje nepakankamai aiškūs. Programoje nurodoma, kad 3–4 klasės mokiniai turėtų: *išskirti keletą ryškiausių (pasirinktina) Lietuvos istorijos epizodų; pagal charakteringiausias bruožus atpažinti didžiuosius istorijos tarpsnius* (PP, 2008, 244). Tokie programiniai lūkesčiai nesudaro pagrįstų prielaidų ugdyti aukštesniuosius mąstymo gebėjimus. Kadangi istorijos epizodu gali būti bet kas iš praeities, o jokių visuotinės istorijos periodų charakteringų bruožų pačioje programoje nepateikiama, galima teigti, jog periodizavimo gebėjimų ugdyti net nesiekama.

Apibendrinant teorinę analizę būtina pastebėti, kad daugėja tyrimų ir įrodymų apie tai, jog tinkamai organizuojant ugdymą, istorinio raštingumo gebėjimai pradinių klasių mokiniams yra įveikiami. Ugdant istorinę raštingumą siekiama, jog galiausiai istorijos mokymasis padėtų mokiniams įvaldyti vadinamąsias antrines sąvokas (metasąvokas) ir sampratas, kad aiškindami istorinius klausimus jie mąstyty kritiškai ir suprastų bei vartotų apibendrintus terminus, tokius kaip *pokyčiai*, *reikšmė*, *įrodymai*, *priežastys*, *empatija* (Lee, Shemilt, 2003; Van Drie, Van Boxtel, 2007; Chapman, 2011; Perikleous, 2011). D. Shemiltas teigia, kad istorijos mokymasis turi būti grindžiamas aukštesniųjų mąstymo gebėjimų ugdymu, o ne tikslu išmokti *didįjį pasakojimą*. Pasak jo, svarbu išmokyti dekonstruoti įvykius, nagrinėti ir vertinti įvairias interpretacijas, nes tai suteikia galimybę remtis moksliniais metodais, o ne tikėti *kolektyvine atmintimi*. Toks mokymasis gilina mokinių supratimą, kad pažinimas yra nuolat atnaujinamas ir padeda suvokti naujų žinių prasmę nuolat besikeičiančiame pasaulyje (Shemilt, 2011, 85). P. Lee siekia dar radikalesnio gilaus mokymosi, kurio rezultatas – antrinių sąvokų plėtra – laiduotų meistriškumą ir transformuotų mokinių supratimą taip, kad jie išmoktų mąstyti apie praeitį, dabartį ir ateitį visai kitais būdais nei iki šiol (Lee, 2011).

Tačiau Lietuvoje tokio pobūdžio ugdymo strategijų neįmanoma realizuoti nekeičiant programos. Pirma, istorijos pradinėse klasėse nėra mokoma kaip atskiro dalyko. Istorinės žinios integruotos *Pasaulio pažinimo* turinyje ir apima mažiau nei trečdalį turinio. Programoje nėra nurodyta, kokias mokslines istorinio laiko sąvokas turi suprasti ir vartoti mokiniai. Buitinės sąvokos, tokios kaip *seniau*, *dabar*, *tada*, *kažkada*, neskatina mokslinio pažinimo ir neugdo gebėjimų taikyti tyrimo procedūras. Programoje yra teiginių apie istorinį kontekstą, bet nėra pagrįstų prielaidų giliai suprasti tam tikram istoriniam periodui būdingus požymius. Programoje apsiribota bet kurio pasirinktinai paimto laikotarpio epizodų atpasakojimu, nekeliama istorinių objektų, įvykių, periodų chronologinio rikiavimo ir savarankiško periodizavimo gebėjimų reikalavimai. Lietuvoje išsamių pradinių klasių mokinių istorijos supratimo gebėjimų tyrimų iki šiol nebuvo atlikta, o *Pasaulio pažinimo* bendrosios programos turinio analizė leidžia išvelgti *didžiojo pasakojimo* perteikimo tendenciją (Žemgulienė, 2014, 246–247). Tai paskatino pasigilinti, kaip 4 klasės mokiniai supranta ir kaip jie geba tvarkytis su duomenimis, kai atlieka su istorinio laiko tėkmės supratimu susijusias užduotis.

4 klasės mokinių istorinio laiko tėkmės supratimas

Tyrimo metodika ir etika

Siekiant išsiaiškinti, kaip auga istorinio laiko tėkmės supratimo gebėjimai, vadovautasi apibendrintu žinių, supratimo ir procedūrinių gebėjimų augimo (6 lygių) modeliu (Žemgulienė, 2014, 232–233). Žinių ir supratimo augimas grindžiamas Bloomo taksonomija, o procedūrinių gebėjimų augimas – J. Van Drie ir C. Van Boxtel (2007) istorinio samprotavimo schema. Šis modelis rodo, kaip auga žinios, supratimas ir gebėjimas tvarkytis su duomenimis nuo įsiminimo ir supratimo pradmenų iki gilaus supratimo ir samprotavimo. Remiantis šiuo modeliu buvo sukonstruota istorinio laiko tėkmės supratimo duomenų rinkimo priemonė ir analizės matrica. Be tradicinių turinio atitikimo, anonimiškumo, duomenų konfidencialumo, nešališkumo ir socialinio jautrumo principų, tyrimo duomenų rinkimo ir analizės priemonė parengta atsižvelgiant į kai kurias etikos problemas. Dėl jauno mokinių amžiaus, kai kuriais atvejais užduotyse buvo pateikti pavyzdžiai. Dėl programinių reikalavimų specifikos buvo neįmanoma pateikti kai kurių užduočių, tokių kaip antrinių sąvokų vartojimas. Dėl istorijos mokymosi apimties ir gylio specifikos tikėtis, kad mokiniai gebės vartoti antrines sąvokas, būtų neetiška. Todėl kaip 6 lygio pasiekimas buvo numatytas gebėjimas savarankiškai periodizuoti, fiksuojant, kaip mokiniai priskiria objektus tam tikram istoriniam periodui, kaip samprotaudami daro išvadas apie tam tikrą Lietuvos istorijos periodą. Visgi, neišvengta kelių mokiniams per sunkių, todėl keistinių klausimų. Tyrimo duomenų rinkimo ir analizės matrica sukonstruota kiekvienam lygiui priskiriant konkrečias klausimyno užduotis. Ji pateikta 2 lentelėje.

2 lentelė. Duomenų rinkimo ir analizės matrica

Supratimo lygiai	Konceptualios žinios ir procedūriniai gebėjimai	Užduotys	Klausimo numeris
1 lygis	Žinios: ikisąvokinis supratimas, kai suvokiamas tik konkretus objektas.	Nurodo, kad <i>amžius</i> yra 100 metų. Nurodo, kad faktas yra tikras įvykis.	b1a b1c
	<i>Klausimų kėlimas (problemos indentifikavimas)</i> , kai klausiama ir išsiaiškinama, ką jau žinome, o ko ne.	Kai duota data, nurodo: erą (prieš Kristų / po Kristaus); amžių; dešimtmetį.	b1b1 b1b2 b1b3
2 lygis	<i>Supratimas</i> : vizualinis, prasmės supratimas, kai objektas atpažįstamas remiantis vaizdu, jį išskiriant, palyginus su kitais vaizdais. Sprendimai apie objektus daromi remiantis akivaizdžiomis savybėmis, jų nepagrindžiant apibendrintais samprotavimais.	Skaito pilies paveikslą rekonstrukcijos tiesioginę informaciją. Išrikiuoja objekto (kario paveikslus) pokyčius chronologiškai.	b3a b6a
	<i>Konkreto objekto tyrinėjimas (naudojimasis šaltiniu)</i> , kai apibrėžtame turinyje tyrinėjamas klausimas ar problema.	Nurodo požymius, pagal kuriuos rikiavo kario paveikslus.	b6b
3 lygis	<i>Taikymas</i> : aprašomasis supratimas, kai objekto savybės atpažįstamos, bet jų sąveika nėra įžvelgiama.	Išskyrė Lietuvos Didžiosios Kunigaikštystės (LDK) laikotarpiui tinkamą paveikslą iš 6 pateiktų.	b3b
	<i>Kontekstualizavimas (detalizavimas)</i> , kai klausimas ar problema apibūdinamas laiko, vietos ir socialiniame kontekste (žmonių elgesys aiškinamas to meto sąlygomis).	Nurodo požymį, kuris padėjo išrinkti tinkamą paveikslą. Susieja priežastis su pasekme, kai duota analogija.	b3c b7a
4 lygis	<i>Analizė</i> : apibrėžiamasis, aprašomasis lygis, kai objektas paaiškinamas remiantis savybių visuma, bet dar ne formaliais įrodymais.	Išrikiuoja istorinių laikotarpių konteksto paveikslus (pagal požymių visumą) chronologiškai.	b4a
	<i>Argumentavimas</i> (įrodymai), kai klausimas ar problema aiškinama grindžiant įrodymais, įrodymai yra paremti šaltiniais, suvokiant, jog šaltiniai nevienodai patikimi.	Nurodo istorinio konteksto požymius, kurie padėjo išrikiuoti paveikslus. Kategorizuoja teiginius į priežastis ir pasekmes.	b4b b7b

5 lygis	<i>Sintezė</i> : vertinamasis supratimas, kai suvokiami tiek tiesioginiai, tiek netiesioginiai ryšiai, pateikiami argumentai, įrodymai, prieštaravimai.	Nurodo, ką veikė ir kuo užsiėmė riteris.	b5b3
	<i>Esminių sąvokų vartojimas</i> : kai klausimas ar problema aiškinama remiantis apibendrintomis istorinėmis sąvokomis, tokiomis kaip <i>bajorai, riteriai, valstiečiai</i> , kai lyginami ne konkretūs objektai, bet istoriniai reiškiniai, kai lyginami ir vertinami šaltinių duomenys.	Tinkamai vartoja esminę turinio sąvoką (riteris).	b5b1
6 lygis	<i>Vertinimas</i> : abstraktus supratimas, paremtas įrodymais ir prieštarinomis požiūrių sistemomis, leidžiantis savarankiškai interpretuoti, daryti naujus sprendimus.	Savarankiškai periodizuoja (prikyrė riterį viduramžių laikotarpiui). Nurodo įvykio reikšmingumą. Nurodo, kuriuo šaltiniu istorikas pasitikėtų.	b5b2 b10a b9a
	<i>Antrinių sąvokų (metasąvokų) vartojimas samprotaujant (sujungimas)</i> : kai klausimui ar problemai aiškinti vartojamos visos esminės ir antrinės sąvokos (metasąvokos), tokios kaip <i>pokyčiai, tęstinumas, priežastys, įrodymai, reikšmė</i> , jungiant ankstesnes ir naujas sampratas, įžvelgiant skirtingus istorijos aiškinimo (pasakojimo) požiūrius.	Laisvai samprotauja, daro išvadas apie istorinį periodą. Samprotauja apie demokratijos buvimą. Reikšmingumo pagrindimas. Šaltinio patikimumo pagrindimas.	b2 b8 b10b b9b

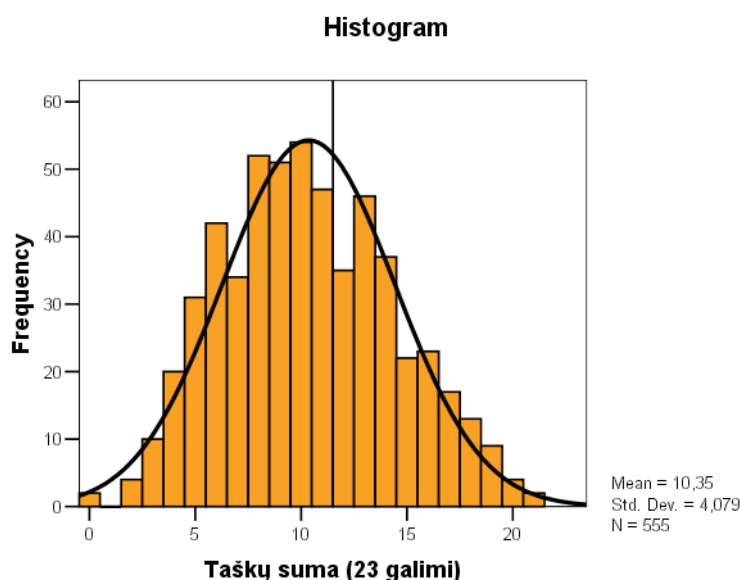
* Keistinos užduotys paryškintos.

Tikimybinę, atsitiktinio pobūdžio imtį sudaro 555 ketvirtokai. Tyrime dalyvavo 286 mergaitės ir 269 berniukai, iš jų 430 mokėsi miesto, 125 – kaimo mokyklose. Lietuvos edukologijos universiteto studentės praktikos metu jiems išdalijo iliustruotus klausimynus *Mąstyk kaip istorikas*. Klausimyną sudarė 23 uždaro ir atviro tipo užduotys. Kiekviena atlikta užduotis įvertinta 1 tašku, taigi, maksimali suma 23 taškai. Koduojant klausimyno atsakymus buvo atsižvelgta į kai kuriuos kokybinius atsakymų skirtumus, jie aptarti duomenų analizėje. Duomenys pristatyti ir analizuojami remiantis standartizuotų testų (moderniosios testų teorijos) praktika, nurodant dviejų parametrų – užduoties sunkumo ir skiriamosios gebos (diskriminacijos indekso) – sąryšį. Užduoties sunkumas rodo statistinį jos išspręstumą tiriamųjų grupėje ir informuoja, kiek užduotis buvo sunki mokiniams. Užduoties skiriamoji geba rodo, kaip ją atliko skirtingų gebėjimų mokiniai ir kaip užduotis juos „geba atskirti“. Ji skai-

čiuojama remiantis užduoties rezultatų polinių grupių (po 27 proc. geriausiai ir blogiausiai atlikusiųjų) skirtumo metodu (Teorinė metodinė medžiaga pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimo (PUPP) ir brandos egzaminų (BE) užduočių rengėjams, 2012, 121–124). Tyrimo duomenys pristatyti pateikiant rezultatų pasiskirstymą pagal lytį ir gyvenamąją vietovę (miestą / kaimą).

Tyrimo rezultatai

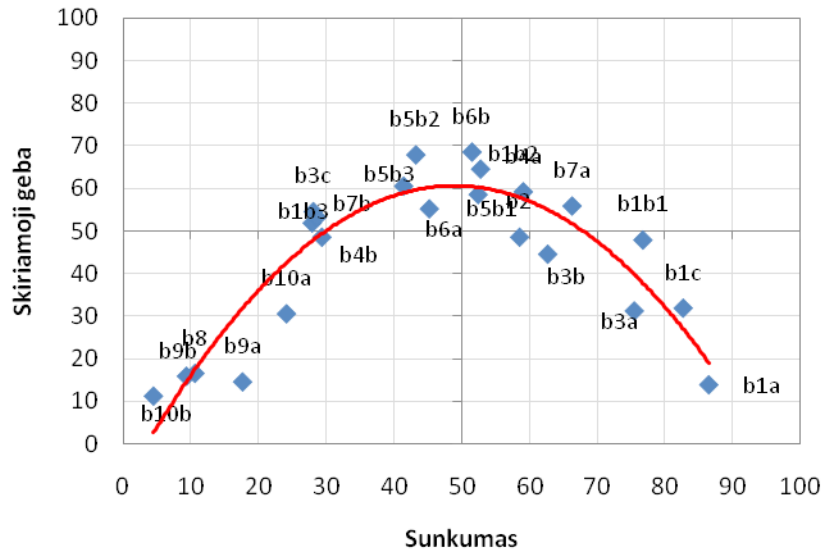
Bendras užduočių klausimyno rezultatų pasiskirstymas taškais pateiktas 1 pav. Matyti, kad bendras duomenų grafikas artimas normaliojo skirstinio formai. Galima taškų suma – 23 taškai, vidurkis – 10,35, standartinis nuokrypis – 4,079, minimali taškų suma – 0, maksimali – 21. Grafikas pasislinkęs į kairiąją pusę, o tai rodo, jog klausimynas 4 klasės mokiniams buvo sunkokas.



1 pav. Visų klausimyno taškų pasiskirstymas

Dėl programos specifikos to buvo tikėtasi. Kaip minėta, pradinio ugdymo etape integruotai mokantis istorijos, apsiribojama epizodiniais istorijos skaitiniais, o programiniai mokymosi pasiekimų reikalavimai nekelia tikslo ugdyti istorinio raštingumo gebėjimus. Pastebėta, kad mokiniai geriau atliko žinių reikalaujančias užduotis, o silpniau įveikė užduotis, reikalavusias tvarkytis su duomenimis ir samprotauti. Panašu, jog dėl programos specifikos mokiniams trūksta tvarkymosi su duomenimis procedūrinių įgūdžių, o to reikalavo sąvokų supratimo, chronologijos supratimo, konteksto supratimo užduotys.

Moderniųjų testų teorija leidžia nepriklausomai analizuoti ir interpretuoti kiekvieną užduotį. Tai daroma remiantis kiekvienos užduoties sunkumo ir skiriamosios gebos parametrų duomenimis. Jų grafikas pateiktas 2 pav.



2 pav. Užduočių sunkumas ir skiriamoji geba

Tyrimo duomenys rodo, kad mokiniai žino ir supranta, jog istorikas *amžiumi* pavadintų 100 metų laikotarpį ir kad žodį *faktas* istorikas paaikšintų kaip tikrą įvykį. Šios sąvokų užduotys pateiktos su pasirenkamaisiais atsakymais, tikintis, jog daugelis pasirinks tinkamus atsakymus. Kai užduotį teisingai atlieka 75–85 proc. mokinių, ji laikoma lengva, o kai viršija 85 proc. – per lengva. Pagal sunkumo parametrus užduotis apie *amžiaus* trukmę (86,5) laikytina per lengva, o klausimas apie *faktą* (82,7) – lengvas. Šių užduočių skiriamosios gebos parametras rodo, kad užduotis apie *amžių* neatskiria (14,0), o užduotis apie *faktą* (32,0) silpnai atskiria stiprius ir silpnus mokinius. Taigi, praktiškai abi užduotys vienodai lengvai įveikiamos visiems – tiek stipriems, tiek silpniems mokiniams.

Siekiant išsiaiškinti, kaip mokiniai atlieka tvarkymosi su sąvokomis procedūras, duota užduotis, kuri reikalavo pagal pateiktą pavyzdį (analogiją) nurodyti pateiktų datų *erą* (*prieš Kristų / po Kristaus*), *amžių*, *dešimtmetį*. Siekiant išvengti spėjimo, taškas skirtas už penkis teisingai nurodytus datų parametrus. Kiekvienai šių sąvokų (*era*, *amžius*, *dešimtmetis*) procedūrai taškai buvo skaičiuojami atskirai. Nors, kaip anksčiau minėta, pradinio ugdymo programoje šios sąvokos nenurodomos kaip pasiekimai, manyta, kad be jų tiesiog negalima išsiversti nagrinėjant istorines temas ir tikėtasi, kad mokiniams jos nebus visai

nežinomos. Duomenys iš dalies patvirtino šį lūkestį. Tyrimo rezultatai rodo, jog *erą* tinkamai nurodė dauguma mokinių. Pagal sunkumo procentą (76,8) užduotis priskirtina prie lengvų, pagal skiriamosios gebos indeksą (48,0) ji patenkinamai atskyrė stiprius ir silpnus mokinius. Tokio rezultato tikėtasi, nes tinkamai nurodyti duotų įvykių *erą* mokiniams galiausiai turėjo padėti jų skaitymo gebėjimai. *Amžių* nurodyti mokiniams buvo sunkiau. Pagal sunkumo procentą (52,8) ši užduotis priskirtina prie vidutinio sunkumo. Stiprus skiriamosios gebos parametras (64,7) liudija, kad užduotis ryškiai atskyrė stiprius ir silpnus mokinius. Taigi, stipresnieji mokiniai ją atliko geriau nei silpnieji. *Dešimtmečio* sąvoka buvo menkai žinoma daugeliui tiriamųjų. Mokiniais ši užduotis buvo sunki (27,9), o skiriamoji geba rodo patenkinamą (52,0) skiriamąją gebą. Pastebėtina, kad pildydami klausimyną mokiniai šią užduotį galėjo atlikti pagal tą patį principą, kaip ir nurodant amžių, tačiau buvo atvejų, kai pildant užduočių lapą jie klausė: *kas tas dešimtmetis?* Tai rodo, jog jie menkai žino sąvoką. Apibendrinus gebėjimą tvarkytis su visų trijų sąvokų užduotimis matyti, jog *eros* (*prieš Kristų / po Kristaus*) sąvoka mokiniams suprantama, *amžiaus* sąvoka vidutiniškai suprantama, o *dešimtmečio* sąvoka nežinoma ir nesuprantama.

Siekiant išsiaiškinti, kaip mokiniai geba „skaityti“ paveikslą informaciją, rasti ir išskirti joje tiesiogiai išreikštus konkrečius duomenis, buvo duotos kelios paveikslų tyrinėjimo užduotys. Viena užduotis reikalavo pagal pilies rekonstrukcijos paveikslą rasti ir pateikti žmonių sukurtus gynybinius įtvirtinimus. Vienas pavyzdys (*griovys su vandeniu*) buvo pateiktas, o nurodžius dar du tinkamus buvo skiriamas taškas. Sunkumo procentas rodo, jog užduotis buvo lengva (75,5), o skiriamoji geba (31,3) silpnai skirstė stiprių ir silpnų mokinių atsakymus. Kita užduotis buvo skirta informacijai tyrinėti ir chronologijai suprasti, rikiuojant istorinį objektą pagal jo pokyčius laike. Skirtingų laikotarpių kario paveikslus reikėjo sunumeruoti eilės tvarka pradėdant nuo seniausio. Iš viso duoti 6 paveikslai, tačiau, atmetus akivaizdžiausius pirmu ir paskutiniu numeriu rikiuotinus priešistorės ir dabarties vaizdus, gilesnio chronologijos supratimo reikalavo 4 paveikslai. Todėl taškas skirtas tinkamai išrikiavusiems visus 6 paveikslus. Ši užduotis buvo vidutinio (45,2) sunkumo ir turėjo patenkinamo pobūdžio skiriamąją gebą (55,3), vadinasi, buvo ne per sunki, vidutiniškai įveikiama užduotis.

Konkreto objekto tyrinėjimo procedūrų gebėjimus turėjo atskleisti užduotis, prašant nurodyti kiekvieno paveikslą požymius, padėjusius išrikiuoti

juos chronologiškai. Taškas skirtas gebėjusiems nurodyti bent pusės paveikslų požymius. Atsakymai rodo, jog tinkamai nurodyti požymiai dažniausiai bylojo apie kario išvaizdos (*šarvai, uniforma*) ir ginklų (*medinė ietis, pirmasis šautuvas*) pokyčius. Kai kurie apibendrina laikotarpį ir klijo etiketes (*čia pirmykštis žmogus, romėnas, Napoleono armijos karys, Antrojo pasaulinio karo ar Hitlerio kariuomenės karys*). Ši užduotis buvo vidutinio sunkumo (51,5), geriau ją atliko berniukai. Didelė skiriamoji geba (68,7) rodo, kad ji ryškiai atskyrė stipriuosius ir silpnuosius mokinius. Taigi, informacijos prasmės supratimo ir konkretaus objekto tyrinėjimo užduotys mokiniams buvo lengvos ir vidutinio sunkumo, o reikalavimas nurodyti konkrečius objekto požymius ryškiai atskyrė stiprius ir silpnus mokinius.

Siekiant išvelgti istorinio laiko supratimo taikymo gebėjimus, skirta užduotis, iš 6 paveikslų reikalavusi atrinkti tinkamą LDK laikotarpiui pavaizduoti. Vidutinis užduoties sunkumo procentas (62,7) rodo, jog daugiau nei pusei mokinių užduotis įveikiama. Skiriamoji geba (44,7) patenkinamai atskyrė stiprių ir silpnų mokinių grupes. Konteksto praktiniam tyrinėjimui atlikti ir kontekstualizavimo gebėjimams nustatyti buvo skirta užduotis, prašant paaiškinti, kodėl jie pasirinko tą paveikslą. Tikėtasi, kad mokiniai identifikuos laikotarpį atsižvelgdami į paveikslo požymių visumą, susies keletą detalių. Pagal sunkumo procentą (28,1) ši užduotis jiems buvo sunki, o skiriamoji geba (54,7) patenkinamai atskyrė skirtingų pasiekimų grupes. Dauguma tinkamai atsakusiųjų (23,2 proc. iš 28,1) teigė, kad paveiksle pavaizduoti riteriai su skydais, o ant jų – *Gedimino stulpų ženklas* arba *LDK ženklas*. Nedidelė dalis (4,9 proc.) atsakymų LDK laikotarpiui pritaikė tinkamą *riterių laikų* etiketę. Neužskaityti tokie mokinių atsakymai, kad *ten pavaizduoti kariai*. Taigi, mokiniams lengviau buvo pasirinkti tinkamą paveikslą nei remiantis konteksto detalėmis paaiškinti, kodėl jį pasirinko. Greičiausiai jiems trūksta praktinių tyrinėjimo įgūdžių. Kontekstui suprasti skirta ir viena tekstinė užduotis, reikalavusi rodyklėmis susieti 3 duotus priežasties ir pasekmės teiginius pagal pateiktą analogiją. Tikėtasi, jog, perskaitę su Lietuvos istorija susijusius teiginius, mokiniai tinkamai susies krikščionybės priėmimą su kryžiuočių antpuolių pabaiga, lotyniškų rašmenų draudimą – su slaptuoju mokymu, nepriklausomos Lietuvos Respublikos paskelbimą – su lietuviškos švietimo sistemos sukūrimu. Pagal sunkumo procentą (66,3 proc.) užduotis buvo vidutinio sunkumo su patenkinama skiriamąja geba (56,0), vadinasi, pakankamai įveikiama ir patenkinamai atskirianti skirtingų pasiekimų grupes.

Analizės ir argumentavimo gebėjimai buvo tiriami užduotimi, nurodžiusia rikiuoti chronologiškai 6 skirtingų istorijos laikotarpių paveikslus. Norint atlikti šią užduotį, pirma reikėjo įsigilinti į kiekvieno paveikslo kontekstą, tada paveikslus išrikiuoti chronologiškai. Atsižvelgus į programos specifiką, po kiekvienu paveikslu buvo užrašyti laikotarpiai, o taškas skirtas leidžiant padaryti vieną klaidą. Pagal sunkumo procentą (59,1) užduotis buvo vidutinio sunkumo, o skiriamoji geba (59,3) patenkinama, artėjanti link aukštos. Mokiniai dažniausiai darė klaidą painiodami senovės ir viduramžių laikotarpius arba naujųjų ir naujausiųjų amžių laikotarpius. Procedūrinė argumentavimo užduotis reikalavo pagrįsti istorinių laikotarpių išrikiavimą kiekvieno paveikslo požymiais. Taškas skirtas nurodžiusiems bent pusės paveikslų surikiavimo argumentus. Pagal sunkumo procentą (29,4) ši užduotis buvo sunki, o skiriamoji geba (48,7) patenkinamai atskyrė stipriųjų ir silpnųjų mokinių grupes. Analizės gebėjimų reikalavo ir tekstinė teiginių kategorizavimo užduotis, kai pagal duotą analogiją reikėjo sugrupuoti 3 poras priežasties ir pasekmės teiginių. Tiesą sakant, abejota, ar šią užduotį mokiniai įveiks. Manoma, jog užduotis, reikalaujanti susieti spaudos draudimą su knygnešyste, lietuvių pagonybę – su kryžiaus žygiais ir sovietinį genocidą – su partizaniniu pasipriešinimu, gal bus per sudėtinga. Taškas skirtas nurodžiusiems bent du tinkamai susietus teiginius. Rezultatai nustebino, nes pagal sunkumo procentą (28,6) užduotis buvo sunki, bet ne per sunki. Skiriamoji geba (53,3) patenkinamai atskyrė skirtingų pasiekimų mokinių grupes. Taigi, apie trečdaliui mokinių ji buvo įveikiama.

Istorinio mąstymo aukštesnius gebėjimus atspindi gebėjimas apibendrinti, įvertinti ir argumentuoti istorinę medžiagą, komunikuoti tinkamai vartojant pagrindines turinio sąvokas. Siekiant išsiaiškinti tokio pobūdžio gebėjimus, duota atvirų atsakymų reikalaujanti užduotis. Klausimyne buvo pateiktas viduramžių riterio skulptūros paveikslas ir prašyta nurodyti, ką vaizduoja skulptūra, nurodant, kas jis, kuo jis užsiėmė, kada gyveno. Atsakymai į kiekvieną šių klausimų įvertinti atskirai. Kiekvienas tinkamas atsakymas įvertintas tašku. Laikytasi požiūrio, kad savarankiškas istorinio objekto apibūdinimas minėtais aspektais reikalauja žinių sintezės ir vertinamojo supratimo. Veiklos apibūdinimas reikalauja žinių apie tam tikro istorinio laikotarpio gyventojų užsiėmimus ir argumentų objekto veiklai apibūdinti. Objekto pavadinimas tam tikra sąvoka atskleidžia apibendrinimo ir dalykinio komunikavimo gebėjimus. Objekto priskyrimas gyvenamajam laikotarpiui rodo

duomenų įvertinimo ir laikotarpių periodizavimo gebėjimus. Pirmiausia mokiniai turėjo įvardyti objektą kaip riterį. Pagal sunkumo procentą (52,4) užduotis buvo vidutinio sunkumo su patenkinama (58,7) skiriamąja geba. Tai reiškia, jog daugiau nei pusė mokinių istorinį objektą įvardijo tinkamai, o stipriųjų ir silpnųjų grupės atsiskyrė patenkinamai. Kad tai yra *riteris*, parašė trečdalis (30,4 proc.) visų atsakiusiųjų, dar 22 proc. vaikų teigė, kad tai *kunigaikštis*, *kryžiuotis*. Pastarieji atsakymai taip pat tinkami, nes, viena vertus, tai apibendrintos sąvokos, kita vertus, skulptūros vaizdas (šarvai, kalavijas, skydas su kryžiumi) leido manyti, jog tai kryžiuočių riteris arba kunigaikštis. Todėl šie atsakymai neprasilenkė su užduoties logika. Neužskaityti atsakymai tų mokinių, kurie teigė, jog tai *kareivis*, *žmogus su šarvais*, *Vytautas*, *Mindaugas* (17,7 proc.). Mokinių atsakymai apie riterio užsiėmimus atskleidė, jog ši užduotis taip pat buvo vidutinio sunkumo. Užduoties sunkumo procentas (41,4) rodo, kad teisingai ją atliko šiek tiek mažiau nei pusė mokinių. Didelė skiriamoji geba (60,7) rodo, jog šis atviras klausimas ryškiai atskyrė stipriųjų ir silpnųjų mokinių grupes. Tinkamais laikyti atsakymai, jog riteriai *kariavo*, *kovojo*, *dalyvavo riterių turnyruose*, *gynė valstybę*, *ordiną*, *valdovą*, *kara lių*, *kunigaikštį*. Atsakymai rodo, jog dauguma mokinių akcentavo pagrindinį riterių užsiėmimą – karybą, bet kai kurie nurodė ir laisvalaikio užsiėmimus, tokius kaip riterių turnyrai. Iš atsakymų įvairovės matyti, jog mokiniai turi pakankamai žinių apie riterių veiklą ir užsiėmimus. Periodizavimo gebėjimus atskleidžianti užduotis reikalavo nurodyti, kada riteris gyveno. Užduoties sunkumo procentas (43,2) rodo, jog tai vidutinio sunkumo užduotis, bet jos skiriamoji geba (68,0) labai aukšta, taigi ryškiai atskyrė skirtingų pasiekimų mokinių grupes. Vieni teigė, kad riteris gyveno *karalystėje riterių laikais* (2,9 proc.), kiti nurodė viduramžių laikotarpiui tinkamus metus (11,2 proc.). Tačiau beveik trečdalis mokinių kaip riterio gyvenamąjį laikotarpį įvardijo *viduramžius* (29,2 proc.), kas atskleidė pakankamus ne tik periodizavimo, bet ir tinkamų apibendrintų mokslinių sąvokų vartojimo gebėjimus.

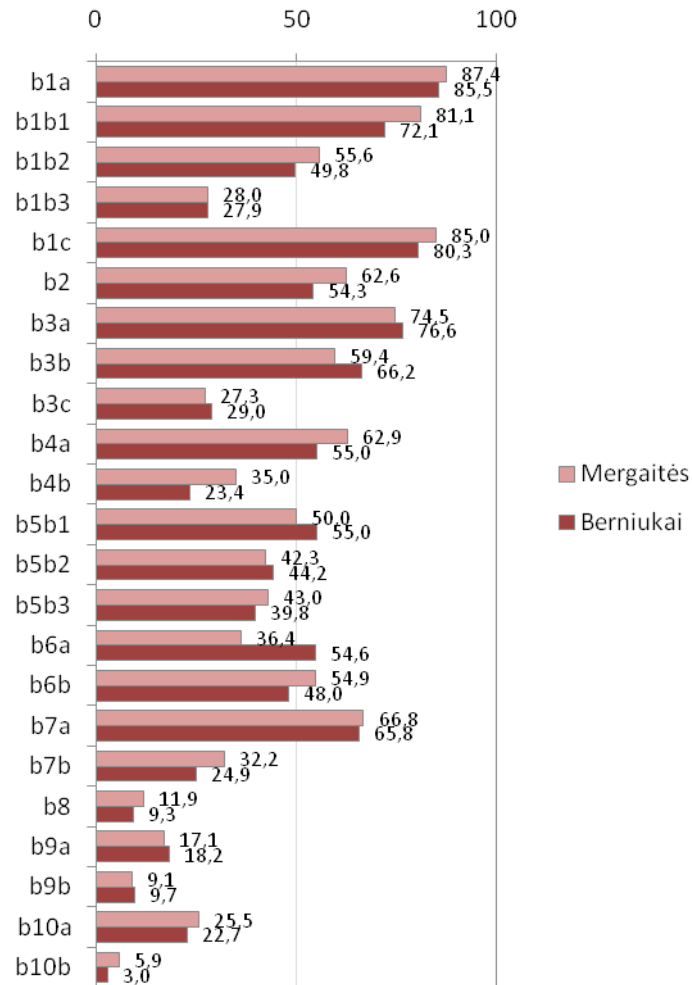
Savarankiško samprotavimo gebėjimams atskleisti buvo skirta dar viena atviro tipo atsakymo užduotis. Mokinių klausta, kodėl XIX a. lietuviai vaikus mokė slaptose mokyklose. Klausimas *kodėl?* reikalauja vertinamojo požiūrio, išvadų, argumentų, todėl jis tinkamas siekiant išvelgti samprotavimo apie istorinį laikotarpį kokybę. Užduotimi buvo tikėtasi fiksuoti mokinių atsakymus, rodančius supratimą apie gyvenimą Lietuvoje carinės Rusijos laikotar-

piu. Taškas buvo skirtas, jei slaptas mokymas kaip pasekmė buvo susietas su priežastimi, t. y. su lotyniškų rašmenų ir lietuviškos spaudos draudimu, su legalių lietuviškų mokyklų uždarymu. Užduoties sunkumo procentas (58,6) rodo vidutinį sunkumą, skiriamoji geba (48,7) – patenkinamą skirtingų pasiekimų mokinių grupių atskyrimą. Matyti, jog daugiau nei pusė mokinių savo atsakymuose akcentavo būtent šiuos dalykus. Kaip netinkami pažymėti tokie atsakymai, kad nebuvo mokyklų arba buvo supainioti carinės ir sovietinės okupacijos laikotarpiai.

Vienas klausimas su pateiktais pasirenkamais atsakymais buvo skirtas istorinio įvykio reikšmingumui suprasti. Mokiniais buvo pateikti keturi teiginiai apie įsivaizduotos valdžios priimtus naujus sprendimus ir klausta, kuris iš sprendimų yra reikšmingiausias. Užduotimi norėta pažiūrėti, ar mokiniai supranta, kad istorijoje reikšmingesnis tas įvykis, kuris paliečia (ar pakeičia) kuo didesnio skaičiaus žmonių gyvenimą. Užduoties sunkumo procentas (24,1) rodo, jog mokiniams užduotis buvo sunki, o skiriamoji geba (30,7) – silpną stipriųjų ir silpnųjų grupių atskyrimą. Išryškėjo vieno distraktoriaus dominavimas kaip tipinė klaida (40,2 proc.). Tai atsakymas, teigiant, kad *politikai padidino karines išlaidas*. Galvoti galima visaip, bet tikėtina, kad mokiniai daug girdėjo apie būtinybę didinti Lietuvos karines išlaidas šalies gynybai ir saugumui viešajame diskurse, nes tai buvo ryškiai akcentuota 2014 metų pabaigoje dėl Krymo krizės poveikio. Bet aišku, kad tai nieko bendro neturi su istorinio įvykio reikšmingumo supratimu, todėl kartojant tyrimą užduotis turėtų būti pakeista.

Tyrimo rezultatai atskleidė dar keletą keistinių užduočių, kurios buvo per sunkios, nes rezultatai rodė mažesnę nei 20 proc. sunkumą. Tokiais atvejais skiriamoji geba neatskiria skirtingų pasiekimų mokinių. Mokiniai nesuprato užduočių apie istorinio šaltinio patikimumą, jie manė, kad istorikas, tiriantis žmonių gyvenimą prieš 100 metų, daugiau pasitikėtų istorikų užrašais nei žmonių dienoraščiais. Per sunki buvo ir užduotis, prašant nurodyti, kas pakeistų mūsų gyvenime sugražinus didžiojo kunigaikščio valdžią. Valdovo sugražinimą su demokratijos nebuvimu susiejo vos 10,6 proc. mokinių. Taigi, kartojant tyrimą šie klausimai būtų keistini.

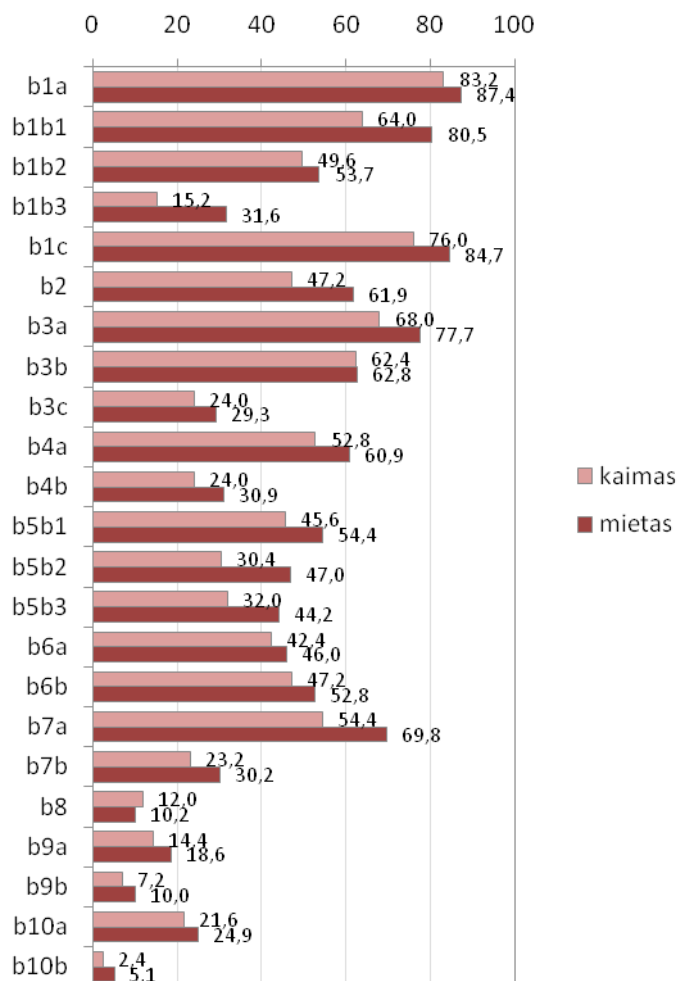
Tyrimo rezultatų pasiskirstymas pagal lytį rodo, kad užduočių klausimynas vienodai buvo tinkamas tiek berniukams, tiek mergaitėms. Duomenys pateikti 3 pav.



3 pav. Rezultatų pasiskirstymas pagal lytį

Statistiškai reikšmingi ($p < 0,05$) rezultatų skirtumai rodo, kad mergaitėms geriau nei berniukams sekėsi tvarkytis su sąvoka ($p = 0,01$) nurodant *erą* (*prieš Kristų / po Kristaus*). Mergaitės geriau samprotavo apie istorinį periodą ($p = 0,05$), susiedamos spaudos draudimą su slaptuoju mokymu. Jos geriau įvardijo konteksto požymius ($p = 0,00$), padėjusius išrikiuoti skirtingų istorinių laikotarpių paveikslus. Greičiausiai tai sietina su tradiciškai geresniais šio amžiaus mergaičių skaitymo gebėjimais (Tarptautinių skaitymo gebėjimų tyrimas, 2012, 22). Tačiau berniukai geriau išrikiavo vieno istorinio objekto paveikslus pagal nuoseklumą ($p = 0,00$), o tai greičiausiai sietina su užduoties turiniu, nes paveikslai vaizdavo karį, o turinio požiūriu tai berniukų interesams artimesnė medžiaga.

Tyrimų rezultatų pasiskirstymas pagal gyvenamąją vietovę parodė tam tikrus miesto ir kaimo mokinių rezultatų skirtumus. Duomenys pateikti 4 pav.



4 pav. Rezultatų pasiskirstymas pagal gyvenamąją vietovę

Duomenys rodo bendrą Lietuvos tendenciją, kad miesto mokinių pasiekimų rezultatai geresni nei kaimo. Atsiskleidė kai kurie statistiškai reikšmingi rezultatai. Ryškiausi skirtumai tarp miesto ir kaimo išryškėjo, kai reikėjo nurodyti duotų datų *erą* (*prieš Kristų / po Kristaus*) ir *dešimtmetį* ($p = 0,00$), pagal analogiją tinkamai susieti priežastis su pasekmėmis ($p = 0,00$). Tai greičiausiai taip pat sietina su skaitymo pasiekimų tendencijomis, kurios kaimui mažiau palankios nei miestui. Miesto mokiniams geriau nei kaimo sekėsi periodizuoti ($p = 0,00$), nurodant riterio gyvenamąjį laikotarpį ir samprotauti apie tai, kodėl XIX a. lietuviai savo vaikus mokė slaptai ($p = 0,00$). Statistiškai reikšmingas skirtumas išryškėjo ir nurodant, ką veikė, kuo užsiėmė riteris ($p = 0,01$). Pastebėtina, jog geresnių miesto mokinių rezultatų tendenciją rodo beveik visi pastarojo dešimtmečio tyrimai. Tai ragina skirti didesnę dėmesį švietimo situacijai Lietuvos regionuose.

Išvados ir diskusija

Tyrimas atskleidė, kad Lietuvos ketvirtokai daugeliu požiūrių turi pakankamai žinių ir savo amžiui pakankamus istorinio laiko tėkmės supratimo gebėjimus. Nepaisant programos trūkumų dėl sąvokų supratimo reikalavimų, mokiniai pakankamai supranta ir vartoja pagrindines istorinio laiko sąvokas, tokias kaip *era (prieš Kristų / po Kristaus)*, *amžius*, o atsakydami į atviro tipo atsakymus vartoja *periodo* sąvokos atitikmenis, tokius kaip *laikotarpis*, *[riterių] laikai*. Jie nežino ir nesupranta *dešimtmečio* sąvokos. Pastebėtina, kad pakankamas sąvokų žinojimas nepadedą jiems praktiškai taikyti žinias ir tvarkytis su istorinio laiko datų duomenimis. Tai daugiausia priklauso nuo programos specifikos, kurioje nėra keliami atitinkamų laiko sąvokų taikymo reikalavimai.

Mokiniai pakankamai gerai atlieka vieno objekto pokyčių ir skirtingų istorinių laikotarpių chronologinio rikiavimo užduotis ir nurodo konkrečius požymius, padedančius šiuos objektus rikiuoti chronologiškai. Šių užduočių atlikimas rodo, kad chronologijos supratimo gebėjimai viršija programinius reikalavimus, paremtus buitinėmis sąvokomis ir kategorizavimu pagal principą *seniau ir dabar*.

Mokiniai lengvai randa ir supranta tiesiogiai išreikštą istorinio turinio informaciją, pakankamai gerai sieja akivaizdžiai pateiktas priežastis su pasekmėmis. Jie vidutiniškai gerai išvelgia istorinį kontekstą ir geba atrinkti reikiamo istorinio periodo objektą iš kelių pateiktų. Tačiau, kadangi programos reikalavimai daugiausiai sukoncentruoti tik į turinio kategorizavimą pagal principą *seniau ir dabar*, jiems sunkiau sekasi kontekstualizuoti nurodant istorinio konteksto požymius. Manytina, kad dėl šios priežasties mokiniams sunkiau sekėsi argumentuoti, nurodant, koks požymis padėjo jiems apsispręsti pasirinkant tinkamą objektą ar kontekstą. Taigi, šiuo aspektu programa taip pat tobulintina. Galiausiai, užsienio tyrimai taip pat įrodo, jog kategorizavimas į *seniau ir dabar* – akivaizdžiai per žemas mokymosi pasiekimų reikalavimas dešimtmečiams.

Ketvirtokai pakankamai gerai periodizuoja. Nors programoje nereikalaujama gerų chronologijos supratimo žinių, mokiniai geba priskirti duotą objektą tam tikram istoriniam laikotarpiui ir objektui pavadinti dažniausiai vartoja tinkamą turinio sąvoką. Tai liudija, kad jie geba daugiau nei reikalauja programa. Jei programoje tam būtų skiriama daugiau dėmesio, tikėtina, kad šiuos gebėjimus būtų galima dar daugiau išplėtoti.

Samprotavimas galimas tik gausesnių dalyko žinių ir gilesnio supratimo pagrindu. Nekeliant atitinkamų programinių reikalavimų, neįmanoma pasiekti gilaus supratimo ar tikėtis išsamaus istorinio pasakojimo su esminėmis turinio bei antrinėmis sąvokomis – metasąvokomis. Nebent to išmokstama už mokyklos ribų. Todėl manytina, kad programą reikia papildyti aiškiais istorinių žinių ir procedūrinių gebėjimų reikalavimais. Šiais aspektais siūloma programą koreguoti.

Literatūra

- Barton, K. C. (2004). *Research on Students' Historical Thinking and Learning*. Prieiga per internetą: <http://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/october-2004/research-on-students-historical-thinking-and-learning>
- Barton, K. C., Levstik, L. S. (2013). *Teaching History for the Common Good 2013*. Prieiga per internetą: http://www.google.lt/books?hl=lt&lr=&id=B6KlJhS-boUC&oi=fnd&pg=PR1&dq=history+teaching+in+primary+class&ots=OSufvTaPm8&sig=hK8uwHOL32UtUt3mN6PUhGX4PJ-w&redir_esc=y#v=onepage&q=history%20teaching%20in%20primary%20class&f=false
- Blow F., Lee P., Schemildt, D. (2012) Time and chronology: conjoined twins or distant cousins? In *Teaching history*. 147. June (1). Issue 147, 26–35. Prieiga per internetą: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=8e945fd3-1d58-4dd6-a4f6-6766ed690442%40sessionmgr114&hid=109>
- Cooper, H. (1995). *History in the Early Years*. Prieiga per internetą: http://books.google.lt/books?id=E1LUr2fXkscC&printsec=frontcover&hl=lt&source=gbs_ge_summary_r&cad=o#v=onepage&q&f=false
- Cooper, H. (2011). What Does it Mean to Think Historically in the Primary School? In L. Perikleous, D. Shemilt. *The Future of the Past: Why History Education Matters* (pp. 321–342). Prieiga per internetą: <http://www.ahdr.info/ckfinder/userfiles/files/TheFutureOfThePast.pdf>
- Cooper, H., Dilek, D. (2007). *A Comparative Study on Primary Pupils' Historical Questioning Processes in Turkey and England: Empathic, Critical and Creative Thinking*. Prieiga per internetą: <https://www.edam.com.tr/kuyeb/pdf/en/239b592e8079e269c631cb595c999051ering.pdf>
- Cooper, H. (2012). *Chronology in the Primary School: it's not just Kings and Queens and dates!* Prieiga per internetą: http://www.history.org.uk/file_download.php?ts=1349779367&id=10739
- Cooper, H. (2012). *History 5–11: a guide for Teachers*. London: Routledge. Prieiga per internetą: file:///C:/Users/seven/Downloads/Cooper_Chapter_4.pdf
- Dawson, I. (2007). Time for chronology. In *Teaching History*. Prieiga per internetą: <http://www.thinkinghistory.co.uk/Issues/downloads/TimeforChronology.pdf>
- De Groot-Reuvekamp, M. J., Van Boxtel, C., Ros, A., Harnett, P. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 487–514. Prieiga per internetą: <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2013.869837>

- Hodkinson, A. (2003). History howlers: amusing anecdotes or symptoms of the difficulties children have in the retention of historical knowledge. Some observations based on recent research. *Research in Education*, 70, 21–36. Prieiga per internetą: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=6ef9490d-6900-4f51-b978-5702fe02ddf8%40sessionmgr112&hid=109>
- Hodkinson, A. (2004). Does the English Curriculum for history and its schemes of work effectively promote primary-aged children's assimilation of the concepts of historical time? Some observations based on current research. *Educational Research*, 46(2), 99–117.
- Hoodless, P. A. (2002). An investigation into children's developing awareness of time and chronology in story. *Journal of Curriculum Studies*, Issue 2, 34, 173–200. Prieiga per internetą: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/results?sid=2be3d6ab-b99f-4a2a-92a1-da5610320e46%40sessionmgr120&vid=31&hid=116&bquery=JN+%22Journal+of+Curriculum+Studies%22+AND+DT+20020301&bdata=JmRiPWE5aCZoeXBlPTEmc2loZT1laG9zdC1saXZl>
- Lee, P. (2005). Historical Literacy: Theory and Research / *International Journal of Learning, Teaching and Research*, 5(1), 1–12. Prieiga per internetą: <https://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal9/papers/lee.pdf>
- Lee, P., Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: progression and progression models in history. *Teaching History*, 113, 13–23. Prieiga per internetą: <http://en.calameo.com/read/002522136d4fa851dc459>
- Lee, P. (2011). Historical Literacy and Transformative History. In *The Future of the Past: Why History Education Matters* [editors: Lukas Perikleous and Denis Shemilt]. Prieiga per internetą: <http://www.ahdr.info/ckfinder/userfiles/files/TheFutureOfThePast.pdf>
- Lee, P., and others. (1993). Progression in Children's Ideas about History. *Project CHATA. Concepts of History and Teaching Approaches* (pp. 7–14). Prieiga per internetą: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED388531.pdf>
- Levstik, L. S. (1993). Building a sense of history in a first-grade classroom. *Advances in Research on Teaching, vol. 4: Research in Elementary Social Studies* (pp. 1–31). J. Brophy (ed.). Greenwich, CN: JAI Press, Inc.
- Peck, C., Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 1015–1038. Prieiga per internetą: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ830511.pdf>
- Rūsenas, J. (1997). Pasakojamosios galios raida mokantis istorijos. Moralinės sąmonės ontogenezės hipotezė. Iš *Istorinė sąmonė ir istorijos didaktika* (p. 34–36). Red. A. Poviliūnas. Vilnius: Solertija.
- Seixas, P. (1996). Conceptualising the Growth of Historical Understanding. In D. R. Olson, N. Torrance (Eds.). *The Handbook of Education and Human Development* (pp. 765–783). Oxford. Prieiga per internetą: http://www.culturahistorica.es/seixas/conceptualizing_growth.pdf
- Seixas, P. (2006). Benchmarks of Historical Thinking: a Framework for Assessment in Canada. Retrieved from: <http://historicalthinking.ca/sites/default/files/Framework.Benchmarks.pdf>
- Shemilt, D. (2011). The Gods of the Copybook Headings: Why Don't We Learn from the Past? In L. Perikleous, D. Shemilt (Eds.). *The Future of the Past: Why History Education Matters*. Prieiga per internetą: <http://www.ahdr.info/ckfinder/userfiles/files/TheFutureOfThePast.pdf>
- Tarptautinis skaitymo gebėjimų tyrimas. PIRLS 2011 ataskaita. 4 klasė.* (2012). Nacionalinis egzaminų centras. Prieiga per internetą: http://www.nec.lt/failai/3969_PIRLS2011_ATASKAITA.pdf

- Teorinė metodinė medžiaga pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimo (PUPP) ir brandos egzaminų (BE) užduočių rengėjams* (pagal Anglia Assessment Ltd. Market Place, Stowmarket, Suffolk IP14 1DY United Kingdom 2011). Prieiga per internetą: www.anglia-assessment.org, http://www.nec.lt/failai/2204_NEC_teorine_metodine_medziaga_spaudai_A4+5mm_crops.pdf
- Van Drie, J., Van Boxtel, C. (2007). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87–110. Prieiga per internetą: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.100.7003&rep=rep1&type=pdf>
- Van Sledright, B. A., (2013). History – *Learning, Teaching of*. Prieiga per internetą: <http://education.stateuniversity.com/pages/2048/History.html#ixzz2wVnLLO8T>
- Wilschut, A. (2010). A Forgotten Key Concept? Time in Teaching and Learning History. *Applied Sciences Paper presented at the 21st International Congress of Historical Sciences*, Amsterdam. Prieiga per internetą: http://www.academia.edu/2571670/A_Forgotten_Key_Concept
- Wineburg, S. (2010). *Thinking Like a Historian*. Prieiga per internetą: http://www.loc.gov/teachers/tps/quarterly/historical_thinking/article.html
- Žemgulienė, A. (2014). Šiuolaikinės didaktikos kaita: istorijos mokymo pradiniam ugdyme didaktinės tendencijos. Iš *Ugdymo paradigmos iššūkiai didaktikai: kolektyvinė monografija* (p. 199–249). Parengė R. Bruzgelevičienė. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.

4TH GRADERS' UNDERSTANDING OF HISTORICAL TIME: GUIDELINES FOR UPDATING THE WORLD STUDIES CURRICULUM

AUŠRA ŽEMGULIENĖ

Lithuanian University of Educational Sciences, LITHUANIA, e-mail ausra.zemguliene@leu.lt

Abstract. Understanding historical time is one of the most important aspects of historical literacy in primary schooling. It must be taken into consideration in order to improve educational quality and update the curriculum. The development of constructivist learning has encouraged research of the field in several countries, but Lithuania (apart from a few BA and MA theses) has no record of studies on understanding of historical time among primary school students. This article discusses historical literacy issues in primary schooling and analyses which skills need to be developed for understanding historical time. As Lithuanian regulations provide no adequate description of such skills and subject-related performance, the article relies on the analysis of requirements for primary school students in other countries. It has been observed that scholars encourage a shift from information memorisation to comprehensive historical thinking. Beginning in primary school, history is intended to be taught as a science developing through time with expertise of its research specifics (Lee, 2011, 154). The goal is to enable students to think analytically and fluently use general second-order concepts such as *changes, meaning, evidence, cause, empathy* (Lee, Shemilt, 2003, 14–15).

Analysis of the Lithuanian primary school World Studies curriculum shows that Lithuania in comparison with other countries maintains much lower requirements for the history curriculum (Žemguliene, 2014, 248–249). Moreover, history teaching based on constructivist theories ignores age restrictions and strives to make learning interesting and comprehensible even to young learners. In order to keep up with cutting-edge didactic trends and improve the education curriculum in Lithuania it is important to investigate how primary school students understand historical time and what abilities are to be developed to improve their historical knowing. Taking into consideration foreign studies and the nature of the Lithuanian primary education curriculum, a survey and a data processing model have been constructed to collect data on student understanding of the passage of historical time. Analysis allows

us to draw comprehensive conclusions on historical knowing among primary school students. **The aim of the research** is to analyse historical understanding abilities among primary school students and provide guidelines for updating the primary World Studies curriculum. **The methods of research** include a theoretical analysis of foreign-based studies, which explores the structure of historical understanding and describes the features of historical understanding skills; also, empirical inquiry into the historical understanding skills of 4th graders. The data were collected through a illustrated survey *Think like a Historian*, consisting of open and closed questions. The research was carried out in 2014–2015 with a sample of 555 respondents. The data were processed using the SPSS 19 statistical software package. The study has shown that when it comes to historical knowing some 4th graders are able to understand much more than is required under the Lithuanian primary education curriculum. However, it is not possible to examine more profound historical thinking and perception of second-order concepts since the current curriculum fails to provide conditions for the development of such skills. This should be taken into consideration when updating the World Studies curriculum.

Keywords: historical literacy, ability to understand historical time, primary education, primary education curriculum.

Introduction

Scholarly discussions on educational change draw attention to initial instruction in history and developing historical literacy as early as primary school. Constructivist theories have changed the goals, principles and methods of historical education. There has been a shift from facts, dates and knowledge reproduction to historical narration promoted by modern and post-modern education philosophies and based on exploring, reasoning and interpreting the past (Lee, Ashby, Dickinson, 1995; Barton, 2004; Lee, 2005; Wineburg, 2010; et al.). This has emphasised the concept of historical learning as a process of analysing and developing historical knowledge, which promotes understanding history as a conceptual academic subject and developing the necessary skills (methodology) for it. This is defined as *historical literacy* and its development is considered the purpose of history didactics. A summary of different ideas allows us to distinguish several categories of historical literacy such as the historical passage of time and the concept of change; cause and effect re-

relationships; reliability of historical sources; different historical interpretations (Žemguliėnė, 2014). Nevertheless, the major focus is placed on the development of understanding of historical time and change and this understanding should be taught from an early age.

Rüsen discusses the power of historical narrative in giving meaning to the past arguing that memory of the past helps you orient yourself in the present (Rüsen, 1997, 34–36). Following this idea of history Accordingly, Lee believes that raising practical questions relevant to us and analysing them helps us develop our views based on scientific knowing (Lee, 2005, 3). He states that orientation in time can be taught by two means: understanding history as a science and applying a system to know the past. According to him students without previous reasonable concepts of history are more prone to believe the ready-made versions of the past and reject all alternatives as a lie (Lee, 2005, 9). Therefore he insists that historical literacy requires not only to think about the type of curriculum that is needed, but also on what kind of understanding it is based (Lee, 2005, 10). In constructivist learning historical understanding is measured not by a quantifiable amount of knowledge, but by an increase in qualitative deeper understanding, which evolves into the comprehension of second-order concepts such as *changes* and is personal (Lee, Shemilt, 2003, 15).

Studies show that the development of historical literacy is a gradual process and depends on the student's experience and socio-cultural environment rather than his age (Barton, 2004; De Groot-Reuverkamp et al., 2014). Students show better progress when they work in groups, discuss and exchange experiences. Lately there has been a tendency among researchers to reject universal cognitive development ideas suggesting children are incapable of historical understanding while they are still in the concrete operation stage, i.e. before the age of about eleven (Barton, Levstik, 1996; Hodkinson, 2004; Hoodles, 2002). Instead, they define learning as the reorganisation of precedent information according to a new scenario as new things in a specific field are learned (Levstik, 1993). In other words, students update their mental schemas as they learn something new in that area. Levstik believes that teachers play a greater role in the cognitive development of a child than is suggested by universal cognitive theory, especially when practical skills come before theoretical knowledge and deep understanding in teaching younger children. Therefore, it is up to the teachers to find ways to engage children in more inclusive practical activities (participation) for the development of historical knowing (Levstik, 1993, 3).

At the primary level historical literacy should be taught selecting the right teaching methods and content. Teachers must be aware that children start school with a considerable amount of knowledge. Seixas (1996, 2006) states that pre-school age children are already in contact with the past and learn about it from their family, books, photos and television. But their understanding is of the domestic variety. These knowings must become scientific at school, i. e., through scientific research and analysis the domestic understanding must be replaced by the scientific. Cooper has shown that with the right choice of practical and analytical activities (Kendal Castle et al.) and active participatory activities even five to seven year olds become history researchers. Her research has confirmed that it is possible to talk to eight year olds about historical sources as evidence. Students are not only able to find relevant information in the sources but also summarise and draw conclusions. The proper selection of tasks and learning materials allow children to know the difference between what can be considered as evidence and what is supposed or assumed (Cooper, 2011, 333–334). A number of foreign studies verify that children and teenagers may develop complex historical thinking schemes as the result of a particular context and active assignments and work with sources (Barton, Levstik, 2013; Cooper, 1995, 2006, 2012; Dawson, 2007; Hodgkinson, 2003; Lee, Ashby, 1995; Lee, 2005; Levstik, 1993; Seixas, 1996, 2006; Van Drie, Van Boxtel, 2007).

It might be said that the turn of the century signalled a change in history didactics: analysing and reconstructing previous knowing contributes to cognitive growth and building and developing new knowledge and understanding (Žemgulienė, 2014, 212). These new ideas have shown the importance of identifying clear-cut components of historical literacy. They point out the necessity to define what constitutes conceptual terms in historical literacy and what research procedures and analytical capacities will be required from students. However, historical literacy in Lithuania lacks a well-defined structure and models of understanding development (progression). The episodic teaching of history in primary education does not include the goal of developing historical literacy skills as they are not included in the student achievement agenda. Analysis of history curriculum in the integrated course of World Studies (2008) reveals that requirements for student progress are inconsistent and not well founded (Žemgulienė, 2014). Therefore, in order to improve the curriculum in the future it is important to find out how primary school students per-

ceive historical time and what skills should be developed to improve historical understanding. This constitutes the research problem.

The research aims to analyse historical understanding skills among primary school students and provide guidelines for updating the world studies curriculum in primary education.

Research methods include a theoretical review of foreign research studies that explore the structure of historical understanding and describe test-verifiable features of historical understanding skills; and empirical research, which analyses historical understanding skills of 4th graders. The data were collected through a illustrated survey *Think as a Historian*, consisting of open and closed questions. The pen and paper survey was developed based on a model of conceptual understanding and skill growth over six stages. This model employs Bloom's taxonomy to evaluate the levels of knowledge and understanding progress, as well as a historical thinking scheme by Van Drie and Van Boxtel (2007) to assess the skills of data processing. The data were entered and processed using the SPSS 19 statistical software package, setting parameters of task difficulty and discrimination. The research was carried out in 2014–2015 with a sample of 555 4th graders.

The structure of understanding historical time and the development of relevant skills in primary education

Time perception is twofold. There is an objectively measurable mathematical time and a subjectively experienced time in the past, temporary in its duration and intensity. In teaching history both aspects are important, but the development of historical thinking requires more than a calendar measurement of time and students' ability to distinguish between the present and past. Historical data are mind constructs delivered in many ways and not a mere copy of the past recorded by someone, therefore the historical literacy to be acquired must be such that allows varied interpretations and produces arguments to accept or reject them (Lee, 2005, 6). In order to develop higher-order historical thinking, requirements for understanding the past extend to understanding objects, events, time periods, contexts and changes (De Groot-Reuverkamp et al, 2014, 489).

Theoretical analysis shows that different authors focus on different aspects of understanding historical time. When summarised four key elements emer-

ge: comprehension and use of historical time concepts; chronological comprehension; comprehension of historical context; comprehension of historical periods. These elements are described in Table 1.

Table 1. Elements of understanding historical time

Category	Wilschut A. Historical Consciousness (2012, 70)	Stow W., Haydn T. Chronology (2000, 87)	De Groot-Reuverkamp M. J. et al. Pedagogical Approach: What Children Are Capable Of (2014, 490)
Comprehension and use of historical time concepts		Understanding of words and symbols defining time	Use of time-related vocabulary: <i>old - new - a long time ago - now - past - present - future</i> ; dates, decade, century – era (BC / AD)
Chronological comprehension	Chronology and periodisation: A way we project images onto the linear past and distinguish them according to the function of a particular period	Ability to use dynamic time schemes and dates	Sequence of historical periods, chronological order Correct use of data on event location, people and changes in time
Comprehension of historical context	Generations and relics: tools that bridge gaps between different periods especially between the present and past Anachronisms and contingencies: relations between approaches and concepts, differences between periods	Knowledge of main characteristics of a period and ability to approximately identify the period	Ability to recognise and identify historical period characteristics in texts and visual aids Use of historical period characteristics for accurate placement of events, people and changes in time
Comprehension of historical periods			Use of historical period characteristics when needed to understand how people used to live Comparing historical periods among themselves and with the present, drawing conclusions regarding changes and continuity between different periods

* Based on De Groot-Reuverkamp et al., 489–490.

The table shows that the authors refer more or less to the same components, but through different deployment and associations. For example, Wilschut connects periodisation abilities with chronological skills, whereas Stow and

Haydn see the foundation of periodisation in the understanding of historical context. De Groot-Reuverkamp et al. deliver the most comprehensive pedagogical approach, which involves both student knowledge and their ability to manage it. All these components placed together enable an orientation in time. It must be noted that all components are inter-connected and based on each other. Deficiencies in students' time concepts impede dealing with chronological data, and failure to understand historical context leads to erroneous periodisation. Therefore, all of these components play an equally important role in the development of deep historical understanding and historical literacy.

Varied history teaching strategies aim to improve historical thinking skills, but children of a younger age face additional problems related to knowing the past because of differences in general and social skills, cognitive and linguistic achievements and cultural experiences. Therefore teaching should be supported by active research tools, encouragement of frequent debates and into consideration of different student experiences. All these components are further discussed in terms of their pedagogical possibilities in primary education.

Conceptual comprehension and proper use of time concepts are good indicators of student understanding of time. Studies show that children at the age of 3–4 are already able to distinguish between present and past. A more accurate usage of time vocabulary starts at the age of 6–7 or even earlier if instrumental enrichment (according to Feuerstein et al., 1980; Preece, 1987; Fox, 1993) has been provided. At the age of 8–9 when students narrate the past, they employ rather specific vocabulary for time and event relations (Hoodles, 2002, 197). When they turn ten they can give specific time descriptions and define specific period-related groups such as the Romans and the Incas. They are capable of analysing archival and contemporary photos categorising them into the past and present (Cooper, 1995).

A number of researchers note that the concept of historical time is different from that of mathematical time. According to Wilschut, historical time focuses on periodisation and the ability to assign events to a certain period of time. On the basis of studies by Barton and Levstik, he argues that real historical understanding of students between 7 and 14 years of age is shown not by memorising dates but by assigning images to particular periods. Until they develop a traditional perception of time, images should be labelled through associations: *time of war, the days of cowboys* (Wilschut, 2010). In primary school children should be introduced to the main temporal terms such as *century*,

era, decade, period, before Christ, anno Domini. The majority of students are believed to understand and use these terms and the more capable ones are able to make further generalisations (*short-term – long-term; anterior – posterior*). Hodkinson notes that terms like *long ago, before* are not accurate as they might mislead younger students whose temporal concepts are under construction and who may think that all the events of *long ago* could have happened a couple of years ago, or a hundred, thousand or billion years ago (Cooper, 2012, 4).

The Lithuanian primary school World Studies (henceforth WS) curriculum for integrated history teaching sets the following achievement requirements for 1st and 2nd graders: *understand terms related to time change* (WS, 2008, 227); *be able to express the understanding of the progression of time and time change; distinguish between and correctly use the following terms: yesterday, today, tomorrow, in the past, now, in the future, day, week, month, year* (WS, 2008, 227). The requirements set for 3rd and 4th graders specify that students must *fluently and accurately use time-related terms* (WS, 2008, 227); *be able to retell historical events chronologically with the help of everyday words (earlier, now, in the future; before, later; sometime, someday, etc.)* (WS, 2008, 243). Therefore, the curriculum agenda is limited to calendar time and the use of everyday, i. e. common terms. As the agenda omits subject-specific historical terms such as *century, era, decade, before Christ, anno Domini, period* it might be said there is no requirement for their understanding and use.

Chronological comprehension and placing events in a timeline is an important field that reveals the students' ability to arrange historical events and objects (3–5 images) in their historical order and to identify the sequence of the events in the timeline (Cooper, 2006). What kind of chronological understanding can we expect from primary school students? Wilshut argues that understanding calendar time and knowing how to refer to it to place events plays an important role in chronological understanding (Wilshut, 2010). Cooper believes the answer lies in previous instruction regarding chronology, student motivation, general, mathematic and historical abilities. Time is also a cultural concept defined in different ways. Therefore, the progression of historical thinking aspects is a complex issue. Chronology refers to investigating time and not merely the ability to name dates and place them correctly in the timeline. It also includes the ability to understand changes, their cause and effect, duration, similarities and differences between periods, distinguish outstanding events and contexts of a particular period (Cooper, 2012).

Studies in the US show that even young children can arrange photos of different historical events in their chronological order (Barton, Levstik, 1996). British researchers claim that 6–7 year olds are able to recognise and categorise pictures of several periods (e. g., Roman and Victorian times). At the age of 8–9 students confidently detect and categorise figures of five different periods (Roman, Tudor, Victorian, 1940, 1990). Many of the 9–11 year-old students can remember and precisely use the dates related to the five mentioned periods (Davson, 2007, 2).

Taking this into consideration, Lithuanian achievement requirements for primary school students are clearly insufficient. Firstly, as mentioned above the curriculum does not include any historical time terms. Secondly, some statements regarding students' capacity *to list historical events chronologically with the help of common terms (earlier, now, in the future; before, later; sometime, someday, etc.)* (WS, 2008, 243) are debatable as nowadays even five-year-olds can categorise into *formerly – now*, so the listing of events happening *sometime, someday* has no basis in logic. As the curriculum agenda provides no evident requirements to understand and deal with chronological data of historical events and objects it might be said that no chronological competences are meant to be developed.

Comprehension of historical context and processing data should start by reading relevant information and finding necessary data. Contextual analysis helps identify detail, determine features. A deeper contextual understanding requires putting the pieces together, differentiation between contexts from different periods by comparing and categorising the study material. It is not an easy task for primary school beginners. Nevertheless, qualitative research studies show that students are able not only to group illustrations according to a chosen system, but also provide the reasoning behind it, e. g., *rich-poor; adults-children* (Cooper, 2006). Therefore they are capable of grouping according to the categorisation *we-they* as well as explaining the reason why they did so. To develop the concept of historical context the use of social categories referring to generations, i. e., the times of *grandparents, parents and children* is suggested. Students have a clearer distinction between what grandparents and parents know and do and what we know. Focusing on the distinction between *they* and *we* helps children grasp the flow of time, which in turn contributes to a better understanding of past sources bearing in mind that source evidence comes from the past and thus should be interpreted in the context

of time (Wilschut, 2010). Students are asked to name time distances between events in the pictures, explain the period, how long ago it happened and why they think so. What is important is that contextual analysis allows students to notice changes in material objects, identify technological progress (in clothes, things, buildings, means of transport...), share their own experience, e. g. *my dad used to drive such a car*, use logical equations, e. g. *I have subtracted a hundred years* (Wilschut, 2010).

The primary education curriculum in Lithuania mainly focuses on contextual understanding of the past. The curriculum agenda details the following expected achievement results: 1st and 2nd graders will be able to *describe ancient dwellings, clothes, identify ancient work tools; explain the use of fire in ancient times, name the first domesticated animals, former and current communication means* (WS, 2008, 228); 3rd and 4th graders will be able to *explain ancient trades (gathering, hunting, fishing), trades after the invention of tools and animal domestication (agriculture, livestock farming, crafts), and later trades (castle, town building, road and bridge construction, artistic creation)* (WS, 2008, 243). With regard to competences the curriculum states that 1st and 2nd graders will be able to *distinguish between contemporary and ancient buildings; describe the type of ancient clothing; identify work tools and their respective trade, explain how they traded, why they chose one or another mode of transport and communication. Describe the change in the people's way of life from ancient times to nowadays* (WS, 2008, 229); 3rd and 4th grades will be able to *compare people's lifestyle, occupations and leisure activities in the past and now. Have a sufficient repertoire of historical imagery, which would allow the creation of coherent narratives, performances, drawings about the past* (WS, 2008, 243). The majority of these statements do refer to the context, but if shown to a historian these requirements would receive a lot of criticism. As the curriculum does not feature clearly defined historical periods, it is uncertain which period is meant by *ancient times* and which type of housing or clothes should be indicated by students. With time boundaries of historical periods being blurry and characteristics vague it remains unclear how students should interpret different historical contexts. Therefore, the agenda might be said to be limited to separating the context between the present and the past. This distinction does not encourage (on the contrary it hinders) historical thinking in students of this particular age and does not promote the development of historical competences.

Comprehension of historical periods refers to providing synthesis of the content in its entirety and the ability to assign historical objects to a certain period. It requires students to be able to classify information according to general characteristics and split it into periods indicating the time frame (prehistory; ancient civilisations; middle ages; modern times; contemporary history), provide arguments for their choice; correctly use given terms in the context (e. g., *castle, warriors, peasants, middle ages*); select relevant information from a given period-related source and use it as evidence (argument) when narrating about the life of people of that time; draw reasoned conclusions how the information in the source defines the characteristics of the period (e. g., tools in Stone Age were simple, made from flint, clay, bone; the Iron Age saw their improvement, invention of weapons, beginning of wealth differences; in the Middle Ages different socio-economic classes appeared with differences in appearance, powers and rights); compare periods and identify the changes. These abilities refer to independent periodisation and require analysis, synthesis, summarisation, conclusions, i.e. higher-order thinking capacities. Studies have confirmed that with the help of the right educational strategies positive results might be achieved. Following the ideas of Vygotsky (1962) and Bruner (1963, 1966) Cooper (2011) describes a case of a complex learning activity for eight-year-olds based on different historical periods. The author discusses how first a few historical periods were analysed and debated in class to later carry out in-place investigations, offering students practical and visual experiences. She admits that at the beginning there was a lot of guessing. Then children were introduced to the following terms: *specific, abstract, systemic (organised)* and learned to apply them in their arguments. During class trips they inspected real historical objects and recorded data. Finally, they had to fill in mock researcher worksheets requiring the demonstration of the highest level of understanding, i.e. to summarise and draw conclusions. The author gives examples of their conclusions, generalisation abilities based on knowledge differentiation. They were able to distinguish and mark what they were able to find out from the source, what they could assume and what remained unknown (Cooper, 2011, 332–334). The study demonstrates that with the help of purposeful learning activities children as young as eight years of age have deep understanding abilities.

The Lithuanian primary education curriculum fails to provide a clear explanation of the intended achievement regarding the understanding of histor-

ical periods. It states that 3rd and 4th graders should be able *to define some of the most significant episodes of Lithuanian history (of their choice); to identify major historical epochs according to their key characteristics* (WS, 2008, 244). Such achievement expectations do not promote higher-order analytical skills. Any episode in the past could be treated as a historical moment and the curriculum does not provide period characteristics, therefore it might be concluded that it does not aim to develop any periodisation skills.

Summarising the theoretical analysis, it must be noted that there is an increasing number of research studies showing that the appropriate organisation of learning can develop historical literacy competences in primary school children. The development of historical literacy skills helps students master the so called second-order (meta) terms and concepts, think analytically when interpreting history assignments, as well as understand and use such general terms as *changes, meaning, evidence, reasons, empathy* (Lee, Shemilt, 2003; Van Drie, Van Boxtel, 2007; Chapman, 2011; Perikleous, 2011). Shemilt argues that history teaching should be based on the development of higher-order thinking skills rather than on learning the *grand narrative*. He believes in the importance of deconstructing events, analysing and assessing different interpretations as this requires resorting to research and analysis instead of trusting the *collective memory*. This type of teaching leads to a deeper understanding that knowledge is subject to updates and helps to account for the importance of new findings in a world of constant changes (Shemilt, 2011, 85). Lee seeks even a more radical learning approach, the purpose of which is the development of second-order concepts in order to guarantee excellence and transform student understanding in a way that it would enable them to reflect on the past, present and future in other ways than before (Lee, 2011).

These innovative strategies, however, are impossible to implement in Lithuania as long as the primary education curriculum remains unchanged. Firstly, history in primary school is not taught as a separate subject. Historical knowledge is integrated into the World Studies curriculum and constitutes less than a third of it. The curriculum fails to identify time-related concepts that students should understand and use. Common terms as *in the past, now, then, someday* do not encourage research knowledge and fail to develop procedural research skills. The curriculum does include some references to historical context, but does not promote a deeper understanding of what is typical of a particular historical period. The references are limited to retelling of a

random episode from any time period, there are no requirements for competences of chronological sequencing of historical objects, events or periods and independent periodisation. In Lithuania no comprehensive research has been carried out into primary school student history understanding and analysis of the World Studies general curriculum reveals a tendency towards the *grand narrative* (Žemgulienė, 2014, 246–247). All of this has encouraged inquiry on how 4th graders understand and treat data in time-related history assignments.

4th Graders' Understanding of Historical Time

Research methodology and ethics

In order to determine the progress of understanding historical time, a six-level model of knowledge, understanding and procedural skills was used (Žemgulienė, 2014, 232–233). The progress in knowledge and understanding is based on Bloom's taxonomy, whereas the progress in procedural skills relies on a historical reasoning diagram by Van Drie and Van Boxtel (2007). The model shows how knowledge, perception and data handling develop from memorising and comprehension to deeper understanding and reasoning. The model served as the basis for constructing a tool in order to collect data on historical time understanding and as an analytical matrix. In addition to traditional professional principles of content adequacy, anonymity, data confidentiality, objectivity and social sensitivity the analytical tool was also designed taking into consideration certain ethical issues. As the sample consisted of young children some assignments included examples. Due to the nature of some curriculum requirements some tasks such as assignments related to second-order concept application could not be used. As a result of the limited scope and depth of history teaching it would be improper to expect the use of second-order concepts. Therefore at level 6 a competence of independent periodisation was included to see how well students could place objects in a particular historical period, how the analysis of the data lead to conclusions on a certain period in Lithuanian history. However, some of the featured questions were too complicated for students and had to be replaced. The data collection and analysis matrix was designed by assigning certain survey tasks to every level. This is shown in Table 2.

Table 2. Data collection and analysis matrix

Com- prehen- sion level	Conceptual knowledge and procedural skills	Assignments	Question number
Level 1	<i>(Knowledge)</i> , pre-conceptual perception, perception of a particular object	Knowing a <i>century</i> is 100 years; Knowing a fact is a real event	b1a b1c
	<i>Raising questions (problem identification)</i> , raising questions to find out what we know and what we don't	With a given date knowing: the era (BC / AD), century, decade	b1b1 b1b2 b1b3
Level 2	<i>(Comprehension)</i> , visual comprehension of meaning when an object is recognised from the picture, distinguishing it from other images. Object-related decisions are based on evident attributes without referring to generalised considerations	Reading the direct information of the castle image; Arranging the objects (pictures of a warrior) in chronological order	b3a b6a
	<i>Exploration of a specific object (referring to the source)</i> related to the topic under investigation within a defined content	Indicating the attributes that led to the chosen picture arrangement	b6b
Level 3	<i>(Application)</i> , descriptive perception including recognition of object traits but without being conscious of their interaction yet	Out of 6 pictures choosing the one that corresponds to the time of the Grand Duchy of Lithuania	b3b
	<i>Contextualisation (specification)</i> where a topic is described in a time-related, place-related and social context (human behaviour is interpreted in the light of that particular period)	Indicating the attribute that helped decide on the picture; Linking cause and effect following a provided analogy	b3c b7a
Level 4	(Analysis), level of description, definition where an object is explained based on overall attributes but not yet based on evidence	Organising historical period pictures chronologically (based on overall attributes)	b4a
	Argumentation (evidence) where a topic is explained through evidence and the evidence comes from sources realising not all sources are reliable	Indicating attributes of the historical context that helped arranging the pictures; Categorising statements into causes and effects	b4b b7b

Level 5	(<i>Synthesis</i>), analytical comprehension taking into account both direct and indirect connections, providing arguments, evidence, contradictions	Explaining the activity and occupation of the knight	b5b3
	<i>Use of key concepts</i> : explaining an issue through general historical terms such as <i>noblemen, knights, peasants</i> , comparing historical phenomena rather than specific objects, comparing and assessing source data	Proper use of a key concept (knight)	b5b1
Level 6	(Evaluation), abstract comprehension based on evidence and contradictory approaches leading to an autonomous interpretation, new decisions	Autonomous periodization (attributing the warrior to Middle Ages);	b5b2
		Indicating the event significance	b10a
		Indicating a reliable source for a historian	b9a
	<i>Analytical use of second-order (meta) concepts (connecting)</i> : employing all first-order and second-order (meta) concepts such as <i>changes, continuity, reasons, evidence, meaning</i> to explain a topic also through joining old and new concepts conscious of different approaches to interpretation (narration)	Freethinking, drawing conclusions about the historical period in question; Contemplating the phenomenon of democracy; Proving significance; Proving source reliability	b2 b8 b10b b9b

* Assignments to be changed are highlighted in bold.

The probability sample was random and consisted of 555 4th graders, of which 286 were girls and 269 were boys. 430 respondents were students from city schools whereas 125 studied in the country. During their internship students of the Lithuanian University of Educational Sciences distributed the illustrated survey *Think as a Historian* to the children. The survey consists of 23 open and closed assignments, each of which is valued at one point, the maximum being 23. When coding the responses some qualitative differences in the answers were taken into account, they are discussed in the analysis section. The data is presented and analysed in line with standardised testing requirements (modern testing theory) indicating the correlation between the difficulty index and discrimination index. The difficulty index refers to the statistical resolvability of the assignment within the sample and allows to assess how difficult the assignment was to students. The discrimination index refers to the performance level between students of different skills and how well the assignment distinguishes them. It is calculated on the basis of the result difference between the poll groups (27 % of the highest performers and 27 % of

the lowest performers) (Teorinė metodinė medžiaga pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimo (PUPP) ir brandos egzaminų (BE) užduočių rengėjams, 2012, 121–124). The results are presented in groups by gender and place of residence (urban / rural).

Research results

Figure 1 shows the result distribution by points. It is clear the general data chart looks almost like a normal distribution graph where the maximum possible amount of points is 23, the mean is 10.35, the standard deviation is 4.079, the minimum result is 0 and the maximum achieved result is 21. The chart's slight skew towards the left shows that 4th graders had some difficulty answering the test.

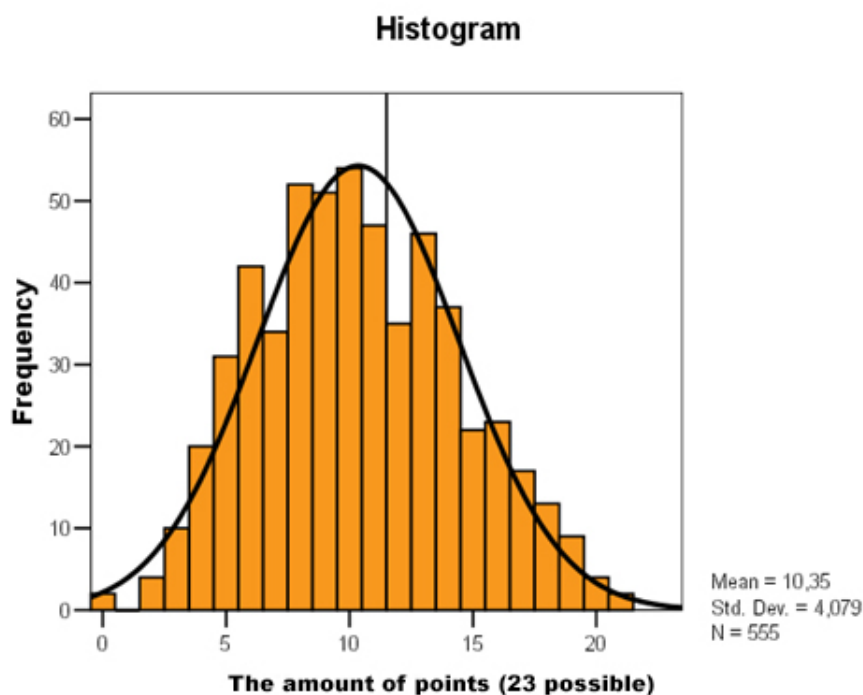


Fig 1. Total distribution of survey points

This was expected as the result of the primary education curriculum. As mentioned, the integrated teaching of history in primary education is limited to random history readings and historical literacy is not listed as one of the achievement requirements. It can be noted that students performed better in the information-based assignments and exhibited lower performance in data processing and analytical tasks. As a result of the curriculum scope it is likely

that students lack procedural data-related skills, which are necessary to perform conceptual, chronological and contextual comprehension tasks.

The theory of modern testing allows an independent analysis and interpretation of each test item with the help of the difficulty index and discrimination index. The graph is shown in Figure 2.

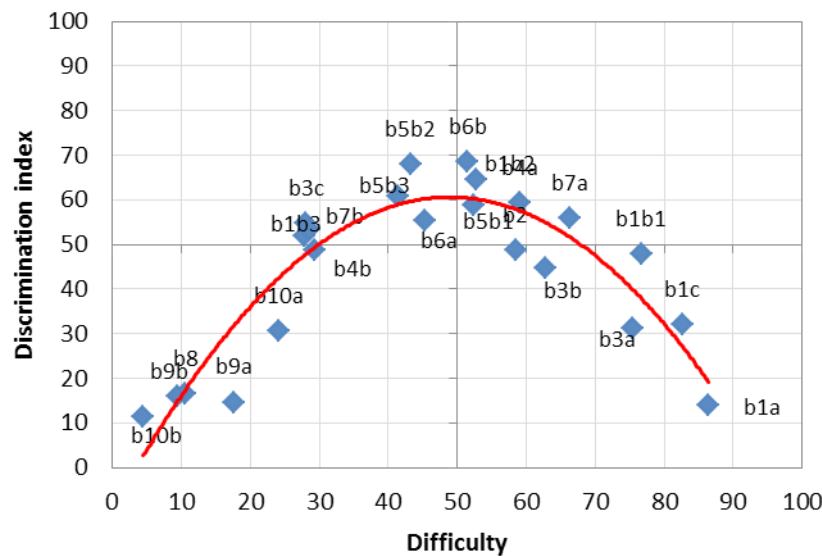


Fig 2. Task difficulty and discrimination index

The findings suggest that students know and understand that historians would define a *century* as a period of 100 years and that they would explain that a *fact* is a real event. Term-focused questions were multiple choice, anticipating a high rate of correct answers. When a task is successfully performed by 75 % – 85 % of the students it is considered easy and if the rate is above 85 % it is considered too easy. In terms of difficulty the item on the span of the *century* (86.5) was too easy and the question about *fact* (82.7) may be viewed as easy. The discrimination index shows that the *century* test item does not differentiate between high and low performers. (14.0) whereas the *fact* item (32,0) has a low differentiation rate. Thus, both questions are equally easy for well-performing and under-performing students.

In order to figure out the student's performance when it comes to procedural data handling the test item required respondents to follow the given example (analogy) and identify the *era* (BC / AD), *century*, and *decade* of the dates listed. To prevent guessing a point was given only if five parameters were correctly identified. For each procedure regarding these terms (*era*, *century*, *decades*) points were counted separately. Even if the primary education curri-

culum as mentioned above does not include these terms as achievement goals it was believed they were so indispensable in dealing with historical subjects that students would be familiar with them. The data have partially confirmed this expectation. The findings reveal that *era* was identified correctly by the majority of students. By its difficulty index (76.8) the task fell into the category of easy items; by its discrimination index (48.0) it satisfactorily separated high and low performers. Such a result was expected as students were able to identify the *era* of the events assigned with the help of their reading skills. The *century* on the other hand was more difficult to determine. According to the difficulty index (52.8) the task fell in to the category of medium difficulty. The high value of the discrimination index (64.7) indicated that the task was capable of moderate separation between performers, which means better students show better results in solving it. The term *decade* was fairly unknown to the majority. The task was too difficult for students (27.9), and the discrimination index showed a satisfactory separation (52.0). It should be noted that students could have solved that task according to the same principle as the century-related assignment, however there were cases when they asked: *what is a decade?*, which indicated low familiarity with the term. To summarise their ability to handle the assignments of the three terms it is clear that students show comprehension when it comes to the term *era* (*BC / AD*), average understanding dealing with the concept of *age* and no comprehension and knowledge of the term *decade*.

In order to find out how well students can interpret visual information in a picture, detect and assess its specific data, a number of picture reading tasks were assigned. The first required them to list the man-made defence fortifications present in the reconstructive image of a castle. Following a given example (*a water-filled moat*) they had to indicate two more to receive a point. The difficulty index shows it was an easy task (75.5) whereas a low discrimination index (31.3) signals low differentiation between good and poor performers. Another task focused on investigation and chronological understanding through sorting historical objects according to changes in time. The pictures of warriors had to be numbered in order starting from the oldest. There were a total of 6 pictures but the first and the last one contained very obvious references to pre-historic and contemporary times respectively, so only 4 required deeper historical understanding. Therefore, a point was given only if all six were arranged in the correct order. The task had a moderate level of difficulty

(45.2) and a satisfactory discrimination rate (55.3) therefore the task was of medium complexity and solvability.

The next test item dealt with procedural investigatory abilities regarding a specific object as it required students to indicate the attributes in each picture that helped decide the chronological order. A point was given to those who were able to indicate the attributes of at least half of the images. The majority of the selected attributes related to changes in the warrior's physical appearance (*armour, uniform*) and weaponry (*wooden spear, primary rifle*). Some students made generalisations and assigned labels (*this is a primitive man, a Roman, a soldier of Napoleon's army, a soldier of WWII or Hitler's army*). The task was rated as average in terms of difficulty (51.5) and was better solved by boys. The high discrimination rate (68.7) showed the task's success in discriminating between good and poor performers. To sum up, the interpretation and object investigation tasks ranged between easy and medium whereas the requirement to indicate the attributes of the object offered a clear discrimination between performer groups.

In order to test their skills of historical time students had to choose one image out of six that represented the time of the Grand Duchy of Lithuania (GDL). The difficulty rate was medium (62.7), which showed that more than half of the students solved the task successfully. The discrimination index at 44.7 proved a satisfactory discrimination between performance levels. Context-related research competences were tested through the item requiring students to explain the choice of the picture. Students were expected to identify the period considering the attributes as a whole, and linking the details. The difficulty rate at 28.1 showed the task to be complicated whereas the discrimination rate (54.7) was satisfactory. The majority of right answers (23.2 % out of 28.1) referred to the warrior shields displaying the pillars of Gediminas or the symbol of the GDL. Only a few students (4.9 %) chose the right label – *the time of the knights* for that GDL period. Answers such as *the image depicts warriors* were considered invalid. Evidently, students found it easier to pick the right image rather than to explain their choice based on the image context. It is likely they lack practical investigation skills. Contextual understanding was also tested through a text-reading task that required them to link three statements of cause and effect by drawing arrows following a given example. In the statements on Lithuanian history students were expected to associate Christianity with the end of crusader attacks, the prohibition of the Latin alphabet with se-

cret underground schooling and the declaration of Lithuania's independence with the establishment of the Lithuanian education system. With the difficulty rate at 66.3 % and a satisfactory discrimination rate (56.0) the task could be considered solvable and sufficiently discriminatory.

To test their analytical and reasoning skills the students had to put six images representing different historical periods in chronological order. To perform the task successfully it was first necessary to analyse the context of each picture and then sort them chronologically. Taking into account the specifics of the curriculum, each image had a caption indicating the period and a point was given if not more than one mistake was made. With respect to its difficulty the task was average (59.1) with a satisfactory almost high discrimination rate (59.3). Mistaken students most often confused ancient times with the Middle Ages or modern and contemporary periods. The procedural reasoning task required students to justify the sorting order according to the attributes in the image. The point was given to those who provided reasonable arguments for at least half of the pictures. With a difficulty index of 29.4 this task proved to be difficult and the discrimination rate was satisfactory (48.7). Analytical competences were also tested by a text categorisation task where 6 cause and effect statements had to be inter-linked after a given example. Frankly, there was some doubt as to whether the students would be able to solve it. The item requiring them to associate the press prohibition with book smuggling, Lithuanian paganism with the Crusades and Soviet genocide with the partisan resistance was believed to be too complicated. A point was given for at least two correctly linked statements. The results were surprising: with the difficulty level at 28.6 the task was complicated, but solvable. The discrimination rate (53.3) was satisfactory, therefore it was solvable by 1/3 of the students.

Higher-order historical thinking skills refer to the ability to generalise, evaluate and analyse historical information and communicate it with the help of key terms. In order to determine these skills an open-ended item was given. The survey included an image of a medieval knight sculpture asking students what it portrayed and who was depicted; his occupation and the period in when he lived. Each question was rated separately giving a point for every correct answer. The task was based on the approach that an individual description of a historical object requires synthesising and analytical comprehension. In order to describe the occupation it is necessary to have knowledge about the trades of people of the time and be able to present arguments about it. Assign-

ing a particular concept to an object requires generalisation and subject-specific communication skills. Attributing an object to a certain period of time reveals the competence of data assessment and periodisation. Firstly, students had to identify the object as a knight. According to the difficulty rate (52.4) the task was of medium difficulty with a satisfactory discrimination rate (58.7). It means that more than half of the sampled students named the object correctly and the task was able to distinguish between high and low performers. The object was identified as a *knight* by one third of the students (30.4 %) and 22 % of the sample labelled it as a *duke*, a *crusader*. The latter answers were also accepted as they represented general concepts and the attributes of the sculpture (the armour, sword, and shield with a cross) suggested the object being a crusader or a duke. Therefore these answers were considered logical. Answers stating the object was a *soldier*, *a man with armour*, *grand duke Vytautas*, *King Mindaugas* (17.7 %) were considered invalid. Answers regarding the knight's occupation showed the task to be moderately difficult. The difficulty rate of 41.4 suggested the task was successfully solved by slightly less than half of the students. With a discrimination rate of 60.7 the task offered a good distinction between different groups of performers. The following answers regarding the knight's occupation were considered valid: *knights fought in wars*, *in knight tournaments*, *defended their state*, *Order*, *lord*, *king*, *duke*. The majority of answers focused on the main knight occupation of warfare, but some pointed out their leisure activities such as tournaments. A wide range of different answers suggested students had sufficient knowledge about knight activity and occupation. The task for periodisation skills required students to indicate when the knight lived. The difficulty index of 43.2 % showed the task to be moderately difficult, but the high discrimination rate (68) successfully distinguished between high and low performers. Some students answered that the knight lived in *a kingdom at the time of knights* (2.9 %), others indicated a year in the Middle Ages (11.2 %) but almost one third of the sample proposed the Middle Ages as the time when the knight lived (29.2 %), which suggested sufficient periodisation skills, as well as proper use of general subject-specific concepts.

To test independent reasoning skills there was another open-ended item. Students had to answer why Lithuanians taught their children in secret schools in the 19th century. The question *why* requires analysis, conclusions and arguments therefore it is quite appropriate for assessing reasoning efficiency when it comes to historical periods. The goal of the task was to register students'

knowledge and understanding of the situation in Lithuania at the time of Tsarist Russia. A point was given if the secret education as an effect was successfully linked to the cause, i. e. with the ban of the Latin alphabet and Lithuanian press, with closing down of legal Lithuanian schools. The difficulty rate (58.6) showed the task to be moderately difficult and the discrimination index (48.7) was sufficient for distinguishing high and low performers. More than half of the students named precisely these developments as the cause of secret schools. Answers that were not valid included statements that there were no schools or mixing up the Tsarist and Soviet occupation periods.

One of the multiple choice questions was dedicated to understanding the significance of a historical event. The students were given four statements on certain decisions introduced by a fictional government and had to choose the one with the most significance. The task aimed to test whether students understood that historical significance was linked to the number of people affected by the event or situation. The difficulty level (24.1) showed the task was complicated and the discrimination rate of 30.7 suggested the task failed to distinguish between different performance groups. One dominant distractor was the common mistake (40.2 % of the answers): the statement *politicians have increased military expenses*. There might be different interpretations, but it was likely that students had heard a lot about the necessity to increase military funding for the country's defence and safety at the end of 2014 in view of the Crimean crisis. Clearly this is irrelevant when it comes to understanding the significance of historical events therefore if the study is to be repeated the item should be replaced.

The results suggested a few more tasks that were too difficult as their difficulty index was under 20 %. In such cases the discrimination rate failed to discriminate between performers. Students failed to solve the tasks regarding the reliability of a historical source, they thought a historian researching the life of men 100 years ago was more likely to rely on the notes of historians of the time than on people diaries. Also, the item asking to identify changes in our lives if the reign of the Grand Duke were to be restored was too difficult. As few as 10.6 % of the sampled students associated the return of a single ruler with the abolition of democracy. If the study is to be repeated these tasks should be replaced

The answer distribution by gender showed the survey was equally suitable to both boys and girls. The findings are summarised in Figure 3.

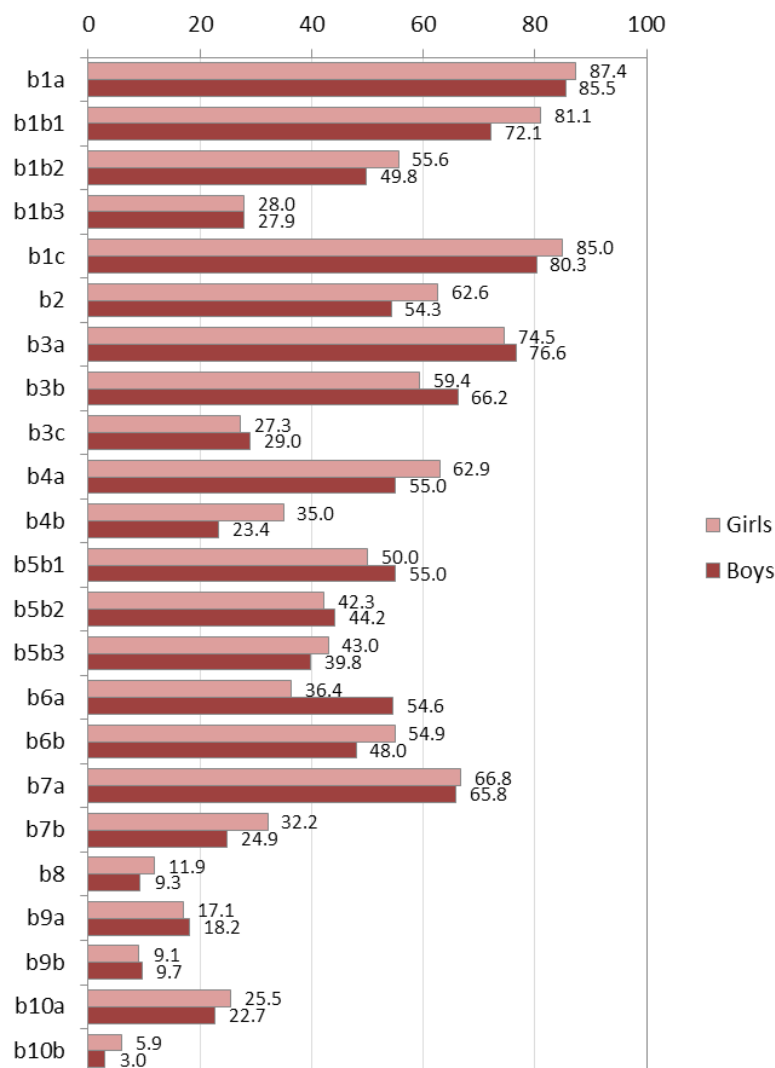


Fig 3. Distribution of results by gender

Statistically significant differences in the answers ($p < 0.05$) revealed girls performed better than boys ($p = 0.01$) in dealing with concepts referring to *the era* (BC / AD). Girls also showed a better understanding of historical periods ($p = 0.05$) associating the prohibition of press with secret, underground education. Their performance regarding contextual attributes ($p = 0.00$) in sorting historical images chronologically was more successful as well. This could be explained by traditionally better reading skills among girls in this age group (Progress in International Reading Literacy Study, 2012, 22). Boys, however, were better at arranging pictures of a historical object consecutively ($p = 0.00$), which might be related to the task content as the pictures depicted a warrior and boys are typically more interested in such subjects.

The answer distribution by the place of residence suggested a few differences between students in urban and rural areas. The findings are shown in Figure 4.

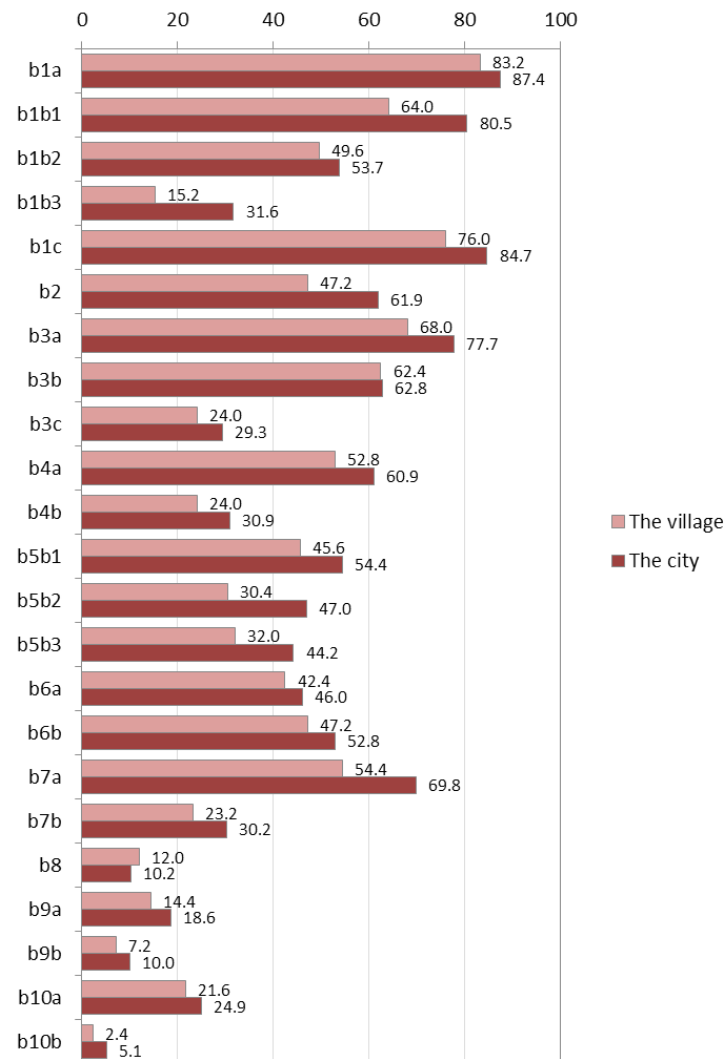


Fig. 4. Distribution of results by place of residence

The findings confirm a general tendency in Lithuania for students in urban areas to perform better than students in rural areas. There were a few statistically significant results out of which the most notable differences between urban and rural areas came to light where students had to identify the *era* (*BC / AD*) and the *decade* of a given date ($p = 0.00$); and link cause and effect following an example ($p = 0.00$). It might be attributed to tendencies in reading progress which are less favourable for rural areas. Students in urban areas performed better in periodisation tasks ($p = 0.00$), identifying the period of the knights and understanding the reasons behind secret education in 19th century Lithuania ($p = 0.00$). Another statistical difference was recorded in the answers regarding the knight's occupation and activities ($p = 0.01$). It should be noted that almost all the studies over the last decade prove students in urban areas perform better than in rural areas, which encourages focusing more attention on regional education in Lithuania.

Discussion and conclusions

The research confirms that generally 4th graders in Lithuania have sufficient knowledge and enough historical time comprehension skills for their age. Despite the curriculum deficiencies in terms of concepts 4th graders show sufficiently developed comprehension and use of key historical time terms such as *era* (*BC / AD*), *century*, and successfully use equivalents to the term *period* in open questions (*epoch*, [*knight*] *times*). However, they fail to recognise and understand the concept of *decade*. It can be noted that being familiar with the terms does not contribute to their practical application of knowledge and handling historical time data. This largely depends on the characteristics of the curriculum, which fails to include requirements for a proper time-related concept application.

The students have shown satisfactory performance in the tasks related to the chronological order of historical periods and the changes of the same object throughout time and identifying specific attributes leading to the decision. Solving these tasks means that chronological comprehension exceeds the curriculum requirements based on the use of common terms and categorisation of *before – now*.

Fourth graders easily detect and decode direct historical information and successfully link cause with effect. They demonstrate average skills in interpreting historical context and choosing the object out of a few in the right historical period. However, since the curriculum requirements mostly focus on the categorisation of content in terms of *before* and *now*, students face certain difficulties in contextualising the information based on the attributes of historical context. It is believed to be the reason why students struggle in identifying the specific attribute that has helped them to choose the right object or context. In this sense the curriculum should be improved as well. Furthermore, a number of foreign researches prove that categorisation into *before-now* is too low a requirement for assessing the progress of ten-year-olds.

Fourth graders show sufficient skills of periodisation. Despite low requirements for chronological comprehension in the curriculum students are capable of assigning a given object to a certain historical period and in most cases apply the right term. It means that they have higher competences than required in the curriculum. If its scope focused more on this area student abilities are likely to develop even more.

Reasoning is only possible through more extensive subject-specific knowledge and deeper understanding. Without adequate curriculum requirements no deep understanding and no comprehensive historical narration with first-order and second-order (meta) concepts can be achieved, unless it is something that students learn outside of school. Therefore, the curriculum needs to be amended with clear requirements for historical knowledge and procedural skills. The curriculum must be updated.

References

- Barton, K. C. (2004). *Research on Students' Historical Thinking and Learning*. Retrieved from: <http://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/october-2004/research-on-students-historical-thinking-and-learning>
- Barton, K. C., Levstik, L. S. (2013). *Teaching History for the Common Good 2013*. Retrieved from: http://www.google.lt/books?hl=lt&lr=&id=B6KlJhS-boUC&oi=fnd&pg=PR1&dq=history+teaching+in+primary+class&ots=OSufvTaPm8&sig=hK8uwhOL32UtUt3mN6PUhGX4P-Jw&redir_esc=y#v=onepage&q=history%2oteaching%2oin%2opriamary%2oclass&f=false
- Blow F., Lee P., Schemildt, D. (2012) Time and chronology: conjoinedtwins or distant cousins? In *Teaching history*. 147. June (1). Issue 147, 26–35. Retrieved from: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=8e945fd3-1d58-4dd6-a4f6-6766ed690442%-40sessionmgr114&hid=109>
- Cooper, H. (1995). *History in the Early Years*. Retrieved from: http://books.google.lt/books?id=E1LUr2fXkscC&printsec=frontcover&hl=lt&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Cooper, H. (2011). What Does it Mean to Think Historically in the Primary School? In L. Perikleous, D. Shemilt. *The Future of the Past: Why History Education Matters* (pp. 321–342). Retrieved from: <http://www.ahdr.info/ckfinder/userfiles/files/TheFutureOfThePast.pdf>
- Cooper, H., Dilek, D. (2007). *A Comparative Study on Primary Pupils' Historical Questioning Processes in Turkey and England: Empathic, Critical and Creative Thinking*. Retrieved from: <https://www.edam.com.tr/kuyeb/pdf/en/239b592e8079e269c631cb595c999051ering.pdf>
- Cooper, H. (2012). *Chronology in the Primary School: it's not just Kings and Queens and dates!* Retrieved from: http://www.history.org.uk/file_download.php?ts=1349779367&id=10739
- Cooper, H. (2012). *History 5–11: a guide for Teachers*. London: Routledge. Retrieved from: file:///C:/Users/seven/Downloads/Cooper_Chapter_4.pdf
- Dawson, I. (2007). Time for chronology. In *Teaching History*. Retrieved from: <http://www.thinkinghistory.co.uk/Issues/downloads/TimeforChronology.pdf>
- De Groot-Reuvekamp, M. J., Van Boxtel, C., Ros, A., Harnett, P. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 487–514. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2013.869837>

- Hodkinson, A. (2003). History howlers: amusing anecdotes or symptoms of the difficulties children have in the retention of historical knowledge. Some observations based on recent research. *Research in Education*, 70, 21–36. Retrieved from: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=6ef9490d-6900-4f51-b978-5702fe02ddf8%40sessionmgr112&hid=109>
- Hodkinson, A. (2004). Does the English Curriculum for history and its schemes of work effectively promote primary-aged children's assimilation of the concepts of historical time? Some observations based on current research. *Educational Research*, 46(2), 99–117.
- Hoodless, P. A. (2002). An investigation into children's developing awareness of time and chronology in story. *Journal of Curriculum Studies*, Issue 2, 34, 173–200. Retrieved from: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/results?sid=2be3d6ab-b99f-4a2a-92a1-da5610320e46%40sessionmgr120&vid=31&hid=116&bquery=JN+%22Journal+of+Curriculum+Studies%22+AND+DT+20020301&bdata=JmRiPWE5aCZoeXBIPTEmc2loZT1laG9zdC1saXZI>
- Lee, P. (2005). Historical Literacy: Theory and Research / *International Journal of Learning, Teaching and Research*, 5(1), 1–12. Retrieved from: <https://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal9/papers/lee.pdf>
- Lee, P., Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: progression and progression models in history. *Teaching History*, 113, 13–23. Retrieved from: <http://en.calameo.com/read/002522136d4fa851dc459>
- Lee, P. (2011). Historical Literacy and Transformative History. In *The Future of the Past: Why History Education Matters* [editors: Lukas Perikleous and Denis Shemilt]. Retrieved from: <http://www.ahdr.info/ckfinder/userfiles/files/TheFutureOfThePast.pdf>
- Lee, P., and others. (1993). Progression in Children's Ideas about History. *Project CHATA. Concepts of History and Teaching Approaches* (pp. 7–14). Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED388531.pdf>
- Levstik, L. S. (1993). Building a sense of history in a first-grade classroom. *Advances in Research on Teaching*, vol. 4: *Research in Elementary Social Studies* (pp. 1–31). J. Brophy (ed.). Greenwich, CN: JAI Press, Inc.
- Peck, C., Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 1015–1038. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ830511.pdf>
- Rūsenas, J. (1997). Pasakojamosios galios raida mokantis istorijos. Moralinės sąmonės ontogenezės hipotezė. Iš *Istorinė sąmonė ir istorijos didaktika* (p. 34–36). Red. A. Poviliūnas. Vilnius: Solertija.
- Seixas, P. (1996). Conceptualising the Growth of Historical Understanding. In D. R. Olson, N. Torrance (Eds.). *The Handbook of Education and Human Development* (pp. 765–783). Oxford. Retrieved from: http://www.culturahistorica.es/seixas/conceptualizing_growth.pdf
- Seixas, P. (2006). Benchmarks of Historical Thinking: a Framework for Assessment in Canada. Retrieved from: <http://historicalthinking.ca/sites/default/files/Framework.Benchmarks.pdf>
- Shemilt, D. (2011). The Gods of the Copybook Headings: Why Don't We Learn from the Past? In L. Perikleous, D. Shemilt (Eds.). *The Future of the Past: Why History Education Matters*. Retrieved from: <http://www.ahdr.info/ckfinder/userfiles/files/TheFutureOfThePast.pdf>
- Tarptautinis skaitymo gebėjimų tyrimas. PIRLS 2011 ataskaita. 4 klasė.* (2012). Nacionalinis egzaminų centras. Retrieved from: http://www.nec.lt/failai/3969_PIRLS2011_ATASKAITA.pdf
- Teorinė metodinė medžiaga pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimo (PUPP) ir brandos egzaminų (BE) užduočių rengėjams* (pagal Anglia Assessment Ltd. Market Place, Stowmarket, Suffolk IP14 1DY United Kingdom 2011). Retrieved from: www.anglia-assessment.org, http://www.nec.lt/failai/2204_NEC_teorine_metodine_medziaga_spaudai_A4+5mm_crops.pdf

- Van Drie, J., Van Boxtel, C. (2007). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87–110. Retrieved from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.100.7003&rep=rep1&type=pdf>
- Van Sledright, B. A., (2013). History – *Learning, Teaching of*. Retrieved from: <http://education.state-university.com/pages/2048/History.html#ixzz2wVnlLO8T>
- Wilschut, A. (2010). A Forgotten Key Concept? Time in Teaching and Learning History. *Applied Sciences Paper presented at the 21st International Congress of Historical Sciences*, Amsterdam. Retrieved from: http://www.academia.edu/2571670/A_Forgotten_Key_Concept
- Wineburg, S. (2010). *Thinking Like a Historian*. Retrieved from: http://www.loc.gov/teachers/tps/quarterly/historical_thinking/article.html
- Žemgulienė, A. (2014). Šiuolaikinės didaktikos kaita: istorijos mokymo pradiniam ugdyme didaktinės tendencijos. Iš *Ugdymo paradigmos iššūkiai didaktikai: kolektyvinė monografija* (p. 199–249). Parengė R. Bruzgelevičienė. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.

THE ROLE OF WATCHING AMERICAN CARTOONS IN LEARNING ENGLISH

SVETOZAR POŠTIĆ

Vilnius University, LITHUANIA, e-mail svetozar.postic@uki.vu.lt

Abstract. In recent years, English lecturers have observed an increasing number of students who speak English with an American accent. Reasons for this are usually attributed either to a great individual talent or to a greater exposure to American media, especially Hollywood films and the internet. Evidence derived by this study points to the crucial role of American cartoons in the acquisition of English, especially for reaching a native or near-native level of pronunciation. For the purposes of this work, nine first- and second-year students of Physics and Economics at Vilnius University were interviewed. Even though none of them have spent more than a few weeks in an English-speaking country or an English-speaking environment, they demonstrate excellent proficiency in American English. The questionnaire they were given examined the influence of media, especially *Cartoon Network*, in their adoption of the English language. Results show they have all watched the channel in their childhood, and most of them have watched it at least a few hours every day. Although certain other factors proved to be important for such near-perfect acquisition of the language, the obvious conclusion is that the crucial role in the formation of an American accent in Lithuanian children is played by cartoon-watching during their childhood.

Keywords: cartoons, Cartoon Network, second-language acquisition, English language, childhood

Introduction

One could always find an occasional student in an English-language classroom who spoke English without a foreign accent. Since Lithuanian English-language teachers have always been more exposed to British pronunciation, students were influenced by them, and they tried to speak the way their teachers did. Under the influence of American media in the last few decades, an increasing number of young people have started pronouncing certain words in American English. Teachers attributed the lack of foreign accent to the student's sen-

sitivity to the melody of the language, or to their special talent for imitating sounds. Another possible explanation for this phenomenon could have been the prevalence and popularity of American music and films. Even as recently as fifteen years ago, however, those students were very rare, and they were usually the ones who spent at least a short period of time on the North American continent, quite probably in an educational institution.

As a teacher of English and English literature (as well as other foreign languages), a few years ago I started noticing that there was an increasing number of students who not only spoke excellent English, but also spoke it with an almost pure American accent, including the native intonation, which is most difficult to achieve. Like most of my colleagues, I linked this phenomenon to individual talent for pronunciation and increased exposure to Hollywood movies and music, but about two years ago I started conducting brief, informal interviews with those rare students, and found out they all grew up watching the *Cartoon Network*. This seemed logical, after all, since the appearance of this phenomenon coincided with the appearance of that channel in most middle-class households with cable television in Eastern Europe just before the turn of the century.

This revelation prompted me to approach the idea in an organised and systematic manner and record my findings, so I created a questionnaire. Out of about 250 Vilnius University first-year students of Physics and Economics with whom I came in classroom contact in the past two-and-a-half years, I chose nine who could easily be mistaken for Americans by anyone who speaks the language at least well enough to distinguish between various English accents and dialects. Eight of the nine students had not even visited an English-language speaking country, and none of them had been to North America. I gave them the questionnaire and asked them to fill it out. Their answers confirmed my hypothesis. Even though the internet was cited as having a strong influence, especially after the age of twelve, watching American cartoons in early childhood had the most decisive impact on the students' adoption of the impeccable or near-impeccable American accent. It is common knowledge among linguists that a foreign accent is lost in the native-speaking environment at an early age, before puberty. The results of this survey prove that watching and listening to cartoons, combined with limited usage, is sufficient for such effective language acquisition.

The object of the research is to establish a link between American cartoon-watching in early childhood and the acquisition of American English.

The aim of the research is to investigate the usefulness of the increased exposure to American English through cartoons for later English-language proficiency among students.

In accordance with the established object and the aim of the research, these objectives were distinguished:

1. Investigate students' awareness of the crucial role played by cartoon-watching in their acquisition of the English language;
2. Establish a connection between the amount of time spent watching the *Cartoon Network* on television at an early age and native or near-native pronunciation of American English;
3. Speculate on the extent and manner in which cartoon-watching can be used in learning / teaching English.

Scholarly Background

All linguists interested in second-language acquisition agree that the rate and success of that acquisition are strongly influenced by the age of the learner. Penfield and Roberts (1959), two of the pioneers in the field, argued that the optimal age for language acquisition falls within the first ten years of life. The well-known Lenneberg "critical period hypothesis" (1967) also suggests that there is a biologically determined period of life when language can be acquired more easily. Most subsequent studies showed that the chance of children reaching a near-native pronunciation of English is highest until the age of six, very small after the age of 13, and probable between those two ages (Asher, Garcia, 1969, Singleton, 1989). A well-known study that compared the command of English attained by 46 native Korean and Chinese speakers who had arrived in the United States between the ages of 3 and 39, and who were tested in various areas of language proficiency, showed that the performance was linearly related to the age of arrival up to puberty, and after puberty performance started precipitously declining, but it was highly variable and unrelated to the age of arrival (Johnson, Newport, 1989). During this critical or sensitive period, the brain retains plasticity, and language acquisition, therefore, takes place much more easily.

Even though the initial attitude toward the efficiency of cartoon-watching in second-language acquisition was frowned upon, mostly because television is considered to lack two prerequisites for successful language acquisition –

modified input and interaction (Jylhä-Laide, 1994), several subsequent studies showed that watching cartoons, along with classroom practices, can significantly help students learn English faster during this age. Children during this period have integrative motivation that helps them learn and improve their listening and speaking skills. Cartoon-watching enables young people to acquire an affinity toward the English language and English-speaking people (Haque, 2015). In research conducted by Clark (2000) about the pedagogical value of cartoons as an authentic source of language material, it was found that cartoons can engage the attention of learners, create a non-threatening atmosphere in presenting information and have the potential to encourage thinking process and discussion skills. Children achieve high confidence in adopting the language due to the creation of a low-affective environment for learning. In research carried out by Rule and Auge (2005), the results suggest that students prefer cartoons in language learning, since cartoons create an atmosphere that causes a high degree of motivation. On the basis of their research, the linguists argue that students who continuously watch cartoons can improve different language skills and achieve higher test scores. The quantitative research carried out by Bahrani and Sim (2012) also shows that low level language learners can achieve significant language proficiency improvement through exposure to cartoons. The dialogue of cartoons is characterised by sentences that are simple and complete, and repetition is used frequently. Children, therefore, learn a significant number of words from the context of cartoons that they can use in real life. Moreover, by watching cartoons, students are highly stimulated to speak the target language (Haque, 2015).

It is also recognised that when adopting a new language, people adopt a new personality based on the perception they have about the target culture. This phenomenon is called “mirroring”. Adopting the personality of a cartoon character is very common in childhood because those characters are funny, interesting and care-free. They appeal to children. Learning a second language requires a “positive” atmosphere, and nothing creates a more positive atmosphere than humour (Aboudan, 2013), which cartoons contain in abundance. Cartoons also eliminate the pressure of being aware of learning another language. A child may repeat certain funny sentences from cartoons, and they subconsciously become ingrained in his / her mind. Different languages can evoke different memories of your life, Aneta Pavlenko argues (2014), and having English connected to the surreal and fascinating world of cartoons evokes

pleasant childhood memories, which also helps establish positive associations with the American version of the English language and with American culture. Language is pregnant with meaning, and the language in cartoons carries with it a proliferation of the culture and the set of values children are prone to adopt more easily at that age.

However, even though the usefulness of watching cartoons for the adoption of a foreign language has been observed, a direct link between the amount of time spent watching cartoons and the level of proficiency achieved has not been documented. This is the first study attempting to demonstrate the pivotal influence of watching American cartoons on the successful acquisition of English-language speaking skills in an Eastern European 21st-century environment.

Methodology

The main part of the empirical survey conducted for the purposes of this research consists of a questionnaire given to nine first- and second-year students of Physics and Economics at Vilnius University. Those nine students demonstrated native or near-native knowledge of English and use of American pronunciation in the classroom. During my interaction with them that lasted for either one or two semesters, apart from their perfect or near-perfect command of all levels of the language, they also demonstrated an understanding of common places in American culture, even though they had never visited North America (one of the students had only briefly visited England). The survey consisted of eight questions related to the use of media in their English-language learning process, and especially to their watching of cartoons, with an emphasis on a single channel, the *Cartoon Network*.

After identifying the medium that helped them most in adopting English, they were asked to explain how they perceived the manner in which it helped them learn the language. Every student of a foreign language can feel certain about the process which helped him / her most in adopting a foreign language, and the answer to this question is supposed to specify the source on which the research attempted to focus. The following set of questions was related specifically to the *Cartoon Network*, the amount of time they spent watching it in childhood, and naming the specific cartoons they remembered watching. Finally, the last two questions related to cartoon-watching referred to the memorisati-

on of lines and identification with cartoon characters, which was supposed to establish a link between the language learning process and “mirroring”, as well as immersion into the culture through cartoon characters. The questionnaire ended with a question asking students to name the ways they use written and spoken English on the internet. So, the main quantitative part of the research is connected to the actual time spent in front of TV and, more specifically, the *Cartoon Network*, and the qualitative part is linked to the students’ appraisal of the role cartoon-watching had on their English-language acquisition.

Empirical Survey

Of the nine students who filled out the questionnaire, six cited cartoons as the single most important or one of the most important media sources that helped them learn English. One student specified role-playing video games, which use cartoons and force you to converse, and only two cited a different source as decisive in their learning process. One of those two students names English summer camps with native speakers she attended in her childhood as the most important, and the other indicated relevance and pervasiveness of the English language in everyday life. Both of them later wrote, nonetheless, that they watched the *Cartoon Network* at least two hours a day. Other key sources for the acquisition of English mentioned were TV, movies, to which teenagers switch from cartoons, video games, and speaking with family members. When asked about their exposure to the English language through films, cartoons and the internet before the age of twelve, all nine students confirmed cartoon-watching, while two excluded films and two excluded the internet.

Answering the question how using the English media helped them learn English, most students tried to explain the influence cartoon-watching had on their learning process. One student writes: “I believe that films and cartoons help children learn the basics of English in an entertaining way, and later they can build their English skills on these foundations with more self-confidence in classes and public conversations. Also, hearing people speak in cartoons and films helps to understand pronunciation”. Entertainment is one of the crucial concepts here, because it eliminates the feeling of constraint and obligation a classroom atmosphere pertains, and this is what is meant by a non-threatening atmosphere of cartoon-watching” (Clark, 2000). Another student mentioned the lack of cartoons on TV in his native language, Lithuanian, and the abun-

dance of English ones as the reason he watched American cartoons. So, it is safe to say that the appearance of all-cartoon channels on Lithuanian cable TV changed the manner and the intensity of children being exposed to English on a daily basis. Television in general, and especially cartoons, have a mesmerising effect on children, and they can keep even the most restless child glued to a TV set for hours. So, channels such like the *Cartoon Network* functioned as babysitting relief for many busy or overwhelmed parents too occupied with their daily activities to spend a considerable part of the afternoon with their children.

As a number of scholars suggest (Bahrani, Sim, 2012), repetition is crucial in the learning process. A student explains: “As a kid I was constantly watching English cartoons and, naturally, I wanted to understand them better <...> The learning process was simple – watching old and new cartoons, I think re-watching old episodes was the most useful because I would try to understand the parts I didn’t understand the last time”. Children enjoy watching the same cartoons several times in the same way as they enjoy listening to the same books read to them over and over again, and the number of repetitions, together with clear presentation and information is clearly related to the accumulation of the vocabulary necessary for carrying on a conversation and a pure, native-like pronunciation (Jylhä-Laide, 1994).

The pervasiveness of American cartoons, and then movies and TV series formed a specific anglophile culture among teenagers fascinated with American culture. “So without noticing, me and my friends would share English jokes more often than Lithuanian ones, or start using specific phrases or slang. I guess I had immersed myself in the culture more than my friends and eventually I developed an ear for the language”, a first-year female Economics student testifies. One of the key factors is the fact that cartoons are created for young people at this stage of mental development, when they think visually rather than verbally. Another student explains: “The thing that helped me the most in the early stages of learning English was *cartoons*. The animated TV shows were always really visual. So for me as a kid it wasn’t hard to learn the words and associate them with real life things, considering that most of the time when the cartoon characters talked about a specific thing, they pointed to it and you could see what they were talking about on the TV screen”. Exposed to the language presented in a visual and entertaining way, children become immersed into the world of animated characters and, if they can find peers with the same

experience, they export the language and the behaviour they learned in front of television to the outside world.

We arrive at the quantitative part of the research. When asked how many hours a day they spent watching the *Cartoon Network* (or any other American cartoon channel), the answer varies from two to three hours a day (four students) to 5–6 hours or “half of afterschool activities”. Only one student was not specific about the amount of time he spent watching American cartoons, he just wrote that he would watch them “right after the cartoons on Lithuanian channels would end”. That means that all the interviewed students spent at least part of the afternoon or evening and weekends watching cartoons, and some spent most of the afternoon watching them. Besides the *Cartoon Network*, two students mention watching *Fox Kids*, another American mostly-cartoon cable channel transmitting in Lithuania since the late 1990s or early 2000s. Before this new generation, cartoon-watching was limited to those children who had VHS and later DVD players, since regular TV channels showed cartoons only occasionally, and never in the original English.

Of the 35 different cartoons students remember watching, they mention *Powerpuff Girls* most often (6 students), then *Ed, Edd n Eddy* (5 students), *Dexter’s Laboratory*, *Courage the Cowardly Dog* and *Ben 10* (4 students) and *Tom and Jerry*, *Scooby Doo*, *the Flintstones*, *Johnny Bravo* (3 students). The rest of the cartoons cited received less than three mentions. In general, all of these cartoons are modern-looking, fast-moving, graphic 2D animations with quite a bit of violence, exaggerated action and slapstick humour popular in American comedies. Only *Tom and Jerry*, *Scooby Doo* and *the Flintstones* were available to the previous generation, but not in English. *Courage the Cowardly Dog* is the only cartoon that resembles the older animated films in themes and content, the rest are decisively more modern in their dynamics and themes. Overall, the action-packed, colourful cartoons are bound to grab attention and fascinate young viewers. The language is full of easy-to-memorise, clichéd, conventional phrases and adolescent slang.

As Aboudan (2013) argues, humour is the best way to create a positive learning atmosphere. Most students answer affirmatively when asked if they are aware of using some lines from cartoons and films when speaking English, especially when telling jokes. One student writes that “when I’m making a reference or a joke, then <...> I remember the cartoon or even the specific episode really vividly, though some phrases have grown on me so much, people

have told me I use them regularly even though I don't really notice it". I had been wondering about the source of inspiration for one student's dry, sarcastic humour in class until I read that his favourite cartoon is *South Park*, known for its crude language, satire and dark humour aimed at attracting young adults. In the questionnaire, he concedes using lines from *South Park* when telling jokes. Five out of nine students are aware of having identified with a specific cartoon or film character when speaking English, and one acknowledges that he tried to replicate their manner of speech, and still does that. In comparison with other students, the nine I chose to interview seem to be more susceptible to humour and more prone to looking at the lighter side of different circumstances. After the initial stage of second-language acquisition, young people move to different media and, as the language comes more naturally, tend to forget the initial stimulus in the language-learning process. Having cartoons as the single source of English in a Lithuanian-speaking household, however, has to make one, even if unconsciously, mimic the character that pronounces the sentence he / she is trying to reproduce when speaking English.

Now that most of the informants have turned 20, students use written English mainly on social networks and forum discussions, and spoken English when playing video games and on *Skype*, talking to their English-speaking friends. English is the international internet language, and students spend a lot of time online, displaying a distinct, pervasive compulsion to use this most popular contemporary medium. Whereas cartoons developed their listening and speaking skills and shaped their pronunciation in early childhood, social networks, video games and the internet in general are now helping them refine their reading and writing skills. All of the interviewed students are aware, however, of the critical role cartoon-watching had in their English-language learning process.

Conclusions

Young people in Lithuania, just like other non-English speaking European children, have been increasingly exposed to American cartoons with the dissemination of cable television companies offering specialised, English language, cartoon-only channels available in middle-class households in the past two decades. As a result, there are an increasing number of children who not only speak excellent English, but also speak it with an American accent. This phe-

nomenon is complemented by the pervasiveness of English in other media as well and the emergence of English as the single international language studied everywhere in the world. One student who filled out the questionnaire used in this survey writes about the single most important factor in his adoption of the English language: “I think the relevance of the English language played the main role in my learning process. The relevance, in the sense that it surrounds virtually everyone and everywhere in our time”.

Children do not only become aware of the importance of English at an early age, they come to like it. One of the main vehicles in the process of capturing the fancy of young people is the presence and the exposure to American cartoons – attention-grabbing, humorous animations that create a low-affective and non-threatening atmosphere in the learning process. Contrary to the initial scepticism about cartoon-watching as a vehicle for second-language acquisition, this study confirms the presence of the basic elements of the natural learning situation: modified input, interaction and contextual or non-linguistic information. Even before benefiting from classroom foreign-language studies, movies or the internet, children learn English from cartoons, and the level of their successful adoption of the language seems directly related to the number of hours they spend watching them. Extending the studies about the age most suited for second-language acquisition, the study on the correspondence between cartoon-watching and the rate of their consumption contributes to the finding that cartoon-watching successfully improves both listening and speaking skills in children, while at the same time propagating American culture and values. As the process of globalisation and dependence on visual media becomes even more pervasive, awareness of this phenomenon is bound to become increasingly evident.

Since spending too much time in front of the TV could be variably detrimental to children’s social skills, and some cartoons could possibly teach values different than those taught by parents, this paper does not suggest exposing children to American cartoons for a certain amount of time per day for purposes of the English learning process, but only intends to make parents and teachers aware of the potential of cartoons. It would probably be best to combine cartoon-watching with other language-teaching methods in early childhood for even better results. The key point remains, however, that increased listening can and will eventually lead to better speaking and easier adoption of other levels of language proficiency.

References

- Aboudan, R., (2009). Laugh and Learn: Humor and Learning a Second Language. *International Journal of Arts and Sciences*, 3, 90–99.
- Asher, J. J., Garcia, R., (1969). The Optimal Age to Learn a Foreign Language. *Modern Language Journal*, 53, 334–341.
- Bahrani, T., Sim, T. S. (2012). *Audiovisual news, cartoons, and films as sources of authentic language input and language proficiency enhancement*. [accessed on August 10, 2015]. Retrieved from: URL <http://www.toject.net/articles/v11i14/1145.pdf>
- Clark, C. (2000). *Innovative Strategy: Concept cartoons. Instructional and Learning Strategies*. [accessed on August 10, 2015]. Retrieved from: URL <http://www.southalabama.edu/coe/bset/dempsey/isd613/stuproj/summeroois/caryclark.pdf>
- Haque, S. (2013). *Using Cartoons for English Language Teaching in Bangladesh: Progress, Problems and Possibilities*. [accessed on August 10, 2015]. Retrieved from: URL http://www.academia.edu/8027144/using_cartoons_for_english_language_teaching_in_Bangladesh_progress_problems_and_possibilities
- Johnson, J. S., Newport, E. L. (1989). *Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state of the acquisition of English as a second language*. [accessed on January 3, 2016]. Retrieved from: URL <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0010028589900030>
- Jylhä-Laide, J. (1994). *Learning by Viewing: cartoons as foreign language learning material for children – a case study*. [accessed on January 3, 2016]. Retrieved from: URRL https://csclub.uwaterloo.ca/~rfburger/language/learning_by_viewing_1994.pdf
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. London: Wiley.
- Pavlenko, A. (2014). *The Bilingual Mind and What It Tells Us about Language and Thought*. Cambridge, UK: Cambridge UP.
- Penfield, W., Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanism*. Princeton, NJ: Princeton UP.
- Rule, A. C., Auge, J. (2005). Using Humorous Cartoons to Teach Mineral and Rock Concepts in Sixth Grade Science Class. *Journal of Geoscience Education*, 53(5), 548–558.
- Singleton, D. (Ed.). (1989). *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

POZITYVIOSIOS SOCIALIZACIJOS STOKA KAIP PRIELAIDA PAAUGLIŲ AGRESIJAI

VIDA GUDŽINSKIENĖ¹, SIGITA BURVYTĖ²

¹ Mykolo Romerio universitetas, LIETUVA, el. paštas vida.gudzinskiene@mruni.eu

² Lietuvos edukologijos universitetas, LIETUVA, el. paštas sigita.burvyte@leu.lt

Santrauka. Straipsnyje analizuojama pozityviosios socializacijos stoka kaip prielaidos paauglių agresijai problematika. Išsamiai aptariama socialinių institutų – šeimos, mokyklos, bendraamžių ir žiniasklaidos – įtaka asmenybės ugdymuisi ir poveikis paauglių agresijai. Empiriniams duomenims surinkti buvo taikyta anketinė apklausa (skirta mokiniams). Tyrime dalyvavo 102 tiriamieji (50 berniukų ir 52 mergaitės), kurių tėvai davė sutikimą ir patys tiriamieji sutiko dalyvauti tyrime. Tiriamaisiais buvo pasirinkti bendrojo ugdymo mokyklų 7–9 klasių mokiniai, kurių amžius – nuo 12 iki 16 metų. Empirinis tyrimas atskleidė, kad didžioji dalis tyrimo dalyvių sutinka, jog jų mokyklose egzistuoja agresyvumo problema, o labiausiai paplitusios agresijos formos yra prasivardžiavimas, kitų mokinių stumdymas, paskalų skleidimas ir daiktų atiminėjimas. Mokykloje dominuoja verbalinė agresija, sparčiai plinta elektroninė agresija ir elektroninės patyčios, kurių pasireiškimo mastams iširti reikalingi moksliniai tyrimai. Patiriamos agresijos dažnumas statistiškai reikšmingai susijęs su draugų kiekiu klasėje, t. y. kuo daugiau paauglys turi draugų, tuo rečiau jis nukenčia nuo agresyvių mokinių; nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp lyčių ir patiriamos fizinės agresijos formų.

Esminiai žodžiai: paaugliai, agresijos prielaidos, pozityvi socializacija.

Įžanga

Šalyje vykstantys socialiniai ir ekonominiai pokyčiai neretai visuomenėje skatina sumaištį. Ekonominė suirutė, nestabili politinė situacija, nedarbas – visa tai vienaip ar kitaip paliečia kiekvieną šeimą, joje augančius vaikus. Bedarbystė, kaip viena aktualiausių šių dienų problemų, skatina asocialių šeimų didėjimą, kelia grėsmę vaikų saugumui, jų ateičiai. Nesaugi aplinka daro neigiamą įtaką jauno žmogaus socializacijos procesui. Namuose, mokykloje, visuomenėje vykstantys pokyčiai, į kuriuos paauglys ypač jautriai reaguoja, formuoja jo elgesį (taip pat ir agresyvų), vertybines orientacijas.

Nors paauglių agresyvumo tema diskutuojama jau ne vieną dešimtmetį, tačiau ji išlieka viena aktualiausių mūsų visuomenės problemų. Socialinio ir ekonominio gyvenimo pokyčiai Lietuvoje paskatino paauglių agresijos protrūkį. Mokyklose padaugėjo agresyviai besielgiančių nepilnamečių. *Paauglystė* – vienas iš sudėtingiausių asmenybės raidos etapų, kai paauglys stengiasi ištrūkti iš tėvų globos, o kūnišką ir dvasinį brendimą neretai lydi agresijos proveržiai. Agresyviu elgesiu bandoma spręsti kylančias problemas – nuslėpti savo vidinį nesaugumo ir netikrumo jausmą (Bukeikaitė, Pruskus, 2006).

Straipsnyje analizuojamas mokinių požiūris į esamą situaciją mokykloje: kokie agresyvūs veiksniai daro įtaką mokiniams, mokyklos mikroklimatui; kokiomis formomis dažniausiai reiškiasi agresyvumas, kaip mokiniai, mokyklose dirbantys socialiniai pedagogai reaguoja į tokį elgesį ir pan. Per pastaruosius dešimtmečius apie agresyvų elgesį sukaupta nemažai medžiagos ir atlikta daug tyrimų. A. Dobryninas ir kt. (2004), M. Survilienė (2005), L. Abromaitienė (2006), D. Bukeikaitė, V. Pruskus (2006) ir kt. praplėtė teorinę agresijos sampratą. Yra sukurtos naujos teorijos, pagal kurias bandoma apibrėžti šio reiškimo esmę. Nauji moksliniai tyrimai pateikia naujus duomenis ir nuolat plečia agresyvaus elgesio supratimą.

Agresija kaip socialinė ir pedagoginė problema yra nagrinėta tiek užsienio (Hurrelmann, Unverzagt, 2001; Herm, 2004), tiek lietuvių (Rupšienė, Plačėnienė 2002; Bukeikaitė, Pruskus, 2006) autorių darbuose. Atskleisti mokinių agresyvaus elgesio veiksniai (Bukeikaitė, Pruskus, 2006), pasekmės (Leliūgienė, 2003), aptartos pagrindinės agresiją nagrinėjančios teorijos (Butkus, 2002). Teorijų trūkumus ir pranašumus analizuoja T. Hirschis (2002). Anot A. Juodraičio (2002), delinkventinį elgesį aiškinančių teorijų gausa trukdo tinkamai prognozuoti agresyvų elgesį.

Agresyvumo tema ypač plačiai tyrinėta psichologijoje. Delinkventiškų paauglių agresyvumą frustracinėse situacijose tiria R. Paulauskas (1988), psichologinę pagalbą agresyviam vaikui nagrinėja G. Navaitis (2001, 2007). Psichologės R. Žukauskienės (2002) darbų šia tema itin daug – viename jų autorė kalba apie agresyvaus elgesio būdus bei pasireiškimo formas. Apžvelgus mokslinę literatūrą, galima teigti, kad agresijos fenomenas daugiausia tirtas psichologų, kiek mažiau tyrinėtas socialinės pedagogikos požiūriu. Todėl tikslinga tirti, kiek pozityviosios socializacijos stoka – menkas vaiko bendravimas su bendraamžiais, jų neturėjimas, tinkamos ir laiku suteikiamos pagalbos iš suaugusiųjų negavimas, bendraamžių reakcija į kito patiriamas patyčias ir kt. – suda-

ro prielaidas paauglių agresijai.

Tyrimo tikslas – atskleisti pozityviosios socializacijos stokos kaip prielaidos paauglių agresijai kontekstą.

Tyrimo uždaviniai:

- Aptarti socializacijos veiksnius, susijusius su agresyviu paauglių elgesiu.
- Atskleisti paauglių požiūrį į agresyvų elgesį mokykloje lemiančias priežastis, formas ir dažnumą, jų reakcijas į patyčias mokykloje.

Tyrimo metodai: *teoriniai metodai* – mokslinės literatūros analizė, lyginimas, sintezė ir apibendrinimas; *empirinis metodas* – mokinių anoniminė anketinė apklausa, kurios tikslas – atskleisti paauglių požiūrį į agresyvų elgesį mokykloje lemiančias priežastis, formas ir dažnumą, jų reakcijas į patyčias mokykloje. Statistinė tyrimo duomenų analizė atlikta naudojant kompiuterinę programą *SPSS 16.0 for Windows*. Analizuojant tyrimo duomenis, taikyti matematinės-statistinės analizės metodai: aprašomoji statistika (procentiniai dažniai) ir analitinė statistika.

Socializacijos veiksniai kaip priežastys, skatinančios agresyvų elgesį

Socializacija – procesas, kurio metu individai išmoksta ir internalizuoja tam tikros kultūros tinkamus požiūrius, įsitikinimus, vertybes bei elgesio būdus (Leliūgienė, 2003). Šio proceso metu individą veikia įvairūs veiksniai, tačiau sociologai ir edukologai linkę išskirti keturis esminius socializacijos institutus – šeimą, mokyklą, bendraamžius, žiniasklaidą, darančius didžiausią įtaką individo formavimuisi.

Šeima. Individo socializacija prasideda šeimoje. Čia formuojasi pagrindiniai socialiniai įgūdžiai, vertybinės nuostatos (Kvieskienė, 2000). Šeimoje vaikas perima socialinio elgesio modelius, užmezga pirmuosius emocinius kontaktus, pajaučia meilę, šilumą ar neapykantą (Kibickienė, Tureikytė, 2007). Pasak S. Burvytės (2013), žmogaus charakterio bruožai ir socialiniai įgūdžiai pradeda formotis nuo pat gimimo, artimiausioje šeimos aplinkoje. Visuomenėje vykstantys spartūs sociokultūriniai pokyčiai tiesiogiai veikia žmonių tarpusavio santykius ir dėl jų atsirandančius pakitimus šeimoje, t. y. paskatina šeimos konceptų įvairovę, kuri tiesiogiai turi įtakos vaiko asmenybės ugdymuisi šeimoje (Burvytė, 2013). Vaikai mokosi, sekdami tėvų pavyzdžiu. „Tam, kad vaikai nesielgtų netinkamai, jiems nepakanka žinoti, koks elgesys yra nepriimtinas. Jie turėtų žinoti ir turėti galimybę išbandyti pageidaujamo, tinka-

mo, socialaus elgesio būdus“ (Socialinių įgūdžių vadovas, 2001, 5). Todėl tėvai „galėtų pasiūlyti savo atžaloms, kaip įdomiau leisti laiką, atsakomybės reikalaujančias veiklas, suteikdami galimybę patirti sėkmę ir nesėkmę“ (Daukšienė, Gudžinskienė, 2002, 2–6).

Vaikui šeima – ateities vizija, pavyzdys, kurią jis jau nuo ankstyvos vaikystės ima mėgdžioti. Tėvų tarpusavio santykiai daro neabejotiną įtaką vaiko psichinei ir emocinei sveikatai. Galima išskirti dvi kraštutines šeimos atmainas: darni laiminga ir nestabili disharmoninga šeima. Pastarosios šeimos vaikai priskiriami ypatingos socialinės rizikos grupei. Anot R. Černiauskiene (2005), I. Kibickienės ir D. Tureikytės (2007), tokiose šeimose tėvai nesirūpina savo vaikais, skiria jiems itin mažai dėmesio ar net juos išnaudoja.

Socialinės rizikos šeimoje bent vienas iš tėvų piktnaudžiauja alkoholiu, narkotinėmis, psichotropinėmis ar toksinėmis medžiagomis, yra priklausomas nuo azartinių lošimų, nemoka ar negali tinkamai prižiūrėti vaikų, naudoja prieš juos psichologinę, fizinę ar seksualinę prievartą, gaunamą valstybės paramą panaudoja ne šeimos interesams (Valstybės šeimos politikos koncepcija, 2008). Socialinės rizikos šeimose dažnai pasireiškia vaikų nepriežiūra ir apleistumas bei smurtas, šie veiksniai lemia vaikų socialinių įgūdžių ugdymąsi ir socialinę adaptaciją. Vaikas, augdamas socialinės rizikos šeimoje, neįgyja socialinių įgūdžių.

Nedarnios šeimos dažniausiai pasižymi elementarios kultūros, pagarbių abipusių santykių stoka; jose vyrauja konfliktai, tvyro įtampa, pasitaiko kriminogeninių atvejų. Suirę šeimos narių santykiai gali paskatinti agresijos proveržį šeimoje. Moksliniais tyrimais įrodyta, kad vaikų / paauglių, kurių tėvai dažnai elgėsi agresyviai, elgesyje, bendraujant su aplinkiniais, pasireiškia panašaus agresyvaus elgesio formos.

Prie su šeima susijusių agresyvių elgesį skatinančių veiksnių mokslininkai priskiria šeimos priklausymą socialinės atskirties grupėms, kurioms galima priskirti ilgamečius bedarbius, turinčius žemą išsilavinimą, alkoholikus, kaimuose gyvenančius žmones, kurie gyvena iš trumpalaikio darbo ir pan. Akiivaizdu, kad tokiose šeimose augantys vaikai ir paaugliai yra veikiami daugybės papildomų neigiamų veiksnių, trikdančių socializacijos procesus (Juodraitis, 2003).

Agresyvią vaiko / paauglio elgesio formavimuisi įtakos turi ne tik prieš jį nukreipta tėvų agresija, bet ir destruktivūs ugdymo šeimoje modeliai. Mokslinėje literatūroje dažniausiai išskiriami šie modeliai: hiperprotekcija, hipopro-

tekcija ir emocinė deprivacija. *Hiperprotekcija* pasižymi nuolatine kontrole, draudimais, sekamas kiekvienas vaiko žingsnis. Vaikui neleidžiama pačiam priimti sprendimų, ribojamas jo savarankiškumas ir atsakomybė. Paauglystėje, kai siekiama išsivaduoti iš tėvų kontrolės, anot R. Černiausienės (2005), hiperprotekcija sustiprėja: tėvai iš paauglio ima griežčiau reikalauti paklusnumo, šis ima dar ryžtingiau priešintis. Taip susidaro užburtas ratas: kuo griežčiau tėvai reikalauja vaiko paklusnumo, tuo labiau jis priešinasi. Hiperprotekcinio ugdymo modelio padariniai: nesavarankiškumas, nepasitikėjimas savo jėgomis, nemokėjimas priimti tinkamų sprendimų, žemas savęs vertinimas, savotiškas bejėgiškumas. Visos minėtos savybės sudaro prielaidas formuoti deviantiniam elgesiui paauglystėje. Esminis *hipoprotekcinio* ugdymo modelio bruožas – nepakankama vaiko elgesio kontrolė ir globa: nesidomima vaiko / paauglio interesais, pomėgiais, per mažai juo rūpinamasi. Kitaip tariant, vaiko socializacija paliekama savieigai. Kaip pastebi I. Kibickienė ir D. Tureikytė (2007), vaikai / paaugliai, netekę išmintingo tėvų vadovavimo, formuojasi savitą pasaulėžiūrą, pasirenka savitas vertybes bei savitus elgsenos modelius. *Emocinės derivacijos* pagrindinis bruožas – emocinis vaiko atstūmimas. Tėvai savo elgsena parodo, kad bodisi vaiku / paaugliu. Emociškai atstumto vaiko / paauglio asmenybės socializacijos raida neretai krypsta destruktivia linkme: pradedama elgtis agresyviai, nustojama lankyti mokyklą, įsitraukiama į nuskalstamas gruputes, pradedama vartoti narkotikus, alkoholį ir kt. Tokia elgsena – tai vaikų / paauglių siekis atkreipti dėmesį į save, nes įprastai elgdamiesi jie nesulaukdavo meilės, šilumos iš tėvų.

Šiuolaikinius procesus fiksuojančių mokslininkų studijos leidžia teigti, kad šeimos pokytis, nulemtas tėvų skyrybų ar tėvų (vieno iš tėvų) mirties, gali turėti įtakos vaiko / paauglio agresyvumui (šeimos skyrybos yra vienas svarbiausių priežasčių, lemiančių agresyvų vaikų / paauglių elgesį) (Wallerstein, 2002, 2003). D. Bukeikaitė, V. Pruskus (2006), R. Šadrakova (2007) akcentuoja, kad vaikai / paaugliai, užaugę nepilnose šeimose (ar visai be tėvų), nebūtinai taps agresyviais, tačiau rizika šiuo atveju yra daug didesnė.

Apibendrinant galima teigti, kad šeima yra pirmoji ir reikšmingiausia mikroaplinka, daranti neabejotiną įtaką vaiko / paauglio asmenybės sklaidai. Tačiau neretai šeimoje susiklosto nepalankios vaiko / paauglio socializacijai sąlygos, galinčios nulemti agresyvaus elgesio atsiradimą. Nors nėra vienintelio požymio, pagal kurį būtų galima nustatyti, kokiose šeimose išaugs agresyvūs vaikai, tačiau pagrindiniais bruožais, galinčiais suponuoti vaikų ir paauglių

agresyvų elgesį, yra laikomi šie: 1) tėvų agresijos nukreipimas į vaikus ar kitus šeimos narius; 2) konfliktiški tėvų tarpusavio santykiai; 3) tėvų užimtumas bei vaikų apleistumas; 4) tėvų ir vaikų santykių emocinio ryšio nebuvimas; 5) struktūriškai nepilna šeima; 6) šeimos priklausymas socialinės atskirties grupėms.

Mokykla ir bendraamžiai. Didelį poveikį asmenybės sklaidai daro mokykla bei bendraamžių grupės, o jų vaidmuo sustiprėja paauglystės metais, kai imama tolti nuo šeimos. Mokykla – antra svarbiausia socializacijos institucija, pratęsianti šeimos pradėtą vaikų *jauginimą* į visuomenę. Tačiau pasitaiko atvejų, kai mokykla gali lemti tai, jog vaikas ar paauglys ims elgtis agresyviai ar pakryps į nusikalstamą veiklą. Delinkventinio elgesio tikimybė padidėja, kai mokykla nesugeba suteikti vaikams / paaugliams žinių, įgūdžių, nesuformuoja įsitikinimų, kurie galėtų pakreipti ugdytinį visuomenei priimtina kryptimi (Šadrakova, Pruskus, 2007). Pastarajai minčiai pritaria ir M. Barkauskaitė (2001). Remdamasi daugkartiniais paauglių tyrimais, ji nurodo, kad ugdymo procesas mokykloje neatitinka paauglių poreikių, interesų, glaudžiai susijusių su visuomenėje vykstančiomis permainomis. Mokslininkė akcentuoja, kad mokykloje nėra įgyvendinama esminė švietimo idėja – ugdymo turinį, mokyklos veiklą susieti su kintančiu gyvenimu, besikeičiančiu ugdytinio vertybių, poreikių, norų ir galimybių pasauliu.

Švietimo institucijos yra atsakingos už socialių įgūdžių ugdymą. Įgytieji įgūdžiai vaikams leidžia išvengti neigiamos socialinės aplinkos įtakos, siekiama padėti išmokti kontroliuoti savo elgesį, priimti pagrįstus sprendimus, lemiančius pozityvų ir apgalvotą elgesį. Mokytojas – vienas iš svarbiausių ugdymo dalyvių mokyklos bendruomenėje, siekiant išugdyti visapusišką, prisitaikyti visuomenėje gebančią asmenybę. Mokytojas savo elgesiu, žodžiu, pavyzdžiu skiepija vertybes, kuriomis vėliau pasinaudos vaikas. Šiuolaikiniam pedagogui yra svarbu atsisakyti autoritarinio valdymo stiliaus, kai nusakoma, ką, kada ir kaip vaikai turėtų daryti, paskatinti juos aktyviai dalyvauti ugdymo procese ir organizuoti jį taip, kad vaikams būtų sudaromos galimybės bendrauti, labiau pažinti vieniems kitus, suprasti ir vertinti poelgius. Mokytojas, organizuodamas savo darbą klasėje, turėtų mokyti ne tik žinių turinio, bet šias žinias panaudoti ugdydamas mokinių socialinius įgūdžius. Tai reikalauja kruopštaus ir nuoseklaus darbo, savo veiklos analizės, laiko ir kantrybės (Daukšienė, Gudžinskienė, 2002).

Mokyklos bendradarbiavimas su šeima yra būtinas ir gyvenimo įgūdžių ugdymo srityse (Socialinių įgūdžių ugdymo programa, 2004). Todėl labai

svarbu, kad tėvai ir pedagogai, ugdydami socialinius įgūdžius, dalyvautų kaip lygiaverčiai partneriai ir dalytūsi atsakomybe už vaiko poelgius (Daušienė, Gudžinskienė, 2002). Tai patvirtina ir G. Kvieskienė, kuri teigia: „Jei mokykla kartu su šeima skiepija vaikui teisingumą, padorumą, moralumą ir pilietines vertybes, tai vaikai, kurie ugdomi susitapatindami su suaugusiais, elgsis taip pat, kaups tas pačias vertybes“ (Kvieskienė, 2005, 117). Socialiniai įgūdžiai – tai pagrindinis pozityviosios socializacijos veiksnys, padedantis išvengti neigiamos socialinės aplinkos poveikio, skatinantis vaiko kaip visavertės asmenybės tapimą. Anot S. Burvytės (2013), paauglio pozityviajai socializacijai lemiamos reikšmės turi šeimos ir ugdymo institucijų bendradarbiavimas, kai vaikas tik pradeda lankyti ikimokyklinio ugdymo institucijas, siekiant tėvams įtvirtinti pozityviosios tėvystės įgūdžius talkinant pedagogams.

Vertinant dabartinę mokyklų situaciją, galima pastebėti, kad čia vyksta gabių ir gerų mokinių skatinimas bei blogai besimokančių, *sunkių* mokinių ignoravimas ar menkinimas. Pasak Ž. Jonynienės ir L. Dromantienės (2002), pedagogai, nemokėdami (ar nenorėdami) tinkamai elgtis su *kitokiais* (pvz., turinčiais elgesio problemų, neturtingais ar iš asocialių šeimų) vaikais ir paaugliais, dar labiau pablogina jų padėtį. Jei pedagogas neskiria dėmesio *sunkiems* vaikams / paaugliams ar, dar blogiau – į juos reaguoja neigiamai, diskriminuoja, anot D. Bukeikaitės ir V. Pruskaus (2006), tai skatina nepilnamečius ieškoti palaikymo kitur, kartu perimant asocialius, agresyvaus elgesio modelius ir vertybes. G. Vaitiekūnas (2005), remdamasis lietuvių ir užsienio tyrėjų darbais, pabrėžia, kad autokratiškas pedagogų bendravimo su mokiniais stilius turi didelės įtakos ne tik tarpasmeninių santykių kokybei klasėje, bet ir gali nulemti agresyvų mokinių elgesį. Pastebėtina, kad neretai pedagogai nesidomi į agresiją linkusių vaikų ir paauglių gyvenimu už mokyklos ribų, santykiais su tėvais ir bendraamžiais, nevertina jų kaip asmenybių. Tuo remiantis galima teigti, kad netinkamas pedagogų elgesys su mokiniais (ypač su tais, kurie priskiriami rizikos grupei) yra viena iš priežasčių, galinti nulemti mokinių agresiją.

Susisteminus užsienio ir lietuvių pedagogų, psichologų, sociologų ir kitų mokslo sričių tyrimų rezultatus apie mokinių agresyvumo pasireiškimą ugdymo institucijose, galima išskirti šias pagrindines agresyvų elgesį lemiančias priežastis: autoritarinis pedagogų elgesys; vaikų ir paauglių amžiaus tarpinių ignoravimas mokymo ir auklėjimo procese; pedagogų požiūris į mokinius kaip į ugdymo objektus (o ne subjektus); blogai besimokančių mokinių menkinimas, žeminimas; blogi pedagogų ir mokinių tarpusavio santykiai; moki-

nių poreikių ir interesų neatliepanti popamokinė veikla; nesėkmės moksle; klasės draugų atstūmimas.

Kaip pastebi A. Virbalienė (2004), vienas svarbiausių individo socializacijos veiksnių – *bendraamžių grupės*, vienas iš svarbiausių paauglių uždavinių – tapti bendraamžių grupės nariu. Akivaizdu, kad paauglystėje bendraamžių pripažinimas tampa labai svarbus. Deja, ne visuomet paaugliui pavyksta pripti prie bendraamžių grupės. Blogi tarpasmeniniai santykiai, atstūmimas trukdo kryptingai paauglio asmenybės socializacijai. A. Čepas (1989) teigia, kad ankstyvas vaiko / paauglio atstūmimas klasėje padidina įvairių jo elgesio nukrypimų tikimybę bei susiaurina socialinio pasirinkimo galimybes.

Klasės draugų atstumtas paauglys gali pradėti šiurkščiai elgtis su aplinkiniais. M. Barkauskaitė (2001, 27), tyrinėjusi dalykinius ir asmeninius (emocinius) paauglių santykius klasėje, nustatė, kad „klasės draugų ir mokytojų nemėgstami paaugliai negatyvius vertinimus pradeda ignoruoti, elgiasi šiurkščiai, <...> nevengia grasinimų, fizinės jėgos ar net smurto“. Tokie vaikai ar paaugliai neretai ima ieškoti aplinkos, kurioje galėtų patenkinti savęs įtvirtinimo, pripažinimo, saugumo, bendravimo poreikius. Dažnai visa tai randama tarp tokių pačių atstumtųjų kaip ir jis pats. G. Valickas (1997), domėjęs asocialiomis, delinkventiniu elgesiu pasižyminčiomis bendraamžių grupėmis, teigia, kad joms būdinga savita subkultūra: agresija ir nepastovumu pasižyminti draugystė, nuolatinė kova dėl statuso, specifinių taisyklių laikymasis ir pan. Paaugliui patekus į tokią asocialią grupę padidėja rizika įsitraukti į nusikalstamas veikas. Apibendrinant galima teigti, kad bendraamžių atstūmimas paauglystėje yra reikšmingas veiksnys, ne tik susiaurinantis socialinio pasirinkimo galimybes, bet ir galintis nulemti agresyvų elgesį.

Visuomenės informavimo priemonės. XXI a. žiniasklaida atlieka galingą ir labai svarbų vaidmenį asmenybės formavimosi procese. Televizija, kino filmai, radijas, internetas, kompiuteriniai žaidimai siūlo savus socialinius įvaizdžius ir vertybes, kuriuos noriai perima jaunimas.

Televizijos kaip vienos iš visuomenės informavimo priemonių poveikis žmonių elgesiui bei vertybinėms nuostatoms tirtas įvairių mokslo sričių specialistų: psichologų, sociologų, edukologų ir kt. Moksliniais tyrimais (Bandura, 1973; Berkowitz, 1993) įrodyta, kad agresyvus žmonių tarpusavio elgesys, dažnai demonstruojamas televizijoje, daro stiprų poveikį bręstančiai vaiko ir paauglio asmenybei. A. Banduros (Бандура, 2000) nuomone, žiniasklaida formuoja mechanizmus, leidžiančius identifikuotis su agresoriaus asmenybe,

pirmiausia virtualiojoje aplinkoje, vėliau šią patirtį perkeliant ir pritaikant realiame pasaulyje. Anot A. Suslavičiaus ir G. Valicko (1999), vaikas ar paauglys, stebėdamas, kaip jų mėgstami televizijos filmų herojai pasiekia trokštamą tikslą, gali ne tik išmokti agresyvaus elgesio formų, bet ir priėti prie išvados, kad toks elgesys yra tinkamas būdas problemoms spręsti. G. Kvieskienė (2003), kalbėdama apie televizijos įtaką agresyviam, smurtiniam vaikų / paauglių elgesiui, išskiria šiuos smurtinių filmų poveikio aspektus:

- kai žiūrėdami smurtinius filmus vaikai išmoksta naujos agresyvaus elgesio technikos ir ją panaudoja tarpusavio santykiuose;
- kai vaikas identifikuojasi su agresyviu filmo herojumi, tikėdamas, kad demonstruojamas smurtas yra realus, tokiu atveju padidėja jo paties agresyvaus elgesio pasireiškimo tikimybė.

Minėta mokslininkė priduria, kad smurtiniai veiksmai, kuriuos vaikas suvokia kaip visiškai nerealistinius, dažniausiai nesulaukia jo dėmesio, nėra įsimenami ir imituojami (Kvieskienė 2003). Beveik analogišką pastebėjimą pateikia ir A. Suslavičius bei G. Valickas. Pasak jų, žmonės linkę elgtis agresyviau, kai stebimos smurto scenos suprantamos kaip realistiškos, o ne kaip išgalvotos ar sukurtos (Suslavičius, Valickas, 1999).

M. Furst (1998), kalbėdama apie vaikų ir paauglių tapatinimąsi su filmo ar serialo herojumi, pastebi, kad filmų personažai, kurie yra matomi pirmą kartą, daro mažesnę įtaką negu tie, kurie jau yra žinomi (t. y. juos vaidinantys aktoriai) iš ankstesnių filmų. Vadinasi, kuo pozityvesnis santykis su modeliu (aktoriumi), tuo labiau vaikai ir paaugliai linkę susitapatinti su juo ir perimti jo elgesį.

Kaip teigia Kvieskienė (2005), pozityvi socializacija pasireiškia vykdant pozityvių veiksmų politiką, kai sudaromos ir taikomos sąlygos koreguoti visuomenės nepriimtinių kultūros elementų pasekmes. Tokiu būdu gaunami pozityvūs socializacijos rezultatai: vertybės, savivertė, nuostatos, motyvai veikti. Todėl taikant pozityvius veiksmus bei priemones sudaromos galimybės išugdyti kokybišką asmens savivaizdį. Pozityviosios socializacijos stoka vaikystėje yra vienas iš veiksnų, sudarančių prielaidas paauglių agresijai, kuri prasideda vaikystėje ir kurios metu vaikas išmoksta visuomenės normų, dėsnių ir jo agresijos raiška tampa gyvenimo būdu, o paauglys tampa visuomenės nariu, gebančiu patenkinti savo poreikius ir psisitaikyti visuomenėje rodydamas agresiją (Burvytė, 2012). Pozityvioji socializacija tiesiogiai priklauso nuo tėvų pozityviosios tėvystės raiškos imliaisiais vaikų raidos periodais (Kim, Boldt,

Kochanska, 2015; Kochanska, Woodard, Kim, Koenig, Yoon, Barry, 2010; Brumariu, Kerns, 2010).

Empirinio tyrimo metodai ir organizavimas. Siekiant nustatyti paauglių požiūrį į agresyvų elgesį mokykloje lemiančias priežastis, formas ir dažnumą, jų reakcijas į patyčias mokykloje ir gaunamą pagalbą, buvo atliktas kiekybinis tyrimas, taikant apklausos raštu metodą (priemonė – anketa). Šiame straipsnyje aptariamas tik vienas anketos klausimų blokas, susijęs su mokinių požiūriu į agresyvų elgesį mokykloje lemiančias priežastis, formas ir dažnumą bei jų pačių reakcijomis į patyčias mokykloje. Statistinė tyrimo duomenų analizė atlikta naudojant kompiuterinę programą *SPSS 16.0 for Windows*. Analizuojant tyrimo duomenis, taikyti matematinės-statistinės analizės metodai: aprašomoji statistika (procentiniai dažniai) ir analitinė statistika.

Empiriniams duomenims surinkti buvo taikyta anketinė apklausa (skirta mokiniams). Tyrime dalyvavo 102 tiriamieji (50 berniukų ir 52 mergaitės), besimokantys Vilniaus ir Druskininkų bendrojo ugdymo mokyklų 7–9 klasėse, kurių amžius – nuo 12 iki 16 metų (vidurkis – 14 metų; standartinis nuokrypis – 0,84). Mokslinės literatūros analizė rodo, kad būtent šiuo amžiaus tarpsniu agresyvaus elgesio problema yra aktualiausia. Buvo pasirinktos dvi mokyklos Vilniaus X mokykla ir Druskininkų X bendrojo ugdymo mokykla, kad dalyvautų panašus mokinių skaičius. Taikyta patogioji imtis, nes buvo reikalingi paauglių tėvų sutikimai, kad vaikai dalyvautų tyrime. Tyrime dalyvavo tik tie vaikai, kurių tėvai elektroniniame dienynė parašė, kad sutinka, jog jų vaikai dalyvautų tyrime. Tyrimu siekta atskleisti paauglių požiūrį į agresyvų elgesį mokykloje lemiančias priežastis, formas ir dažnumą, jų reakcijas į patyčias mokykloje.

Tyrimas vyko 2014 m. vasario–kovo mėn. Jo metu apklausti 7–9 klasių mokiniai. Mokinių apklausa buvo vykdoma pamokų metu. Laikantis pagrindinių tyrimo etikos principų, prieš anketinę apklausą respondentai buvo supažindinti su tyrimo tikslu ir tyrimo rezultatų panaudojimu, gauti tėvų sutikimai dalyvauti tyrime per elektroninį dienyną (pasitelkus klasių auklėtojus) ir paauglių žodiniai sutikimai dalyvauti tyrime, garantuotas anonimiškumas ir konfidencialumas. Mokinių paprašyta į anketos klausimus atsakinėti sąžiningai ir savarankiškai. Apklauskos metu iškilusius klausimus ar neaiškumus buvo galima išsiaiškinti su tyrėju. Laiko atsakymams buvo skiriama tiek, kiek reikėjo patiems mokiniams, tačiau tam pakako 20 minučių.

Tyrimo rezultatai ir jų analizė

Šiandienėje mokykloje agresyvus paauglių elgesys įvairus ne tik savo laipsniu, bet ir raiškos formomis. Tad buvo tirta mokinių patiriamos agresijos formų raiška ir paplitimas bendrojo ugdymo mokykloje. Gauti rezultatai pateikiami 1 lentelėje.

1 lentelė. Agresijos pasireiškimo formos ir jų dažnumas mokykloje

Agresijos forma	Niekada	Retai	Dažnai	Iš viso*
Prasivardžiuoja	2 (3,3 proc.)	24 (40 proc.)	34 (56,7 proc.)	58 (96,7 proc.)
Gąsdina	28 (46,7 proc.)	24 (40 proc.)	8 (13,3 proc.)	32 (53,3 proc.)
Skleidžia piktas paskalas	21 (35 proc.)	24 (40 proc.)	15 (25 proc.)	39 (65 proc.)
Apspjauna	49 (81,7 proc.)	10 (16,7 proc.)	1 (1,7 proc.)	11 (18,4 proc.)
Atiminėja daiktus ir juos gadina	18 (30 proc.)	30 (50 proc.)	12 (20 proc.)	42 (70 proc.)
Užlaužia ranką	48 (80 proc.)	10 (16,7 proc.)	2 (3,3 proc.)	12 (20 proc.)
Stumdosi	20 (33,3 proc.)	23 (38,3 proc.)	17 (28,3 proc.)	40 (66,6 proc.)
Įspiria	37 (61,7 proc.)	16 (26,7 proc.)	7 (11,7 proc.)	23 (38,4 proc.)
Kita	–	1 (1 proc.)	5 (4,9 proc.)	6 (5,9 proc.)

*Suma dažnai ir retai, paklaida 0,01.

Tyrimu nustatyta, kad tiriamieji kaip dažniausiai agresyvių paauglių naudojamus veiksmus nurodo prasivardžiovimą (56,7 proc.), stumdymą (28,3 proc.), paskalų skleidimą (25 proc.) ir daiktų atiminėjimą (20 proc.). Vadinasi, mokykloje egzistuoja tiek verbalinė (prasivardžiovimas, paskalų skleidimas), tiek fizinė (stumdymas, daiktų atiminėjimas) agresija. Pažymėtina, kad mokykloje sutinkamas ir toks agresyvus elgesys kaip rankos užlaužimas (16,7 proc.) ir kito mokinio apspjovimas (16,7 proc.). Lyginant agresijos raiškos formas tarpusavyje, nustatyta, kad labiausiai paplitusi forma – prasivardžiovimas (96,7 proc.). Taigi, mokiniai su verbaline (žodine) agresija susiduria dažniau nei su fizine. Šio tyrimo rezultatai patvirtino A. Palujanskienės ir V. J. Uzdiolos (2004) išvadą, jog mokykloje dominuoja verbalinė agresija. Tyrimo metu įvardydami, kokius veiksmus naudoja agresyvūs paaugliai (*kita*), jie nurodė tokius atsakymus: „*tampo už plaukų*“, „*apkalbinėja už nugaros, svaidosi visokiais žvilgsniais*“, „*filmuoja telefonu*“, „*filmuoja mobiliaku ir deda į „Youtube“*“, „*siuntinėja nešvankius paveikslėlius*“, „*siunčia įžeidžiančias žinutes*“. Akivaizdu, jog mokyklose egzistuoja elektroninė agresija ir elektroninės patyčios, kurios pasireiškimo mastams ištirti reikalingi moksliniai tyrimai.

Analizuojant patiriamos agresijos dažnumą lyties aspektu (2 lentelė), gautas statistiškai patikimas skirtumas patiriant fizinės agresijos formas – įspyrimą, rankos užlaužimą, stumdymąsi ($p < 0,05$): berniukų patyrimas dažnesnis.

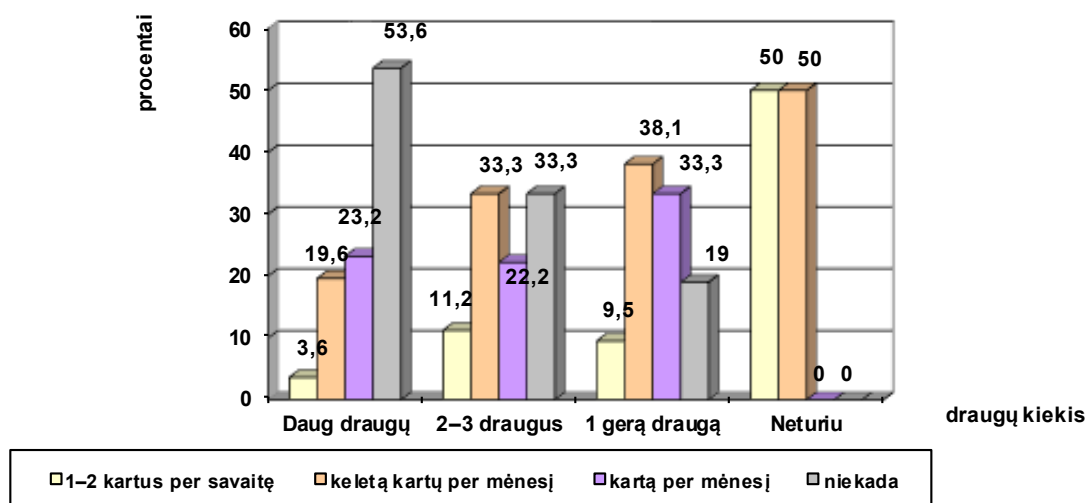
2 lentelė. Agresijos pasireiškimo formos ir jų dažnumas mokykloje lyties aspektu

Agresijos forma N = 60	Dažnai		Retai		Niekada	
	Berniukai	Mergaitės	Berniukai	Mergaitės	Berniukai	Mergaitės
Prasivardžiuoja	14 (46,7 proc.)	20 (66,7 proc.)	15 (50,0 proc.)	9 (30,0 proc.)	1 (3,3 proc.)	1 (3,3 proc.)
Gąsdina	7 (23,3 proc.)	1 (3,3 proc.)	10 (33,3 proc.)	14 (46,7 proc.)	13 (43,3 proc.)	15 (50 proc.)
Skleidžia piktas paskalas	6 (20 proc.)	9 (30 proc.)	12 (40 proc.)	12 (40 proc.)	12 (40 proc.)	9 (30 proc.)
Apspjauna	1 (3,3 proc.)	0 (0 proc.)	4 (13,3 proc.)	6 (20 proc.)	25 (83,3 proc.)	24 (80 proc.)
Atiminėja daiktus ir juos gadina	6 (20 proc.)	6 (20 proc.)	16 (53,3 proc.)	14 (46,7 proc.)	8 (26,7 proc.)	10 (33,3 proc.)
Užlaužia ranką*	2 (6,7 proc.)	0 (0 proc.)	9 (30 proc.)	1 (3,3 proc.)	19 (63,3 proc.)	29 (96,7 proc.)
Stumdosi*	11 (36,7 proc.)	6 (20 proc.)	16 (53,3 proc.)	7 (23,3 proc.)	3 (10 proc.)	17 (56,7 proc.)
Įspiria*	7 (23,3 proc.)	0 (0 proc.)	12 (40 proc.)	4 (13,3 proc.)	11 (36,7 proc.)	26 (86,7 proc.)
Kita	1 (3,3 proc.)	4 (13,3 proc.)	1 (3,3 proc.)	-	-	-

* $p < 0,05$.

Tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad su verbالية agresija (remiantis tiriamųjų atsakymu *niekada*) tiek berniukai, tiek mergaitės susiduria panašiai: 96,7 proc. berniukų ir 96,7 proc. mergaičių nurodo dažniau ar rečiau patiriantys prasivardžiavimą, 56,7 proc. berniukų ir 50 proc. mergaičių – gąsdinimą, 60 proc. berniukų ir 70 proc. mergaičių – skleidžiamas paskalas. Apibendrinant galima teigti, jog mokykloje dominuoja verbalinė agresija, su kuria susiduria panašus skaičius berniukų ir mergaičių. Atkreiptinas dėmesys, kad, be verbalinės ir fizinės agresijos, egzistuoja ir elektroninė agresija. Taigi galima daryti išvadą, kad paauglių agresija įgauna vis naujesnių, su informacinėmis technologijomis susijusių formų.

Tirta, ar susiję mokinių patiriamos agresijos dažnumas ir draugų klasėje turėjimas (1 pav.).



1 pav. Mokinių patiriamos agresijos mokykloje dažnis pagal draugų kiekį klasėje

Tai, kad niekada nesusiduria su agresyviu elgesiu, nurodė 53,6 proc. mokinių, turinčių daug draugų klasėje; 33,3 proc. turinčių 2–3 draugus; 19 proc. turinčių vieną gerą draugą. Mokiniai, kurie neturi draugų klasėje, nurodo, kad agresiją mokykloje patiria 1–2 kartus per savaitę (50 proc.) arba keletą kartų per mėnesį (50 proc.).

Tolesnė duomenų analizė parodė, kad agresyvaus elgesio patyrimo dažnis yra statistiškai patikimai susijęs su draugų kiekiu klasėje. Tuo remiantis galima teigti, kad kuo daugiau paauglys turi draugų, tuo rečiau jis nukenčia nuo agresyvių mokinių.

Tyrimu siekta sužinoti, kaip 12–16 metų paaugliai reaguoja į patirtą agresyvų elgesį iš kitų mokykloje besimokančių paauglių. Įvertinus tyrimo rezultatus, paaiškėjo, kad patyrę agresiją paaugliai dažniausiai nieko nedaro (39,7 proc.) arba imasi atsakomųjų veikslių (34,9 proc.). Mažiausias procentas mokinių (7,9 proc.) prašo kitų pagalbos, kad „pamokytų“ skriaudėją. Tik 17,5 proc. respondentų, susidūrę su agresyviais paaugliais, pasipasakoja suaugusiems. Tai rodo, kad mokiniai, tapę agresyvių mokinių aukomis, gana retai pasielgia tinkamai. Nemokėjimas surasti konstruktyvaus sprendimo būdo dar plačiau atveria kelią plėstis netinkamam mokinių elgesiui: agresiją patyręs paauglys, besiidamas atsakomųjų veikslių, pratęsia ir praplečia agresijos plitimo erdvę. Paaugliai, tapę psichologinės agresijos objektu, neretai atsako tuo pačiu:

patyčias patiriantys paaugliai iš patyčių objekto tampa ir patyčių subjektu, t. y. atsako tuo pačiu ir tyčiojasi iš savo bendraamžių. Susidaro tarsi užburtas ratas.

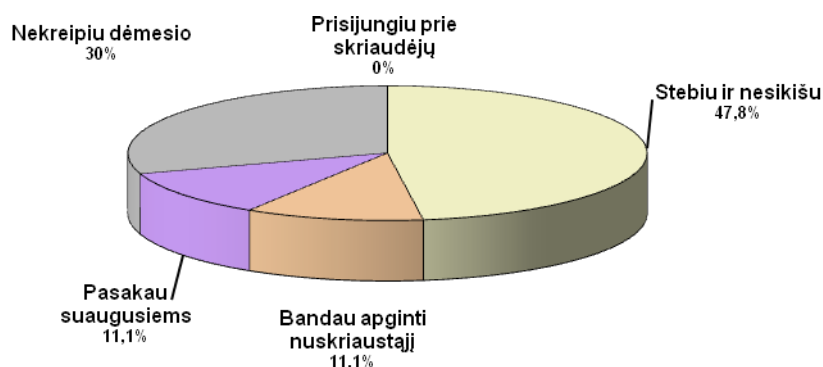
Pažymėtina, jog statistiškai reikšmingo ryšio tarp lyties, klasės ir reakcijos į patirtą agresiją nerasta. Vadinasi, tiek jaunesnio, tiek vyresnio amžiaus berniukai ir mergaitės linkę susitaikyti su patiriama agresija arba linkę su ja dorotis netinkamu būdu, t. y. imantis „atsakomųjų“ veiksmų. Atkreiptinas dėmesys, kad agresijos aukomis tapę paaugliai dažniausiai nutyli apie patirtą agresyvų elgesį: daugelis mokinių niekam nepasipasakoja apie patirtą agresiją iš bendraamžių ar vyresnių mokinių, paaugliai nesako, kad yra skriaudžiami, jie atsiriboja, užsisklendžia savyje, vengia bendrauti, susibūrimo vietų, būna nuolatos įsitempę, jiems būdingas greitas susierzinimas, emocijų ir nuotaikų kaita, nusistatymas prieš ką nors ir galiausiai patys tampa agresyvesni.

Nors tyrimo rezultatai parodė, kad paaugliai retai kreipiasi pagalbos į suaugusiuosius, tačiau tyrimo metu buvo teiraujama, iš ko pirmiausiai tikimasi sulaukti pagalbos. 12–16 metų paauglių atsakymų analizė atskleidė, kad tiek berniukai, tiek mergaitės pirmiausiai pagalbos kreipiasi į tėvus (22,6 proc. mergaičių ir 16,1 proc. berniukų). Paaikėjo, kad berniukai po patirtos agresijos dažniau nei mergaitės kreipiasi pagalbos į klasės auklėtoją (6,5 proc. berniukų ir 3,2 proc. mergaičių). Tuo tarpu mergaitės labiau pasitiki mokykloje dirbančiu socialiniu pedagogu (9,7 proc. mergaičių, 3,2 proc. berniukų). Pažymėtina, jog nė vienas tyrime dalyvavusių mokinių nenurodė, kad pagalbos kreiptųsi į psichologą. 6,5 proc. berniukų ir 9,7 proc. mergaičių, pasirinkdami atsakymą *kita*, teigia, kad apie patirtą agresiją papasakoja draugams arba tuo metu pamoką vedančiam pedagogui. Atkreiptinas dėmesys, kad daugiau kaip pusė mokinių (67,7 proc. berniukų ir 54,8 proc. mergaičių) po patirtos agresijos niekur nesikreipia. Taigi gauti duomenys leidžia daryti prielaidą, kad paaugliai bijo būti vadinami skundikais bendraklasių ar vyresnių mokinių, dėl to dažniausiai ir nutyli apie patirtą agresyvų elgesį. Nepasitikėjimas suaugusiaisiais, o ypač mokykloje dirbančiais specialistais taip pat gali būti viena iš nesikreipimo priežasčių.

Siekiant mokykloje sėkmingai užtikrinti socialinę pedagoginę pagalbą būtinas atidumas, kad reikalinga pagalba būtų suteikta kiekvienam besikreipiančiam. Todėl 7–9 klasių moksleivių buvo teirautasi, kaip 10 balų skalėje jie įvertintų socialinio pedagogo suteiktą pagalbą. Nustatyta, kad paaugliai socialinio pedagogo pagalbą vertina skirtingai: nuo 3 iki 8 balų. Socialinio pedagogo pagalbos įvertinimo vidurkis 6 balai, kurie 10 balų sistemoje reiškia

patenkinamai. Kita vertus, nė vienas mokinys, kuriam teko kreiptis pagalbos, nenurodė, kad socialinis pedagogams jam visiškai nepadėjo, bet įvertinimas 3 ar 4 balais gali rodyti, kad mokiniai retai linkę kreiptis pagalbos į suaugusiuosius, dirbančius mokykloje.

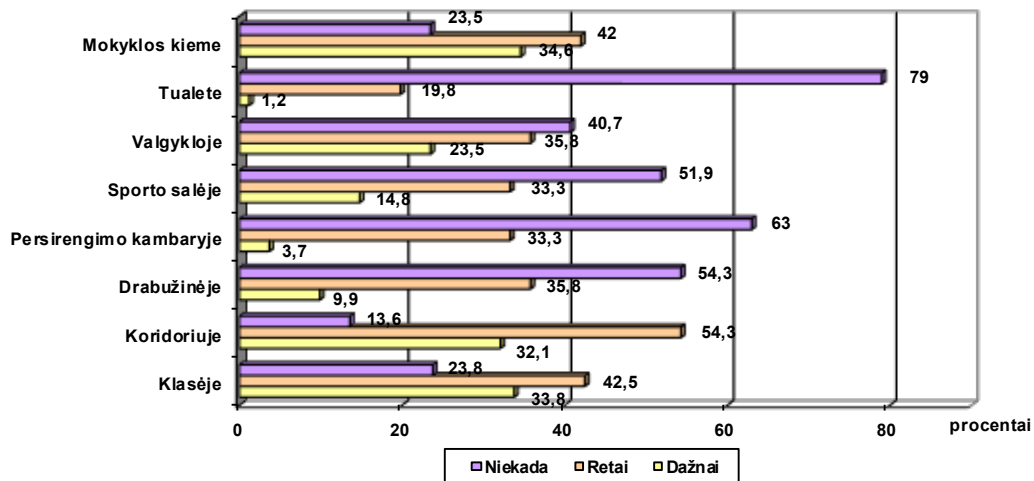
Tyrimo metu 12–16 metų paauglių buvo klausiama, kaip jie reaguoja pamatę peštynes mokykloje (2 pav.). Beveik pusė (47,8 proc.) teigia stebintys ir nesikišantys, trečdalis (30 proc.) – nekreipia dėmesio. Vienodas procentas paauglių (11,1 proc.) pasako suaugusiems arba bando apginti nuskriaustąjį. Pastebėtina, kad nė vienas mokinys nepasirinko atsakymo varianto „Prisijungiu prie skriaudėjų“. Vadinasi, paaugliai linkę išlikti pasyviais stebėtojais. Tokios neutralios pozicijos laikymąsi galima traktuoti kaip bijojimą nukentėti nuo agresoriaus ar tapti kita jo auka. Aktyvus paauglių nedalyvavimas peštynių situacijose bei stengimasis likti nuošalyje taip pat yra tam tikras dalyvavimas, sudarantis palankias sąlygas agresyviam elgesiui plisti bendrojo ugdymo mokyklose. Todėl suaugusieji (mokyklos darbuotojai, tėvai ir kt.) turėtų padėti paaugliams keisti savo vaidmenis: iš neutralių (pasyvių) stebėtojų tapti galimais gynėjais; nedrįstančius apginti aukos skatinti apie tai pranešti suaugusiems asmenims. Tyrimo rezultatai atskleidžia mokyklos bendruomenės socialinės partnerystės poreikį su įvairiomis nevyriausybinėmis organizacijomis siekiant padėti paaugliams įveikti mokinių agresijos raišką, ką pabrėžia G. Kvieskienė ir V. Kvieska (2012).



2 pav. Paauglių reakcijos mokykloje pamačius peštynes

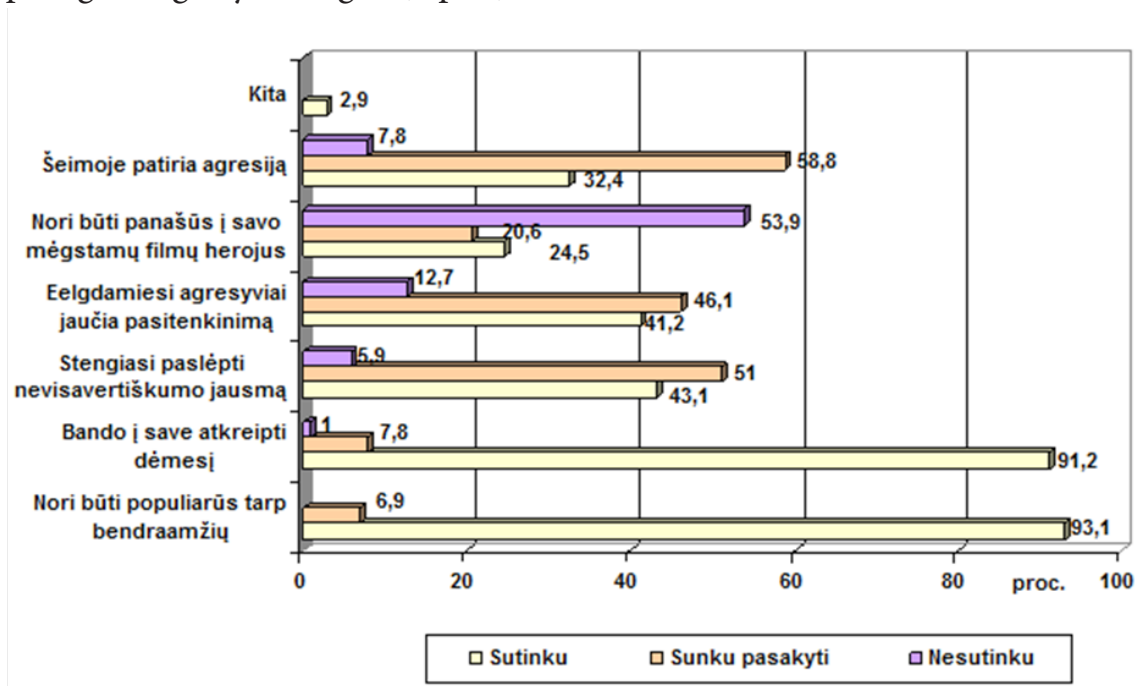
Tiriant mokyklos vietas, kuriose moksleiviai išreiškia agresyvumą (3 pav.), paaiškėjo, kad nesaugiausia yra koridoriuje (86,4 proc.), mokyklos kieme (76,5 proc.), klasėje (76,2 proc.), valgykloje (59,3 proc.), sporto salėje (49,1 proc.), persirengimo kambaryje (37 proc.), tualete (21 proc.). Taikant chi kvadrato kriterijų, rastas statistiškai reikšmingas skirtumas ($p < 0,05$)

tarp lyties ir nesaugiausių vietų mokykloje: berniukai dažniau nei mergaitės su agresyviais mokiniais susiduria mokyklos kieme ($p = 0,029$) ir koridoriuje ($p = 0,016$), mergaitės mažiau nei berniukai jaučiasi saugios klasėje ($p = 0,023$).



3 pav. Vietos, kuriose mokiniai išreiškia agresyvumą

Pripažinus, jog ugdymo institucijoje egzistuoja paauglių agresyvumo problema bei išanalizavus jo raiškos ypatumus, paauglių reakcijas į agresyvų elgesį, nesaugiausias vietas mokykloje, kyla klausimas, kokios priežastys paskatina paauglius agresyviai elgtis (4 pav.).



4 pav. Agresyvaus paauglių elgesio priežastys, 7–9 klasių mokinių požiūriu

Tyrimu nustatyta, kad didžioji dauguma (beveik visi – 93,1 proc.) tyrime dalyvavusių paauglių sutinka, kad agresyvūs paaugliai taip elgiasi siekdami populiarumo tarp bendraamžių bei norėdami atkreipti dėmesį į save (91,2 proc.). Pažymėtina, kad požiūris, jog paaugliai agresyviai elgiasi, norėdami būti populiarūs tarp bendraamžių, patvirtina teorines kitų autorių išvalgas. Nevisavertiškumo jausmą kaip agresijos priežastį nurodė 43,1 proc. tiriamųjų, 41,2 proc. mokinių nuomone, elgdami agresyviai paaugliai jaučia pasitenkinimą. Atkreiptinas dėmesys, kad vaikai ir paaugliai, nuolat žiūrėdami smurtinius filmus ar laidas, kuriose rodomos žiaurios scenos, gali įgyti neadekvatų pasaulio suvokimą ir dėl to ateityje jiems gali kilti įvairių nepaaiškinamų baimių, skatinančių asmenybės psichopatizaciją. Apskritai dažnas filmų ir laidų, kuriuose dominuoja žiaurumas, smurtas, agresija, žiūrėjimas didina individo atsparumą, o kartu ir abejingumą matomai agresijai, ką atskleidė ir mūsų tyrimas: 77,8 proc. tiriamųjų laikosi tokių pozicijų kaip „nekreipiu dėmesio“ (30,0 proc.) ar „stebiu ir nesikišu“ (47,8 proc.). Apibendrinant mintis apie žiniasklaidos daromą neigiamą poveikį bręstančiai vaiko ir paauglio asmenybei, galima teigti, kad smurtinio pobūdžio televizijos programos stimuliuoja su agresija susijusias mintis bei fantazijas, skatina modeliuoti filmų herojų agresyvų elgesį ir mokytis atitinkamų agresijos formų. Taigi, dėl vaikų bendravimo sunkumų, draugų neturėjimo, laiku nesulaukus tinkamos suaugusiųjų pagalbos atsiranda paauglių pozityvios socializacijos stoka ir kartu tai sudaro prielaidas paauglių agresijai mokykloje.

Išvados

Sociologai ir edukologai skiria keturis esminius socializacijos veiksnius: šeimą, mokyklą, bendraamžius, žiniasklaidą, darančius didžiausią įtaką individo formavimosi procese. Šeimoje pagrindinės priežastys, galinčios suponuoti vaikų ir paauglių agresyvų elgesį, yra tėvų agresijos nukreipimas į vaikus ar kitus šeimos narius; konfliktiški tėvų tarpusavio santykiai; tėvų užimtumas bei vaikų apleistumas; emocinio ryšio nebuvimas tėvų ir vaikų santykiuose; struktūriškai nepilna šeima; šeimos priklausymas socialinės atskirties grupėms. Autoritarinis pedagogų elgesys, vaikų ir paauglių amžiaus tarpsnių ignoravimas mokymo ir auklėjimo procese, pedagogų požiūris į mokinius kaip į ugdymo objektus (o ne subjektus), blogai besimokančių mokinių menkinimas, žeminimas, problemiški pedagogų ir mokinių tarpusavio santykiai, mokinių

poreikių ir interesų neatliepanti popamokinė veikla, nesėkmės moksle, klasės draugų atstūmimas – tai yra pagrindinės priežastys, lemiančios agresyvių elgesį mokykloje. Smurtinio pobūdžio televizijos programos stimuliuoja su agresija susijusias mintis bei fantazijas, skatina modeliuoti filmų herojų agresyvių elgesį ir mokyti atitinkamų agresijos formų.

Empiriniu tyrimu nustatyta, kad didžioji dalis mokinių sutinka, kad jų mokyklose egzistuoja agresyvumo problema, mokykloje labiausiai paplitusios agresijos formos: prasivardžiavimas, kitų moksleivių stumdymas, paskalų skleidimas ir daiktų atiminėjimas. Mokykloje dominuoja verbalinė agresija, sparčiai plinta elektroninė agresija ir elektroninės patyčios, kurios pasireiškimo mastams ištirti reikalingi moksliniai tyrimai. Nesaugiausiai mokiniai jaučiasi mokyklos koridoriuje, klasėje ir mokyklos kieme. Dažniausiai (1–2 kartus per savaitę) agresiją mokykloje patiria 7 klasėje besimokantys mokiniai. Patiriamos agresijos dažnumas statistiškai reikšmingai susijęs su draugų kiekiu klasėje, t. y. kuo daugiau paauglys turi draugų, tuo rečiau jis nukenčia nuo agresyvių mokinių; nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp lyčių ir patiriamos fizinės agresijos formų – įspyrimo, rankos užlaužimo ir stumdymosi (mergaitės fizinės agresijos formas patiria daug rečiau nei berniukai).

Daugumos vyresnių paauglių nuomone, paaugliai agresyviai elgiasi siekdami populiarumo tarp bendraamžių ir norėdami atkreipti dėmesį į save; daugiau nei trečdalis, jų pačių vertinimu, paaugliai yra agresyvūs dėl žemo savęs vertinimo, o elgdamiesi agresyviai jaučia pasitenkinimą. Tokios pozicijos kaip dėmesio į patyčias nekreipimas ar jų stebėjimas iš šalies sudaro palankias sąlygas agresyviai elgesiui plisti bendrojo ugdymo mokyklose. Todėl suaugusieji (mokyklos darbuotojai, tėvai ir kt.) turėtų padėti paaugliams keisti užimamus vaidmenis: iš pasyvių stebėtojų tapti galimais gynėjais; nedrįstančiuosius apginti aukos paskatinti apie tai pranešti suaugusiems asmenims. Taip pat yra svarbios suaugusiųjų mokyklos bendruomenės narių pastangos įgyti didesnę mokinių pasitikėjimą ir pasiekti, kad į juos dažniau kreiptųsi agresiją patyrusios aukos.

Diskusija

Siekiant mažinti mokinių agresijos raišką tikslinga organizuoti popamokinę veiklą, atliepiančią mokinių poreikius ir interesus, nes tyrimas parodė, kad paaugliai agresyviai elgiasi siekdami populiarumo tarp bendraamžių ir no-

rėdami atkreipti dėmesį. Tad, sudarius sąlygas jų saviraiškai tikėtina, kad paaugliai gebėtų atkreipti bendraamžių dėmesį per kūrybišką veiklą, kuri jiems geriausiai sekasi. Tai padėtų jiems pozityviai socializuotis visuomenėje. Kita vertus, socialinis pedagogas, klasės auklėtojas ir kiti mokytojai turėtų daugiau skirti laiko pokalbiams su paaugliais, linkusiais į agresiją, ypač tada, kai paauglys nori išsipasakoti. Siekiant glaudesnio kontakto su paaugliais, tikslinga tobulinti mokykloje su vaikais ir paaugliais dirbančių specialistų kvalifikaciją agresijos prevencijos ir pagalbos klausimais. Socialiniams pedagogams tikslinga sistemingai atlikti vaikų ir paauglių agresijos raiškos tendencijų mokykloje tyrimus. Reikalinga nuolat sistemiškai koreguoti vykdomas agresyvumą mažinančias prevencines ir intervencines programas mokykloje, atsižvelgiant į tyrimo rezultatus. Ne mažiau svarbu agresyvų paauglių mokyti neagresyvių bendravimo būdų, įtraukti į bendravimo įgūdžių, pykčio valdymo programą bei informuoti mokinius apie institucijas, organizacijas, teikiančias socialinę, psichologinę pagalbą bei ginančias vaiko teises. Bendrąjį ugdymą reglamentuojančiuose dokumentuose akcentuojamas mokinių bendradarbiavimas, tačiau tyrimas parodė, kad pamokų metu tikslinga dar labiau skatinti mokinių bendradarbiavimą, formuojant mažas grupeles iš skirtingų mokinių, taip mažinant atskirų mokinių izoliacijos, atstūmimo galimybę ir stiprinant vaiko / paauglio ryšius su kitais klasės draugais. Siekiant vaikų saugumo, nesaugiausiose vietose įrengti stebėjimo kameras mokyklos viduje ir jos prieigose.

Literatūra

- Abromaitienė, L. (2006). *Mokinių delinkventinio elgesio problemos mokykloje ir jų sprendimo galimybės*. [žiūrėta 2009 02 04]. Prieiga per internetą: http://www.smm.lt//svietimo_bukle/doc
- Bandūra, A. (1973). *Aggression: A Social-learning Analysis*. New York: Prentice-Hall.
- Barkauskaitė, M. (2001). *Paaugliai: sociopedagoginė dinamika*: monografija. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: its causes, consequences and control*. New York: McGraw-Hill.
- Bukeikaitė, D., Pruskus, V. (2006). Agresyvus nepilnamečių elgesys mokykloje: priežastys ir raiškos ypatumai. Iš *Šiuolaikinė mokykla sociologų objektyve: jaunųjų sociologijos mokslininkų darbai* (p. 331–374). Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
- Bulotaitė, L., Gudžinskienė, V. (2004). *Gyvenimo įgūdžių ugdymo programa*. Vilnius: Baltijos kopija.
- Burvytė, S. (2013). Individual's Resistance to Social Crises is Acquired in Childhood. *Journal of Pedagogy and Psychology „Signum Temporis“*, 4 (Issue 1), 17–25.
- Burvytė, S. (2013). Šeimos ir ikimokyklinio ugdymo institucijų bendradarbiavimas: pozityviosios tėvystės skatinimo aspektu. *Socialinis ugdymas. Ugdymas šeimoje*, 3(35), 122–137.

- Butkus, G. (2002). Kas yra psichikos sveikata? Iš *Psichikos sveikatos prielaidos*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
- Brumariu, L. E., Kerns, K. A. (2010). Parent-child attachment and internalizing symptoms in childhood and adolescence: A review of empirical findings and future directions. *Development and Psychopathology*, 22, 177–203.
- Čepas, A. (1989). *Nepilnamečių nusikalstamumas ir jo priežastys*. Vilnius: Mintis.
- Černiauskienė, R. (2005). *Mokyklą blogai lankančių mokinių šeimos ypatumai: magistro darbas*. Vilnius.
- Daukšienė, D. O., Gudžinskienė, V. (2002). Socialinių įgūdžių ugdymas. *Žvirblių takas*, 1, 2–6.
- Dobryninas A., Poviliūnas, A., Tureikytė, D., Žilinskienė, L. (2004). *Delikventai Lietuvos mokyklose*. Vilnius. [žiūrėta 2009 02 09]. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/>.
- Fürst, M. (1998). *Psichologija*. Vilnius: Lumen.
- Herm, S. (2004). *Sunkūs vaikai: praktiniai patarimai auklėtojams ir tėvams*. Vilnius: Alma littera.
- Hirschi, T. (2002). *Causes of delinquency*. New Jersey.
- Hurrelmann, K., Unverzagt, G. (2001). *Kaip išugdyti stiprius vaikus*. Vilnius: Alma littera.
- Jonynienė, Ž., Dromantienė, L. (2002). Asocialaus vaikų elgesio prielaidos mokyklose. *Socialinis darbas: mokslo darbai*, 2(2), 24–37.
- Juodraitis, A. (2003). Nepilnamečių priežiūros institucijos ugdytinių adaptacijos socioedukacinės prielaidos. *Socialinis darbas: mokslo darbai*, 1(3), 30–40.
- Juodraitis, A. (2002). Psichosocialinės asmenybės raidos pokyčių tendencijos: delinkventinis elgesys ir prognozės. *Socialinis darbas: mokslo darbai*, 1, 89–97.
- Kemerienė, S. ir kt. (2001). *Socialinių įgūdžių vadovas: pradinių klasių moksleivių įgūdžiams lavinti*. Vilnius: G. Kuskio firma.
- Kibickienė, I., Tureikytė, D. (2007). Mokyklos nelankymo priežastys, mastai ir pasekmių įžvalgos. Iš *Šiuolaikinės mokyklos realijos: sociologinės įžvalgos* (p. 6–99). Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
- Kim, S., Boluot, L. J., Kochanska, G. (2015). From parent-child mutuality to security to socialization outcomes: developmental cascade toward positive adaptation in preadolescence. *Attachment and Human Development*, 17(5). Prieiga per internetą: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14616734.2015.1072832>
- Kochanska, G., Woodard, J., Kim, S., Koenig, J. L., Yoon, J. E., Barry, R. A. (2010). Positive socialization mechanisms in secure and insecure parent-child dyads: Two longitudinal studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 998–1009.
- Kvieskienė, G. (2000). *Socializacijos pedagogika*. Vilnius: Baltijos kopija.
- Kvieskienė, G. (2005). *Pozityvioji socializacija: monografija*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas
- Kvieskienė, G. (2003). *Socializacija ir vaiko gerovė*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
- Kvieskienė, G., Kvieska, V. (2012). *Socialinės partnerystės įtaka inovacijoms: monografija*. Vilnius: Edukologija.
- Leliūgienė, I. (2003). *Socialinė pedagogika*. Kaunas: Technologija.
- Navaitis, G. (2007). *Psichologinė parama paaugliams ir jų tėvams*. Vilnius: Kronta.
- Navaitis, G. (2001). *Psichologinė parama paaugliui*. Vilnius: Kronta.
- Palujanskienė, A., Uzdila, J. V. (2004). Agresija ir konfliktai mokykloje. *Pedagogika: mokslo darbai*, 73, 124–127. [žiūrėta 2016 01 13]. Prieiga per internetą: <http://www.vpu.lt/pedagogika/PDF/2005/80/palujanskiene.pdf>.

- Paulauskas, R. (1988). *Delinkventiškos asmenybės formavimosi priežastys ir jos perauklėjimo problemos: metodinė medžiaga*. Vilnius: PMTI.
- Rupšienė, L., Plačienė, D. (2002). Vaikų agresyvumas: šiuolaikinės pradžios mokyklos problema ir jos sprendimo gairės. *Pedagogika: mokslo darbai*, 59, 37–44.
- Survilienė M. (2005). *Moksleivių destruktivaus elgesio apraiškos pagrindinėje mokykloje: situacijos analizė ir sprendimo gairės: magistro darbas*. Vilnius.
- Suslavičius, A., Valickas, G. (1999). *Socialinė psichologija teisėtvarkos darbuotojams: vadovėlis aukštosioms mokykloms*. Vilnius: Lietuvos teisės akademijos Leidybos centras.
- Šadrakova, R., Pruskus, V. (2007). Psichologinė prievarta mokykloje mokinių, mokytojų ir tėvų požiūriu. Iš *Šiuolaikinės mokyklos realijos: sociologinės įžvalgos* (p. 100–156). Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
- Vaitiekūnas, G. (2005). *Smurtas mokykloje: lyčių skirtumai: magistro darbas*. Vilnius.
- Valickas, G. (1997). *Psichologinės asocialaus elgesio ištakos*. Vilnius: Lietuvos teisės akademija.
- Valstybės šeimos politikos koncepcija*. (2008 06 03). Patvirtinta Lietuvos Respublikos Seimo nutarimu Nr. X-1569.
- Virbalienė, A. (2004). Paauglių bendraamžių grupės – sėkmingos socializacijos veiksnys. *Pedagogika*, 70, 217–222.
- Wallerstein, J. S., Blakeslee, S. (2003). *What About the Kids?: Raising Your Children Before, During, and After Divorce*. New York: Hyperion.
- Wallerstein, J. S., Lewis, J. M., Blakeslee, S. (2002). *The Unexpected Legacy of Divorce: A 25 Year Landmark Study*. New York: Hyperion.
- Žukauskienė, R. (2002). *Raidos psichologija*. Vilnius: Margi raštai.
- Бандура, А. (2000). *Теория социального научения*. Санкт-Петербург: Евразия.

LACK OF POSITIVE SOCIALISATION AS A PRECONDITION FOR ADOLESCENT AGGRESSION

VIDA GUDŽINSKIENĖ¹, SIGITA BURVYTĖ²

¹Mykolas Romeris University, LITHUANIA, e-mail vida.gudzinskiene@mruni.eu

²Lithuanian University of Educational Sciences, LITHUANIA, e-mail sigita.burvyte@leu.lt

Abstract. The article explores issues pertaining to the lack of positive socialisation as a precondition for adolescent aggression. Social institutes – the family, school, peers and the media – are extensively discussed as having the greatest impact on personality development and teen aggression. A questionnaire survey (for students) was employed to collect empirical data. The research involved 102 respondents (50 boys and 52 girls) upon agreement from both their parents and the respondents themselves. The sample included students of grades 7–9 from general education schools, aged from 12 to 16. The empirical research revealed that a greater part of the respondents acknowledged the existence of the problem of aggression at their school; the most widespread forms of aggression included: name-calling, pushing around, insinuation and deprivation of personal belongings. Verbal aggression was predominant at school; e-aggression and e-bullying were rapidly increasing, yet their extent demands further research. The frequency of aggression was statistically significantly related to the number of friends within the class, i. e., the more friends s/he had, the less frequent aggression s/he faced; whereas a statistically significant difference was determined between genders and the forms of experienced physical aggression. **Keywords:** teenagers, preconditions for aggression, positive socialisation.

Introduction

Social and economic changes in a country frequently lead to chaos in society. Economic disorder, an unstable political situation and unemployment affect every family and their children in one way or another. Unemployment, one of the most acute problems of today, fuels the increase in asocial families, as well as jeopardises child safety and their future. An unsafe environment has a negative influence on the socialisation process of a young person. Changes at home, school and in society, to which teenagers are especially sensitive, shape their behaviour (including aggression) and value orientations.

The problem of teen aggression remains one of the most topical problems of our society, despite being the topic of discussion for several decades. The social and economic changes in Lithuania have provoked an outburst of adolescent aggression. The number of aggressive juveniles has increased at schools. *Adolescence* is one of the most difficult stages of human development, when teenagers try to extricate themselves from parental care, while their physical and spiritual maturation is often accompanied by eruption of aggression. Aggressive behaviour is used to solve different problems, such as attempts to hide their own inner insecurity or a sense of uncertainty (Bukeikaitė, Pruskus, 2006).

The article explores the learners' attitude towards the current situation at school: what factors of aggression affect learners and school microclimate; the forms of the manifestation of aggression; the reaction of students, school social pedagogues and others towards aggressive behaviour, etc. A considerable amount of research material has been accumulated as well as extensive studies have been conducted over the last decades. A. Dobryninas et al. (2004), M. Survilienė (2005), L. Abromaitienė (2006), D. Bukeikaitė, V. Pruskus (2006) and others have broadened the theoretical conception of aggression. New theories have been created that aim at identifying the essence of the discussed phenomenon. New research provides fresh data and constantly expands the understanding of aggressive behaviour.

Aggression as a social and pedagogical problem is analysed by both foreign (Hurrelmann, Unverzagt, 2001; Herm, 2004) and Lithuanian (Rupšienė, Plačienienė, 2002; Bukeikaitė, Pruskus, 2006) authors. The factors (Bukeikaitė, Pruskus, 2006) and consequences (Leliūgienė, 2003) of students' aggressive behaviour are revealed, as well as the main theories on aggression are discussed (Butkus, 2002). The advantages and disadvantages of the theories are analysed by T. Hirschi (2002). According to A. Juodraitis (2002), a large number of theories dealing with delinquent behaviour inhibit appropriate prognostication of delinquent behaviour.

The topic of aggression is widely discussed in psychology. Aggression of delinquent teenagers in frustrating situations is analysed by R. Paulauskas (1988), whereas psychological assistance for an aggressive child is explored by G. Navaitis (2001, 2007). Psychologist R. Žukauskienė (2002) has published a considerable amount of work related to this topic: one of them discusses the types of aggressive behaviour and forms of manifestation. Having conducted an overview of scholarly literature, it is possible to claim that the phenome-

non of aggression has been most extensively explored by psychologists, and analysed less from the point of view of social pedagogy. Therefore, it is advantageous to investigate how the lack of positive socialisation (a child's poor communication with peers, having no friends, lack of timely and appropriate assistance from adults, peer reaction to bullying, etc.) creates preconditions for adolescent aggression.

The aim of the research is to reveal the context of the lack of positive socialisation as a precondition for adolescent behaviour. The aim is particularised by the following objectives: to discuss the factors of socialisation related to the aggressive behaviour of adolescents; 2) to reveal the attitude of adolescents towards the causes, forms and frequency of aggressive behaviour, as well as their reactions to bullying at school.

Research methods: *theoretical research* – analysis of research literature – comparison, synthesis and generalisation; *empirical research* – anonymous questionnaire survey for students, aiming to reveal the attitude of teenagers towards causes, forms and frequency of aggressive behaviour, as well as their reactions towards bullying at school.

Socialisation Factors as Causes of Aggressive Behaviour

Socialisation is a process, in which an individual learns and internalises appropriate attitudes, beliefs, values and behaviour characteristic of a certain culture (Leliūgienė, 2003). The individual is affected by different factors during the process; however, sociologists and educationists tend to distinguish four key institutes of socialisation: the family, the school, peers and the media that have the greatest impact on the formation of an individual.

The family. An individual's socialisation starts in the family. S/he develops main social skills and value orientations (Kvieskienė, 2000). In the family, a child absorbs social behaviour models, establishes first emotional contacts, as well as feels love, affection or hatred (Kibickienė, Tureikytė, 2007). According to S. Burvytė (2013), the features of human character and social skills develop from early childhood in the close family environment. Fast socio-cultural changes in society directly affect human relationships and result in changes in the family, i. e., they determine the rise of diversity of family concepts that directly affect the development of a child's personality in the family (Burvytė, 2013). Children learn from their parents' example. "In order for children to behave properly, it is not enough to know what behaviour is inappropriate. They should know and have a possibility to try out ways of favourable, appro-

appropriate and social behaviour” (Guide to Social Skills, 2001, 5). Therefore, parents “could make suggestions to their children on how to spend their time in a more interesting way, assume activities demanding responsibility and provide them with opportunities to experience both success and failure” (Daukšienė, Gudžinskienė, 2002, 4).

For a child the family is a vision and example of the future and they start imitating from early childhood. Parents’ relationships have an undeniable impact on a child’s mental and emotional health. Two marginal family types can be distinguished: a harmonious and happy family versus an unstable, discordant one. The children of latter family are ascribed to a group of particular social risk. According to R. Černiauskiene (2005), I. Kibickienė and D. Tureikytė (2007), the parents of such families do not take care of their children, give them very little attention or even exploit them.

In a family at social risk, at least one parent abuses alcohol, uses drugs, psychotropic or toxic materials, is addicted to gambling, is not able to take appropriate care of the children, abuses them psychologically, physically or sexually, as well as wastes the designated state support not for family needs (National Conception on Family Policy, 2008). Children are often abandoned, neglected or abused in families of social risk; these factors determine the (self-) development and social adaptation of children’s social skills. A child that grows in a family at risk does not acquire social skills.

Disharmonious families are often characterised by a lack of elementary culture and mutual respect; they are characterised by frequent conflicts, tension and criminal cases. The broken family relationships can stimulate the outburst of aggression in the family. There is scientific evidence that the behaviour of children / teenagers, whose parents demonstrated frequent aggressive behaviour, demonstrate similar forms of aggressive behaviour towards others.

Factors stimulating aggressive behaviour in families include belonging to social exclusion groups, e. g., the unemployed, uneducated, alcohol abusers, people living in rural areas on short-term income, etc. It is obvious that children and teenagers growing in such families are affected by a number of additional negative factors that disturb socialisation processes (Juodraitis, 2003).

Aggressive behaviour of a child / teenager is formed not only due to parents’ aggression, but also destructive models of family education. The following models are distinguished in scholarly literature: hyper protection, hypo protection and emotional deprivation. *Hyper protection* is marked by constant control,

prohibitions and tracking of a child. The child is not allowed to make their own decisions, his / her autonomy and responsibility are limited. R. Černiauskiene (2005) maintains that *hypo* protection is strengthened in adolescence, when teenagers try to liberate themselves from parental control: parents start demanding obedience from a teenager, and the teenager starts to confront them. This creates a vicious circle: the more demanding the parents are, the more resistant the teenager is. The model of hyper protective education results in the lack of independence and self-confidence, inability to make appropriate decisions, low self-esteem and helplessness. The afore-said qualities create preconditions for the development of delinquent behaviour in adolescence. A key feature of the *hypo protective* education model is insufficient control and care for a child's behaviour: parents do not take interest in the child's / teenager's interests and hobbies and do not care about him / her. In other words, socialisation of the child is left to chance. I. Kibickienė and D. Tureikytė (2007) note that upon losing the wise control of parents, children / teenagers develop their own particular world outlook, values and behaviour models. The main feature of *emotional deprivation* is emotional negligence of a child. Parents demonstrate that they hate their child / teenager. The development of the socialisation of such a child / teenager usually turns to destructive behaviour: s/he starts behaving aggressively, stops attending school, enters criminal groups, starts abusing alcohol, drugs, etc. A child / teenager employs such behaviour in order to attract attention, since usual behaviour does not bring them their parents' love and affection.

Scientific studies dealing with modern processes claim that family changes that are determined by parent divorce or death (of both or one of the parents) can have an effect on the aggressive behaviour of a child / teenager (divorce is one of the major causes determining aggressive behaviour of a child / teenager) (Wallerstein, 2002, 2003). D. Bukeikaitė and V. Pruskus (2006) and R. Šadrakova (2007) maintain that children / teenagers raised in single-parent families (or without parents at all) should not necessarily become aggressive, yet they are at a greater risk.

Summing up, it is possible to claim that the family is the first and most significant micro-environment that affects the development of a child's / teenager's personality. Yet, unfavourable conditions for a child's / teenager's socialisation that can determine his / her aggressive behaviour are created in the family. There is no unique feature determining which families will raise aggressive children; however, the main factors that presuppose aggressive beha-

viour of children / teenagers are the following: 1) direction of parents' aggression towards children or other family members; 2) conflictual relationships between parents; 3) parents' busyness and negligence of children; 4) lack of an emotional relationship between parents and children; 5) a structurally incomplete family; 6) a family belonging to social exclusion groups.

School and peers. School and peer groups have a great impact on personality development; their role is strengthened in adolescence when a person starts to create distance from the family. School is the second most significant institution of socialisation that continues *bringing up* children into society. However, there are cases when school can instigate aggressive or delinquent behaviour of a child / teenager. The probability of delinquent behaviour increases when the school is not able to provide children / teenagers with knowledge and skills, and does not develop beliefs that could direct them to socially acceptable behaviour (Šadrakova, Pruskus, 2007). M. Barkauskaitė (2001) asserts the same. Having conducted numerous studies of teenagers, she states that the educational process at school does not meet teenagers' needs and interests that are closely related to changes in society. The researcher emphasises that the school does not implement the main idea of education, i. e. to relate the content of education with changing life and the changing world of student values, needs, wishes and possibilities.

Educational institutions are responsible for the development of social skills. The acquired skills allow children to overcome the negative impact of the social environment, as well as help them learn to control their behaviour and make reasonable decisions determining their positive and measured behaviour. A teacher is one of the main participants in the school community, who seeks to develop a rounded personality that is able to adjust in society. A teacher transmits values to learners through behaviour and words. It is essential for a contemporary teacher to abandon an authoritarian management style, when a teacher tells students what, when and how they should do something; s/he should encourage learners to take active part in the process of education and organise it in a way that learners have the opportunity to communicate, know each other, as well as understand and assess behaviour. When organising work in the classroom, a teacher should not only provide content knowledge, but also teach students how to apply the gained knowledge in the development of social skills. This demands thorough and consistent work, analysis of one's own activity, time and patience (Daukšienė, Gudžinskienė, 2002).

School collaboration with a family is also essential in the sphere of life skill education (The Programme of Social Skills Development, 2004). Therefore, it is very important that teachers and parents participate in the development of social skills as equal partners and share responsibility for children's behaviour (Daukšienė, Gudžinskienė, 2002). G. Kvieskienė claims that "if the family and school engrain justice, propriety, morality and civic values in children, they will develop and follow adult models of behaviour, as well as accumulate the same values" (Kvieskienė, 2005, 117). Social skills are among the main factors of positive socialisation that help eliminate the negative impact of the social environment and promote the formation of a child as a full-fledged personality. S. Burvytė (2013) maintains that the collaboration between a family and educational institutions when a child starts attending pre-school have a decisive impact on a teenager's socialisation, seeking to consolidate parents' skills of positive paternity with the help of teachers.

When assessing the current situation of schools, it is noteworthy that gifted and good students are encouraged, whereas students, who are *difficult* and have learning problems are ignored and belittled at school. According to Ž. Jonynienė and L. Dromantienė (2002), teachers, who cannot (or do not want to) appropriately behave with *different* children (e.g., having behaviour problems, or those from asocial or poor families), worsen their situation. D. Bukeikaitė and V. Pruskus (2006) state that when a teacher gives no attention to *difficult* children / teenagers, or worse – demonstrates a negative attitude or discrimination, they start looking for support in other places, thus assuming models and values of asocial and aggressive behaviour. Referring to Lithuanian and foreign researchers, G. Vaitiekūnas (2005) points out that an autocratic style of communication between teachers and students has a negative effect not only on the quality of interpersonal relationships in the class, but can also provokes students' aggressive behaviour. It is noteworthy that frequently teachers take no interest in the lives of aggressive children / teenagers outside school, their relationships with parents and peers, nor do they value such learners as personalities. In this regard, it is possible to claim that the inappropriate behaviour of teachers (especially with learners from groups at social risk) is one of the reasons that can determine learners' aggression.

Having systematised the results of research studies on the manifestation of students' aggressive behaviour in educational institutions conducted by Lithuanian and foreign educationists, psychologists, sociologists and other research-

chers, the following causes of aggressive behaviour can be distinguished: authoritarian behaviour of teachers; disregard of age distinctiveness of children and teenagers in the process of education and nurturing; teachers' attitude towards learners as objects of education (rather than subjects); humiliation and belittling of learners with low learning achievements; bad relationships between teachers and students; after-school activities that do not meet learners' needs and interests; failure in learning; as well as alienation by classmates.

A. Virbaliene (2004) notes that one of the most significant factors of the socialisation of an individual is *peer groups*; whereas one of the main goals of teenagers is to become a member of a peer group. It is obvious that in adolescence peer recognition is highly important. Unfortunately, a teenager does not always succeed in joining a peer group. Bad interpersonal relationships and alienation disturb the purposeful socialisation of a teenager. A. Čepas (1989) claims that early alienation of a child / teenager in the class increases the probability of the deviation of his / her behaviour and narrows the possibilities of his / her social choice.

A teenager that is alienated by classmates can assume rude behaviour with surrounding people. M. Barkauskaitė (2001, 27) has studied professional and personal (emotional) relationships of teenagers and determined that “the teenagers, who are not liked by classmates and teachers start ignoring negative evaluations, behave rudely, <...> undertake threats, physical abuse and even violence”. Such children and teenagers start searching for an environment in which they could satisfy their needs of recognition, acknowledgement, safety and communication. S/he succeeds in finding a safe environment among similar alienated teenagers. G. Valickas (1997) has studied asocial and delinquent peer groups and maintains that these groups are marked by a peculiar subculture: friendship that is characterised by aggression and instability, constant struggle for status, observance of specific rules, etc. A teenager that becomes a member of an asocial group is at risk of getting involved in criminal actions. Summing up, it is possible to state that peer alienation in adolescence is a significant factor, which not only narrows the possibilities of social choice, but also causes aggressive behaviour.

The media. The media of the 21st century has a huge and highly significant role in the process of personal development. Television, cinema, radio, the internet and computer games impose their own social images and values that teenagers are willing to absorb.

The impact of television as a form of the media on human behaviour and value orientations has been explored by different researchers – psychologists, sociologists, educationists, etc. According to research (Bandura, 1973; Berkowitz, 1993), aggressive behaviour in interpersonal relationships is frequently demonstrated on television and has significant influence on the developing personality of a child / teenager. A Bandura (Бандура, 2000) claims that the media form mechanisms that allow identifying oneself with the aggressor's personality primarily in the virtual environment, which is later transferred and applied in the real world. According to A. Suslavičius and G. Valickas (1999), a child or a teenager watching how their favourite film heroes achieve their goals, can not only learn aggressive behaviour, but also conclude that such behaviour is an appropriate way to solve problems. G. Kvieskienė (2003) has explored the impact of television on aggressive and violent behaviour of children / teenagers and distinguishes the following aspects of the influence of violent films:

- watching a violent film, a child learns new techniques of aggressive behaviour and employs it in interpersonal relationships;
- a child identifies him / herself with an aggressive film hero and expects that the demonstrated violence is real; in this case, his / her own violent behaviour is enhanced.

The afore-said scholar claims that violent actions, which are considered by a child to be unrealistic, often do not attract his / her attention, and are neither absorbed nor imitated (Kvieskienė, 2003). A. Suslavičius and G. Valickas hold a similar opinion. They state that people are inclined to behave aggressively when they consider scenes of violence as realistic rather than contrived or created (Suslavičius, Valickas, 1999).

Speaking about children and teenagers identifying with film or serial characters, M. Furst (1998) notes that film heroes seen for the first time have a smaller influence in comparison to familiar ones (i. e., familiar actors) from earlier films. Hence, the more positive the relationship with the model (actor), the more children and teenagers are inclined to identify themselves with the models and absorb their behaviour.

According to G. Kvieskienė (2005), positive socialisation is manifested through a policy of positive actions and the creation of correcting conditions for socially unacceptable culture elements. Thus, positive results of socialisation are formed: values, self-esteem, dispositions and motivation to act. There-

fore, the use of positive actions and measures creates conditions for the development of a quality self-image of a person. A lack of positive socialisation in childhood is one of the factors conditioning teen aggression, which starts in childhood when a child learns social norms and laws, and his / her aggression becomes a lifestyle; becoming a teenager, s/he becomes a member of society, able to satisfy needs and adjust to the society with the help of aggression (Burvytė, 2012). Positive socialisation is directly dependent on the expression of positive parenthood in the most receptive periods of child development (Kim, Boldt, Kochanska, 2015; Kochanska, Woodard, Kim, Koenig, Yoon, Barry, 2010; Brumariu, Kerns, 2010).

Methods and organisation of the empirical research. Seeking to identify adolescents' views of the reasons, forms and frequency of their aggressive behaviour at school, their reactions to bullying at school and the received support, a quantitative study was carried out using a written survey (a questionnaire). The current article discusses one set of survey questions that is related to students' attitudes towards the reasons, forms and frequency of aggressive behaviour at school, as well as their reactions to bullying at school. Statistical package SPSS 16.0 for Windows was used for the mathematical-statistical analysis of the research data, which included descriptive statistics (frequencies) and analytical statistics.

A questionnaire survey (for students) was used to collect empirical data. 102 respondents (50 boys and 52 girls) participated in the research; they were students of grades 7–9 in Vilnius and Druskininkai general education schools, aged from 12 to 16 (the average age – 14; the standard deviation 0.84). A literature analysis shows that the problem of aggressive behaviour is most acute in this period. Two schools were selected for the survey: School X from Vilnius and School X from Druskininkai; the number of respondents from both schools was similar. A convenience sample was applied, since it was necessary to obtain parental agreements. Only the students whose parents granted their agreement in the electronic register allowing their children to participate in the survey were involved. The research aimed at revealing teenagers' attitudes towards the reasons, forms and frequency of aggressive behaviour at school, as well as their reactions towards bullying at school.

The survey was conducted in February–March, 2014. Questionnaires were filled out by students of grades 7–9 during class time. The main ethical principles were observed: the students were introduced to the research aims and

application of results prior to the survey; parents' agreements were obtained via electronic registers (with the assistance of class teachers). Also, agreements of the students themselves were gained; anonymity and confidentiality were ensured. The students were asked to answer the questions honestly and independently. During the survey, the respondents had the possibility to clear up all questions and uncertainties with the researcher. The time allotted to complete the survey was sufficient; it took 20 minutes to fill out the questionnaire.

Research Results and Analysis

Aggressive teenager behaviour differs not only in its extent, but also the form of its expression in contemporary school. Therefore, the expression and distribution of aggression forms among students were explored in the general education school. The obtained results are presented in Table 1.

Table 1. Form of aggression expressed and its frequency at school

Form of aggression expressed	Never	Seldom	Often	Total*
Name-calling	2 (3,3 %)	24 (40 %)	34 (56,7 %)	58 (96,7 %)
Bullying	28 (46,7 %)	24 (40 %)	8 (13,3 %)	32 (53,3 %)
Insinuation	21 (35 %)	24 (40 %)	15 (25 %)	39 (65 %)
Being spit at	49 (81,7 %)	10 (16,7 %)	1 (1,7 %)	11 (18,4 %)
Deprivation and damage of belongings	18 (30 %)	30 (50 %)	12 (20 %)	42 (70 %)
Arm twisting behind one's back	48 (80 %)	10 (16,7 %)	2 (3,3 %)	12 (20 %)
Pushing	20 (33,3 %)	23 (38,3 %)	17 (28,3 %)	40 (66,6 %)
Kicking	37 (61,7 %)	16 (26,7 %)	7 (11,7 %)	23 (38,4 %)
Other	–	1 (1 %)	5 (4,9 %)	6 (5,9 %)

* The sum of *seldom* and *often*, margin of error 0,01.

It was determined that among the most frequent forms of aggressive behaviour teenagers indicated name-calling (56.7 %), pushing (28.3 %), insinuation (25 %) and taking away one's belongings (20 %). Hence, there existed both verbal (name-calling, insinuation) and physical (pushing, taking away one's belongings) aggression at school. It is noteworthy that such forms of aggressive behaviour as an arm being twisted behind one's back (16.7 %) and being spit at (16.7 %) also existed at school. Having compared the forms of aggression, it was determined that the most widespread form is name-calling (96.7 %).

Therefore, it turned out that the students faced verbal (oral) aggression more often than physical. The results of our survey confirmed the conclusions made by A. Palujanskienė and V. J. Uzdila (2004) that verbal aggression was predominant at school. The research participants were also asked to indicate what actions were undertaken by aggressive teenagers (*other*); they pointed out the following forms: “pulling one’s hair”, “gossiping, throwing bad looks”, “making video records on the phone”, “making video recording on the mobile phone and uploading them on Youtube”, “sending indecent pictures”, and “sending insulting text messages”. Hence, the existence of electronic aggression and electronic bullying is confirmed, which also necessitates further research.

Analysing the frequency of the experienced aggression in terms of gender (Table 2), a statistically significant difference was determined in the expression of the forms of physical aggression: getting a kick, an arm being twisted behind one’s back, and pushing ($p < 0.05$) – the boys experienced it more frequently.

Table 2. Forms of aggression and its frequency at school in terms of gender

Form of aggression expressed n = 60	Often		Seldom		Never	
	Boys	Girls	Boys	Girls	Boys	Girls
Name-calling	14 (46,7 %)	20 (66,7 %)	15 (50,0 %)	9 (30,0 %)	1 (3,3 %)	1 (3,3 %)
Bullying	7 (23,3 %)	1 (3,3 %)	10 (33,3 %)	14 (46,7 %)	13 (43,3 %)	15 (50 %)
Insinuation	6 (20 %)	9 (30 %)	12 (40 %)	12 (40 %)	12 (40 %)	9 (30 %)
Being spit at	1 (3,3 %)	0 (0 %)	4 (13,3 %)	6 (20 %)	25 (83,3 %)	24 (80 %)
Deprivation and damage of belongings	6 (20%)	6 (20%)	16 (53,3%)	14 (46,7%)	8 (26,7%)	10 (33,3%)
Arm twisting behind one’s back*	2 (6,7 %)	0 (0 %)	9 (30 %)	1 (3,3 %)	19 (63,3 %)	29 (96,7 %)
Pushing *	11 (36,7 %)	6 (20 %)	16 (53,3 %)	7 (23,3 %)	3 (10 %)	17 (56,7 %)
Kicking*	7 (23,3 %)	0 (0 %)	12 (40 %)	4 (13,3 %)	11 (36,7 %)	26 (86,7 %)
Other	1 (3,3 %)	4 (13,3 %)	1 (3,3 %)	–	–	–

* $p < 0,05$.

The research results demonstrated that both the boys and the girls experienced verbal aggression (referring to the respondents’ replies *never*) in a similar way: 97.6 % of the boys and 96.7 % of the girls pointed out that more or

less frequently they experienced name-calling, 56.7 % of the boys and 50 % of the girls suffered threats, 60 % of the boys and 70 % of the girls had experience of insinuation. Summing up, it is possible to claim that verbal aggression is predominant at school and it is experienced by a more or less equal number of boys and girls. It is noteworthy that apart from verbal and physical aggression, there exists electronic aggression. Hence, it is possible to conclude that teenagers' aggression acquires new forms that are related to information technologies.

The connections between the frequency of experienced aggression forms and the number of friends in the class were investigated (Figure 1).

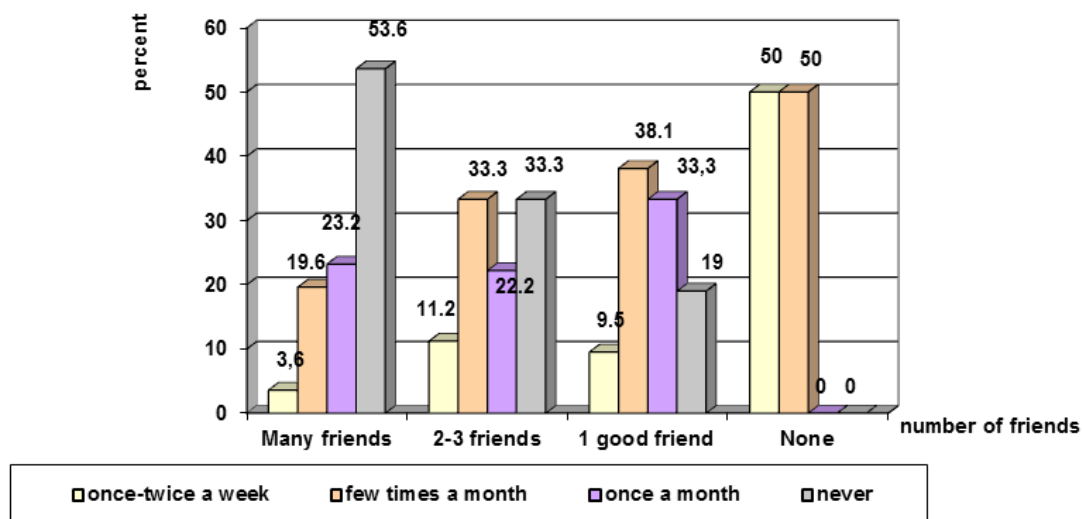


Fig. 1. Students' experienced frequency of aggression and number of friends in the classroom

Of those having a lot of friends in class, 53.6 % of the students claimed that they had never faced aggressive behaviour; 33.3 % of students that had 2–3 friends in the class and 19 % of the students that had one good friend stated the same. The students that had no friends in class pointed out that they experienced aggression 1–2 times per week (50 %) or several times a month (50 %).

Further data analysis revealed that the frequency of the experienced aggressive behaviour was statistically related to the number of friends in the class. In this regard, it is possible to claim that the more friends a teenager has, the more rarely s/he suffers from aggressive students.

The research also focused on the reaction of the teenagers towards aggressive behaviour experienced from other teenagers at the school. Having

assessed the obtained results, it appeared that the teenagers having experienced aggressive behaviour did not undertake any action (39.7 %) or retaliated (34.9 %). The lowest number of teenagers (7.9 %) asked other teenagers for help in “teaching” the bully a lesson. Only 17.5 % of the respondents addressed adults when encountering aggressive teenagers. This shows that the teenagers who became the victims of aggressive peers seldom behaved appropriately. Being unable to find a constructive solution, they opened up a greater avenue for the manifestation of inappropriate behaviour: a teenager who had suffered from aggression and retaliated continued and extended the space of the spread of aggression. The teenagers that have become the objects of psychological aggression frequently answer the same way: the teenagers who suffer from bullying frequently become bullies, i.e., they answer in the same way and bully their peers. Hence, a kind of a vicious circle is formed.

It is noteworthy that no statistically significant difference between the gender, grade-level and reaction towards the experienced aggression was established. Hence, the boys and girls of younger and older age are inclined to put up with the experienced aggression or tend to overcome it using inappropriate methods, i. e., by retaliating. It should be noted that victims of aggression tend to conceal the experienced aggressive behaviour: most of them do not tell about aggression experienced from peers or older teenagers, they distance themselves, retreat into themselves, avoid communication, gathering places, are in continuous tension, are easily frustrated, are characterised by quick emotional and mood changes, are opposed to anything and eventually become aggressive themselves.

The research results showed that the teenagers rarely addressed adults for help; yet they were asked to state where they expected to receive the necessary help from. The analysis of the replies of 12–16 year old teenagers revealed that both the boys and the girls turned to their parents for help (22.6 % of the girls and 16.1 % of the boys). It appeared that after having experienced aggression, the boys more frequently than the girls turned to their class teacher for help (6.5 % of the boys and 3.2 % of the girls). On the other hand, the girls more often relied on the social pedagogue (9.7 % of the girls and 3.2 % of the boys). It is noteworthy that none of the research participants indicated that they would turn to a psychologist for help. 6.5 % of the boys and 9.7 % of the girls chose the reply *other* and stated that they told their friends and other subject teachers about the experienced aggression. It should be noted that more than a half of

the students (67.7 % of the boys and 54.8 % of the girls) did not turn to anyone after the experience of aggressive behaviour. Hence, the obtained data lead to the conclusion that the teenagers are afraid to be considered as “tell-tales” by their classmates or older teenagers; therefore, they usually conceal the facts of aggressive behaviour. Distrust in adults, especially in specialists working at school, can be one of the reasons for concealing the facts of aggression.

In order to ensure successful socio-pedagogical support, it is essential that every person is provided with care and required support. Therefore, the students of grades 7–9 were asked to evaluate the support provided by a social pedagogue on a ten-point scale. It was determined that the teenagers varied in their assessment of the support from a social pedagogue – from 3 to 8 points. The average score of the evaluation was 6 points, which in a ten-point scale stands for *sufficient*. On the other hand, no students pointed out that s/he received no support from the social pedagogue, yet the evaluation of 3–4 points can be a reason indicating that the learners rarely addressed adults working at school for help.

During the research, 12–16 year old teenagers were asked about their reactions to fights at school (Figure 2). Nearly a half of the respondents (47.8 %) claimed that they only watched without any personal involvement; around a third of the students (30 %) did not pay any attention at all. An equal percentage of students (11.1 %) stated that they reported it to adults or tried to defend the victim. It is noteworthy that no learners chose the reply “I join the offenders”. Hence, the teenagers preferred remaining passive observers, which may be considered fear of becoming another victim of the aggressor. Refusal to get actively involved in a fight and attempts to stay away are considered a particular type of involvement, which creates favourable conditions for aggression to spread in general education schools. Therefore, adults (school workers, parents, etc.) should help teenagers to change their assumed roles: teenagers should be encouraged to become possible defenders rather than remain neutral (passive) observers; those, who cannot defend should be encouraged to report the fight to adults. The research results revealed the need for social partnerships between the school community and different NGOs seeking to help teenagers overcome the expression of student aggression (Kvieskienė, Kvieska, 2012).

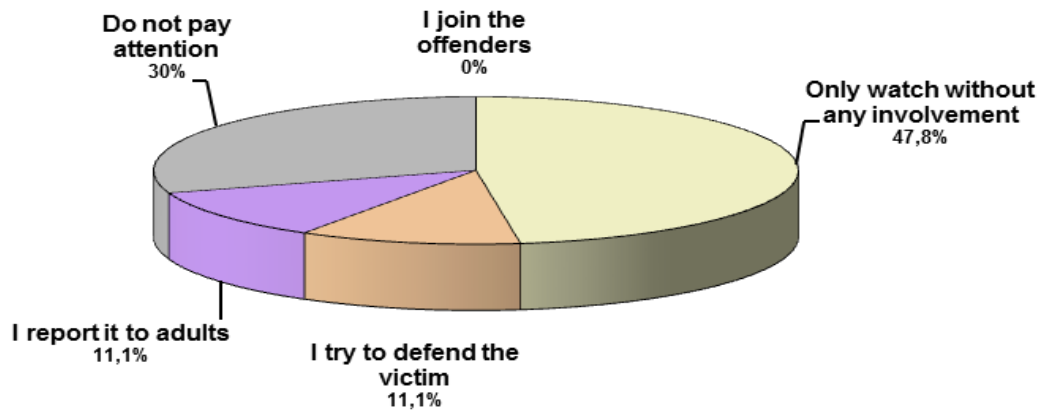


Fig. 2. Teenagers' reaction to witnessing a fight at school

The survey also focused on the places where the learners most often expressed their aggression (Figure 3). It appeared that the most dangerous places were corridors (86.4 %), school yards (76.5 %), classrooms (76.2 %), canteens (59.3 %), sports halls (49.1 %), changing rooms (37 %) and toilets (21 %). Applying a chi square criterion, a statistically significant difference was established ($p < 0.05$) in terms of gender and the most dangerous places at school: the boys faced aggression in the school yard ($p = 0.029$) and corridors ($p = 0.016$) more often than the girls; whereas the girls felt less safe in the classroom ($p = 0.023$) than the boys.

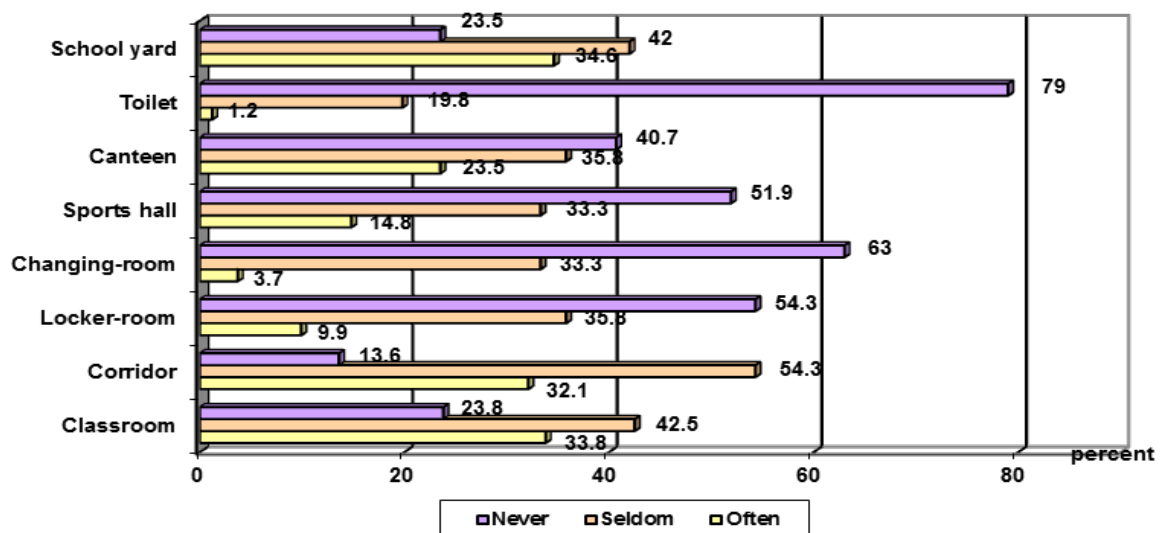


Fig. 3. Places where teenagers demonstrate their aggression

Having acknowledged the existence of the problem of teenagers' aggression in educational institutions, as well as having analysed the particulars of its expression, teenagers' reactions towards aggressive behaviour, and unsafe places at school, a question arises: what are the reasons that prompt teenagers to aggressive behaviour? (Figure 4).

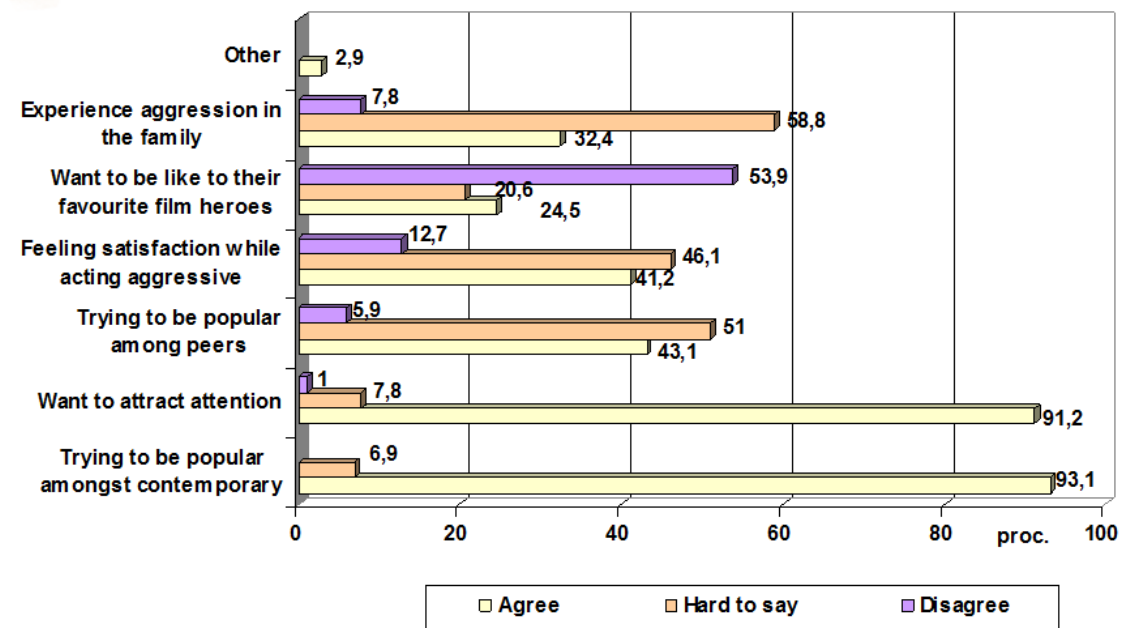


Fig. 4. Reasons for aggressive behaviour among teenagers (VII-IX grade opinion)

The survey revealed that nearly all the respondents agreed that their aggressive behaviour was caused by a desire to gain popularity among peers (93.1 %) and attract attention to themselves (91.2 %). It is noteworthy that the teenagers behaved aggressively since they wanted to become popular among their peers, which confirms the theoretical findings of other researchers. 43.1 % of the teenagers indicated their own inadequacy as the main reason of aggression, whereas 41.2 % of the students admitted that they felt satisfaction when acting aggressively. It should be stressed that children and teenagers who continuously watch violent films and programmes or observe violent scenes can develop an inappropriate world perception, which can result in various unaccountable fears leading to personality psychopathisation. In general, frequent watching of films and programmes where violence, bullying and aggression predominates, enhances an individual's immunity and, eventually, indifference to obvious aggression, which was confirmed by our survey: 77.8 % of the

respondents chose to stay indifferent: paying no attention (30.0 %) and watching without involvement (47.8 %). Summing up the ideas about the negative impact of the media on the maturing personality of a child or a teenager, it is possible to claim that television programmes promoting violence stimulate thoughts and phantasies related to aggression, encourage assumption of the model of film heroes' aggressive behaviour and teach correspondent forms of violence. Hence, children's communication difficulties, lack of friends, as well as the lack of timely and appropriate support from adults cause insufficiency in the positive socialisation of adolescents and create preconditions for teen aggression at school.

Conclusions

1. Sociologists and educationists distinguish four main factors of socialisation: the family, the school, peers and the media that have the greatest impact on the formation of an individual. The main family causes that can presuppose children's and teenagers' aggressive behaviour include: direction of parents' aggression towards children or other family members; conflictual relationships between parents; parents' busyness and negligence of children; lack of an emotional relationship between parents and children; a structurally incomplete family; as well as the family belonging to social exclusion groups. The main causes of aggressive behaviour at school are the following: authoritarian behaviour of teachers; disregard of age distinctiveness of children and teenagers in the process of education and nurturing; teachers' attitude towards learners as objects of education (rather than subjects); humiliation and belittling of students with low achievement; poor relationships between teachers and students; after-school activities that do not meet learners' needs and interests; failure in learning; as well as alienation by classmates. Television programmes promoting violence also stimulate thoughts and phantasies related to aggression, encourage assumption of models of film heroes' aggressive behaviour and teach corresponding forms of violence.

2. The empirical research reveals that a greater part of the respondents acknowledge the existence of the problem of aggression at their school; the most widespread forms of aggression include: name-calling, pushing, insinuation and deprivation of personal belongings. Verbal aggression is predominant at school; e-aggression and e-bullying are rapidly increasing, yet their extent

should be determined by further research. Among the most unsafe places are school corridors, classrooms and school yards. The students of grade 7 experience violence most frequently (1–2 times per week). The frequency of the experienced aggression is statistically significantly related to the number of friends in class, i.e., the more friends a teenager has in class, the more rarely s/he suffers from aggressive students; a statistically significant difference is determined in terms of gender and the expression of the forms of physical aggression: getting a kick, an arm being twisted behind one's back, and pushing (girls suffer from physical aggression more rarely than boys).

3. According to older teenagers, they behave aggressively seeking popularity among their peers and wanting to attract attention to themselves; however, more than a third of the teenagers are aggressive because of their low self-esteem and because they feel satisfaction when behaving aggressively. Paying no attention to bullying or observation without getting involved provide favourable conditions for the spread of aggressive behaviour in general education schools. Therefore, adults (school workers, parents, etc.) should help teenagers to change their assumed roles: teenagers should be encouraged to become possible defenders rather than remaining neutral (passive) observers; those, who cannot defend should be encouraged to report the fight to adults. Attempts of adult members of the school community to gain teenagers' confidence are also an important measure of aggression prevention, which will lead to more frequent reporting of experienced aggression.

Discussion

Seeking to reduce the expression of adolescent aggression, it is essential to organise after-school activities conforming to learners' needs and interests, since our research demonstrates that teenagers behave aggressively seeking popularity among peers and wanting to attract attention to themselves. Therefore, having created appropriate conditions for self-realisation, it is assumed that teenagers would be able to attract peer attention via creative activity that they are good at. This would lead to their positive socialisation in society. On the other hand, a social pedagogue, class teacher and other teachers should allot more time to conversations with teenagers prone to aggression, especially when the teenagers want to talk. Seeking a closer contact with teenagers, it is important to develop the qualification of specialists working with children and teena-

gers in the area of aggression prevention and support. Social pedagogues should conduct systematic studies of the expression of children's and teenagers' aggression at school. Systematic correction of the programmes of aggression prevention and intervention programmes at school should be made with regard to the obtained results. It is also important to teach teenagers non-aggressive ways of communication, involve them in programmes of communication skill development and anger management, as well as inform learners about institutions and organisation rendering social and psychological support and protection of child rights. Student collaboration is highlighted in regulatory documents on general education, yet our survey demonstrates that student collaboration should be more encouraged in classes, forming smaller groups of different learners, thus reducing the isolation and exclusion of learners and strengthening their relationships with other classmates. Seeking the safety of children, safety cameras should be installed in the most insecure places inside and outside schools.

References

- Abromaitienė, L. (2006). *Mokinių delinkventinio elgesio problemos mokykloje ir jų sprendimo galimybės*. [accessed on 2009 02 04]. Retrieved from: http://www.smm.lt//svietimo_bukle/doc
- Bandūra, A. (1973). *Aggression: A Social-learning Analysis*. New York: Prentice-Hall.
- Barkauskaitė, M. (2001). *Paaugliai: sociopedagoginė dinamika: monografija*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: its causes, consequences and control*. New York: McGraw-Hill.
- Bukeikaitė, D., Pruskus, V. (2006). Agresyvus nepilnamečių elgesys mokykloje: priežastys ir raiškos ypatumai. Iš *Šiuolaikinė mokykla sociologų objektyve: jaunuųjų sociologijos mokslininkų darbai* (p. 331–374). Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
- Bulotaitė, L., Gudžinskienė, V. (2004). *Gyvenimo įgūdžių ugdymo programa*. Vilnius: Baltijos kopija.
- Burvytė, S. (2013). Individual's Resistance to Social Crises is Acquired in Childhood. *Journal of Pedagogy and Psychology „Signum Temporis“*, 4 (Issue 1), 17–25.
- Burvytė, S. (2013). Šeimos ir ikimokyklinio ugdymo institucijų bendradarbiavimas: pozityviosios tėvystės skatinimo aspektu. *Socialinis ugdymas. Ugdymas šeimoje*, 3(35), 122–137.
- Butkus, G. (2002). Kas yra psichikos sveikata? Iš *Psichikos sveikatos prielaidos*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
- Brumariu, L. E., Kerns, K. A. (2010). Parent-child attachment and internalizing symptoms in childhood and adolescence: A review of empirical findings and future directions. *Development and Psychopathology*, 22, 177–203.
- Čepas, A. (1989). *Nepilnamečių nusikalstamumas ir jo priežastys*. Vilnius: Mintis.
- Černiauskiene, R. (2005). *Mokyklą blogai lankančių mokinių šeimos ypatumai: magistro darbas*. Vilnius.

- Daukšienė, D. O., Gudžinskienė, V. (2002). Socialinių įgūdžių ugdymas. *Žvirblių takas*, 1, 2–6.
- Dobryninas A., Poviliūnas, A., Tureikytė, D., Žilinskienė, L. (2004). *Delikventai Lietuvos mokyklose*. Vilnius. [accessed on 2009 02 09]. Retrieved from: <http://www.smm.lt/>.
- Fürst, M. (1998). *Psichologija*. Vilnius: Lumen.
- Herm, S. (2004). *Sunkūs vaikai: praktiniai patarimai auklėtojams ir tėvams*. Vilnius: Alma littera.
- Hirschi, T. (2002). *Causes of delinquency*. New Jersey.
- Hurrelmann, K., Unverzagt, G. (2001). *Kaip išugdyti stiprius vaikus*. Vilnius: Alma littera.
- Jonynienė, Ž., Dromantienė, L. (2002). Asocialaus vaikų elgesio prielaidos mokyklose. *Socialinis darbas: mokslo darbai*, 2(2), 24–37.
- Juodraitis, A. (2003). Nepilnamečių priežiūros institucijos ugdytinių adaptacijos socioedukacinės prielaidos. *Socialinis darbas: mokslo darbai*, 1(3), 30–40.
- Juodraitis, A. (2002). Psichosocialinės asmenybės raidos pokyčių tendencijos: delinkventinis elgesys ir prognozės. *Socialinis darbas: mokslo darbai*, 1, 89–97.
- Kemerienė, S. ir kt. (2001). *Socialinių įgūdžių vadovas: pradinė klasių moksleivių įgūdžiams lavinti*. Vilnius: G. Kusio firma.
- Kibickienė, I., Tureikytė, D. (2007). Mokyklos nelankymo priežastys, mastai ir pasekmių įžvalgos. Iš *Šiuolaikinės mokyklos realijos: sociologinės įžvalgos* (p. 6–99). Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
- Kim, S., Boluot, L. J., Kochanska, G. (2015). From parent–child mutuality to security to socialization outcomes: developmental cascade toward positive adaptation in preadolescence. *Attachment and Human Development*, 17(5). Retrieved from: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14616734.2015.1072832>
- Kochanska, G., Woodard, J., Kim, S., Koenig, J. L., Yoon, J. E., Barry, R. A. (2010). Positive socialization mechanisms in secure and insecure parent–child dyads: Two longitudinal studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 998–1009.
- Kvieskienė, G. (2000). *Socializacijos pedagogika*. Vilnius: Baltijos kopija.
- Kvieskienė, G. (2005). *Pozityvioji socializacija: monografija*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas
- Kvieskienė, G. (2003). *Socializacija ir vaiko gerovė*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
- Kvieskienė, G., Kvieska, V. (2012). *Socialinės partnerystės įtaka inovacijoms: monografija*. Vilnius: Edukologija.
- Leliūgienė, I. (2003). *Socialinė pedagogika*. Kaunas: Technologija.
- Navaitis, G. (2007). *Psichologinė parama paaugliams ir jų tėvams*. Vilnius: Kronta.
- Navaitis, G. (2001). *Psichologinė parama paaugliui*. Vilnius: Kronta.
- Palujanskienė, A., Uzdila, J. V. (2004). Agresija ir konfliktai mokykloje. *Pedagogika: mokslo darbai*, 73, 124–127. [accessed on 2016 01 13]. Retrieved from: <http://www.vpu.lt/pedagogika/PDF/2005/80/palujanskiene.pdf>.
- Paulauskas, R. (1988). *Delinkventiškos asmenybės formavimosi priežastys ir jos perauklėjimo problemos: metodinė medžiaga*. Vilnius: PMTI.
- Rupšienė, L., Plačienė, D. (2002). Vaikų agresyvumas: šiuolaikinės pradžios mokyklos problema ir jos sprendimo gairės. *Pedagogika: mokslo darbai*, 59, 37–44.
- Survilienė M. (2005). *Moksleivių destruktivaus elgesio apraiškos pagrindinėje mokykloje: situacijos analizė ir sprendimo gairės: magistro darbas*. Vilnius.
- Suslavičius, A., Valickas, G. (1999). *Socialinė psichologija teisėtvarkos darbuotojams: vadovėlis aukštosios mokykloms*. Vilnius: Lietuvos teisės akademijos Leidybos centras.

- Šadrakova, R., Pruskus, V. (2007). Psichologinė prievarta mokykloje mokinių, mokytojų ir tėvų požiūriu. Iš *Šiuolaikinės mokyklos realijos: sociologinės įžvalgos* (p. 100–156). Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
- Vaitiekūnas, G. (2005). *Smurtas mokykloje: lyčių skirtumai: magistro darbas*. Vilnius.
- Valickas, G. (1997). *Psichologinės asocialaus elgesio ištakos*. Vilnius: Lietuvos teisės akademija.
- Valstybės šeimos politikos koncepcija*. (2008 06 03). Patvirtinta Lietuvos Respublikos Seimo nutarimu Nr. X-1569.
- Virbalienė, A. (2004). Paauglių bendraamžių grupės – sėkmingos socializacijos veiksnys. *Pedagogika*, 70, 217–222.
- Wallerstein, J. S., Blakeslee, S. (2003). *What About the Kids?: Raising Your Children Before, During, and After Divorce*. New York: Hyperion.
- Wallerstein, J. S., Lewis, J. M., Blakeslee, S. (2002). *The Unexpected Legacy of Divorce: A 25 Year Landmark Study*. New York: Hyperion.
- Žukauskienė, R. (2002). *Raidos psichologija*. Vilnius: Margi raštai.
- Бандура, А. (2000). *Теория социального научения*. Санкт-Петербург: Евразия.

PEDAGOGINĖ PROVOKACIJA IR MOKYMOSI PERMĄSTYMAS: UNIVERSITETINIŲ STUDIJŲ PATIRTIS

DAIVA PENKAUSKIENĖ

Mykolo Romerio universitetas, LIETUVA, el. paštas daiva.penkauskiene@gmail.com

Santrauka. Šiame straipsnyje siekiama atskleisti pedagoginės provokacijos, kaip išorinio stimulo ir paskatos, ryšį su mokymusi. Pirmojoje, įvadinėje, straipsnio dalyje akcentuojamas universitetinių studijų vaidmuo ugdant mąstančią asmenybę, gebančią augti, tobulėti ir rasti vietą gyvenime. Antrojoje dalyje trumpai aptariamas mąstymo, mokymosi ir provokacijos ryšys. Trečiojoje – pristatoma fenomenologinio tyrimo medžiaga, atskleidžianti studentų susidūrimą su provokacija ir dėl to pakitusį požiūrį į mokymąsi, save ir kitus. **Esminiai žodžiai:** mokymas(is) (angl. *teaching and learning*), mokymosi permąstymas (angl. *rethinking learning*), provokacija (angl. *provocation*).

Mokymas(is) universitete

Mokymasis universitete dažnai siejamas su teorinių ir profesinių žinių įgijimu, studentų pa(si)rengimu profesijai ir gebėjimu prisitaikyti prie nuolat kintančių visuomeninio gyvenimo, o dar tiksliau – kintančios rinkos poreikių. Oficialioje retorikoje jis yra dažnai lydimas „žinių visuomenės“, „konkurencinio pranašumo“, „ekonomikos variklio“ sąvokų, nurodančių šiuolaikinės visuomenės lūkesčius, siejamus su aukštuoju mokslu ir studijomis. Ir tik retais atvejais apie mokymąsi universitete kalbama kaip apie esamų žinių įvertinimą, kvestionavimą ir naujų kūrimą (Bowden, Marton, 1998). Mokymas(is) universitete vis dar suvokiamas kaip mokymas turinio, kuris yra sukurtas kitų ir neturi arba turi mažą asmeninį santykį su jo „įsisavintojais“, t. y. studentais (Fenwick, Edwards, 2013). Tačiau mokymas(is) nėra nei automatinis žinių perdavimas vienų kitiems, nei natūralus, savaime nutinkantis reiškinys. Mokymas(is) yra žinių interpretacijos, transformacijos ir prasmių kūrimo procesas, kuriame lygiavertiškai dalyvauja visi jo dalyviai (Barnett, 2007). Todėl sunku atskirti mokymą nuo mokymosi, sudėtinga suprasti, kada ir kieno esi mokomas, o kada mokaisi pats. Mokymas(is) yra kūrybiškas pažinimo procesas, kuriame neįmanoma numatyti visų žingsnių ir suplanuoti galutinių rezultatų. Šame procese daug atvirumo nežinomybei, pasirengimo netikėtumui ir atradimo

troškimo. Mokymas(is) yra ne vien tik procesas, bet ir būseną, kuomet studentai jaučiasi tikrai besimokantys – suprantantys, mąstantys, klausiantys, abejojantys, ieškantys. Studentai mokosi ne tik iš dėstytojo, knygų, internetinių šaltinių, bet yra jų mokomi (Biesta, 2014). Būti mokomam reiškia ne ką nors išmokyti vieną kartą ir iki galo, bet nuolatos patirti mokymąsi. Tai reiškia būti dialogiškai susijusiam su kitais ir per šį ryšį atrasti mokymosi prasmę. Būti mokomam taip pat reiškia ir tokį patį dialogišką santykį su pačiu savimi – peržiūrėti ir įvertinti savo žinias, mokymosi būdą, nuostatas, turimą patirtį. Toks mokymas(is) reprezentuoja aukščiausiąjį jo laipsnį, matuojamą asmeniniu išlaisvėjimu, atvirumu naujoms idėjoms, drąsa priimti nežinojimą kaip iššūkį asmeniniam tobulėjimui (Brookfield, 2006). Toks mokymas(is) turi aukštesnį uždavinį nei vien tik žinių įgijimo – jis siekia, kad kiekvienas pajustų ir atrastų save, rastų savo vietą pasaulyje (Biesta, 2011). Toks mokymas(is) reiškia gebėjimą mokytis mąstant ir reflektuojant. Apie tokį mokymąsi rašo J. Dewey (2013), P. Freire'as (2000), M. Lipmannas (2003), D. Kuhnas (2005), S. Brookfieldas (2005, 2012), J. Biggsas, C. Tangas (2011), R. Barnett (2007, 2013), R. Barnett ir N. Maxwellas (2008), J. Bowdenas, F. Martonas (2004) bei daugelis kitų mokslininkų. Reflektyvus mąstymas suvokiamas ne tik kaip gebėjimas vertinti aplinką, visuomeninio gyvenimo reiškinius, bet ir mokėjimas giliai pažvelgti į savo vidų, kvestionuoti savo paties mąstymą (Paul, Elder, 2012), suvokti jį lemiančias prielaidas (Brookfield, 2011) ir tapti savo paties mąstymo kritiku. Teigiama, kad toks aukštesnio lygmens mąstymas pradedamas ugdyti mokykliniame amžiuje ir toliau tobulinamas aukštesiose mokyklose bei kitose visą gyvenimą trunkančio mokymosi aplinkose. Minėtų autorių požiūriu, mokymas(is) pirmiausia reiškia mokymą(si) mąstyti ir mokytis mąstant. Toks mokymasis turi konkrečią išraišką – jis pastebimas per augančias nuostatas keisti mąstymą, elgseną, peržvelgti vertybių sistemą. Tačiau mokymas(is) mąstyti automatiškai neveda prie pokyčio ir neužtikrina jo ilgalaikiškumo (Klein, 2012). Manoma, kad esminiai, tvarūs pokyčiai įmanomi tik palietus sąmonės gelmes. Jos pasiekiamos per netikėtą, stiprią ir sukrečiančią išorinę intervenciją. Šios intervencijos metu „įžiebiamas“ (angl. *trigger*), stimuliuojamas ir provokuojamas kitoks mąstymas, t. y. iš esmės peržiūrintis ligšiolinę galvosena lėmusias priežastis, prielaidas, praktiką ir pasekmes. Išorinė intervencija galima sąmoningomis mokytojų ar dėstytojų pastangomis ar kaip natūrali artimiausios aplinkos, tikro gyvenimo iššūkiais.

Provokacijos, mąstymo ir mokymosi ryšys

Paradoksalią situaciją, kuomet gyvenimas kupinas provokacijų, išorinių stimulių, tačiau mąstymas nebūtinai tampa gilesnis, mokslininkai pastebėjo dar praėjusiame amžiuje. M. Heideggeris (1976) rašė, kad net mokomi mąstyti mes to daryti neišmokstame, nes vengiame šio sudėtingo ir varginačio darbo. Autorius teigia, kad provokacija suveikia ir mes pradėdame mąstyti tuomet, kai kas nors esmingo, iš tiesų svarbaus pasirodo mums tam tikru metu. H. Arendt (1978) nuomone, taip pat kaip ir J. Dewey ar M. Lipmanno požiūriu, mąstymo išėities taškas yra susidomėjimas. Tačiau gilus mąstymas, sąmoninga mintis geriausiai ugdoma patyrus postūmį iš šalies, kuris galėtų būti įvardytas kaip susidūrimas su sunkumais. Jie priverčia stabtelėti ir permąstyti turimą patirtį.

Provokacijos sąvoka dažnai aptinkama medikų, teisininkų, politikų, sociologų žodyne ir nėra suprantama vienareikšmiškai. Priklausomai nuo aplinkybių, konteksto, situacijos, ji gali turėti ir neigiamą, ir teigiamą reikšmę. Kasdienėje vartosenoje provokacijos samprata turi negatyvų atspalvį. Ji siejama su įžeidinėjimu, šmeižtu, kurstymu, manipuliacijomis, pykčiu, agresija, konfliktu. Tačiau pati sąvoka savo reikšme nėra tokia neigiama. *Provocare* (lot.) reiškia kreiptis, apleliuoti, kviesti iššūkiui, siekiant atsako į jį. Taigi, provokacija yra siejama su kvietimu atsakyti į mestą iššūkį, kuris nebūtinai turi būti neigiamas. Provokacija siekiama išjudinti mąstymą iš latentinės būsenos, „pažadinti“ jį ir paskatinti veikti naujai, t. y. mąstyti kitaip, nauju rakursu, atrasti kitokius požiūrio taškus. Provokaciją ir mąstymą sieja išjudinimas iš įprastos, sustingusios padėties, siekiant esminio pokyčio, kuris atneša naujas, netikėtas idėjas ir sprendimus. Išprovokuoti kitokį mąstymą gali laiku ir vietoje sutiktas iššūkis. *Provocare* ir *educare* yra etimologiškai artimos sąvokos. *Educe* (lot.) reiškia „išjudinti“ ką nors iš esamos padėties. Taigi abi sąvokos yra susijusios su judesiu, esamos padėties keitimu, pokyčiu. Provokacijos samprata ugdymo srityje taip pat yra nevienareikšmiška.

J. Piaget (1964) mokymąsi ir provokaciją sieja tiesioginiais „prigimtiniais“ ryšiais, teigdamas, kad mokymasis visuomet yra provokatyvus, nes jį sukelia išorinės aplinkybės, veiksmai ar paties pedagogo mokymo būdas. Šiuolaikinio ugdymo kontekste provokacija siejama su siekiu išjudinti iš sustingusios, stagnacinės būsenos, paskatinti kitokį mąstymą, kitokį požiūrį ir veiksma (Robertson, 2006). Apie provokaciją mąstoma kaip apie empatišką veiksma, nukreiptą į besimokančiojo vidinių galių atskleidimą, paskatą tobulinimuisi.

Empatiška provokacija – tai kvietimas tyrinėti, persvarstyti ankstesnes nuostatas, požiūrius ir yra išreiškiama kaip nuoširdus rūpestis besimokančiųjų augimu (Mills, 2002). Provokacijos sąvoka yra dažna menininkų ir kūrybinio mąstymo ugdytojų vartosenoje. Kūryba įsivaizduojama kaip originalus mąstymo būdas, reikalaujantis išeiti iš už „dėžutės rėmų“ (angl. „*thinking out of box*“) ir mąstyti naujai, netradiciškai, sukuriant naujas formas ir turinį. Provokacija taip pat yra siejama su kritinio mąstymo ugdymu, kritine pedagogika, kvestionuojančia autoritetus, esamas santvarkas, siekiančias kritinio *status quo* įvertinimo ir pasisakančia už laisvą, nepriklausomą mąstymą. Tačiau net ir iš teigiamų ketinimų kylančios provokacijos gali sulaukti nevienareikšmiško atsako. Jis gali pasireikšti sumišusiais, kartais prieštariniais jausmais, mintimis ir veiksmais. Dėl to gali rasti netikėtos įžvalgos, padidėjęs sąmoningumas, radikalios asmeninės ir visuomeninės transformacijos, bet kartu ir nusivylimas, vilties praradimas, desperacija. Taigi, provokacijos esmė yra dvilypumas. Viena vertus, kyla teigiamos intencijos tikintis teigiamų pokyčių, kita vertus – neigiamos paskatos, sukeliančios neigiamas pasekmes. Tačiau paradoksas yra tai, kad kartais teigiamos paskatos gali turėti neigiamų pasekmių, ir atvirkščiai (Greaves, 2013). Todėl galima teigti, kad provokacija yra rizikinga. Provokacijos sėkmę lemia „provokatoriaus“ meistriškumas, t. y. mokytojo ar dėstytojo sugebėjimas būti jautriam, taktiškam, atidžiam, gebančiam pasirinkti tinkamas mokymo strategijas, taikančiam jas laiku ir vietoje, gebančiam numatyti ir įvertinti galimas provokacijos pasekmes kiekvienam besimokančiajam, mokančiam suvaldyti nepageidaujamus, provokacijos sukeltus procesus (Mills, 2002). Sėkminga provokacija suveikia kaip katalizatorius į(si)traukiančiam mokymuisi, asmeniniam tobulėjimui, gilėjančiam mąstymui, įžvalgų puoselėjimui. Ar provokacijos būta sėkmingos geriausiai atskleis pokytis – lyginant prieš tai buvusią situaciją su nauja, ankstesnes žinias, supratimą, nuostatas, vertybes, įgūdžius su naujai atsiradusiais.

Patirta provokacija universitetinių studijų metu

Siekiant išsiaiškinti, ką reiškia studentams permąstyti savo mokymąsi, jų buvo prašoma papasakoti jiems įsimintiną įvykį, kai jie buvo išprovokuoti pagalvoti naujai apie savo mokymąsi. Penkiolika buvusių bakalauro studentų (nuo 22 iki 30 metų amžiaus), studijavusių kalbas, menus, tiksluosius, gamtos ir socialinius mokslus Lietuvos ir užsienio universitetuose, dalijosi asmeninėmis

istorijomis. Jie atskleidė patirtos provokacijos kontekstą, aplinkybes, detales ir reflektavo savo išgyvenimus. Jų istorijų analizei buvo pasitelkta Reflektatyvus fenomenologinio tyrimo strategija (Dahlberg, Dahlberg, Nystrom, 2008), kurią taikant išgyventos patirtys atsiskleidė kaip unikalus ir kartu atpažįstamas fenomenas.

Visi tyrimo dalyviai atsimena bakalauro studijų metu patirtą minties provokaciją, kaip išorinį *stimulą, paskatą, spyrį, išjudinimą* permąstyti turimą mokymosi praktiką, t. y. asmeninį santykį su mokymosi dalyku; įprastą mokymosi būdą; požiūrį į save, dėstytojus ir drauge besimokančius; persvarstyti mokymosi tikslą, prasmę ir sąsajas su gyvenimu. Tyrimo dalyviai nupasakoja konkretų patirtos minties provokacijos kontekstą – laiką, aplinkybes, situaciją. Vieniems tai pirmieji, kitiems – paskutiniai bakalauro studijų metai Lietuvoje, trumpalaikės ar ilgalaikės studijos užsienio universitetuose; įprasta universiteto auditorija ar praktikos vieta. Kai kuriems tai trumpas *momentas, pri-verčiantis atsimerkti, ar akimirka*, kuomet ateina aiškus suvokimas, *ką reiškia mokytis, kas* jie yra kaip besimokantieji, *kaip* ir *ko* reikia mokytis; dar kitiems tai susiklosčiusi *situacija* ar konkretus *įvykis*, išprovokavęs *kitokį požiūrį* į save kaip besimokantįjį, mokymąsi ir jo aplinką, mokymosi reikšmę platesniame gyvenimo kontekste. Minties provokacija visuomet užklumpa netikėtai, įprastoje ar naujoje aplinkoje – egzamino ar kitokio svarbaus atsiskaitymo metu, skaitant knygą, dalyvaujant paskaitoje, žiūrint pro langą, atsidūrus kitoje šalyje, mieste, neįprastoje situacijoje. Provokacijos „kaltininkai“ – dėstytojas, skyręs neįprastą užduotį, taikęs (ne)įprastas mokymo strategijas, laiku ir vietoje taręs reikšmingą žodį; praktikos vadovas, uždavęs netikėtą klausimą; patirta nesėkmė mokantis, atliekant užduotis, laikant egzaminus; atsitiktinai į rankas pakliuvusi knyga. Tai yra malonus arba nemalonus patyrimas sėkmės ar nesėkmės akivaizdoje, tačiau vienareikšmiškai visų įvardijamas kaip sukėlęs įsimintiną pokytį – vidinį *virsmą, lūžį, nušvitimą, prabudimą* – ir paskatinęs save, savo mokymąsi ir aplinką pamatyti naujoje šviesoje. Tai netikėtas naujo savęs ir kitų atradimas ir /ar pažinimas konkrečioje mokymosi situacijoje, įvykyje ar akimirkoje. Atkarpoje tarp patirtos provokacijos ir kaip jos padarinys atsiradusio pokyčio – *supratimo, atsivėrimo, nušvitimo* – vyksta aktyvus vidinis pokalbis su savimi, *ego* ir *alter ego* dialogas. Jo metu kvestionuojamas besimokančiojo *status quo* – kas aš esu kaip besimokantysis; koks aš esu studentas; kaip tai, ką darau universitete, integruojasi į mano vidinį pasaulį, siejasi su mano pomėgiais ir kitomis veiklomis. Vidinio dialogo metu reiškiamas nepa-

sitenkinimas ar abejonės dėl mokymosi būdo – kodėl nesiseka, nors mokausi; kodėl nesuprantu, nors skaitau ir klausau; kodėl mokausi, bet ne sau. Tikslas ir prasmės klausimas iškylo ieškant studijų sąsajų su gyvenimu – kaip tai, ko mokausi auditorijoje, siejasi su tuo, ką turėsiu daryti praktikoje; kokią prasmę turi studijos platesniame gyvenimiškame kontekste; ko verta mano turima patirtis mokantis konkretaus dalyko. Viena *ego* pusė lyg ir norėtų laikytis tos pačios pozicijos – elgiuosi taip, kaip elgiuosi, mokausi taip, kaip mokausi. Antroji – ją kvestionuoja. Dialogo metu demonstruojamas pasimetimas, nesupratimas, išreiškiama nuostaba susidūrus su kitokia patirtimi. Dialogo pabaigoje baimę ar nerimą, netikrumą ar abejones keičia minties nuskaidrėjimas, *palengvėjimas, ramumas, džiaugsmo žinoti, mokytis, suprasti* pajutimas. Mokymosi permąstymas sukelia regimąją ar neregimąją įtampą tarp esamos ir pageidaujamos mokymosi situacijos, suprasto ar nesuprasto diskomforto bei klampumo būseną – mokytis ir nesuprasti; siekti įvertinimo ir jo bijoti; veikti ir delsti; būti savarankiškam ir ieškoti palaikymo; žinoti ir nežinoti. Išorinė provokacija atlieka dvejopą vaidmenį permąstant mokymąsi. Ji padeda suvokti, kad diskomforto esama (jei iki tol jis nebuvo pajautas ir / ar įvardytas), ir paskatina ieškoti išėjimo iš šios būsenos, kuri apibūdinama kaip delsimas veikti, nors *seniai kirbėjo, magėjo*; nesėkmingi bandymai *nujauti, atspėti, pataikyti, suprasti*; vietos asmeninei patirčiai ir lūkesčiams studijų aplinkoje neradimas. Patiriant provokaciją atsiranda supratimas, kad esama neatitikimo tarp to, kas yra ir kas įsivaizduojama, kad yra (mokymasis, žinios, supratimas, įvertinimas); kad būta tuštumos, vakuumo, kuris staiga užpildomas *džiaugsmu žinoti, suprasti, malonumu ir lengvumu mokytis, nuolatiniu domėjimusi, gilinimusi*. Taigi, permąstymo momentas yra tas taškas, kuriame įvyksta pokytis – ligšiolinėse besimokančiųjų nuostatose ir vertinimuose („*man smagu yra mokytis, noriu mokytis*“; „*vertinu tą „kaip mokytis“, vertinu mokslumą, asmeninę patirtį*“), sampratose („*išmokė suprasti, iš kur ateina tavo sprendimai*“; „*visada ieškau prasmės*“) ir veiksmuose („*pritaikau mokydamas kitus, remiuosi kitų patirtimi, praktikuoju kolegiską santykį*“). Naujas patyrimas keičia besimokančiuosius – jie vis dar tie patys žmonės, konkretaus universiteto studentai, bet kartu kitokie – labiau suprantantys, geriau besijaučiantys, drąsiau veikiantys. Išgyvento patyrimo akivaizdoje dalyviai jaučiasi *netikėtai atradę* tai, kas nebuvo žinoma, aišku, suprantama; tai, kas buvo arti, bet nepastebėta; manyta, kad nėra, bet pasirodė esama. Išorinis stimulus permąstyti mokymąsi patenka jau į pasirengusį jį priimti vidinį „aš“. Vieniems tai sąmoningai suvoktas poreikis po-

kyčiui, kitiems – dėkingai susiklosčiusi situacija, pabudinti sąmoningumą, prikelianti iš latentinės būsenos. Išgyventa provokacija prisideda prie studentų tapimo (angl. *becoming*) brandesniais asmenimis, giliau ir atsakingiau besimokančiais, vertinančiais studijas ir mokymąsi drauge su kitais.

Provokacija, patiriama iš vyresniųjų, yra apibūdinama kaip empatiška. Dėstytojai ar praktikos vadovai kuria tokią mokymosi aplinką ir situacijas, kuriose studentai jiems keliamus iššūkius priima kaip padrąšinimą ir kvietimą mąstyti ir veikti kitaip. Studentai pajaučia tikrą rūpestį ir susidomėjimą jais, patiria lygiavertišką, kolegišką santykį. Provokacija, kurią sukelia skaitomos knygos, savo pačių mintys, apibūdinama kaip sukrečianti ir atverianti. Sukrečia atveriantis netikėtumas – savęs pamatymas netikėtoje, naujoje šviesoje. Studentai supranta save pervertinę arba nuvertinę. Šios priežastys trukdė suprasti realią mokymosi situaciją ir įvertinti naujas galimybes.

Mokslinių darbų apie provokacijos reikšmę mokymuisi nėra daug. Ir pati sąvoka plačiau išskleista tik kai kuriose publikacijose (Heidegger, 1976; Mills, 2002; Robertson, 2006). Pedagoginės provokacijos sąvokos aptinkamos feministinėse studijose (Bride, 2011), kritinėje pedagogikoje (Freire, 2000; Preskill, Brookfield, 2009), menų studijose (Greaves, 2013), filosofijos mokymuose (Haines, Murris, 2011; Milic, 2009), straipsniuose apie pedagogų rengimo programas (Smits ir kt., 2008), vadybos straipsniuose (Ramsey, 2011), naujų technologijų ir nuotolinio mokymo taikymo pavyzdžiuose (Dimitrov, 2011). Provokatyvus mokymas(si) siejamas ir su transformuojančiu mokymu(si) kaip radikaliu pokyčiu, sukuriančiu naujas formas, struktūras, prasmes. Tačiau tokius pokyčius universitetinių studijų procese yra sudėtinga apčiuopti. Universitetinės studijos daugiau yra siejamos su besimokančiųjų augimu, brendimu, tobulėjimu (Daloz, 1986; Daloz ir kt., 1996). Neabejotinai sėkmingos pedagoginės provokacijos prisideda prie gilesnio ir sąmoningesnio mokymosi, reikšmingų asmenybės pokyčių. Universitetinės studijos yra puiki terpė jiems rasti, o jų aplinkoje nestokojama provokacijų. Todėl tolimesniems tyrimams yra daug medžiagos. Apie išgyventas pedagogines provokacijas būtų įdomu išgirsti ne tik iš studentų, bet ir iš dėstytojų, praktikos vadovų.

Literatūra

- Arendt, H. (1978). *The Life of the Mind*. San Diego, New York, London: Harcourt, Inc.
- Barnett, R. (1999). *Realizing the University in an age of supercomplexity*. Buckingham: SHRE and Open University Press.
- Barnett, R. (2007). *A Will to Learn: Being a Student in an Age of Uncertainty*. Berkshire: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Barnett, R. (2013). *Imagining the University*. London and New York: Routledge.
- Barnett, R., Maxwell, N. (2008). *Wisdom in the University*. London and New York: Routledge
- Biesta, G. J. J. (2011). Coming Into the World, Uniqueness, and the Beautiful Risk of Education: An Interview with Gert Biesta by Philip Winter. *Stud Philos Educ.* 30, 537–542. Doi 10.1007/s11217-011-9254-7 Springer Science+Business Media
- Biesta, G. J. J. (2011). *Experience, Meaning and Knowledge: A pragmatist View on Knowledge and Curriculum*. A paper presented at the ESRC seminar series Curriculum for 21st Century: Theory, Policy and Practice. Seminar One: Knowledge and the Curriculum. Stirling, 21st February.
- Biesta, G. J. J. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Paradigm Publishers.
- Biggs, J., Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does*. Glasgow: Society for the Research into Higher Education and Open University Press.
- Bowden, J., Marton, F. (2004). *The University of Learning. Beyond Quality and Competence in Higher Education*. London: Routledge Falmer.
- Bride, K. (2011). A Pedagogy of Provocation: Teaching Troubling Women's Studies. *Atlantis. Critical Studies in Gender, Culture and Social Justice*, 35(2), 150–159.
- Brookfield, S. D. (2005). *The Power of Critical Theory: Liberating Adult Learning and Teaching*. San-Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (2006). *The Skillful Teacher. On Technique, Trust and Responsiveness in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for Critical Thinking: Helping Students Question Their Assumptions*. San-Francisco: Jossey-Bass.
- Chalmer, D., Fullerr, R. (1996). *Teaching for Learning at University*. London: Kogan Page.
- Crofts, T., Loughnan, A. (2011). Provocation: the Good, the Bad and the Ugly. *Criminal Law Journal*, 37(1) 23,1–19.
- Dahlberg, K., Dahlberg, H., Nystrom, M. (2008). *Reflective Lifeworld Research*. Lund: Studentlitteratur AB
- Daloz, L. A. (1986). *Effective teaching and mentoring: realizing the transformational power of adult learning experiences*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Daloz, L. A., Keen, C. H., Keen, J. P., Parks, S. D. (1996). *Common fire: Lives of Commitment in a Complex World*. Boston: Beacon Press.
- Dewey, J. (2013). *Demokratija ir ugdymas. Įvadas į ugdymo filosofiją*. Klaipėda: Baltic printing house.
- Dimitrov, B. B. (2011). Scientific Provocation as a Method for Stimulating the Participation of Distance Learning Students. *Маркетинг і менеджмент інновацій*, 2(3), 15–20. Prieiga per internetą: <http://mmi.fem.sumdu.edu.ua>
- Greaves, K. (2013). Pedagogy, Provocation and Paradox: Denmark's *Kunstnernes Studieskole*. *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 13(3), 373–393

- Fenwick, T., Edwards, R. (2013). Networks of knowledge, matters of learning, and criticality in higher education. *High Educ.*, 67, 35–50. Doi 10.1007/s10734-013-9639-3. Springer Science+Business Media Dordrecht, 35–50.
- Freire, P. (2000). *Kritinės sąmonės ugdymas [Development of Critical Consciousness]*. Vilnius: Tyto Alba.
- Haynes, J., Murriss, K. (2011). The Provocation of an Epistemological Shift in Teacher Education through Philosophy with Children. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 285–303.
- Heidegger, M. (1976). *What is called thinking?* Perennial. An Imprint of Harper Collins Publishers. Prieiga per internetą: http://hermitmusic.tripod.com/heidegger_thinking.pdf
- Klein, S. B. (2012). *Learning Principles and Applications*. London: SAGE publications, Inc.
- Kuhn, D. (2008). *Education for Thinking*. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. UK: Cambridge University Press.
- Maxwell, N. (2014). *How Universities Can Help Create a Wiser World: The Urgent Need for an Academic Revolution*. Imprint Academic, Exeter.
- Milic, N. (2014). *Provocation as Communication. 4 lectures*. Translated by Bojan Bilić (parts of Chapter 1 and 2) and Iva Milić (Chapter 1, Chapter 3 and 4). Copy-editing by Danica Igrutinović (originally published in Serbian in 2010). Belgrade: Faculty for Media and Communications.
- Mills, J. (2002). An unorthodox pedagogy: Fostering Empathy Through Provocation. In J. Mills (Ed.). *Pedagogy of Becoming* (pp. 115–140). Rodopi Bv Editions.
- Mills, J. (2002). Introduction: *Paideia* Reconsidered. In J. Mills (Ed.). *Pedagogy of Becoming* (pp. 1–18). Rodopi Bv Editions.
- Paul, R., Elder, L. (2012). *Critical Thinking. Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. Boston: Pearson
- Piaget, J. (1964). Development and learning. In R. E. Ripple, V. N. Rockcastle (Eds.). *Piaget Rediscovered*, 7–20.
- Preskill, S., Brookfield, S. D. (2009). *Learning as a way of leading: Lessons from the struggle for social justice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ramsey, C. (2011). Provocative theory and a scholarship of practice. *Management Learning*, 42(5), 469–483. Link(s) to article on publisher's website: <http://dx.doi.org/doi:10.1177/1350507610394410>
- Robertson, J. P. (2006). Recovering Education as Provocation: Keeping Countenance with Sylvia Ashton-Warner. In J. P. Robertson, C. McConaghy (Eds.). *Provocations. Sylvia Ashton Warner and Exitability in Education* (pp. 173–193). New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Smits, H. ir kt. (2008). Provoking and Being Provoked by Embodied Qualities of Learning: Listening, Speaking, Seeing, and Feeling (Through) Inquiry in Teacher Education. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 6(2), 43–81.

A PEDAGOGICAL PROVOCATION AND RETHINKING LEARNING: AN EXPERIENCE FROM UNIVERSITY STUDIES

DAIVA PENKAUSKIENĖ

Mykolas Romeris University, LITHUANIA, e-mail daiva.penkauskiene@gmail.com

Abstract. The objective of this article is to reveal the relationship between a pedagogical provocation, an external stimulus and encouragement, and learning. In the introductory first section, I discuss the university's role in promoting an individual capable of deep, reflective thinking, personal growth and self-improvement, who is capable of finding his or her role in society. In the second section I briefly discuss the links between thinking, learning, and provocation. In the third section, I introduce the results of a phenomenological study, which describes how students responded to the provocation, and how, due to this provocation, their attitude towards methods of learning, as well as their attitude towards themselves and others, has changed.

Keywords: teaching, learning, rethinking learning, provocation.

Learning at a university

Learning at a university is often equated with the acquisition of theoretical and professional knowledge; a student's preparation in his / her profession, and learning how to adapt to a constantly changing society, or more precisely, to the demands of an ever-changing market. In official rhetoric the term "learning" is often paired with such terminology as, "information age", "competitiveness", and "economic stimulus". These terms and concepts reveal contemporary society's expectations, and how they are linked to higher education and studies. Only very rarely when discussing learning at the university level, does one consider the process of evaluating current information, the ability to question, and the creation of new information (Bowden, Marton, 1998). Learning at the university level is still regarded as the process of learning content that has been created by others, and which has little to nothing to do with personal ties to those who are learning the content, in other words, the students (Fenwick, Edwards, 2013). However, learning does not consist of automatically passing on information from one party to another, nor is the process of learning a natural

phenomenon, which takes place on its own. Learning consists of the interpretation of information, the process of transformation and creating meaning, in which all of its participants take part equally (Barnett, 2007).

Therefore, it is difficult to separate learning from teaching; it is difficult to understand when and by whom one is taught, or when one teaches oneself. Learning is a creative process of acquiring knowledge in which it is impossible to predict each step of the way, and to plan its final results. Learning is open to the unknown; is prepared for surprises, and has a thirst for discovery. Learning is not only a process, but a state of being, where students feel that they are truly learning – understanding, thinking, listening, doubting, searching. Students learn not only from their teachers, text books, Internet sources, but they are taught by them as well (Biesta, 2014). To be taught does not mean to learn something once and for all, but to continually experience the state of learning. That means being in a relationship of dialogue with others and through dialogue to discover new meaning. To be taught also means to be in a relationship of dialogue with oneself – to review and evaluate one's own knowledge, way of learning, approaches, dispositions, experience. This sort of learning represents the highest state of learning, measures one's personal process of freeing oneself, one's openness to new ideas, one's courage to take on the unknown as an inspiration for personal development (Brookfield, 2006). This type of learning has a higher goal than solely acquiring information. This type of learning encourages everyone to experience, and to find themselves, to find their own place in the world (Biesta, 2011). This level of learning includes the ability to learn to think and reflect. This kind of learning is described by J. Dewey (2013), P. Freire (2000), M. Lipmann (2003), D. Kuhn (2005), S. Brookfield (2005, 2012), J. Biggs and C. Tang (2011), R. Barnett (2007, 2013), R. Barnett and N. Maxwell (2008), J. Bowden and F. Marton (2004) as well as a number of other scholars. Reflective thinking is understood not only as the ability to evaluate one's surroundings, but is also a phenomenon of living in society, as well as the ability to take a deep look inside oneself, and to question one's own thinking (Paul, Elder, 2012), to understand the principles that govern it (Brookfield, 2011) and to become capable of being critical of one's own thinking. It is believed that this higher level of thinking is first developed in grades one through twelve, and then built upon by higher education and other life circumstances that facilitate learning. In the opinion of the authors I have mentioned earlier, learning first of all should be understood as the process of

learning how to think, and learning while thinking. This type of learning has a concrete expression – it can be witnessed through the ability to change one's thinking, behaviour, or re-evaluate one's system of values. However, learning to think does not necessarily automatically lead to a change, nor does it guarantee the longevity of a change (Klein, 2012). It is believed that fundamental, long-term change can only happen when the depth of one's consciousness is reached. It is reached through sudden, strong, life-changing outside intervention. At the time of this intervention, a different way of thinking is stimulated or provoked, through a trigger, meaning that from its depths, concepts that form one's habitual thinking, beliefs, practice and consequences are changed. Outside intervention can be achieved through the conscious efforts of teachers and professors, and also as a natural incident, challenged by a real life event.

The link between provocation, thinking and learning

Scholars noted already in the last century the paradox that although life is rife with provocation and outside stimulus, one's thinking does not necessarily become deeper as a result of it. M. Heidegger (1976) wrote that even as we are taught to think, we avoid thinking because it is complicated and tiring work. He claims that a provocation inspires us to think only when something essential, something truly important appears at precisely the right time. H. Arendt (1978) supported his opinion, as did J. Dewey and M. Lipmann, that the point of entry for thinking was interest. However, deep thinking, conscious thought, is best experienced when we encounter an outside push, one which could be identified as a challenge or a difficulty. That forces us to stop and rethink our own experience.

The concept of provocation can be found in the lexicon of doctors, judges, politicians, sociologists, and often is understood quite differently. Depending on the circumstances, the context, or the situations, provocation can be understood as having either a negative or positive meaning. In the context of the everyday, provocation can have a negative association. Provocation is associated with insult, slander, insinuation, manipulation, anger, aggression, conflict. However, the concept of provocation in and of itself is not that negative. It has a Latin origin. "Provocare" means to ask, to appeal, to invite a challenge while seeking an answer. Therefore, a provocation is associated with the invitation to answer a challenge, which is not necessarily negative. Through provocation

one seeks to move thinking out of a latent state, to awaken it, and to encourage it to act in a new way, that is, to think differently while finding different ways of seeing. Provocation and thinking are linked because they seek to shift one out of a familiar, frozen situation, seeking fundamental change, which brings new, unexpected ideas and solutions. A different sort of thinking can be provoked at the right time and place through a challenge. “Provocare” and “educare” are etymologically close concepts. The Latin “educare” means to “move” something out of its present state. Therefore, both concepts are linked to movement, to changing the status quo. The concept of provocation in education is also not unilateral. According to J. Piaget (1964), learning and provocation are tied by essential ties. He argues that learning is always a provocation because it is engendered by outside circumstances, actions, or by an educator’s style of teaching. In the context of contemporary education, provocations are linked with the goal of moving one out of a frozen state of stagnation, engendering a new type of thinking by calling forth another viewpoint or action (Robertson, 2006). Provocation is thought of as an empathetic action, which is directed at opening up possibilities within the one who is learning, in order to inspire improvement. An empathetic provocation is an invitation to explore, to re-evaluate already established attitudes, and is expressed as a sincere concern for growth of a learner (Mills, 2002). The concept of provocation is often used by artists and by those who engender creative thinking. Creativity is imagined as an original way of thinking, which requires one to “think outside the box” and by doing so to think anew in a non-traditional manner, creating new forms and content. Provocation is also associated with the development of critical thinking, critical pedagogy, with questioning authority, established order, seeking to re-evaluate the status quo, and by so doing to encourage free and independent thinking. However, even provocation that arises from positive intentions can raise mixed feelings and non-predictable reactions. It can express itself in confused, sometimes contradictory feelings, thoughts, and actions. The results of provocation can be found in unusual insights, a heightened consciousness, radical individual and societal transformation, but also at the same time – disappointment, hopelessness, and depression. Therefore, the very essence of provocation is duplicitous. On the one hand, positive intentions engender positive change. On the other hand, the end results can be negative. However, the paradox lies within the idea that sometimes positive attempts can bring about negative results, as well as the opposite (Greaves, 2013). Therefore, it

can be said that provocation is risky. The success of a provocation lies in how masterful is the provocateur. This means that the teacher's or professor's ability to be sensitive, tactful, attentive to detail, able to choose appropriate teaching strategies, attributing them to the correct time and place, ability to predict and evaluate the likely results of the provocation for every one of the learners in the group, and knowing how to control the unwanted processes of the provocation is integral (Mills, 2002). A successful provocation acts as a catalyst to draw in the learner, to bring about personal growth, to deepen thinking, to encourage discoveries. Whether a provocation is successful is best established by evaluating change, by comparing the previous situation with the new situation, by comparing earlier information, understanding, attitudes, values, and habits with the new ones that come about through the provocation.

A provocation as experienced during university studies

I wanted to understand what it means to students to rethink their learning. Therefore, I asked them to tell me about a memorable event where they experienced a provocation to think about their learning from a new position. Fifteen former students, all of whom had earned a Bachelor's degree, from ages 22 through 30, shared their personal histories. Among this group of students, the following disciplines were represented: foreign languages, liberal arts, science, and social sciences. Among the group were students who had studied abroad, and students who had studied in Lithuania. They described the context of the provocation they had experienced, the circumstances, and the details, and reflected on their experiences. In order to analyse their experiences, I applied the reflective lifeworld research strategy (Dahlberg, Dahlberg, Nystrom, 2008). With the aid of this methodology their experiences were revealed as unique, and at the same time familiar phenomena.

All of the participants in the study remember their experience of a provocation of thought as initiated by an outside *stimulus, encouragement, kick, push* that enabled them to reflect on their learning practice, meaning a personal relationship with the topic of study, a familiar means of studying, an attitude towards oneself, one's professors, and fellow students, and an opportunity to re-evaluate the goal of learning, its meaning, and its relationship to life.

The participants in the study verbalised the context of the concrete moment in which the provocation took place – the time, the circumstances, the

situation. For some this happened during their first year of undergraduate study in Lithuania, for others – during their last year. For some the experience occurred during a shorter or longer period while studying abroad. For some this took place in a familiar university classroom setting or during a practical application of their studies. For some it was *a short moment that forced them to open their eyes, or a moment* in which they received a clear understanding of *what it means to study, and who* they are as learners, what and how they must learn. For others, the experience consisted of a particular *situation* or a concrete *occurrence* that provoked a *different view* of themselves as a learner, of learning, surroundings, and the meaning of being a learner in a wider life context. A provocation of thought always takes one unawares, either in a familiar setting, or in a new place. It can take place during an exam or other important time of assessment, or while reading a book, participating in a lecture, gazing out a window, or having found oneself in a different country, city, or otherwise unfamiliar setting. Usually it is the professor who is responsible for the provocation, possibly when assigning an unusual assignment, or having applied an original learning strategy, or having uttered a significant word or concept at the right time and place. A provocation can be inspired by an internship leader, who may have raised an unusual question. Or a provocation may come about as the result of having experienced a setback in one's learning, or while completing an assignment, taking an exam, or reading a book that has fallen unexpectedly into one's hands. All of this may or may not be a pleasant experience in terms of success and failure. However, without a doubt, all the participants unilaterally stated that the experience caused an essential change – *inner growth, a breakthrough, enlightenment, an awakening*. As a result, they were able to see themselves, their learning, and their surroundings in a new light. The result is a new discovery of oneself and others within the context of the concrete learning situation, experience or moment. As a result of the experience of a provocation, and having experienced change – understanding, openness, enlightenment – a certain inner dialogue takes place with oneself, with one's *ego* and *alter ego*. At this time the learner questions his or her status quo – who am I as a learner; what kind of a student am I; how does the work that I am doing at the university integrate with my inner life, and how is it compatible with my hobbies and other activities. At the time the inner dialogue takes place, the student may express doubts or negativity towards his or her method of learning – why aren't my studies going well for me, despite my

efforts at studying? Why don't I understand the material, despite the fact that I read and I listen during lectures? Why am I studying, but not for myself? Questions about goals and meaning arise when the student searches for connections with his or her life: How will the material I learn in the classroom relate to what I will need to do in practice? What meaning do my studies have in the wider context of life? What value will my experience have while studying something concrete? One side of the *ego* seems to want to maintain the same position — I behave the way I behave; I study the way I study. Meanwhile, another side questions. At the time of dialogue doubt, misunderstandings, surprise at facing a new experience are all expressed. At the end of the dialogue, fear and anxiety, unreality or doubt are replaced with clear thought, with emotions of *relief, calm, and a love of learning and understanding*. Reflection on learning occurs in the seen or unseen tension between the current and the desired learning situations, feelings about the understood or misunderstood discomfort state – to study and not understand; to seek for the evaluation and fear it; to take the action and to hesitate; to be independent and to search for support; to know and to not know. An outside provocation fulfils a double role when reflecting on learning. It helps one understand that discomfort happens (if up until this point it had not been felt or expressed) and encourages one to search for a way out of this state, which is described as a hesitation to act, although *one has wanted to*; unsuccessful attempts at *intuiting, guessing, getting it right, understanding*; room for personal experience and not finding one's expectations fulfilled within the learning context. As a result of provocation, understanding takes place that there is a gap between what is and what is imagined that there is (learning, information, understanding, evaluation); that there is emptiness, a vacuum, which is suddenly filled with the *joy of knowing, understanding, the pleasure and ease of learning, constant interest and depth*. Therefore, the moment of reflection is that point when change takes place – in the attitudes or value system of those who have been learning (*I enjoy learning, I want to learn; I value the idea of how to learn; I value scholarship, individual experience*). It occurs in their thinking (*having learned where my decisions come from; I'm always searching for meaning*) and actions (*I put my learning into action when teaching others, I rely on others' experience, I practice collegiality*). New experiences change a learner – they remain the same persons, they are still students of a specific university, but at the same time they are different – they become more understanding, they feel better, they take bolder actions. In light

of the experiences they have lived through, participants feel as though they have unexpectedly discovered what had not been known, what is clear, understandable; that which was close, but unnoticed; assumed inaccessible, but then turns out to be possible. The external stimulus to rethink one's learning transforms into the inner "I", which is now ready to receive it. For some this is a consciously understood need for change. For others it is a fortunate situation that has awoken consciousness, which awakens one from a latent state. The experienced provocation begins the process of a student becoming a more mature individual, one who is more deeply responsible for his or her learning, who appreciates his or her studies along with others.

Provocations that come from adults are characterised as empathic. Teachers and practicum supervisors create a learning atmosphere and situations, that student accept all challenges as encouragement and invitation to think and act differently. They feel sincere care and interest in them, experience equal and collegial relationships. Provocations that come from read books or their own thoughts are characterised as earth-shaking and revealing. Unexpected revelations are shocking because you see yourself in an unexpected, new light. Students understand that they have overestimated or underestimated themselves. Those reasons hampered their understanding of the actual learning situation and the appraisal of new possibilities.

There has not been much research done on the meaning of provocation. The concept is developed in only a few publications (Heidegger, 1976; Mills, 2002; Robertson, 2006). The concept of provocation in education can be found in a feminist studies (Bride, 2011), in critical pedagogy (Freire, 2000; Preskill, Brookfield, 2009), the study of liberal arts (Greaves, 2013), in the study of philosophy (Haines, Murriss, 2011; Milic, 2009), in articles about teacher preparation programs (Smits et al., 2008), articles on management (Ramsey, 2011), in examples about applications of a new technologies and examples of distance learning (Dimitrov, 2011). Provocative learning is associated with transformative learning as something that brings about radical change, creating new forms, structures, meanings. However, it is difficult to grasp those changes in university studies. University studies have more to do with the growth, maturity, and competence building of those who are learning (Daloz, 1986; Daloz et al., 1996). Without a doubt, successful provocation in education contributes to deeper and more meaningful learning, to a significant personal change. A university is the perfect environment for this. There is no lack of provocati-

on in this setting. Therefore, there is a lot of material for future studies. It would be interesting to hear more about experienced educational provocations not only from students, but from professors and other educators as well.

References

- Arendt, H. (1978). *The Life of the Mind*. San Diego, New York, London: Harcourt, Inc.
- Barnett, R. (1999). *Realizing the University in an age of supercomplexity*. Buckingham: SHRE and Open University Press.
- Barnett, R. (2007). *A Will to Learn: Being a Student in an Age of Uncertainty*. Berkshire: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Barnett, R. (2013). *Imagining the University*. London and New York: Routledge.
- Barnett, R., Maxwell, N. (2008). *Wisdom in the University*. London and New York: Routledge
- Biesta, G. J. J. (2011). Coming Into the World, Uniqueness, and the Beautiful Risk of Education: An Interview with Gert Biesta by Philip Winter. *Stud Philos Educ.* 30, 537–542. Doi 10.1007/s11217-011-9254-7 Springer Science+Business Media
- Biesta, G. J. J. (2011). *Experience, Meaning and Knowledge: A pragmatist View on Knowledge and Curriculum*. A paper presented at the ESRC seminar series Curriculum for 21st Century: Theory, Policy and Practice. Seminar One: Knowledge and the Curriculum. Stirling, 21st February.
- Biesta, G. J. J. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Paradigm Publishers.
- Biggs, J., Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does*. Glasgow: Society for the Research into Higher Education and Open University Press.
- Bowden, J., Marton, F. (2004). *The University of Learning. Beyond Quality and Competence in Higher Education*. London: Routledge Falmer.
- Bride, K. (2011). A Pedagogy of Provocation: Teaching Troubling Women's Studies. *Atlantis. Critical Studies in Gender, Culture and Social Justice*, 35(2), 150–159.
- Brookfield, S. D. (2005). *The Power of Critical Theory: Liberating Adult Learning and Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (2006). *The Skillful Teacher. On Technique, Trust and Responsiveness in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for Critical Thinking: Helping Students Question Their Assumptions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chalmer, D., Fullerr, R. (1996). *Teaching for Learning at University*. London: Kogan Page.
- Crofts, T., Loughnan, A. (2011). Provocation: the Good, the Bad and the Ugly. *Criminal Law Journal*, 37(1) 23,1–19.
- Dahlberg, K., Dahlberg, H., Nystrom, M. (2008). *Reflective Lifeworld Research*. Lund: Studentlitteratur AB
- Daloz, L. A. (1986). *Effective teaching and mentoring: realizing the transformational power of adult learning experiences*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Daloz, L. A., Keen, C. H., Keen, J. P., Parks, S. D. (1996). *Common fire: Lives of Commitment in a Complex World*. Boston: Beacon Press.
- Dewey, J. (2013). *Demokratija ir ugdymas. Įvadas į ugdyimo filosofiją*. Klaipėda: Baltic printing house.

- Dimitrov, B. B. (2011). Scientific Provocation as a Method for Stimulating the Participation of Distance Learning Students. *Маркетинг і менеджмент інновацій*, 2(3), 15–20. Retrieved from: <http://mmi.fem.sumdu.edu.ua>
- Greaves, K. (2013). Pedagogy, Provocation and Paradox: Denmark's *Kunsternes Studieskole*. *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 13(3), 373–393.
- Fenwick, T., Edwards, R. (2013). Networks of knowledge, matters of learning, and criticality in higher education. *High Educ.*, 67, 35–50. Doi 10.1007/s10734-013-9639-3. Springer Science+Business Media Dordrecht, 35–50.
- Freire, P. (2000). *Kritinės sąmonės ugdymas [Development of Critical Consciousness]*. Vilnius: Tyto Alba.
- Haynes, J., Murriss, K. (2011). The Provocation of an Epistemological Shift in Teacher Education through Philosophy with Children. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 285–303.
- Heidegger, M. (1976). *What is called thinking?* Perennial. An Imprint of Harper Collins Publishers. Retrieved from: http://hermitmusic.tripod.com/heidegger_thinking.pdf
- Klein, S. B. (2012). *Learning Principles and Applications*. London: SAGE publications, Inc.
- Kuhn, D. (2008). *Education for Thinking*. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. UK: Cambridge University Press.
- Maxwell, N. (2014). *How Universities Can Help Create a Wiser World: The Urgent Need for an Academic Revolution*. Imprint Academic, Exeter.
- Milic, N. (2014). *Provocation as Communication. 4 lectures*. Translated by Bojan Bilić (parts of Chapter 1 and 2) and Iva Milić (Chapter 1, Chapter 3 and 4). Copy-editing by Danica Igrutinović (originally published in Serbian in 2010). Belgrade: Faculty for Media and Communications.
- Mills, J. (2002). An unorthodox pedagogy: Fostering Empathy Through Provocation. In J. Mills (Ed.). *Pedagogy of Becoming* (pp. 115–140). Rodopi Bv Editions.
- Mills, J. (2002). Introduction: *Paideia* Reconsidered. In J. Mills (Ed.). *Pedagogy of Becoming* (pp. 1–18). Rodopi Bv Editions.
- Paul, R., Elder, L. (2012). *Critical Thinking. Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. Boston: Pearson
- Piaget, J. (1964). Development and learning. In R. E. Ripple, V. N. Rockcastle (Eds.). *Piaget Rediscovered*, 7–20.
- Preskill, S., Brookfield, S. D. (2009). *Learning as a way of leading: Lessons from the struggle for social justice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ramsey, C. (2011). Provocative theory and a scholarship of practice. *Management Learning*, 42(5), 469–483. Link(s) to article on publisher's website: <http://dx.doi.org/doi:10.1177/1350507610394410>
- Robertson, J. P. (2006). Recovering Education as Provocation: Keeping Countenance with Sylvia Ashton-Warner. In J. P. Robertson, C. McConaghy (Eds.). *Provocations. Sylvia Ashton Warner and Exitability in Education* (pp. 173–193). New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Smits, H. et al. (2008). Provoking and Being Provoked by Embodied Qualities of Learning: Listening, Speaking, Seeing, and Feeling (Through) Inquiry in Teacher Education. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 6(2), 43–81.

IV DALIS

Įtraukusis ugdymas: kelias tinkamas,
bet kaip juo eiti?

PART IV

Inclusive education: We're on the right road,
but how do we proceed?

THE PATHS OF INCLUSIVE EDUCATION IN POLAND: THE MISSION, THE FACTS, AND SOME DILEMMAS

JOLANTA BARAN¹, DANUTA BARANIEWICZ²

¹Pedagogical University of Cracow, POLAND, e-mail jolabara@up.krakow.pl

²Pedagogical University of Cracow, POLAND, e-mail danbar3@op.pl

Abstract. One of the hallmarks of contemporary societies is their dynamic and constant change, and for this reason even very carefully planned actions are often insufficient for changing conditions. They require searching for new solutions, new ways and paths.

Modern challenges relating to almost all areas of human life relate to school in a special way, simply because the basic mission of a school is to support the development of children and youth and to prepare them for the implementation of modern tasks. For *the path* to meet all the requirements and to succeed, *it* (i. e. *the path*) has to be systematically modernised.

The aim of this paper is to show *the paths* and wilderness of inclusive education in Poland and to clarify questions that should be asked when planning which new paths to take. The theory for analysis of data is based on a systemic and ecological paradigm and approach in social sciences (Bronfenbrenner, 1979). The methodology used for data collection and analysis is based on content and thematic analysis of documents and literature: the data were drawn from scientific empirical publications and national statistical yearbook data (GUS, 2014).

The presented results show how much has been gained in the field of inclusive education in Poland and also they exhibit the shadows of school reality that need intervention and should be considered barriers or bad practices, and cannot be ignored while we work on modernisation of educational systems in the context of the *School for All* idea (the Salamanca declaration). Based on the analysis, the authors formulate some ideas-postulates to consider as important clues for further school practice.

Keywords: education for all, inclusive education, pupils with disabilities, systemic and ecological approach / theory (microsystem, mesosystem, exosystem, macrosystem), balanced / sustainable development

Introduction

One of the characteristic features of today's world is its dynamism, hence even carefully planned actions often prove to be insufficient in face of changing conditions, and therefore require searching for new solutions, new ways. The challenges of the present day, concerning practically every aspect of life, relate to school in a special way. Why? The main mission of school is the maximum development and preparation of children and youth for realisation of the tasks set before them in the present day. It is not an easy job, and the way, once marked out, requires systematic modernisation. The micro- and macrosystem, i. e., the family, local / environmental, legal, cultural and economic conditionalities define and should determine the direction and scope of the changes. The key factor remains the individual conditionality of each pupil, including their disability.

The attempts taken so far in Poland to create an optimal model of education for pupils with disabilities have been continuously improved for over 20 years (Baran, 2011, see table 1), and are not yet complete.

Table 1. SEN pupils and those with a stated need for special education in different forms of organizations / type of schools (GUS 2014, 154)

School year	Form of organization / type of school		
	Special primary school	Integration school	Mainstream / inclusion
1995/96	773	515	not reported
2000/01	780	1548	9788
2010/11	780	3927	15 276
2013/14	760	3775	16 471

The educational offerings seem to be broad. A pupil with a diagnosed disability may realise their compulsory education in three different ways. The choice of the educational path, regardless of the opinion of specialists from a psycho-pedagogical centre, ultimately is the decision of a pupil's parents. The first option is the traditional, specialised kindergartens and special schools. Special education schools, with their multi-year, elaborate offerings for pupils with intellectual disability, pupils with impaired hearing organs, visually impaired pupils, autistic pupils, as well as pupils with compound disabilities, offer specialised development support, however in public opinion they are still perceived as institutions of segregation. The remaining alternative is inte-

grated education (the second proposition). In an integrated class the children with disabilities study together with their non-disabled peers. The class of up to 20 pupils includes 3–5 pupils with disabilities. An important advantage of this solution is the presence of two teachers in the classroom. One of them is a teacher / specialist in the area of primary (early) education (for grades I–III) or a teacher of a particular subject (for grade IV and higher), and the other assisting teacher / special education pedagogue is responsible for help and support for pupils with disabilities. The third and the newest proposition is inclusive education.

The presented propositions / solutions implemented in the Polish educational system are not definite, they raise questions, await improvements. So what are the facts concerning the education of people with disabilities in Poland? What has already been achieved, what has proved to be too difficult / unsuccessful in implementation, and above all, what should be the next steps to meet the requirements / expectations of the diverse society of pupils and their parents?

Methodology

The article discusses the achievements of existing legislative and regulatory measures for the implementation of mainstream education postulates into the Polish system of education for pupils with disabilities. The main research question is: what are the results of Polish school reform and implementation of early support of child development in terms of success and roadblocks?

The main method employed is content and thematic analysis and the results are drawn from Polish published empirical studies, as well as data available in the resources of the Central Statistics Office, with special focus on the section concerning education in numbers (all empirical sources used in this article are given in the references). The theoretical basis of the performed analyses was chosen purposefully, however analysis of the effects of the implemented solutions may be performed in different dimensions.

For discussion, an *holistic approach* was chosen, taking into account the consideration of development and functionality of every person in the context of a specific *eco-system* – an *ecological system approach* (according to the concept of Urie Brofenbrenner, 1979). The main key-categories for this description allow organising the observed phenomena on 3 levels (by combining the third

level – exosystem and fourth level – macrosystem because of the common impact of their elements) related to a systemic approach and in terms of successes and roadblocks in implementing the findings of the Salamanca Declaration – “*education for all*” in Polish realities.

Results: The paths / successes and the wilderness / roadblocks of inclusive education: Polish experiences

The quality of education for all pupils ensuring a sense of belonging and equal rights, as well as creating the conditions adjusted to their capabilities has become a call and challenge of present, modern societies (Głodkowska, 2010). However, it is not an easy task. Tracking activities, assessment of results, designing and customising further changes is a part of researchers’ and educational practitioners’ work (Szumski, Firkowska-Mankiewicz, 2010). It is worthwhile to account for different perspectives in the analysis of achievements and risk assessment. However, special attention should be given to the achievements of educational reforms, taking into account the ecological-system perspective.

Family microsystem – the pupil and his family

A major success in organising help for children with disabilities has been the creation of the Early Development Support and Early Intervention system. The legal basis for the Early Development Support is specified in an Act dated 7 September 1991 *on the School Education System* and its Amendment dated 20 February 2015, as well as the Decree of the National Education Minister dated 3 February 2009 *on the organisation of early development support of children* (Ministry of National Education). The legal basis for the Early Intervention is the Act of 27 August 2004 *on health care benefits financed from public funds* as well as Ordinance No 80/2013/DSOZ of the President of National Health Fund dated 16 December 2013 *on defining the conditions for the conclusion and execution of contracts concerning therapeutic rehabilitation* (Ministry of Health). The beneficiaries of the assistance are children threatened with disability, children with disabilities and their families. Comprehensiveness of services concerning the recipients, i. e., the entire family (not only the child with disability), close cooperation with the child’s family, individual therapy, as well as group therapy are the model solutions. Also worth emphasizing is the fact that the services are provided by two different departments: on one hand there

is the support of institutions under the education department (Ministry of National Education) i. e., kindergartens, primary schools (including special schools), public and non-public psycho-pedagogical clinics or specialist clinics, and on the other hand, the healthcare facilities (Ministry of Health) such as rehabilitation centres for children with developmental age-related disorders. The system, employing doctors, physiotherapists, psychologists, pedagogues, occupational therapists, sensory integration therapists, allows for an early and comprehensive diagnosis, as well as specialised rehabilitation, adjusted and addressed to a specific child. The described system of support addressing both the child with disability and the family is not free from disadvantages / roadblocks. The first drawback concerns the accessibility of information. The parents of a child are not always fully informed about the possibilities and institutions providing assistance, and therefore they look for help on their own, or just keep waiting. The availability and comprehensiveness of the offered services do not fully satisfy needs. In smaller locations there are no specialised centres and in larger towns and cities the waiting times for consultations are often very long. Another problem is the independent choice by parents regarding the educational institution (kindergarten or school), which their child will attend. The parents should not be deprived of this right, yet it is often public opinion that eventually determines their choice. This in practice means giving up professional specialised institution, perceived as segregational / inferior, in favour of integrated or inclusive schools.

Therefore, it is necessary to provide full, compatible and available information transmission and practical hints for parents looking for support and deciding about their child's educational path. The most difficult problem to solve, which requires a long time due to its processual nature, is to change the social attitudes towards special centres educating pupils with disabilities.

Table 2. Family microsystem: success and roadblocks

Paths / successes	Wilderness / roadblocks
early intervention and support of development (early diagnosis, early support for a child and the family)	<ul style="list-style-type: none"> • parents' choices • their beliefs • social / public opinion • school/institution resources • information/availability and reliability • comprehensive services (advantage that special schools offer, see: Baran, 2012)

Mesosystem – pupil with his / her family and psycho-pedagogical centre, kindergarten, school

The authorised cooperation and assistance to a pupil with disability and his family is guaranteed by legal regulations. They are the basis for all actions of educational institutions, they ensure respect for the rights of pupils with disabilities, and enforce specific organisational solutions for planning the activities supporting their development and education. However, full respect of these laws is often hindered by bureaucracy, requiring certificates, opinions, referrals, etc. In order to obtain them, the parents of pupils with disabilities must visit many different places, such as the psycho-pedagogical clinic, social insurance institution, the local school. As a result of the lack of comprehensiveness, the facilities and support vested in pupils are not provided directly.

Recognition of a pupil's individual needs are reflected in the Individual Educational-Therapeutic Programs (IETP), Individual Needs Cards (INC) and Supporting Activities Programs (SAP) created by teachers. They require a considerable amount of work and above all, very good knowledge of the pupil, with special emphasis on his capabilities and needs. Unfortunately, the everyday reality of schools (too many pupils, insufficient number of working hours, excess of formal over educational duties) is not always favourable for diligence in designing the programmes and their full implementation. In practice, a roadblock emerged, concerning the mentioned documents and the cooperation between schools and psycho-pedagogical clinics. The IETP, INC and SAP documents should be elaborated by teachers for pupils who have recommendations and rulings from the psycho-pedagogical clinic, therefore teachers reduced the number of children referred to the clinics for evaluation. "No diagnosis means no need to create programmes and cards. Therefore, there is more widespread opinion about the unnecessary role of a clinical diagnosis for work with a pupil with special educational needs" (Legierska, 2013, 146).

One of the major successes in education of pupils with disabilities is the well-organised, long-standing tradition (since 1993), system of integrated education in Poland. The forerunner of the idea of integration in Poland is Aleksander Hulek (1992, 13); in his view integration: "is expressed in a mutual attitude towards the disabled and non-disabled, in which the same rights are respected and where both groups are provided with identical conditions, allowing for maximum, all-around development. Integration allows persons with disabilities to remain themselves among others. Integration in this sense can

be applied to all spheres of the disabled person's life: family life, general and professional education, work, leisure time, social and political activity". By organising integrated schools we provide the disabled pupils an opportunity to "participate in normal life, have access to all institutions and social situations involving non-disabled, as well as to form positive attitudes and social ties between non-disabled and disabled pupils. By integrating children with disabilities socially, we create conditions for them to grow up in their families, learn in public school and grow in the natural environment among non-disabled peers" (Maciarz, 1993, 33).

The Polish system of education concerning special education has been specified in *Decree No. 29 of the National Education Minister* dated 4 October 1993. It is the decree *on the principles of organising care for disabled pupils, their education in mainstream and integrated public kindergartens, schools and special education institutions*. The decree specifies the rules for organising education in the integrated system for children and youth with disabilities. Due to this document, school integration occurred spontaneously (often as a result of parents' actions and their determination), and as a form of education has started to be supported by law. The formation of integrated schools in Poland, however, resulted in a peculiar fashion of integration. Many theorists and researchers of integrated education issues (e. g., Apolinarska, Dryżałowska, Kleszczewska-Pyra, 1994; Zaorska, 2000; Maciarz, 2001; Bąbka, 2003; Chodkowska, 2002; Dryżałowska, 2004) warn against simulated actions and apparent integration. Many schools are not prepared for receiving pupils with disabilities, expressed inter alia in architectonic barriers, lack of cooperation with specialists, unpreparedness of the class community, including parents. Especially emphasised was the problem of mutual relations between non-disabled and disabled pupils in the classroom (cf. Baraniewicz, 2009) as well as the issue of cooperation between the leading and assisting teacher (Baraniewicz, Cierpiałowska, 2008).

The new possibility offered by inclusive education (*Decree of National Education Minister* dated 17 November 2010 *on the conditions for organisation of education, upbringing and care for children and youth with disabilities and socially maladjusted in kindergartens, schools and public or integrated departments*) assumes the employment of a special education pedagogue, which is a good solution, yet only as an assistant teacher / support for the leading teacher. Such a solution entails a lower status of the special education pedagogue, as

well as a lower salary. This is not a good proposal, because it does not create good ground for work and cooperation with the specialists.

The success of current solutions is the concern of quality assurance in education. Some actions include: internal and external evaluations of institutions, school rankings and improvement of teachers' professional skills. Nevertheless the mentioned actions form a peculiar trap, as schools seeking to ensure their high ranking guard their *trade secrets* in the struggle for pupils. Consecutive courses and studies for practicing teachers only lead to an apparent multi-specialisation.

In regard to the above information, in promoting rankings of schools – we should appreciate the everyday work and routine tasks of a school day. Let's not concentrate on the outer image of school (projects, competitions, fairs, exhibitions) which require much work from teachers (often after hours), at the expense of customary work with the pupil. Let us appreciate and make use of competences of the special education pedagogues, creating a platform for work on equal rights (and equal payment) for them as specialists in supporting the development of pupils with disabilities.

Table 3. Mesosystem: success and traps

Paths / success	Wilderness / roadblocks
recognizing the pupil's individual needs / pupil's wellbeing cooperation, support and assistance sanctioned	everyday school life: <ul style="list-style-type: none"> • system failure • divergence of interests • needs vs. implementation • bureaucracy • insufficient flow of information • lack of comprehensive action
enabling conditions for pupils' integration	<ul style="list-style-type: none"> • political correctness–integration as a hot topic • action imitation
two teachers (1/leading 2/supportive) during a lesson course	<ul style="list-style-type: none"> • co-teaching / cooperation-conflicts, exclusion • weak support of other specialists • technical base not enough
INCLUSIVE EDUCATION special teacher and teacher assistant / teacher aid employment in a mainstream / inclusive school	cooperation concepts not clear; discrepancy: <ul style="list-style-type: none"> • teacher assistant's competencies vs. his / her role • teacher assistant's salary

caring for quality

ethically ambiguous action and phenomena:

- school ranking
- "trade secrets"
- excessive promoting
- chase / competition
- internal / external evaluation
- struggle for pupils
- "rat race" admission
- extra technical equipment (for example: for – biofeedback therapy) not fully used / wasted)

developing professional qualifications

- apparent multiprofessionalism

Exosystem and macrosystem – the legal regulations, culture, beliefs, economy

The legal provision of early development support and early intervention in regard to a small child with disability, the proper educational path for a pupil with disability performing their compulsory education as well as the assistance and support for adults with disabilities should all be put on the list of Polish successes. The law also provides for the decision-making for parents (not teachers, therapists or specialists) in the matter of recognition of their child's disability and commencement of proper encouraging actions. In practice, situations occur, when the parents deliberately do not seek or even refuse the specialised diagnosis. Looking for cures (often unconventional), they await changes in the functioning of their child, hiding the disability; trying to deny it (Twardowski, 2008).

The legal sanctioning of inclusion is another position on the list of Polish successes. The commonness of teaching children and youth with disabilities in mainstream schools may in practice prove to be a trap. The competences of teachers and specialists (speech therapist, pedagogue, therapist) working in public schools may prove to be illusory. Understanding the specificity of pupils functioning with disability requires a very high level of knowledge, and work with them requires pronounced skills and experience. How can we achieve this level, when there can be pupils with different types and degrees of disability in the class? Even a special education teacher is only a specialist in a particular field: e. g., a oligofrenopedagogue, surdopedagogue, tyflopädagogue.

The law in Poland guarantees a specific pluralism, or multitude types of education, allowing for the operation of private nurseries, kindergartens, schools at different stages of education, including higher education. The multitude is a sign of resilience, of welfare, however the choice is a difficult task

for a parent of a child with disability looking for help. In order to make the right choice one needs to have good knowledge of the offerings in both the public and private sectors. The transmission of information (already emphasised above) leaves a lot to be desired. The public sector offers services free of charge, yet the waiting times and frequency of therapeutic sessions are not at an acceptable level. On the other hand, constantly expanding offerings in the private sector (equine therapy, dog assisted therapy, sensory integration activities, vision therapy, auditory training, functional reflex therapy, biofeedback) are very attractive, yet often the cost goes far beyond the financial capacity of a family. There is also the threat of the phenomenon of *therapy race* which involves the parents trying to do everything in order to best help their child with developmental disorders. A child who is tired after lessons at school and additional activities in the afternoon (e.g., private classes) may not achieve the expected, spectacular progress.

In the wide range of therapeutic offerings, there needs to be rational and proper selection. Improving the abilities and cooperation of teachers, specialists and parents, distinguishing the competences of each is paramount.

Activities in the area of supporting persons with disabilities in Poland contributes to changes in social attitudes towards this group of people. Emphasis on their capabilities, their presence in mainstream public schools, media attention, producing programs about persons with disabilities, promotes this long, processual change. However, there is an element of threat related to socio-economical changes – namely rivalry, the *rat race*. This is a result of the lack of a specific *protective umbrella*; as equalisation of rights leads to equalisation of duties.

Success of the present day includes the commonly understandable, probably even imperative desire to pursue actions for sustainable development in the context of both global, civilization threats and individual human life needs, with the focus on the quality of existence of every human being. The emergent concepts of education for balanced development of the world and humanity in concern for their balanced development confirm both the holistic and humanistic paradigms of education (e. g., the concept of Białek, 2009).

Educational offerings operate according to laws of the market; they took the form of goods for sale. The reflection of this state is the commercial language used in expressions such as: educational offers, educational services, parent as customer. The popularising phenomenon of commodification of prac-

tically all services means that the school, embedded in present reality is drawn into the economic-managerial mechanisms of operation. The school principal becomes the school manager and the high costs of maintenance of special schools (where the class groups are small) or integrative schools (where there is a need to employ two teachers for each class) is the argument used to limit their number. Impregnation of school system with economics poses a threat to the humanistic paradigm of education.

Table 4. Exosystem and macrosystem: success and roadblocks

Paths / success	Wilderness / roadblocks
legal establishing of education paths, support and aid	some parents knowingly do not apply for documentation regarding the need for special education for their child – “hiding the disability” makes it difficult to support them (child, family)
changes in the law, inclusive education sanctioned	unification and universalism gives a false sense of competence in teachers and specialists (speech therapists, counsellors, etc.)
the multitude of paths and availability of private services	selection required, selection difficulty, “therapeutic chase / competition”
pluralism	too much multiplicity, even excess of different offers
social change(s)	<ul style="list-style-type: none"> • social attitudes • tolerance vs. individualism • societies / teachers / parents / pupils’ peers–competition and “rat race”
balanced / sustainable development	education as a market: <ul style="list-style-type: none"> • trade language • “services and offers” • pupils and parents are meant to be clients – schools are drawn into trade economy mechanisms, i.e., marketability • school principal as a manager • conflicts of interest–differences in expenses of special schools, integrated schools, inclusive schools
	HUMANISM PARADIGM AT RISK

Conclusions

The analysis of education for all / inclusive education developments in Poland indicates the need for better knowledge and awareness of the traps of the market, as well as developing thoughtfulness and critical reception of social world phenomena, including goods, services and assistance. One can enjoy what has already been achieved, however, also taking into consideration all possible and already noted roadblocks, as well as apparent or ostensible successes.

It is also impossible not to ask the question: where in this discussion is the pupil? On the path / pursuit of implementation of the inclusion idea, in the context of numerous roadblocks and wilderness experiences embedded in the family microsystem, mesosystems that include specialised institutions, exosystems of legal regulations or the broad macrosystem of culture, beliefs and economics, it is easy to lose the subject of the actions – the pupil. The formulated desiderata may serve as the signposts in the further way-implementation-improvement of education for all. They are as follows:

1. Inclusive education is not a goal, but a path and a stage in the process of transformation of education and efforts to support the development of pupils with disabilities. Presently offered inclusive solutions seem to be the best solution, yet the dynamics of the present day (inter alia: omnipresent technological progress, innovations in the field of medicine, changes in societal attitudes towards persons with disabilities) during the next few years will probably verify the present solutions which will require and expect new paths.

2. During implementation of inclusive education principles in educational practice, it is crucial to discern and take into the account the possible roadblocks and wilderness. Anticipation, monitoring and attention in the analysis of the status quo are the basis for these activities. Highlighting achievements in the implementation of inclusive education is appropriate and important, however, awareness of the existence of roadblocks and wildernesses, getting to know their causes, characteristics and possible solutions are prerequisites for optimisation of implemented solutions. One means of getting that knowledge remains a systematic conduct of research, both quantitative, including large populations, and qualitative, allowing for precise knowledge. The subject of the empirical research should be teachers, specialists, therapists, parents and above all, the main actors of the school situations – the pupils (cf. Baraniewicz, 2013).

3. One of the major roadblocks in implementing inclusive education is the uncritical rejection of achievements in special and integrated education. These types of schools have long-term, proven, very good methods of work. These achievements cannot be ignored and forgotten. Versatility regarding pupils with disabilities, resulting not only from different types and degrees of disability, but also family conditions (microsystems), different experiences related to provided assistance and support (mesosystems), or finally different social attitudes and beliefs (macrosystems) enforce pluralism in education. There should be many paths of education for people with disabilities and the special and integrated schools should also exist among them. (cf. Grzyb, 2013)

4. Responding to the needs of every pupil, not only those with disability, we should individualise our actions. This does not mean exclusion from participation/co-participation in social life, including school life, but adjusting the incentives and conditions of education to their individual needs, including the needs of the family. Full implementation of this goal is only possible in the pursuit of organisational welfare: teachers and specialists should have a sufficient amount of time and a very well-equipped workplace for their didactical, educational and organisational work in small groups in all types of schools (special education, integrated and inclusive schools).

5. All the above-mentioned actions and paths are feasible only by building a cooperative network and integration of all systems regarding pupils with disability and their families. Single, narrowly specialised actions, detached from the integrated support system will get lost in the chaos and rush of today's world. A compact, clear system would structure the needed actions, and the pupil and his parents would feel safe, thanks to the comprehensive and multi-disciplinary nature of the support.

6. The final postulate: let us meet, discuss, seek, find a path, ask questions, help one another, and share our experience. The exchange of experiences, both positive and negative, as well as openness in conversation will help avoid the wilderness in search for the best solutions and paths in educating pupils with disabilities. Good cooperation should be realised within a single institution, as well as among many different institutions on the local, national and international level.

References

- Apolinarska, M., Dryżałowska, G., Kleszczewska-Pyra, E. (1994). *Integracja dzieci niepełnosprawnych w przedszkolu i szkole* [Integration of children with disabilities in kindergarten and school]. Warsaw: Publishing House of the Philosophy and Sociology Institute of the Polish Academy of Science.
- Bąbka, J. (2003). Psychospołeczne aspekty efektywności edukacji dzieci w systemie integracyjnym. In Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska (Eds.) *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych* [Psycho-social aspects of the children education effectiveness in the integrated system. In: Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska (Eds.) *Integration of persons with disabilities in education and social interactions*]. Lublin: Maria Curie Skłodowska University Publishing House.
- Baran, J. (2011). Reform, restructure, and renew: Special education in Poland. In: M. Winzer, K. Mazurek (Eds.). *International practices in special education: Debates and challenges*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 87–102.
- Baran, J. (2012). *Problemy i konteksty wychowania dzieci z uszkodzonym słuchem w przekazach ich słyszających matek* [Problems and contexts of upbringing of children with hearing impairment in their mothers' interviews]. Cracow: Scientific Publishers of Pedagogical University of Cracow.
- Baraniewicz, D. (2009). *Uwarunkowania akceptacji uczniów w klasie integracyjnej* [Conditionalities of pupils acceptance in the integrated class]. Cracow: Scientific Publishers of Pedagogical University of Cracow.
- Baraniewicz, D. (2013). Szkoła integracyjna w ocenie absolwentów z niepełnosprawnością intelektualną. In J. Baran, T. Cierpiałowska, D. Kornaś (Eds.) *Teoria i praktyka oddziaływań profilaktyczno-wspierających rozwój osób z niepełnosprawnością* [Integrated school in the opinion of the graduates with intellectual disability. In J. Baran, T. Cierpiałowska, D. Kornaś (Eds.) *Theory and practice of preventive interactions supporting development of persons with disabilities*]. Cracow: "Impuls" Publishing House, 85–100.
- Baraniewicz, D., Cierpiałowska, T. (2008). Integration class teachers, their competences and cooperation. In T. Żółkowska, M. Wlazło (Eds.). *Special pedagogy within theoretical and practical dimension*. Publishing House Zapol, Szczecin.
- Białek, E. D. (2009). *Zrównoważony rozwój dziecka w świetle nowych wyzwań* [Sustainable development of a child in the light of new challenges]. Cracow: "Impuls" Publishing House.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Chodkowska, M. (2002). Zabezpieczenie społecznych potrzeb uczniów niepełnosprawnych klas młodszych w procesie integracji szkolnej. In *Od nauczania integracyjnego do szkoły równych szans* [Securing the social needs of the pupils with disabilities in primary education classes in the process of school integration. In *From integrated education to the school of equal opportunities*]. Warsaw: Conference Materials of CMPPP – 28–29 October, Konstancin.
- Dryżałowska, G. (2004). Integracja edukacyjna a integracja społeczna. In G. Dryżałowska, H. Żuraw (Eds.) *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych* [Educational integration and social integration. In G. Dryżałowska, H. Żuraw (Eds.). *Social integration of people with disabilities*]. Warsaw: "Żak" Academic Publishing House.
- Głodkowska, J. (2010). Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić. In *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrze-*

- bami edukacyjnymi* [The model of education for pupils with special educational needs – the differences cannot divide. In *Improving the effectiveness of education of pupils with special educational needs. Teaching Materials Part I*]. Warsaw: National Education Ministry.
- Grzyb, B. (2013). *Uwarunkowania związane z przenoszeniem uczniów niepełnosprawnych ze szkół integracyjnych do specjalnych* [Conditionalities related with moving the pupils with disabilities from integrated to special schools]. Cracow: "Impuls" Publishing House.
- GUS. (2014). *Education in 2013/14 School Year*. Warsaw: Center for Education and Human Capital Statistics.
- Hulek, A. (1992). Ewolucja integracyjnego systemu kształcenia dziecka niepełnosprawnego. In A. Hulek., B. Grochmal-Bach (Eds.). *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej* [Evolution of the integrated education system for children with disabilities. In A. Hulek., B. Grochmal-Bach (Eds.). *The pupil with disabilities in the mainstream school*]. Cracow: Scientific Publishing House Pedagogical University of Cracow.
- Legierska, L. (2013). Uczeń niepełnosprawny w reformowanej przestrzeni szkoły ogólnodostępnej. O realnych efektach radosnej twórczości legislacyjnej. In Z. Gajdzica (Ed.). *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwie przestrzeni publicznej* [A pupil with disability in the reformed space of the mainstream school. On the effects of joyful legislative creativity. In Z. Gajdzica (Ed.). *Person with disability in the reserve of public space*]. Cracow: "Impuls" Publishing House.
- Maciarz, A. (1993). *Dziecko niepełnosprawne. Podręczny słownik terminów* [Child with a disability. A handy glossary of terms]. Zielona Góra: "Verbum" Publishing House.
- Maciarz, A. (2001). *Psychoemocjonalne i wychowawcze problemy dzieci przewlekle chorych* [Psycho-emotional and pedagogical problems of chronically ill children]. Cracow: "Impuls" Publishing House.
- Zarządzenie Nr 80/2013/DSOZ Prezesa Narodowego Funduszu Zdrowia z dnia 16 grudnia 2013 r. w sprawie określenia warunków zawierania i realizacji umów w rodzaju rehabilitacja lecznicza [Ordinance No 80/2013/DSOZ of the President of National Health Fund dated 16 December 2013 on defining the conditions for the conclusion and execution of the contracts concerning therapeutic rehabilitation].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci z dnia 3 lutego 2009 r. [Decree of the National Education Minister on the organization of early development support of children, dated 3 February 2009].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych z dn. 17 listopada 2010 r. [Decree of National Education Minister dated 17 November 2010 on the conditions for organization of education, upbringing and care for children and youth with disabilities and socially maladjusted in kindergartens, schools and public or integrated departments].
- Szumski, G., Firkowska-Mankiewicz, A. (Eds.) (2010). *Wokół edukacji włączającej: efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych* [Around inclusive education: the effects of education of pupils with mild intellectual disability in special, integrated and mainstream classes]. Warsaw: Scientific Publishers of Special Pedagogy Academy.
- Ustawa z dnia 20 lutego 2015 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty [The act of 20 February 2015 on the change of the act of the education system].
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku [The Education Act of 7 September 1991].

- Twardowski, A. (2008). Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych. In I. Obuchowska (Ed.) *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie* [Situation of families of children with disability. In Obuchowska I. (Ed.). *Child with disability in the family*]. Warsaw: School and Pedagogy Publishers of Warsaw.
- Ustawa o świadczeniach opieki zdrowotnej finansowanej ze środków publicznych z dn. 27 sierpnia 2004 r. [*The Act of 27 August 2004 on health care benefits financed from public funds*].
- Zaorska, M. (2000). Kształcenie integracyjne osób z zaburzeniami sprzężonymi. In: Cz. Kosakowski, M. Zaorska (Eds.). *Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych* [Integrated education of persons with multiple disabilities. In Cz. Kosakowski, M. Zaorska (Eds.). *A child with special educational needs*]. Toruń: Educational Publisher "Akapit".
- Zarządzenie Nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 roku w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach organizacji kształcenia specjalnego [*Decree No. 29 of the Minister of National Education dated 4 October 1993 on the principles of organizing care for disabled pupils, their education in mainstream and integrated public kindergartens, schools and special education institutions*].

KRITINĖ ĮTRAUKIOJO UGDYMO AKTUALIZACIJA: LIETUVOS MOKYTOJŲ IR UGDYMO NESĖKMĘ PATYRUSIŲ MOKINIŲ TĖVŲ PATIRTIS

ALVYRA GALKIENĖ

Lietuvos edukologijos universitetas, LIETUVA, el. paštas alvyra.galkiene@leu.lt

Santrauka. Straipsnyje, analizuojant Lietuvos mokyklose dirbančių mokytojų išvalgas apie įtraukiojo ugdymo tobulinimo kryptis ir mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, perėjusių mokytis iš bendrojo ugdymo į specializuotą mokyklą po nesėkmingų socioedukacinių patirčių, tėvų bei globėjų išvalgas, atskleidžiami kritiniai įtraukiojo ugdymo aspektai. Pedagogų ir mokinių tėvų išvalgų lyginamoji analizė leidžia formuluoti išvadas, skatinančias gilesnius ugdymo realybės reiškinių tyrimus turinio planavimo, jo realizavimo bei bendruomenės interpersonalinės interakcijos srityse. Pedagoginių sprendimų paieška aktualizuotose įtraukiojo ugdymo srityse leistų sukurti sąlygas kiekvieno mokinio sėkmingam mokymuisi ir įtraukiančios priklausomybės išgyvenimams.

Esminiai žodžiai: įtraukusis ugdymas, edukacinė įtrauktis, specialieji ugdymosi poreikiai, bendrojo ugdymo mokykla, specializuota mokykla.

Įvadas

Tyrimo kontekstas. Pasaulio visuomenėje vykstantys kaitos procesai brėžia dvidešimt pirmojo amžiaus sėkmės trajektoriją jos narių poreikių įvairovės pripažinimo link. Iš kultūrinių, socialinių ir žmogaus fizinių galimybių kylantys skirtumai lemia sociokultūrinės harmonijos reikmę visose visuomenės egzistavimo srityse. Tarpasmeninės sąveikos harmonizavimo priemonė tokioje aplinkoje yra lygių teisių ir pareigų juridinis įtvirtinimas, o harmoningos sąveikos tvarumo užtikrinimo veiksnys – visuotinis įtraukiojo ugdymo sistemos taikymas švietimo srityje.

Lietuvos švietimo sistema plėtojasi ta pačia trajektorija kaip ir daugumos kitų Europos šalių. Tačiau politiniu lygmeniu šalis kardinaliai pertvarko specialiojo ugdymo sistemą iš griežtai segreguotos (Bruzgelevičienė, 2002), grindžiamos medicinine neįgalumo paradigma (Ruškus, 2002), įtraukios, konstruojamos socialinės neįgalumo paradigmos pagrindu (Aidukienė, 2014) link.

Šių procesų pradžia siejama su šalies išsilaisvinimu iš sovietinio režimo. Juriškai ji įteisinta 1991 m. nepriklausomoje Lietuvoje išleistame Švietimo įstatyme, kuriame skelbiama visuotinė teisė visiems asmenims lankyti arčiausiai gyvenamosios vietos esančias ugdymo įstaigas, nepriklausomai nuo jų sveikatos būklės ar socialinės padėties. Šis įstatymas pagal poreikį atnaujinamas, į jį integruojamos naujos nuostatos, jį lydi įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo tvarką apibrėžiantys reglamentai. Lietuva 2010 m. ratifikavo Jungtinių Tautų neįgaliųjų teisių konvenciją ir jos fakultatyvų protokolą bei jungiasi prie visų įtraukųjų ugdymą skatinančių tarptautinių iniciatyvų.

Tyrimų rezultatai, vertinantys šio proceso vyksmą šalyje, fiksuoja dvejopą padėtį. Viena vertus, atskleidžiama įtraukiojo ugdymo sėkmė. Pavyzdžiui, akcentuojama ypač gera mokinių, turinčių nežymų intelekto sutrikimą, socialinių įgūdžių raida, jiems mokantis gerai organizuotoje įtraukiojo ugdymo aplinkoje kartu su bendraamžiais (Gevorgianienė, Trečiokaitė, Zaikauskas, 2004; Ališauskas, Vaičienė, 2005), atskleidžiamas įtraukiojo ugdymo sąlygomis besimokančių, negalią turinčių mokinių požiūris į savo kitiškumą kaip į natūralų gyvenimo reiškinių (Galkienė, 2014a), pedagogų, dirbančių įtraukiojo ugdymo sąlygomis, nuostatos priimti vaikų įvairovę kaip vertingą gyvenimo patirtį (Galkienė, 2014b); socialinę įtrauktį didinančių strategijų taikymo reikšmingumas (Miliušienė, Zuzevičiūtė, 2013). Kita vertus, yra tyrimų, kurie akcentuoja problemų, susijusių su įtraukiojo ugdymo įgyvendinimu, lauką. Tai pagalbos mokiniui formų bendrojo ugdymo mokyklose įvairovės stoka (Ališauskas, Ališauskienė, Gerulaitis, Kaffemanienė, Melienė, Miltenienė, 2011); pedagogų kompetencijų organizuoti ugdymą atsižvelgiant į mokinių įvairovę plėtros poreikis (Miltenienė, Melienė, Kairienė, 2013); mokytojų, ugdančių mokinius, turinčius elgesio sutrikimų, specifinių problemų sprendimo kompetencijos stoka (Geležinienė, Ruškus, Balčiūnas, 2008; Ališauskas, Šimkienė, 2013); vis dar glūdinčios kliūtys įtraukiojo ugdymo plėtrai švietimo politikoje, fizinėje aplinkoje, visuomenės požiūryje (Genova, 2015).

Apibrėžiant įtraukiojo ugdymo paradigmą, kaip svarbiausi komponentai akcentuojami asmeninių skirtumų pripažinimas, ugdymo turinio lankstumas, metodų įvairovė, naujos pedagogų kompetencijos (UNESCO, 2009). Mokslinių tyrimų pagrindu nustatytos įtraukiojo ugdymo tobulinimo kryptys (Booth, Ainscow, 2002), apimančios tris esmines dimensijas: a) įtraukiosios kultūros kūrimas; b) įtraukiosios politikos vykdymas (angl. *producing*); c) įtraukiosios praktikos plėtojimas (angl. *evolving*). G. Thomas (2013) teigia, kad šios ugdymo

sistemos pagrindą sudaro asmens identiteto, bendruomenės ir priklausomybės jai vertybės. Keliama švietimo tikslai skatina giliau permąstyti asmens identiteto bendruomenėje vertybes politiniu ir praktiniu lygmeniu ir surasti priežastis, kodėl tokie požymiai kaip rasė, negalia arba lytis daro įtaką mokinių mokymuisi. A. Genova (2015) pritaria, kad visuomenėje susiformavę ir vis dar gyvi stereotipai sudaro rimtus barjerus neįgaliųjų įtraukčiai. Stigmatizuojančios aplinkinių nuostatos skatina žemą savęs vertinimą ir stigmos internalizavimą asmenų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, savęs suvokimo procesuose (Wang, Dovidio, 2011). Todėl ugdymo turinio diferencijavimas, siejamas vien tik su specialiųjų poreikių tenkinimu, negali užtikrinti sėkmingo ugdymo. Taikant įtraukiojo ugdymo strategijas, svarbu spręsti visų mokinių gerovės užtikrinimo ir bendruomeniškumo klausimus (Paliokosta, Blandford, 2010).

Ieškant efektyvaus įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kriterijų, verta analizuoti pačių ugdymo dalyvių patirtis.

Tyrimo metodologija

Tyrimas grindžiamas G. Thomaso (2013) skirtumų poveikio (angl. *Gradient effects*) teorija, kuri, apibūdindama įtraukiojo ugdymo sampratą, jungia dvi mąstymo kryptis ugdymo psichologijoje. Pirmoji kryptis akcentuoja ugdymo modelius, centruojamus į mokymosi bendruomenę, jos kontekstą ir kultūrą, antroji dėmesį telkia į asmeninio tapatumo išgyvenimus toje bendruomenėje. Skirtumų poveikio teorija atskleidžia stiprų ryšį tarp to, kaip asmuo jaučiasi mokymosi bendruomenėje, ir to, kaip jis mokosi. Šios teorijos pagrįstumą įrodo įvairių tyrimų rezultatai. T. M. Scottas, K. L. Park, J. Swain-Bradway, E. Landersas (2007) teigia, kad biheivioristiniu pagrindu konstruojama ugdymo aplinka, kurioje veikia aiškios taisyklės, rutina, tinkamai organizuojama fizinė aplinka, reikalavimų nuoseklumas ir jų įgyvendinimo vertinimas, veikia preventyviai ir padeda vaikams, turintiems elgesio sutrikimų, kontroliuoti savo elgesį. H. Meadan, L. Monda-Amaya (2008) pagrindžia, jog socialiai įtraukianti ugdymo aplinka, kuriama sutelktomis specialiųjų ir bendrojo ugdymo pedagogų pastangomis, leidžianti užtikrinti balso ir veikimo bendruomenėje teisę kiekvienam mokiniui, ugdo socialinę kompetenciją ir skatina priėmimo bei priklausomybės išgyvenimus kiekvienam mokiniui. Taip sudaromos sąlygos mokiniams, turintiems vidutinę (angl. *mild*) negalią, sėkmingai mokytis bendrojo ugdymo klasėse.

Šiame straipsnyje keliamas **tyrimo klausimas** – kokius įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo aspektus aktualizuoja Lietuvos mokytojai ir įtraukiojo ugdymo nesėkmę patyrusių mokinių tėvai?

Tyrimo dalyviai. Tyrime dalyvavo bendrojo ugdymo mokyklų mokytojai iš įvairių Lietuvos regionų, miestų ir kaimų ($n = 355$). Didesnę dalį tyrime dalyvavusių pedagogų sudaro mokytojai, dirbantys mažų miestelių ir kaimų mokyklose ($n = 202$; 57 proc.), mažesnę – miestų ir rajonų centrų mokyklose dirbantys mokytojai ($n = 153$; 43 proc.). Mokytojai dėsto įvairius dalykus bendrojo ugdymo klasėse, kuriose mokosi vietos bendruomenės mokiniai. Tokiu būdu mokytojai aptaria realią situaciją įprastose mokyklose.

Kitą respondentų grupę sudarė 29 mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, tėvai arba globėjai (toliau tekste – tėvai). Visų tyrime dalyvavusių tėvų vaikai po nesėkmingos patirties bendrojo ugdymo mokyklose perėjo mokytis į mokyklas, skirtas vien tik mokiniams, turintiems specialiųjų poreikių. Daugiau nei pusę šių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių, patyrusių nesėkmes bendrojo ugdymo mokykloje, augina vienas iš tėvų ($n = 15$; 52 proc.); beveik trečdalis jų auga globos įstaigose arba yra glojami globėjų ($n = 8$; 27 proc.; mažiausią šių mokinių dalį sudaro mokiniai, augantys pilnoje šeimoje kartu su abiem tėvais ($n = 6$; 21 proc.)).

Duomenų surinkimo ir analizės metodai. Tyrime taikyta kokybinių tyrimų strategija. Duomenys buvo renkami apklausos raštu būdu, pateikus respondentams atvirus klausimus.

- Pedagogai buvo prašomi atsakyti į klausimą „Kokios sąlygos turėtų būti išpildytos, kad įtraukusis ugdymas taptų realia tikrove visose Lietuvos mokyklose?“
- Mokinių tėvai buvo prašomi raštu pasidalyti savo patirtimi, atsakant į klausimą „Kodėl mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, pereina mokytis iš bendrojo ugdymo mokyklų į specializuotas mokyklas?“

Tyrimo dalyvių tekstai analizuojami taikant turinio analizės metodą (White, March, 2006). Tekstai analizuojami keturiais ciklais. Per pirmąjį ciklą, skaitant tekstus ir laikantis tyrimo klausimo logikos, išskiriami, koduojami ir bendrinami esminiai tyrimo dalyvių teiginiai į subkategorijas. Antrojo ciklo metu subkategorijos abstrahuojamos į požymių kategorijas. Trečiojo turinio analizės ciklo metu deduktyviai analizuojama tyrimo problema tyrėjų grupių (pedagogų ir mokinių tėvų) teiginių kontekstuose, aprašomi ugdymo realybės reiškiniai, sugrupuoti į požymių kategorijas. Požymių analizė grindžia-

ma įrodančiais pavyzdžiais. Ketvirtojo ciklo metu, siekiant nustatyti kritinius įtraukiojo ugdymo aspektus, atliekama mokytojų ir mokinių tėvų bei globėjų grupėse išskirtų požymių lyginamoji analizė, taikant J. S. Millso lydimųjų kintamųjų taisyklę (pgl. Norkus, Morkevičius, Šarkutė, 2011). Ši taisyklė akcentuoja, kad, kintant vienam reiškiniui, kinta ir kitas reiškinys, t. y. vienas reiškinys yra kito reiškinio pokyčio priežastis arba pasekmė. Lyginamosios analizės rezultatų pagrindu išskiriami esminiai kritiniai įtraukiojo ugdymo realybės aspektai, reikalaujantys didesnių švietimo politikų ir pedagogų pastangų, užtikrinant kiekvienam mokiniui sėkmingo mokymosi galimybę bendrojo ugdymo įstaigose.

Įtraukujį ugdymą skatinantys veiksniai pedagogų įžvalgose

Analizuojant tyrimo dalyvių pedagogų svarstymus, atskleistos labai palankios nuostatos įtraukiojo ugdymo atžvilgiu. Didžioji dauguma pedagogų (60 proc.) neabejoja šios ugdymo formos prasmingumu ir teigia, kad ji yra sėkmingai taikoma Lietuvos mokyklose. Pedagogai įtraukiojo ugdymo vertybes ir organizavimo procesą priskiria vienam iš reikšmingiausių demokratinės visuomenės tapsmo veiksnių. Jie teigia, kad ugdymą grindžiant įtraukiojo ugdymo principais realizuojama šeimos teisė ugdyti savo vaikus vietos bendruomenės mokykloje; kuriamos sąlygos lygiaverčiam visų mokinių dalyvavimui mokyklos veikloje; stiprinant pedagoginę sąveiką, sudaromos sąlygos sėkmingam kiekvieno mokinio mokymuisi. Kita grupė pedagogų (23 proc.) taip pat labai aukštai vertina įtraukiojo ugdymo sistemą ir pritaria, kad ją reikia visuotinai diegti, tačiau kelia tam tikras sąlygas, kurias reikėtų įvykdyti, siekiant didesnio jos veiksmingumo. Mažiausia dalis tyrime dalyvavusių pedagogų (17 proc.) labai abejoja įtraukiojo ugdymo sėkme ir remia mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymą atskirose specializuotose mokyklose.

Siekiant atskleisti kritinius įtraukiojo ugdymo aspektus, išsamiai analizei pasirinkti antrosios pedagogų grupės duomenys, kurie pabrėžia būtinas sąlygas, siekiant optimizuoti įtraukujį ugdymą. Abstrahuojant duomenis išskirtos trys požymių kategorijos.

1 kategorija. Profesionali pagalba mokiniui. Pedagogai įtraukiojo ugdymo sėkmę labiausiai sieja su galimybe teikti profesionalią specialistų pagalbą mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių. Vienais atvejais pabrėžiami kiekybiniai parametrai: „<...> daugiau specialistų, vieno neužtenka“,

kitais – akcentuojama jų specializacija: „*Reikia specialiojo pedagogo, psichologo, logopedo, socialinio pedagogo pagalbos.*“ Keliamas specialistų pagalbos kokybės klausimas: „*Reikalinga efektyvi pedagoginės-psichologinės pagalbos veikla.*“ Tyrimo duomenys rodo, kad ir miesto, ir kaimo mokyklose pedagogai didžiausius lūkesčius sieja su specialiojo pedagogo pagalba. Ji apibrėžiama trimis kryptimis.

Pirmoji svarstymų kryptis. Specialusis pedagogas, padedantis mokiniui mokytis konkretaus dalyko. Jo pagalba tapatinama su dalyko mokytojo, turinčio daugiau specialiųjų kompetencijų, veikla. Taip apibrėžiant specialiojo pedagogo vaidmenį, kartu keliamas klausimas dėl nepakankamos specialiojo pedagogo kompetencijos tokį vaidmenį atlikti: „*Specialusis pedagogas jau nebeatliepia 5–8 klasių mokinių ugdymosi poreikių.*“

Antroji svarstymų kryptis. Specialiojo pedagogo vaidmuo apibrėžiamas kaip pagalba mokiniui dalyvauti bendroje pamokos veikloje: „*<...> pamokoje turėtų dalyvauti specialistas, kuris padėtų vaikui dirbti.*“ Tokiu būdu pedagogai sėkmingą pamokos organizavimą sieja su dviejų pedagogų bendra veikla klasėje.

Trečioji specialiojo pedagogo pagalbos kryptis – pagalba mokytojui. Pedagogams yra svarbios specialiųjų pedagogų įžvalgos ir patarimai, ieškant efektyviausių tiesioginės mokytojų pagalbos mokiniams būdų: „*<...> didesnė pagalba mokytojui, kad būtų lengviau suteikti pagalbą įvairių poreikių vaikams.*“ Tyrimo rezultatai rodo, kad mokytojai palankiai vertina ir kitų specialistų, tokių kaip socialiniai pedagogai ir logopedai, pagalbą mokiniams, tačiau jų vaidmuo žymiai mažiau akcentuojamas nei specialiųjų pedagogų.

Kita ypač vertinama pagalbos mokiniui forma yra mokytojo padėjėjo pagalba. Įdomu pažymėti tai, kad specialiojo pedagogo pagalbos poreikį dažniausiai išsako miesto mokyklose dirbantys pedagogai, o mokytojų padėjėjų pagalbą, kaip sąlygą kokybiškam įtraukiamam ugdymui, labiau akcentuojama kaimo mokyklose dirbantys pedagogai. Mokytojo padėjėjo poreikis nuskaidomas dviem aspektais. Pirmuoju atveju mokytojo padėjėjo vaidmenys nekonkretinami. Tiesiog svarbu, kad mokytojo padėjėjas būtų klasėje ir padėtų mokytojui: „*<...> kad pamokose, be dalyko mokytojo, būtų ir jo padėjėjas.*“ Antruoju atveju mokytojo padėjėjo pagalba siejama su vaiko specialiųjų poreikių pobūdžiu. Manoma, kad mokytojo padėjėjo pagalba turėtų būti teikiama mažesnių specialiųjų poreikių turintiems mokiniams, nei yra dabar. (Šiuo metu Lietuvoje mokytojo padėjėjo pagalba gali būti teikiama mokiniams, turin-

tiems vidutinių, didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių.) Pedagogų manymu, mokytojo padėjėjo pagalba ypač reikalinga tada, kai klasėje yra mokinių, turinčių elgesio sutrikimų, ir kai klasėje yra dideli mokinių galimybių skirtumai: „<...> *nes mokinių yra labai gabių ir labai silpnų.*“ Išsamesnių samprotavimų apie mokytojo padėjėjo pagalbos pobūdį tyrimo dalyviai nepateikia. Jie pirmiausia aktualizuoja mokytojo padėjėjo egzistavimo mokyklose klausimą.

2 kategorija. Ugdytojų nuostatų atvirumas. Ryškūs pedagogų pastebėjimai dėl mokytojų ir tėvų požiūrio kaitos poreikio. Akcentuojama, kad „*įtraukiojo ugdymo kokybė tiesiogiai priklauso nuo mokytojo meilės vaikams*“, tačiau vis dar pasitaiko nepalankių pedagogų nuostatų dėl mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, dalyvavimo bendrose ugdymo veiklose. Ypač atkreipiamas dėmesys, jog „*reikėtų labiau skatinti dalykų mokytojų pozityvų požiūrį į vaikus, turinčius specialiųjų poreikių*“. Toks požiūris, tyrimo dalyvių manymu, dažniau pasitaiko tarp vyresnio amžiaus pedagogų. Ši nuostata yra akivaizdžiai netoleruojama įtraukiojo ugdymo vertybes pripažįstančių pedagogų grupėje: „*Negalima leisti, kad šie vaikai jaustųsi izoliuoti.*“ Pedagogai pabrėžia mokinių kontingento kaitos tendencijas ir mano, kad „*daugės tokių mokinių mokykloje*“, todėl labai svarbu įtraukijį ugdymą remiančias nuostatas įtvirtinti šalies švietimo politikoje ir teisės aktuose: „*Švietimo sistemos struktūroje turėtų būti įtrauktas šis ugdymo būdas.*“

Mokytojai, ypač kaimo mokyklų, akcentuoja ir mokinių tėvų požiūrio kaitą kaip reikšmingą veiksnių įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kokybei. Pastebima tendencija, kad mokinių tėvai nedrįsta pripažinti, kad jų vaikai turi specialiųjų poreikių ir jiems reikia pritaikyti mokymosi programas. Pedagogai mano, jog „*tėvai neturėtų bijoti specialiosios programos savo vaikams*“, bet turėtų įsitraukti „*į vaikų ugdymą, programų rengimą*“. Pedagogai pastebi, kad „*mokinių tėvų asmeninis pavyzdys, kontrolė ir dar geresnis bendradarbiavimas su mokytojais*“ ne tik stiprina edukacinę sąveiką mokyklos bendruomenėje, bet ir skatina mokinių mokymosi motyvaciją.

Kaip priemonė ugdytojų požiūrio kaitai pabrėžiamas pedagogų švietimas: „<...> *mokytojai turi būti kompetentingi ugdyti įvairių poreikių vaikus*“, siūlo mi švietimo būdai – „*konkretūs pavyzdžiai iš ten, kur įtraukusis ugdymas jau tapo realybe, kad būtų galima panaudoti metodikas*“. Pedagogai pabrėžia, jog tai „*ilgas suaugusių žmonių mokymosi kelias*“, pripažindami, jog įtraukusis ugdymas reikalauja nuolatinio mokytojo kompetencijos tobulinimo.

3 kategorija. Palankios ugdymo aplinkos sukūrimas. Tyrimo dalyviai palankios ugdymo aplinkos sampratą atskleidžia ją svarstydami per ugdymo organizavimo lankstumą bei ugdymo priemonių ir aplinkos pritaikomumą. Mokinų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, sėkmei svarbi ugdymo plano pritaikymo individualiems mokinio poreikiams galimybė. Pedagogai kviečia konkrečiais atvejais apgalvotai parinkti mokomuosius dalykus: „<...> *tokiems vaikams užsienio kalba yra per sunki, ar reikalinga fizika, chemija?*“ Tyrimo dalyviai ypač aktualizuoja mokomųjų dalykų programų pritaikymo būtinumą ir pasisako už tai, kad „*egzaminai taip pat turėtų būti diferencijuojami*“. Svarstydami diferencijuoto ugdymo turinio įgyvendinimą mokiniams palankiausiu būdu, pedagogai akcentuoja ugdymo laiko optimizavimą. Tyrimo dalyvių manymu, „*neturėtų būti mokymosi laikas suskirstytas į pamokas, nuo skambučio iki skambučio*“. Tokiu būdu mokiniai laiką panaudotų pagal savo galias: „*Greičiau besimokantys – labiau pagilintų žinias, lėčiau besimokantys – ilgiau pasimokytų ir pasiektų maksimalių rezultatų*“. Pedagogai taip pat akcentuoja ugdymo veiklų ir formų įvairovę gabiems mokiniams, „*kad jie galėtų save realizuoti*“. Palanki ugdymosi aplinka, tyrimo dalyvių nuomone, kuriama dirbant „*su visa supančia aplinka, bendraklasiais*“, ją kreipiant mokymosi motyvacijos stimuliavimo link. Svarbiausi veiksniai, kuriuos išskiria pedagogai, – individualus dėmesys kiekvienam mokiniui, ypač turinčiam specialiųjų ugdymosi poreikių. To siekiama įtraukiant visus bendramokslis į ugdymosi veiklas, skatinant mokinių dėmesingumą vienas kitam: „*Visi mokiniai mūsų mokykloje bendrauja ir bendradarbiauja*“, taip pat taikant ugdymo metodus, įtraukiančius mokinius į bendrą ugdymosi veiklą. Pedagogai pažymi mokyklos personalo bendradarbiavimą kaip palankios ugdymo aplinkos formavimo sąlygą. Ypač akcentuojamas bendradarbiavimas tarp „*mokinių, mokytojų ir mokinių tėvų*“, tarp „*visų bendruomenės narių*“. Tačiau įdomu pažymėti, kad tyrimo dalyviai mažiausiai akcentuoja bendradarbiavimą tarp mokytojų.

Kuriant palankią ugdymosi aplinką kiekvienam mokiniui, svarbus fizinis jos pritaikomumas. Pedagogai ypač aktualizuoja tai, kad ugdymo procesas turėtų būti pakankamai aprūpintas mokymo priemonėmis „ *tiek mokiniui, tiek ir mokytojui*“. Svarbu, kad būtų pakankamas reikalingų vadovėlių, informacinių technologijų, padalomosios medžiagos ir kitų priemonių pasirinkimas. Aprūpinimo mokymo priemonėmis klausimą labiau akcentuoja kaimo mokyklų pedagogai, kreipdami dėmesį ne tiek į jų turinio, kiek į jų egzistavimo aspektą. Palankios ugdymo aplinkos kūrimo požiūriu pedagogams labai svarbūs spe-

cialistų patarimai. Jie mano, kad įtraukiojo ugdymo kokybė būtų geresnė, jei „būtų patariantys konsultantai, kurie padėtų ruošti ugdymo procesui, pasiūlytų medžiagos...“

Kaip svarbų efektyvaus įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo aspektą pedagogai akcentuoja mokyklų pastatų prieinamumą kiekvienam mokiniui. Pritaikytas įvažiavimas į mokyklą, keltuvai mokyklos viduje, tinkamos klasių erdvės ir kabinetai individualiems užsiėmimas paspartintų įtraukiojo ugdymo plėtrą ir pagerintų jo įgyvendinimo kokybę. Pedagogai pabrėžia mokinių skaičiaus klasėse mažinimą kaip svarbų įtraukiojo ugdymo efektyvumo didinimo veiksnį: „Klasėse turėtų būti mažiau mokinių – ne po trisdešimt.“ Kaimo mokyklose dirbantys pedagogai pažymi ir „mokinių pavėžėjimo problemų suregulavimo“ klausimą. Mokiniais, kurie negali savarankiškai atvykti į mokyklą, ši problema yra esminė ugdymo prieinamumui užtikrinti.

Tyrimo rezultatai rodo, kad pedagogai, svarstydami įtraukiojo ugdymo plėtros klausimą, akcentuoja tris ugdymo realybės sritis: mokinių įvairovę pripažįstančias nuostatas, pagalbos organizavimą ir palankios ugdymo aplinkos formavimą.

Mokinių tėvų ir globėjų argumentacija apsisprendžiant nutraukti jų vaikų mokymąsi bendrojo ugdymo mokykloje

Mokinių, perėjusių mokytis iš bendrojo ugdymo mokyklų į specialiojo ugdymo mokyklas, specialieji ugdymosi poreikiai beveik visais atvejais yra susiję su socialinių ryšių nepakankamumu. Didžioji specialiųjų poreikių turinčių mokinių dauguma (73 proc.) turi du sutrikimus: intelekto ir elgesio, vien tik elgesio sutrikimą turi 3 proc. mokinių, socialinių ryšių raidą apsunkinantį autizmo sindromą – 3 proc., klausos sutrikimą – 3 proc., o dalies mokinių (18 proc.) specialiuosius ugdymosi poreikius lemia intelekto sutrikimas. Nors šis sutrikimas tiesiogiai nepažeidžia socialinių ryšių raidos, tačiau apsunkina juos kognityviniu lygmeniu. Jau minėta, jog didžioji dauguma šių mokinių yra patyrę sunkumų šeimos gyvenime. Su abiem savo tėvais gyvena mažiau nei trečdalis šių mokinių (21 proc.).

Tėvų samprotavimai apie vaikų patiriamų nesėkmių priežastis apibendrinti išskiriant tris kategorijas.

1 kategorija. Įtraukiosios didaktikos sprendimų bendrojo ugdymo mokykloje stoka. Mokinių tėvai, kaip ir pedagogai, kelia intensyvesnės pagalbos mo-

kiniui problemą. Jų įžvalgose ryškūs visa apimančios pagalbos lūkesčiai: „<...> nėra atitinkamų specialistų, galinčių padėti šeimai, vaikui, mokytojui...“ Jie intensyviau nei mokytojai aktualizuoja ir tiesioginės mokytojų pagalbos vaikui ribotumą: „<...> kad vaikas gautų daugiau dėmesio, globos.“ Tėvai aiškina, jog mokytojai negali skirti jų vaikams daugiau dėmesio dėl didelio mokinių skaičiaus klasėse: „Mokytojas, turintis 30 vaikų klasėje, nespėja padirbėti individualiai“, o tai veda nuolatinių mokinio mokymosi nesėkmių link. To priežastis yra ir ugdymo turinio diferencijavimo bei įtraukiančių ugdymo metodų taikymo stoka. Jų manymu, „mokinys, turintis specialiųjų poreikių, nuolat matydamas, kiek jis negali, palyginti su kitais, o ne kiek gali, jau yra diskriminuojamas, nepatiria pažinimo, veiklos džiaugsmo“. Tėvai daro dar gilesnes įžvalgas savo vaikų gyvenimo perspektyvoje ir pastebi, kad bendrojo ugdymo mokyklose ugdymo tikslai nėra diferencijuojami. Jų manymu, „jis turi būti ruošiamas gyvenimui pagal jo individualias galimybes...“ Nuolat patiriamos nesėkmės ugdymo procese provokuoja mokinių psichologines nesėkmes.

2 kategorija. Psichologinis nesaugumas. Manoma, kad vaikams bendrojo ugdymo mokykloje buvo labai sunku pritapti prie kitų mokinių: neretai „jautėsi vienišas“, kartais patirdavo „bendraamžių patyčias“, o kartais „buvo užgauliojami, patyrė fizinį ir emocinį smurtą“. Tarpusavio santykių disharmonijos problemą tėvai tapatina ir su jų vaikų savęs valdymo problemomis. Jie mano, kad destruktivaus elgesio apraiškos provokuoja jų vaikų agresiją. Ši problema ne visada pasibaigia perėjus į specialiąją mokyklą: „<...> ir specialiojoje mokykloje nutinkamas pats.“ Psichologinis mokinių nesaugumas mokykloje akcentuojamas, vertinant ir kitas ugdymo aplinkas. Pažymima, kad šie vaikai klasėje „nesugeba dirbti, nes nepasitiki savimi“, pamokos metu „patiria nuolatinį stresą, jam nesiseka“. Nors didžioji dauguma mokinių, pakeitusių bendrojo ugdymo mokyklą, pasižymi elgesio destrukcija, tačiau psichologinė įtampa juos ypač trikdo.

3 kategorija. Bendruomeninės partnerystės stoka. Mokinių tėvai pažymi didesnio bendradarbiavimo pedagogų bendruomenėje poreikį. Jie akcentuoja bendrą pedagogų ir specialistų veiklą, sudarant mokiniui sąlygas mokytis bendroje klasėje kartu su kitais mokiniais ir specialiuoju pedagogu, neišeinant į atskirą kabinetą: „Nėra dirbama išvien su specialiaisiais pedagogais – kiekvienas dirba savo darbą savo kabinete, o darbas turėtų būti derinamas pamokų metu ten, kur tuo metu yra specialiųjų poreikių vaikas.“ Sprendimui palikti bendrojo ugdymo mokyklą įtakos turi ir nepalanki kitų klasės mokinių tėvų nuostata dėl to, kad kartu su jų vaikais mokosi ir vaikai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių.

Diskusija. Kritinių įtraukiojo ugdymo aspektų aktualizacija

Šio tyrimo kontekstas telkia dėmesį į dvi ugdymo sistemas, kurios gali būti pasiūlytos mokiniams, tai – įtraukusis arba specialusis ugdymas. Pasirinkdamas vieną arba kitą, mokinys tikisi palankiausių sąlygų aukščiausiam ugdymosi rezultatui pasiekti. T. Boothas (1999) konceptualizuoja esminius šių dviejų sistemų skirtumus. Jo manymu, įtraukiojo ugdymo procesas didina mokinio dalyvavimo galimybes, mažindamas atskirties iš ugdymo programos, kultūros ir vietos bendruomenės tikimybę. Specialiojo ugdymo konceptas telkia dėmesį į mokinių sunkumus, nutolstant nuo bendrų patirčių per ugdymo programą, mokyklos kultūrą, politiką, metodologines ugdymo prieigas. Šiame tyrime, palyginus tėvų apmąstomas priežastis dėl jų vaikų pasitraukimo iš bendrojo ugdymo sistemos ir toje sistemoje dirbančių pedagogų kritines išvalgas, išryškunami ugdymo aspektai, kurie gali lemti atskirties preferenciją. Palyginimui pasirenkami reiškinio požymiai iš abiejų tyrimo dalyvių grupių, abstrahuoti iki subkategorijų lygmens ir aptariami jų raiškos intensyvumo aspektu (1 lentelė).

Kaip jau buvo minėta, tyrimo rezultatai rodo, kad ir mokinių tėvai, ir pedagogai labiausiai aktualizuoja pagalbą mokiniui kaip sėkmingo mokymosi veiksnį. Šią nuostatą išreiškia 27 proc. mokinių tėvų ir 48 proc. pedagogų. Mokinių tėvai pagalbą mokiniui labiausiai sieja su specialistų veikla mokykloje, pedagogai, akcentuodami išskirtinai svarbų specialistų vaidmenį, kreipia dėmesį ir į tėvų pagalbą, ir į ugdymo prieinamumo didinimo lygmenį. Šią ugdytojų keliamą aktualiją pagrindžia ir kitų mokslinių tyrimų rezultatai. Ch. Sundqvist, D. A. Nisser, K. Ström (2014) teigia, kad specialiojo pedagogo veiklos tikslai turėtų būti siejami su veikla, kurioje susitinka pedagogai, mokiniai, tėvai, kiti specialistai konsultuojamajam dialogui, siekdami pagerinti mokiniui ugdymosi situaciją arba suteikti jam pagalbą. Atlikto tyrimo rezultatai išryškina aukštus pedagogų ir tėvų lūkesčius dėl mokytojų padėjėjų vaidmens. Daugelis autorių (Lane, Carter, Sisco, 2012; Stoiber, Gettinger, 2011) patvirtina, kad mokytojo padėjėjo pagalba padeda mokiniui ne tik įsitraukti ir dalyvauti ugdymo procese, bet ir mokytis kurti socialinius ryšius su bendraamžiais bei supančia aplinka.

Pedagogų manymu, antra pagal svarbą (24 proc.) yra lankstaus ugdymo proceso organizavimo galimybė, kurią jie sieja su ugdymo diferencijavimu, aplinkos ir priemonių pritaikymu, pedagogų kompetencijos nuolatiniu tobulinimu. Mokinių tėvai, svarstydami patirtas savo vaikų nesėkmes mokykloje,

1 lentelė. Pedagogų ir mokinių tėvų įtraukiojo ugdymo realybės vertinimo raiška teiginių procentiniais dažniais: lyginamoji analizė

Pedagogų svarstymų raiška	Tėvų svarstymų raiška	Specialiosios pedagoginės pagalbos mokiniui stoka	Mokinių tarpusavio santykių disharmonija	Psichologinis nesaugumas	Ugdymo tikslų personalizavimo problema	Ugdymo organizavimo lankstumo stoka	Pedagogų ir specialistų bendradarbiavimo stoka	Kitų mokinių tėvų netolerancija	Didelis mokinių skaičius klasėje
		27 proc.	24 proc.	8 proc.	19 proc.	8 proc.	3 proc.	3 proc.	8 proc.
Profesionali specialioji pedagoginė pagalba	33 proc.								
Mokytojo padėjėjo pagalba	13 proc.								
Palanki pedagogų nuostata				3 proc.					
Pritaikytos mokymo priemonės						7 proc.			
Ugdymo aplinkos pritaikymas						8 proc.			
Mažesnis mokinių skaičius klasėje									10 proc.
Diferencijavimas ir lankstus ugdymo organizavimas						4 proc.			
Ugdytojų bendradarbiavimas							15 proc.		
Mokinių pavėžėjimo organizavimas	1 proc.								
Tėvų nuostata padėti	1 proc.								
Pedagogų kompetencijos ugdymas						5 proc.			
Iš viso	48 proc.	0 proc.	3 proc.	0 proc.	24 proc.	15 proc.	0 proc.	10 proc.	

taip pat pažymi ugdymo organizavimo lankstumo stoką (8 proc.). Šio rezultato gilumą atskleidžia J. M. Fernándezas-Batanero'as (2014), kuris teigia, kad profesionalus ir lankstus ugdymo organizavimas prasideda nuo ramios, pasitikėjimu ir pagarba grindžiamos ugdymo aplinkos, skatinančios mokinių tikė-

jimą savo jėgomis. To pasiekama, pritaikant ugdymo turinį (*curriculum*) mokinių įvairovei. M. Srivastavaos, A. A. Boer, S. J. Pijlo (2015) tyrimai rodo, kad tokio ugdymo organizavimo lankstumo pasiekti gali mokytojai, turintys žinių apie specialiuosius ugdymosi poreikius ir metodus bei mokymo priemones, tinkančias šių poreikių turintiems mokiniams ugdyti. Todėl J. Banks, D. Fra-wley'aus, S. McCoy (2015) manymu, finansinių išteklių mokykloms politika turėtų tampaiai sietis su mokinių įvairovės ir besimokančių mokinių poreikių kriterijais.

Pedagogų (15 proc.) ir mokinių tėvų (3 proc.) išvalgos sutampa dėl mokytojų ir specialiųjų pedagogų bendradarbiavimo (angl. *co-teaching*) kaip sėkmingo įtraukiojo ugdymo dėmens vertingumo. Tėvai pastebi, kad dažnai organizuojamas individualus mokinio mokymas specialiojo pedagogo kabinete, jį atskyrus nuo klasės, silpnina mokinio ryšius su klasės bendruomene, keičia mokytojo požiūrį į mokinį, kuria mokiniui psichologinio nesaugumo situacijas. J. Specht, D. McGhie-Richmond, T. Loremanas ir kt. (2015) įrodo, kad pedagogų darbas, neturint bendradarbiavimo ryšių su kitais pedagogais, mažina mokytojo atsakomybės už mokinio sėkmę lygį, o, mokiniui nepajėgiant dalyvauti ugdymo procese įprastu būdu, jie pradeda manyti, kad to mokinio vieta kur nors kitur, o ne jų klasėje. Tuo tarpu M. Shin, H. Lee, J. W. McKenna'o, (2015) tyrimų rezultatai atskleidžia, kad specialiųjų pedagogų ir dalyko mokytojų savitarpio bendravimas kuriant bendrus ugdymo planus, tariantis dėl ugdymo metodų, padeda suprasti mokinio stiprybes ir sunkumus iš skirtingų perspektyvų bei atrasti tinkamus sprendimus. S. M. Robinson (1999) įrodo, kad pedagogai, kompetentingi ugdyti skirtingus gebėjimus turinčių mokinių grupes (įprastų gebėjimų, ypač gabius, turinčius mokymosi sutrikimų), bendradarbiaudami sukuria ugdymo aplinką, palankią sėkmingam visų šių grupių vaikų ugdymuisi kartu. Šio tyrimo dalyvių pedagogų keliamas klausimas dėl bendradarbiavimo ryšių stiprinimo ne tik su specialistais, bet ir su mokyklų vadovais, kitais darbuotojais ir mokinių tėvais yra svarbus įtraukiojo ugdymo kokybės užtikrinimo veiksnys.

Atlikto tyrimo rezultatai atskleidė tris kritinius įtraukiojo ugdymo aspektus, reikšmingus ugdymo sistemos efektyvumui Lietuvos mokyklose. Tai yra tie ugdymo realybės veiksniai, kuriuos mokinių tėvai nurodo kaip jų vaikų nesėkmių mokykloje priežastis, o pedagogai jų neakcentuoja.

Pirmoji aktualija – mokinių tarpusavio santykių harmonizavimas. Mokinių tėvai (24 proc. teiginių) nesėkmingus savo vaikų tarpusavio santykius įvar-

dija antrąją priežastimi pagal svarbą po specialiosios pedagoginės pagalbos stokos, lėmusia apsisprendimą palikti bendrojo ugdymo mokyklą. Tuo tarpu pedagogų svarstymuose tikslas – ugdyti vaikų gebėjimą pažinti ir pripažinti vieni kitų skirtumus bei mokyti juos bendrauti – neatsispindi. J. W. Kugelmass (1989) pagrindė, jog esant akivaizdiems vaikų veiklos galimybių ir elgesio skirtumams, tinkami tarpusavio santykiai be pedagoginio vadovavimo negali susiformuoti. Įvairūs tyrimai rodo, kad patyčių problema mokykloje yra dažna ir labai rimta. Ji ypač dažnai paliečia socialiai jautrias mokinių grupes (Bunikyte, 2014). Šio reiškinių prevencija ir problemos sprendimas reikalauja sutelktų suaugusiųjų pastangų (Machová, Boledovičová, 2014). Įtraukiojo ugdymo aplinkoje sukurti pasitikėjimu grindžiamus tarpusavio santykius, stiprinti jų tikėjimą savimi, savigarbą, kūrybingą elgseną yra išskirtinai svarbus uždavinys pedagogui (Schwab, Gebhardt, Hessels, 2015). Įtraukiančios priklausomybės bendruomenei (angl. *inclusive belonging*) jausmas kuriamas padedant mokiniams atrasti savo stiprybes, stiprinant pasitikėjimą savimi ir kitais. S. Roffey (2013) manymu, mokinys, būdamas profesionalių ugdytojų apsuptyje, neturi pasijausti nevertas, stokoantis kompetencijos, atvirksčiai, kiekvienas vaikas turi jaustis pripažintas, laukiamas ir vertingas, ypač tada, kai gyvenimas už mokyklos ribų kelia daug iššūkių. Bendradarbiaujantys pedagogai padeda įveikti socialinių ryšių sunkumus net ir tada, kai jie yra ypač sutrikdyti dėl negalios, taikant įvairias ugdymo strategijas arba pasitelkiant kitų institucijų specialistus. Pavyzdžiui, S. Camargo, M. Rispoli, J. B. Ganz, R. A. Mason (2014) pagrindė „Sprendimų rato“ (*circle Solutions*) filosofiją ir pedagogiką, H. Meadan, L. Monda-Amaya (2008) siūlo diegti socialiai palaikančius pagalbos tinklus, kurie ne tik padeda vaikams neiškristi iš bendruomenės, bet ir leidžia patirti sėkmę įvairiose situacijose. E. B. Hajdukova, G. Hornby, P. Cushman (2014) įrodė, kad specialiųjų mokyklų pedagogai geba sukurti geresnius tarpusavio santykius su elgesio sutrikimų turinčiais mokiniais nei bendrojo ugdymo mokyklų pedagogai.

Antroji aktualija – ugdymo tikslų personalizavimo problema. Mokinių tėvų teiginiai (19 proc.) atskleidžia, kad jų vaikų ugdymo tikslai, svarstant savarankiško gyvenimo perspektyvą baigus mokyklą, ne visada sutampa su jų ugdymo turiniu (*curriculum*) mokykloje. Ši problema pedagogų svarstymuose neatsispindi. Nors Lietuvos teisės aktai (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas ir jį įgyvendinamieji dokumentai) nustato ugdymo turinio individualizavimą kaip būtiną sąlygą ugdant vaikus, turinčius specialiųjų ugdymosi porei-

kių bendrojo ugdymo mokyklose, tačiau praktiškai dalyko turinio ir metodų pritaikymas labiau orientuojamas į tai, kad mokinys galėtų dalyvauti ugdymo procese kartu su bendraamžiais. Tuo tarpu tėvai brėžia tolimesnę savarankiško gyvenimo perspektyvą baigus mokyklą ir norėtų labiau į ją orientuojamo ugdymo turinio. G. Hornby (2015), siūlydamas naują teoriją „Įtraukusis specialusis ugdymas“ (angl. *Inclusive special education*), akcentuoja įtraukiojo ugdymo filosofijos ir specialiojo ugdymo metodų bei technologijų sinergiją. Jis teigia, kad įtraukiojo ugdymo nuostatomis įsitvirtinus švietimo politikoje visais lygmenimis, bendrojo ugdymo mokyklas aprūpinus specialiojo ugdymo specialistais, o dalykų mokytojams suteikus žinių apie specialiuosius mokinių poreikius, ugdymo uždavinius sprendžiant tarpdalykinėse ugdytojų grupėse, galima sudaryti sąlygas kiekvienam mokiniui jaustis lygiaverčiu ugdymo dalyviu ir pasiekti individualių ugdymosi tikslų visose ugdymo pakopose – nuo pradinio iki vidurinio ugdymo.

Trečioji aktualija. Tyrime dalyvavę mokinių tėvai (3 proc.) kelia kitų mokinių tėvų požiūrio jų vaikų atžvilgiu problemą. Ši tema kaip atskira problema taip pat neišryškėjo pedagogų svarstymuose. A. Boer, S. J. Pijlas, A. Minnaert (2010) teigia, kad siekiant formuoti pozityvų tėvų požiūrį į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius, juos reikia įtraukti į ugdymo veiklas. Tyrime dalyvavę pedagogai aktualizuoja didesnio tėvų įsipareigojimo padėti savo vaikams mokytis problemą, tačiau nekelia klausimo, jog sprendžiant vaikų, turinčių socialinių įgūdžių, sunkumus mokykloje į šią problemą turi įsitraukti visa tėvų bendruomenė

Tyrimo apribojimai. Šio tyrimo rezultatai atskleidžia įtraukiojo ugdymo sistemos formavimosi aspektus, tačiau negali būti absoliutinami visuose kontekstuose. Švietimo sistemų raidą lemia šalies politiniai pokyčiai, kultūros tendencijos, tradicijų raiška visuomenėje. Lietuvos švietimo sistema yra intensyvios kaitos kelyje iš unifikotos, neįgaliųjų atžvilgiu segreguotos į įtraukią, visų ugdymo dalyvių vienodai teisingą ugdymo sistemą. Šiame kelyje veržli, pokyčius skatinanti lyderių iniciatyva vis dar sutinka stereotipinėmis nuostatomis grįstą pasipriešinimą. Todėl šio tyrimo rezultatai kviečia kreipti dėmesį ir giliau analizuoti atskirų įtraukiojo ugdymo dimensijų implikavimo sistemoje klausimus.

Išvados

Atlikto tyrimo rezultatai patvirtina įtraukiojo ugdymo konstrukto daugiama-tiškumą ir užduotį pedagogams vadovauti sprendžiant ne tik edukacinius, bet ir socialinius uždavinius. Akcentuotini kertiniai įtraukiojo ugdymo plėtros as-pektai, lemiantys sėkmingą dalyvavimą ir individualių tikslų realizavimą kiekvienam mokiniui, yra: a) bendradarbiaujančios, pasitikėjimu ir tolerancija grindžiamos bendruomenės formavimo kryptingumas, ugdomuoju vadovavi-mu grindžiamas mokinių tarpusavio santykių harmonizavimas; b) lanksčios, personalizuotiems tikslams įgyvendinti palankios švietimo politikos diegimo ir jos realizavimo mokyklose visuotinumai; c) ugdymo aplinkos universaliza-vimas nuo patalpų prieinamumo iki sąlygų dalyvauti ugdymo procese visiems mokiniams sudarymo, pasitelkiant ugdymo priemones, pagalbos mokiniui specialistus bei kuriant tarpasmeninio bendradarbiavimo tinklus. Vienodas teises kiekvienam mokiniui įtvirtinančios ugdymo sistemos kūrimas tampa visuotiniu demokratinės visuomenės uždaviniu.

Literatūra

- Aidukienė, T. (2014). *Kaip užtikrinsime inkluzinio ugdymo kokybę?* [žiūrėta 2016 01 29]. Prieiga per internetą: http://www.lietuviunamai.vilnius.lm.lt/index_files/konferencija_pranesimas_aidukiene.pdf
- Ališauskas, A., Vaičienė, Ž. (2005). Sutrikusio intelekto moksleivių socialinio supratingumo ir ug-dymo formos ryšys. *Socialinis darbas*, 4(2), 120–131.
- Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Gerulaitis, D., Kaffemanienė, I., Melienė, R., Miltenienė, L. (2011). *Specialiųjų ugdymo(si) poreikių tenkinimas: Lietuvos patirtis užsienio šalių kontekste: mokslo stu-dija [The Satisfaction of Special Educational Needs: The Experience of Lithuania in the Context of Foreign Countries: Scientific Study]*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
- Ališauskas, A., Šimkienė, G. (2013). Mokytojų patirtys, ugdant mokinius, turinčius elgesio ir (ar) emocijų problemų [Teachers' Experiences in Educating Pupils Having Behavioural and / or Emotional Problems]. *Specialusis ugdymas [Special Education]*, 1(28), 51–61.
- Banks, J., Frawley, D., McCoy, S. (2015). Achieving inclusion? Effective resourcing of stu-dents with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*. Doi: 10.1080/13603116.2015.1018344
- Boer, A., Pijl, S. J., Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165–181.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion: developing learning and participation in scho-ols. *Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)*. [žiūrėta 2016 01 16]. Prieiga per internetą: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>

- Booth, T. (1999). Viewing Inclusion from a Distance: Gaining Perspective from Comparative Study. *Support for Learning*, 14(4), 164–168.
- Bruzgelevičienė, R. (2002). *Nacionalinis švietimo plėtotos raportas*. [žiūrėta 2016 01 29]. Prieiga per internetą: https://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/687_f36e428baa3be1af5722f6d880e03896.pdf
- Bunikyte, I. (2014). The Expression of Bulling at School: Bullies, Victims and the Origin of Bulling. In J. Baran, D. Baraniewicz, A. Ochman (Eds.). *Chosen Topics of Supporting Persons with a Disability*, vol. 2 (pp. 57–66). Wydawnictwo Naukowe UP, Krakow.
- Camargo, S., Rispoli, M., Ganz, J. B., Mason, R. A. (2014). A Review of the Quality of Behaviorally-Based Intervention Research to Improve Social Interaction Skills of Children with ASD in Inclusive Settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Doi: 10.1007/s10803-014-2060-7
- Fernández-Batanero, J. M. (2014). Strategies for inclusion in the face of social exclusion. Case study in Andalusia (Spain). *European Journal of Special Needs Education*. Doi: 10.1080/08856257.2014.906978.
- Galkienė, A. (2014a). Phenomenon of Otherness in the Experience of Pupils with Disabilities Learning under the Conditions of Inclusion. In J. Baran, D. Baraniewicz, A. Ochman (Eds.). *Chosen Topics of Supporting Persons with a Disability*, vol. 2 (pp. 24–40). Wydawnictwo Naukowe Uniwersitetu Pedagogicznego Krakow.
- Galkienė, A. (2014b). Professional Identity Characteristics of a Teacher Implementing Inclusive Education: Pupil and Teacher Experience. In Gerd-Bodo von Carlsburg, Thomas Vogel (Hrsg./Eds.). *Bildungswissenschaften und akademisches Selbstverständnis in einer globalisierten Welt / Education and academic self-concept in the globalized world* (pp. 371–390).
- Geležinienė, R., Ruškus, J., Balčiūnas, S. (2008). Mokytojų veiklų, ugdant emocijų ir elgesio sutrikimų turinčius vaikus, tipologizavimas [Typology of Teachers' Activities in Educating a Child with Emotional and Behaviour Difficulties]. *Specialusis ugdymas [Special Education]*, 2(19), 45–58.
- Genova, A. (2015). Barriers to inclusive education in Greece, Spain and Lithuania: results from emancipatory disability research. *Disability and Society*, 30(7), 1042–1054.
- Gevorgianienė, V., Trečiokaitė, G., Zaikauskas, V. (2004). Skirtingai ugdomų nežymiai sutrikusio intelekto moksleivių akademinų ir socialinių gebėjimų lyginamoji analizė [Cognitive and Social Abilities in Differently Educated Children with Mild Mental Disabilities]. *Specialusis ugdymas [Special Education]*, 1(10), 98–108.
- Hajdukova, E. B., Hornby, G., Cushman, P. (2014). Pupil–teacher relationships: perceptions of boys with social, emotional and behavioural difficulties, Pastoral Care in Education. *An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 32(2), 145–156.
- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *NASEN* doi: 10.1111/1467-8578.12101
- Jungtinių tautų neįgaliųjų teisių konvencija ir jos fakultatyvus protokolai*. (2010). [žiūrėta 2016 01 18]. Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=335882
- Kugelmass, J. W. (1989). The Shared Classroom: a Case Study of Integration between Early Childhood and Special Education Staff and Children. *Journal of Early Intervention*, 13(1), 33–44.
- Lane, K. L., Carter, E. W., Sisco, L. (2012). Paraprofessional Involvement in Self Determination Instruction for Students With High-Incidence Disabilities. *Exceptional Children*, 78(2), 237–251.
- Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas. (1991 07 01). Nr. I-1489. [žiūrėta 2016 01 18]. Prieiga per internetą: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.9A3AD08EA5Do>
- Machová, A., Boledovičová, M. (2014). Bullying at School and its Impact on Mental and Physical Condition of a Child. *Journal of Nursing, Social Studies, Public Health and Rehabilitation*, 1(2), 34–38.

- Meadan, H., Monda-Amaya, L. (2008). Collaboration to Promote Social Competence for Students With Mild Disabilities in the General Classroom: A Structure for Providing Social Support. *Intervention in School and Clinic*, 43(3), 158–167.
- Miliušienė, M., Zuzevičiūtė, V. (2013). Mokykla kaip socialinės įterpties bendruomenė: įtraukiamosios strategijos [School as a Community for Social Inclusion: Strategies for Inclusion]. *Socialinis ugdymas [Social Education]*, 1(33), 9–17.
- Miltenienė, L., Melienė, R., Kairienė, D. (2013). Specialistų kompetencija dirbti su mokiniais, turinčiais specifinių mokymosi sutrikimų [Specialists' Competence to Work with Pupils Having Specific Learning Disorders]. *Specialusis ugdymas [Special Education]*, 1(28), 73–84.
- Norkus, Z., Morkevičius, V., Šarkutė, L. (2011). Lyginamieji tyrimai su Tosmana ir FS/QCA. [žiūrėta 2016 01 29]. Prieiga per internetą: http://www.lidata.eu/index.php?file=files/mokymai/qca/qca.html&course_file=qca_II_5.html
- Paliokosta, P., Blandford, S. (2010). Inclusion in school: a policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures. *Support for Learning*, 25 (Issue 4), 79–186.
- Robinson, S. M. (1999). Meeting the Needs of Students Who Are Gifted and Have Learning Disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 34(4), 195–204.
- Roffey, S. (2013). Inclusive and exclusive belonging – the impact on individual and community well-being. *Educational and Child Psychology*, 30(1), 38–49.
- Ruškus, J. (2002). Negalės fenomenas. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
- Schwab, S., Gebhardt, M., Hessels, M. G. P. (2015). Does Inclusive Education Change Teachers' Educational Goals? A Comparative Analysis of Two Cross-sectional Surveys in Austria. *Journal of Studies in Education*, 5(4), 114–130.
- Scott, T. M., Park, K. L., Swain-Bradway, J., Landers, E. (2007). Positive Behavior Support in the Classroom: Facilitating Behaviorally Inclusive Learning Environments. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 3(2), 223–235.
- Shin, M., Lee, H., McKenna, J. W. (2015). Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: a comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education*. Doi: 10.1080/13603116.2015.1074732
- Specht, J., McGhie-Richmond, D., Loreman, T., Mirenda, P., Bennett, Sh., Gallagher, T., Young, G., Metsala J., Aylward, L., Katz, J., Lyons, W., Thompson, S., Cloutier, S. (2015). Teaching in inclusive classrooms: efficacy and beliefs of Canadian preservice teachers. *International Journal of Inclusive Education*. Doi: 10.1080/13603116.2015.1059501
- Srivastava, M., Boer, A. A., Pijl, S. J. (2015). Know How to Teach Me... Evaluating the Effects of an In-Service Training Program for Regular School Teachers Toward Inclusive Education. *International Journal of School and Educational Psychology*, 3(4), 219–230. Doi: 10.1080/21683603.2015.1064841
- Stoiber, K. C., Gettinger, M. (2011). Functional assessment and positive support strategies for promoting resilience: Effects on teachers and high-risk children. *Psychology in the Schools*, 48(7), 686–706.
- Sundqvist, Ch., Désirée von Ahlefeld Nisser, Ström, K. (2014). Consultation in special needs education in Sweden and Finland: a comparative approach. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 297–312.
- Thomas, G. (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473–490.
- UNESCO. (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. [žiūrėta 2016 01 18]. Prieiga per internetą: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- Wang, K., Dovidio, J. F. (2011). Disability and Autonomy: Priming Alternative Identities. *Rehabilitation Psychology*, 56(2), 123–127.
- White, M. D., Marsh, E. E. (2006). Content Analysis: A Flexible Methodology. *Library Trends*, 55(1), 22–45.

A NECESSARY UPGRADE OF INCLUSIVE EDUCATION: EXPERIENCES OF LITHUANIAN TEACHERS AND PARENTS OF STUDENTS EXPERIENCING EDUCATIONAL FAILURE

ALVYRA GALKIENĖ

Lithuanian University of Educational Sciences, LITHUANIA, e-mail alvyra.galkiene@leu.lt

Abstract. This article discusses key aspects of inclusive education through the analysis of inclusive education improvement insights from teachers in Lithuanian schools, as well as experiences by parents and guardians of students with special educational needs who were transferred from general education schools to specialised schools due to previous socio-educational failures. The resulting comparative analysis of teachers and students' parents points to the need for a greater number of in-depth studies of educational reality in the field of curriculum planning, its implementation, and interpersonal interaction within the community. The search for teaching solutions in progressive inclusive education may greatly contribute to successful educational and inclusive belonging experiences for all students.

Keywords. Inclusive education, educational inclusion, special educational needs, general education school, specialised school.

Research context

The ongoing processes of change in the world show the correlation between the success of a society's members in the 21st century and acknowledging the variety of their needs. Differences arising from human social and physical capacities define the need for sociocultural harmony in all areas of a society's existence. In this context it is the legal establishment of equal rights and duties that helps harmonise interpersonal interactions. Consequently, the sustainability of harmonious interaction can be achieved through the universal application of inclusive education.

The Lithuanian education system shows the same development tendencies as the majority of European countries. On the political level, however, the country is drastically shifting the special education model from a strictly segregated (Bruzgelevičienė, 2002) system based on medical disability (Ruš-

kus, 2002), towards an inclusive system based on social disability (Aidukienė, 2014). The origins of the shift stem from the country's independence from the Soviet Union. Legally the system was acknowledged in 1991 through the Lithuanian Education Law, which declared the right of all people to attend education institutions closest to their home, regardless of their health condition and social status. The Law has been continuously revised as needed; updated with new clauses and complemented by regulations establishing inclusive education. In 2010 Lithuania ratified the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities and its optional protocol and since then has joined all international initiatives on inclusive education.

In terms of the process implementation, research shows a dual situation within the country. On one hand, inclusive education is a success. Some instances of this are the following: outstanding development of social skills of students with minor intellectual disability when they are educated in a well-organised, inclusive education environment with peers (Gevorgianienė, Trečiokaitė, Zaikauskas, 2004; Ališauskas, Vaičienė, 2005); the tendency of limited ability students within inclusive education programmes to perceive their otherness as a natural phenomenon (Galkienė, 2014a); the acceptance of student variety as a valuable life experience by teachers working in an inclusive education environment (Galkienė, 2014b); the importance of applying strategies improving social inclusion (Miliušienė, Zuzevičiūtė, 2013). On the other hand, some studies widely discuss problems arising from inclusive education, such as the limited array of student assistance in general education schools (Ališauskas, Ališauskienė, Gerulaitis, Kaffemanienė, Melienė, Miltenienė, 2011); the need to develop teacher abilities to organise learning, taking into account student differences (Miltenienė, Melienė, Kairienė, 2013); the poor capability of teachers to address specific issues when working with children with behavioural problems (Geležinienė, Ruškus, Balčiūnas, 2008; Ališauskas, Šimkienė, 2013); persisting hindrances to the development of inclusion in educational policy, the physical environment, and society's attitude (Genova, 2015).

The concept of inclusive education places major emphasis on the following elements: acknowledging personal differences, flexibility of curriculum, methodological variety, and new teacher competences (UNESCO, 2009). Research-based guidelines for improvement of inclusive education (Booth, Ainscow, 2002), consist of the following three key dimensions: a) establishment of inclusive culture; b) implementation of inclusive policy [*producing*]; c) deve-

lopment of inclusive practices [*evolving*]. Thomas (2013) states that an inclusive education system is based on the values of personal identity, community and the sense of belonging to it. To determine educational goals he encourages a deeper analysis of the role of personal identity within a community on a political and practical level, and finding reasons why such factors as race, disability or gender influence learning. Genova (2015) agrees that stereotypes generated by and rooted within our society heavily impede the inclusion of the disabled. Stigmatising views by others result in low self-esteem and the internalisation of stigmas in students with special educational needs when it comes to their self-perception (Wang, Dovidio, 2011). Therefore, the differentiation of educational curriculum if designed only according to special learning needs cannot ensure a successful education. Applying inclusive education strategies calls for the resolution of problems related to ensuring the well-being and belonging of all students (Paliokosta, Blandford, 2010).

In search of criteria for successful implementation of inclusive education it is worth analysing experiences of those involved in this type of education.

Methodology

This research is based on Gradient effects theory by G. Thomas (2013), which explains the concept of inclusive education by combining two analytical approaches in educational psychology. The first approach relies on education models that focus on the learning community, its context and culture whereas the second one is based on individual experiences within that community. The Gradient effects theory shows a strong relation between how students feel in their learning community and their performance. The theory has been proved reliable by a number of studies. Scott, Park, Swain-Bradway, Landers (2007) claim that a learning environment based on behaviourist theory, with clear rules and a properly organised physical environment as well as consistency in requirements and their assessment, act as a precaution and help children with behavioural problems control their behaviour. Meadan, Monda-Amaya (2008) confirm that a socially inclusive learning environment achieved through joint efforts of special and general teachers and which ensures every student's right to express and act in a community, contributes to developing social competences and belonging and acceptance experiences. This allows students with mild disability to successfully perform in general education classes.

This research aims to answer the following question: on which aspects of inclusive education application do Lithuanian teachers and parents of students experiencing educational failure focus?

Research participants fall into two categories. The first group represents teachers from general education schools in Lithuanian rural areas, towns and villages, with a total number of $n = 355$. More than half of participating teachers are from schools in small towns and villages, $n = 202$ (57 %), the remainder come from towns and county centres, $n = 153$ (43 %). Teachers are in charge of different subjects in general education programmes taught to local community students. These teachers discuss authentic situations in regular schools.

The other group of participants are parents or guardians (hereinafter *parents*) of 29 students with special educational needs. All parents within this research group had their children transferred to specialised schools for students with special educational needs after their children had suffered educational failure. More than half of the students in question come from single parent families, $n = 15$ (52 %); almost a third of them live in foster homes or with guardians, $n = 8$ (27 %); the lowest percentage of such students come from families with both parents, $n = 6$ (21 %). Quotes of research participants are presented in italics.

Methods for data collection and analysis. The research has been conducted as a qualitative study. The data has been collected through a written survey where respondents had to answer the following open-ended questions:

- For teachers: What conditions should be met for inclusive education to become a reality in all Lithuanian schools?
- For parents of students to share their own experience: Why students with special educational needs switch from general education schools to specialised schools?

The answers of research participants have been analysed through the method of content analysis (White, March, 2006), where the texts are analysed in four cycles. The first cycle filters, codes and summarises key arguments of the participants into subcategories. The second cycle abstracts the subcategories into feature groups whereas the third cycle deductively analyses the research problem in the context of sample group (teachers and student parents) statements, defines phenomena related to education reality and grouped by feature category. Feature analysis is supported by evidentiary examples.

The fourth cycle refers to the comparative analysis of features outlined by

the research sample (teachers and parents) in order to identify decisive aspects of inclusive education. The analysis is carried out applying the rule of resulting changes by J. S. Mills (according to Norkus, Morkevičius, Šarkutė, 2011). The idea behind the rule is that a change in a certain situation leads to a change in the one coming after, i. e., a situation is a cause or an effect of the change in the previous instance. The comparative analysis determines the key decisive aspects of inclusive education and those aspects require significant efforts from education politicians and teachers in order to ensure that all students are granted access to a successful education in general education institutions.

Factors encouraging inclusive education: the teachers' view

The analysis of responses of the surveyed teachers shows they are in favour of inclusive education. The majority of sampled teachers (60 %) believe in the effectiveness of this education model and point out its successful application in Lithuanian schools. Teachers identify values and the organisation of inclusive education as one of the most important factors leading to a democratic community. In their opinion, if education is based on the ideas of inclusive education, it ensures every family's right to educate their children in a local community school, encourages equal participation of all students in school activities; and improves pedagogical interaction which leads to the successful education of all students. Another share of teachers (23 %) is also positive about the system of inclusive education and its global implementation, provided that certain conditions are met to guarantee its higher effectiveness. The least number of surveyed teachers (17 %) have considerable doubts regarding the success of inclusive education and are in favour of sending students with special educational needs to separate specialised schools.

In order to establish the key aspects for inclusive education the data collected from the second sample group has been chosen for deeper analysis as it foresees necessary conditions for the optimisation of inclusive education. For abstraction purposes the data has been divided into three distinctive categories.

Category 1. *Professional help got the student.* Educators mostly attribute the success of inclusive education to the possibility of providing professional assistance to students with special educational needs. Some teachers focus on the quantitative aspects of the issue: *there is a need for more specialists, one is not enough*, and others address the need of special qualifications: *we need*

a specialised educator, psychologist, speech therapist, social educator. The teachers also discuss the quality of the assistance: *effective pedagogical-psychological assistance is needed.* Research findings show that teachers in towns as well as villages mostly rely on the help of special educators, which can be distinguished into three assistance types. The first type of help comes from a specialised educator who provides assistance to students with a certain subject. Such help is equivalent to the contribution of the subject's teacher, but with more special competences. This definition of a specialised educator raises a question regarding insufficient competences to perform well in the role: *Special educators are no longer able to respond to the learning needs of 5th to 8th graders.* The second category deals with a special educator's assistance to students during general activities in class: *...lessons should include a specialist to assist students in need.* This option attributes successful lesson results to the combined efforts of two teachers. The third type of special assistance is related to the help offered to the teacher. Teachers take into consideration the feedback and advice provided by special educators when it comes to determining the most effective ways of direct assistance to students: *more focus on help to the teacher so that they can offer appropriate assistance to students with different needs.* Research findings point out that teachers appreciate the help to students from other specialists such as social educators and speech therapists, although their role is believed to be less significant than that of special educators.

Another form of help that is highly appreciated is the contribution of teacher assistants. It is interesting to note that the need for help from special educators prevails in the answers by teachers in towns, whereas the contribution from teacher assistants as a condition for successful inclusive education is dominant among teachers in the rural areas. The need for a teacher's assistant is expressed in two ways. In the first case the role of the teacher assistant is non-specific. The assistant should be present during the lesson and be available to help: *...apart from the subject teacher a teacher's assistant should be present in class.* The second scenario addresses the type of special needs of the student. Respondents believe that students with minor special needs should also be helped by the assistant. (Currently in Lithuania, an assistant's help is only offered to students with medium, major and very pronounced learning needs). Teachers consider an assistant's help particularly necessary when there are students in class with behavioural problems and when the student ability range is very wide: *...because there are bright students and underperforming students.* There are no deeper

introspections into the teacher assistant's role. The surveyed teachers focus primarily on the fact that teacher's assistants should be present in schools.

Category 2. Frankness of educator responses. There is a great emphasis among the teachers on the necessity to change the attitude of parents and teachers towards inclusive education. Teachers believe that *the quality of inclusive education directly depends on the teacher's love for students*, however there are still instances of negative attitudes towards the participation of students with special educational needs in general educational activities. A special focus is placed on *the need to encourage a more positive attitude among subject teachers towards children with special needs*. According to the surveyed teachers a somewhat negative attitude is more common among older educators. This attitude is not tolerated within the group of inclusive education supporters: *we cannot permit that these children feel isolated*. Taking into account the varying range of students, teachers assume that *the number of students with special needs in schools will increase*, therefore it is very important to introduce pro-inclusive education regulations in national education policy and the legal framework: *this type of education should be acknowledged within the network of the education system*.

Teachers, more in village schools than elsewhere, point out that it is also necessary to change the attitude of parents to achieve more effective inclusive education. There is a tendency among parents to fail acknowledging the special needs of their children and to not agree to the customised learning programmes. Educators consider that *parents should not fear customised programmes for their children*; instead they should engage in the education of their children and programme preparation. Teachers have noticed that *the example set by parents, their control and improved cooperation with teachers* not only improves educational interaction within the school community, but also encourages learning motivation.

One way to improve the attitude of teachers is to educate them: *...teachers should be competent enough to teach children with different needs*; examples of successfully implemented inclusive education should be used for establishing methodologies. Educators acknowledge that *there is a long way to go in teaching adults*, and recognise that inclusive education requires the constant development of teacher competences.

Category 3. A favourable educational environment. According to the teachers, a favourable educational environment is understood as a flexible edu-

cation organisation and adaptability of educational instruments and environments. For the successful performance of students with special learning needs it is important to set up a customised development plan. The surveyed teachers in certain cases encourage adults to carefully select the subjects taught: *such students might have trouble learning foreign languages, do they necessarily have to study physics or chemistry?* The teachers in the sample also focus on the ability to customise the school curricula and encourage *differentiating exams by type of students*. In order to find the most favourable way to implement a customised curriculum for students the teachers suggest the optimisation of study time. They believe that *study time should not be divided into lessons from bell to bell*. This would enable students to take advantage of the time according to their abilities *with faster learners improving their knowledge and slower learners enjoying lengthier study sessions to obtain the best result*. The respondents also focus on a wider range of activities and tasks for bright students *for better self-fulfilment*. A favourable learning environment is achieved through interaction with *the total surroundings, classmates*, leading towards higher motivation. Another key factor according to the teachers is individual attention to students, especially the ones with special educational needs. This can be achieved by including all peers in educational activities, promoting student interaction: *all students in our school communicate and cooperate*, and applying educational methods with the purpose of including students in joint learning activities. Cooperative staff is another condition for a successful educational environment. There is a great focus on the interaction among *students, teachers and students' parents*, as well as *all community members*. Interestingly, the least focus falls on inter-teacher cooperation.

A favourable educational environment greatly relies on its technical flexibility according to the needs of every student. Teachers also rely on supplying a sufficient selection of textbooks, teaching equipment, handouts and other instruction materials. The supply of teaching aids seems to be more relevant to the teachers in villages, to whom the fact that they exist matters more than what content they have. In terms of setting up a favourable learning environment, teachers tend to rely on specialist advice. They believe inclusive learning can be improved through the help of *advising counsellors contributing to the preparation of content, teaching aids*.

Another factor in successful inclusive education is the accessibility of school facilities to all students. School access for the disabled, lifts inside the build-

ding, appropriately designed classrooms and spaces for individual activities would improve the development and implementation of inclusive education. Teachers argue that a lower number of students in classes would also improve the situation when it comes to inclusive education: *there should be fewer students per class, fewer than 30 students*. The surveyed teachers in villages also point out the necessity to *provide a working transportation system*. To students who are not able to arrive to school by their own means of transport, this is a critical issue in education accessibility.

To sum up, the research findings suggest three areas in educational reality that have an effect on inclusive education: views acknowledging student differences, availability to help, and setting up a favourable learning environment.

Reasons behind the decision of parents and guardians to terminate a child's education in a general education school

Special learning needs of students transferred from general to special schools are almost always linked to the lack of social relations. The majority of such students have two problems: intellectual and behavioural (73 %), others suffer from only behavioural disorders (3 %), some face social integration difficulties due to autism (3 %) and impaired hearing (3 %), and other students (18 %) require special attention as the result of an intellectual disorder. Although the latter disorder does not have a direct effect on the development of social relations, it complicates them on the cognitive level. As mentioned before, the majority of students in question have had problems in their families. Less than a third of these students live with both parents (21 %).

The following three categories summarise parents' introspections about their children's educational failure.

Category 1. Lack of inclusive education solutions in general education schools. Similarly to teachers, students' parents raise the issue of concerted help to students. Their responses reveal expectations of overall help: *there are no specialists who could help the family, child and teachers...* Compared to the teachers, they have a greater focus on limitations of direct teacher help to students: *children should receive more attention and care*. Parents blame the high number of students for the lack of teacher attention: *a teacher in charge of 30 students has no time for individual attention*, which leads to constant educational failure. Another reason for failure is the absence of content differentiation

and deficiency of inclusive education strategies. In their opinion, *a student with special needs who is constantly exposed to his inability when compared to others rather than to what he is able to do, is already discriminated and fails to experience the joy of knowledge and accomplishment.* As regards the future prospects of their children, parents observe that general schools fail to differentiate between learning objectives. They state that *a child's education should be carried out according to his individual capacities.* Constant failure in the education process leads to a student's psychological insecurity.

Category 2. Psychological insecurity. A common belief is that students with special needs find it hard to fit in, they often *feel lonely*, in some cases they suffer from *peer bullying*, or even *peer abuse and from physical and emotional violence.* Parents tend to associate problems of self-control in their children with disharmonious inter-relations. They think that destructive behaviour makes their child more aggressive. This problem, however, is not always solved by a transfer to a special school: *the pattern is followed in the special school as well.* Psychological insecurity at school is also addressed in the assessment of other educational environments. Such students in class *show low performance due to their lack of self-confidence, they are under constant stress and experience failure* at school. Even if the majority of transferred students show evidence of destructive behaviour, they are enormously affected by psychological tension.

Category 3. Lack of community support. Parents call for an improved cooperation within the teacher community. They emphasise the importance of teacher and specialist collaboration enabling all the students to take part in class without some having to leave the classroom and work only with the special teacher: *there are no joint efforts, teachers and special educators work separately in their spaces when they should be both present with the special needs student.* The decision to transfer the child to a special school is also influenced by other parents frowning upon their children learning together with students having special educational needs.

Discussion. Analysis of key factors in inclusive education

The context of this research focuses on two educational systems offered to students: inclusive or special education. By choosing one or the other the student expects learning conditions that would enable him to achieve the best results. Booth (1999) conceptualises the main differences between the two systems. He

believes inclusive education improves a student's participation statistics, reducing the risk of educational, cultural and communal exclusion. The concept of special education places the focus on student difficulties at the expense of joint experiences in learning, school culture, and policy and methodological aspects of education. A comparative analysis of parental reasons for transferring their children to a special school and the point of view of teachers working in the general system helps to establish key educational aspects, which might be the cause of exclusion. The comparison is based on the criteria identified by both research samples, which are abstracted to subcategories and discussed in terms of their manifestation intensity (Table 1).

Table 1. Assessment of inclusive education reality by teachers and parents (factors expressed by frequency percentage): comparative analysis

	Parent criteria	Lack of special teaching assistance to students	Discordant student inter-relations	Psychological insecurity	Personalisation of learning objectives	Inflexible organisation of education	Lack of teacher-specialist collaboration	Intolerance by other students' parents	High number of students in class
Teacher		27 %	24 %	8 %	19 %	8 %	3 %	3 %	8 %
Professional special teaching assistance		33 %							
Teacher assistant's contribution		13 %							
Favourable teacher approach				3 %					
Customised teaching aids						7 %			
Adaptability of education environment						8 %			
Smaller class size									10 %
Differentiation and flexible education organisation						4 %			
Collaboration with educators							15 %		
Provision of transportation to commute to school		1 %							
Involvement of parents		1 %							
Improvement of teacher competences						5 %			
Total in teacher expectations		48 %	0 %	3 %	0 %	24 %	15 %	0 %	10 %

As mentioned before, the results show that assistance to the student is the most important factor in successful learning. This condition has been identified by 27 % of students' parents and 48 % of teachers. Parents mostly expect specialist assistance for their children, whereas teachers acknowledge the role of specialists, but also insist on higher parental involvement and improved education accessibility. This factor identified by teachers is supported by other researchers. Sundqvist, Nisser and Ström (2014) claim that the goals of special educator functions should be linked to joint efforts of an advisory dialogue among teachers, students, parents and other specialists in order to improve the student's situation or assist them. The findings reveal high parent and teacher expectations for teacher assistants. Lane, Carter and Sisco (2012), Stoiber and Gettinger (2011), Lane, Carter and Sisco (2012) confirm that a teacher assistant's contribution not only improves a student's involvement and participation in the education process but also helps establish social relations with peers and the surrounding.

The second most important factor for teachers (24 %) is the flexibility of the education organisation, which is linked to learning differentiation, adaptability of the environment and teaching instruments, improvement of teacher competences. Analysing their child's school failure, parents also emphasise the lack of educational process flexibility (8 %). The extent of this finding is determined by Fernández-Batanero (2014) who argues that a professional and flexible education organisation starts with an active educational environment based on trust and respect that encourages students to believe in themselves. This can be achieved by customising teaching curriculum for different students. Srivastava, Boer and Pijl (2015) have found that educational flexibility at such a high level can be produced by teachers who are knowledgeable in special learning needs and methods and specially designed teaching instruments. As a result, Banks, Frawley and McCoy (2015) believe that financial resource policies at schools should always take into consideration the criteria of student differences and their wide range of needs.

Teachers (15 %) and parents (3 %) share a similar view of co-teaching – they see it as a significant factor in the success of inclusive education. Parents notice that frequent individual instruction by a special educator when the student is separated from the rest of the classmates weakens his relations with the class community, negatively affects the teacher's opinion of the student and causes a student's psychological insecurities. Specht, McGhie-Richmond, Loreman, et

al. (2015) prove that individual teacher efforts without collaborating with other instructors reduces the teacher's responsibility for a student's performance and if the student fails to take part in educational activities in the established traditional way, the teacher starts to believe the student does not belong in the class. Meanwhile, research by Shin, Lee and McKenna, (2015) shows that cooperation between subject teachers and special educators in developing teaching curricula, discussing teaching methods helps to identify student strengths and weaknesses from different points of view for finding the best solutions. Robinson (1999) proves that teachers with competences for different student groups (with average abilities, higher than average and with learning difficulties) when working together, generate a favourable and successful learning environment for the three groups to learn together. Improving cooperation not only with specialists but also with school managers, employees and students' parents is an important factor in ensuring successful inclusive education.

The results of this research identifies three key aspects of inclusive education, which play an important role in the effectiveness of education in Lithuanian schools. They refer to the reasons parents believe are responsible for their children's learning failures, but unfortunately are overlooked by teachers.

Factor 1. Harmonisation of student inter-relations. Parents (24 % of comments) consider unsuccessful relationships between children to be the second most important reason (after the lack of special teaching assistance) for the decision to transfer the child to a special school. Meanwhile, teachers are not concerned with the development of student skills to understand and acknowledge each other's differences and their inter-communication as a significant factor for inclusive education. Kugelmas (1989) has proved that in the presence of evident differences in children's capacities, successful inter-relationships are not possible without the teacher's guidance. Various studies show that bullying is a serious and frequent issue at school. It especially affects socially vulnerable student groups (Bunikytė, 2014). Its prevention and elimination depend on the joint efforts of adults (Machová, Boledovičová, 2014). In inclusive education a very important objective for the teacher is to establish student inter-relationships based on trust and to encourage their self-esteem, confidence and creative behaviour (Schwab, Gebhardt, Hessels, 2015). The feeling of inclusive belonging is created when helping students to discover their strengths, encouraging their trust in themselves and others. Roffey (2013) believes that students surrounded by professional educators should never feel useless, under-skilled.

On the contrary, each student should feel appreciated, welcome and accepted, especially when life outside school is very challenging. Collaborating teachers help students overcome difficulties related to social relations even if they are seriously damaged by the student's disability. This is achieved through different development strategies or involving specialists from other institutions. For example, Camargo, Rispoli, Ganz and Mason, (2014) have provided the theory of Circle Solutions; Meadan and Monda-Amaya, (2008) have shown that socially supportive help networks not only help the children to fit in with the community, but also contribute to their success in different situations; Hajdukova, Hornby and Cushman (2014) have found that educators in special schools are more successful than teachers in general schools in creating better inter-relationships with students experiencing behavioural disorders.

Factor 2. Personalisation of learning objectives. Introspections of parents (19 %) reveal that educational goals considering independent life objectives after graduation do not always coincide with the school curriculum. This issue is not brought out by teachers. Although Lithuanian legislation (Law on Education and accompanying documents) states that personalisation of curriculum is a necessary condition in educating children with special learning needs in general schools, in practice the focus of subject curricula and methods is on enabling such students to take part in classes with peers. However, parents are more concerned with their child's independent life after school and they seek relevant curriculum. Hornby (2015) suggests a new theory of inclusive special education and highlights the synergy between inclusive education philosophy, and special education methods and technologies. He claims that introduction of inclusive education ideas at all levels of educational policy, placing special educators in general schools, providing training to teachers on special learning needs and looking for education solutions in inter-subject educator groups would enable students to feel they are full-fledged learners and establish individual learning goals for each and every student and at all education levels – from primary to high school.

Factor 3. Surveyed parents (3 %) also take into consideration the problem of other parents' attitudes towards their children. Teachers again have not enumerated this as a separate issue. Boer, Pijl and Minnaert (2010) believe that the positive attitude of parents towards students with special learning needs is greatly influenced by their involvement in educational activities. Sampled teachers call for greater parental commitment to help their own children in

their studies, but do not encourage the collaboration of all parents in solving problems of children with social difficulties to help them integrate in the peer community.

Research limitations. This research aims to analyse factors related to the development of inclusive education, but its findings should not be generalised in any context. Progress of education systems is determined by political changes, cultural tendencies and the role of traditions in society. The Lithuanian education system is undergoing a transition from a limited segregated system towards an inclusive and equal education model for all students. In this process a proactive initiative to promote change faces resistance based on prejudice. Therefore, results of this research call for further in-depth analysis of inclusive education dimensions and their implications in the system.

Conclusions

Findings of this research reaffirm the multi-dimensional nature of inclusive education and the goal of teachers to lead in solving not only educational, but also social issues. The research distinguishes four key aspects in the development of inclusive education that determine successful inclusion of all students and personalisation of learning objectives: a) establishing a cooperating community based on trust and tolerance and harmonising student inter-relationships under educational supervision; b) global implementation of flexible educational policy oriented towards personalised goals and its application in schools; c) adaptability of the educational environment, including accessibility of property and granting equal opportunities to all students with the help of teaching instruments, assistance specialists and inter-relationship cooperation. The education system ensuring equal rights to education for all students is a global objective of a democratic society.

References

- Aidukienė, T. (2014). *Kaip užtikrinsime inkluzinio ugdymo kokybę?* [Accessed on 2016 01 29]. Retrieved from: http://www.lietuviunamai.vilnius.lm.lt/index_files/konferencija_pranesimas_aidukiene.pdf
- Ališauskas, A., Vaičienė, Ž. (2005). Sutrikusio intelekto moksleivių socialinio supratingumo ir ugdymo formos ryšys. *Socialinis darbas*, 4(2), 120–131.

- Ališauskas, A., Ališauskienė, S., Gerulaitis, D., Kaffemanienė, I., Melienė, R., Miltenienė, L. (2011). *Specialiųjų ugdymo(si) poreikių tenkinimas: Lietuvos patirtis užsienio šalių kontekste: mokslo studija [The Satisfaction of Special Educational Needs: The Experience of Lithuania in the Context of Foreign Countries: Scientific Study]*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
- Ališauskas, A., Šimkienė, G. (2013). Mokytojų patirtys, ugdant mokinius, turinčius elgesio ir (ar) emocijų problemų [Teachers' Experiences in Educating Pupils Having Behavioural and / or Emotional Problems]. *Specialusis ugdymas [Special Education]*, 1(28), 51–61.
- Banks, J., Frawley, D., McCoy, S. (2015). Achieving inclusion? Effective resourcing of students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*. Doi: 10.1080/13603116.2015.1018344
- Boer, A., Pijl, S. J., Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165–181.
- Booth, T, Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. *Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)*. [accessed on 2016 01 16]. Retrieved from: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Booth, T. (1999). Viewing Inclusion from a Distance: Gaining Perspective from Comparative Study. *Support for Learning*, 14(4), 164–168.
- Bruzgelevičienė, R. (2002). *Nacionalinis švietimo plėtotės raportas*. [accessed on 2016 01 29]. Retrieved from: https://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/687_f36e428baa3be1af5722f6d880e03896.pdf
- Bunikytė, I. (2014). The Expression of Bulling at School: Bullies, Victims and the Origin of Bulling. In J. Baran, D. Baraniewicz, A. Ochman (Eds.). *Chosen Topics of Supporting Persons with a Disability*, vol. 2 (pp. 57–66). Wydawnictwo Naukowe UP, Krakow.
- Camargo, S., Rispoli, M., Ganz, J. B., Mason, R. A. (2014). A Review of the Quality of Behaviorally-Based Intervention Research to Improve Social Interaction Skills of Children with ASD in Inclusive Settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Doi: 10.1007/s10803-014-2060-7
- Fernández-Batanero, J. M. (2014). Strategies for inclusion in the face of social exclusion. Case study in Andalusia (Spain). *European Journal of Special Needs Education*. Doi: 10.1080/08856257.2014.906978.
- Galkienė, A. (2014a). Phenomenon of Otherness in the Experience of Pupils with Disabilities Learning under the Conditions of Inclusion. In J. Baran, D. Baraniewicz, A. Ochman (Eds.). *Chosen Topics of Supporting Persons with a Disability*, vol. 2 (pp. 24–40). Wydawnictwo Naukowe Uniwersitetu Pedagogicznego Krakow.
- Galkienė, A. (2014b). Professional Identity Characteristics of a Teacher Implementing Inclusive Education: Pupil and Teacher Experience. In Gerd-Bodo von Carlsburg, Thomas Vogel (Hrsg./Eds.). *Bildungswissenschaften und akademisches Selbstverständnis in einer globalisierten Welt / Education and academic self-concept in the globalized world* (pp. 371–390).
- Geležinienė, R., Ruškus, J., Balčiūnas, S. (2008). Mokytojų veiklų, ugdant emocijų ir elgesio sutrikimų turinčius vaikus, tipologizavimas [Typology of Teachers' Activities in Educating a Child with Emotional and Behaviour Difficulties]. *Specialusis ugdymas [Special Education]*, 2(19), 45–58.
- Genova, A. (2015). Barriers to inclusive education in Greece, Spain and Lithuania: results from emancipatory disability research. *Disability and Society*, 30(7), 1042–1054.
- Gevorgianienė, V., Trečiokaitė, G., Zaikauskas, V. (2004). Skirtingai ugdomų nežymiai sutrikusio intelekto moksleivių akademiinių ir socialinių gebėjimų lyginamoji analizė [Cognitive and Social

- Abilities in Differently Educated Children with Mild Mental Disabilities]. *Specialusis ugdymas [Special Education]*, 1(10), 98–108.
- Hajdukova, E. B., Hornby, G., Cushman, P. (2014). Pupil–teacher relationships: perceptions of boys with social, emotional and behavioural difficulties, *Pastoral Care in Education. An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 32(2), 145–156.
- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *NASEN* doi: 10.1111/1467-8578.12101
- Jungtinių tautų neįgaliųjų teisių konvencija ir jos fakultatyvus protokolas.* (2010). [accessed on 2016 01 18]. Retrieved from: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=335882
- Kugelmass, J. W. (1989). The Shared Classroom: a Case Study of Integration between Early Childhood and Special Education Staff and Children. *Journal of Early Intervention*, 13(1), 33–44.
- Lane, K. L., Carter, E. W., Sisco, L. (2012). Paraprofessional Involvement in Self Determination Instruction for Students With High-Incidence Disabilities. *Exceptional Children*, 78(2), 237–251.
- Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas. (1991 07 01). Nr. I-1489. [accessed on 2016 01 18]. Retrieved from: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.9A3AD08EA5Do>
- Machová, A., Boledovičová, M. (2014). Bullying at School and its Impact on Mental and Physical Condition of a Child. *Journal of Nursing, Social Studies, Public Health and Rehabilitation*, 1(2), 34–38.
- Meadan, H., Monda-Amaya, L. (2008). Collaboration to Promote Social Competence for Students With Mild Disabilities in the General Classroom: A Structure for Providing Social Support. *Intervention in School and Clinic*, 43(3), 158–167.
- Miliušienė, M., Zuzevičiūtė, V. (2013). Mokykla kaip socialinės įterpties bendruomenė: įtraukiamosios strategijos [School as a Community for Social Inclusion: Strategies for Inclusion]. *Socialinis ugdymas [Social Education]*, 1(33), 9–17.
- Miltenienė, L., Melienė, R., Kairienė, D. (2013). Specialistų kompetencija dirbti su mokiniais, turinčiais specifinių mokymosi sutrikimų [Specialists' Competence to Work with Pupils Having Specific Learning Disorders]. *Specialusis ugdymas [Special Education]*, 1(28), 73–84.
- Norkus, Z., Morkevičius, V., Šarkutė, L. (2011). Lyginamieji tyrimai su Tosmana ir FS/QCA. [accessed on 2016 01 29]. Retrieved from: http://www.lidata.eu/index.php?file=files/mokymai/qca/qca.html&course_file=qca_II_5.html
- Paliokosta, P., Blandford, S. (2010). Inclusion in school: a policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures. *Support for Learning*, 25 (Issue 4), 79–186.
- Robinson, S. M. (1999). Meeting the Needs of Students Who Are Gifted and Have Learning Disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 34(4), 195–204.
- Roffey, S. (2013). Inclusive and exclusive belonging – the impact on individual and community well-being. *Educational and Child Psychology*, 30(1), 38–49.
- Ruškus, J. (2002). Negalės fenomenas. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
- Schwab, S., Gebhardt, M., Hessels, M. G. P. (2015). Does Inclusive Education Change Teachers' Educational Goals? A Comparative Analysis of Two Cross-sectional Surveys in Austria. *Journal of Studies in Education*, 5(4), 114–130.
- Scott, T. M., Park, K. L., Swain-Bradway, J., Landers, E. (2007). Positive Behavior Support in the Classroom: Facilitating Behaviorally Inclusive Learning Environments. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 3(2), 223–235.
- Shin, M., Lee, H., McKenna, J. W. (2015). Special education and general education preservice teachers' co-teaching experiences: a comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education*. Doi: 10.1080/13603116.2015.1074732

- Specht, J., McGhie-Richmond, D., Loreman, T., Mirenda, P., Bennett, Sh., Gallagher, T., Young, G., Metsala J., Aylward, L, Katz, J., Lyons, W., Thompson, S., Cloutier, S. (2015). Teaching in inclusive classrooms: efficacy and beliefs of Canadian preservice teachers. *International Journal of Inclusive Education*. Doi: 10.1080/13603116.2015.1059501
- Srivastava, M., Boer, A. A, Pijl, S. J. (2015). KnowHow to Teach Me... Evaluating the Effects of an In-Service Training Program for Regular School Teachers Toward Inclusive Education. *International Journal of School and Educational Psychology*, 3(4), 219–230. Doi: 10.1080/21683603.2015.1064841
- Stoiber, K. C., Gettinger, M. (2011). Functional assessment and positive support strategies for promoting resilience: Effects on teachers and high-risk children. *Psychology in the Schools*, 48(7), 686–706.
- Sundqvist, Ch., Désirée von Ahlefeld Nisser, Ström, K. (2014). Consultation in special needs education in Sweden and Finland: a comparative approach. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 297–312.
- Thomas, G. (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473–490.
- UNESCO. (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. [accessed on 2016 01 18]. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- Wang, K., Dovidio, J. F. (2011). Disability and Autonomy: Priming Alternative Identities. *Rehabilitation Psychology*, 56(2), 123–127.
- White, M. D., Marsh, E. E. (2006). Content Analysis: A Flexible Methodology. *Library Trends*, 55(1), 22–45.

STUDENTŲ POŽIŪRIO Į ĮGYJAMAS KOMPETENCIJAS IR DALYKO TIKSLŲ DERMĖ: AR JIE MOKOSI TO, KO MES MOKOME?

VIOLETA GEVORGIANIENĖ¹, BIRUTĖ ŠVEDAITĖ-SAKALAUŠKĖ²

¹ Vilniaus universitetas, LIETUVA, el. paštas violeta.gevorgianiene@fsf.vu.lt

² Vilniaus universitetas, LIETUVA, el. paštas birute.sakalauske@fsf.vu.lt

Santrauka. Straipsnyje pristatomas empirinis tyrimas apie planuotų studijų rezultatų ir studentų įvardijamų studijų rezultatų dermę. Nustatyta, kad studentų įvardijami „išmokimai“ tik iš dalies atitinka tai, ką dėstytojai planavo juos išmokyti, kita vertus, išryškėjo ir tam tikri studentų įsivertinimo paradoksai. Straipsnyje, remiantis A. Bandūros, D. Kahnemano ir konstruktyvizmo teorijomis, ieškoma šių neatitikimo priežasčių.

Esminiai žodžiai: studijų rezultatai, dalyko kompetencijos, žinojimo konstruktas, „nutylėtos“ kompetencijos, studijų rezultatų įsivertinimas.

*„Taip yra kiekvienam: labiausiai sunku žinoti, ką tu iš tiesų žinai“
(Gertrude Stein)*

Įvadas

Keičiantis Europos aukštojo mokslo paradigmai, kurią inicijavo vadinamasis Bolonijos procesas (1999), klasikines žinojimu grįstas studijas keičia į pamatuojamus studijų rezultatus orientuotas mokymasis. Šiuo principu sudaromų studijų programų bruožas – profesijai svarbiausių kompetencijų, atitinkančių visuomenės ir darbo rinkos poreikius, suformulavimas. Studijų rezultatais išreikštos kompetencijos, o ne tradiciškai suprantama žinių visuma tapo pagrindiniu mokymosi proceso ir studijų programos dėmesio centru.

Kompetencijos apibrėžiamos įvairiai, tačiau visuotinai sutariama, kad tai yra dinamiškas žinių, supratimo, gebėjimų ir požiūrių derinys, leidžiantis kompetentingai atlikti veiklą (Bulajeva, Jakubė, Lepaitė, Teresevičienė, Zuzevičiūtė, 2011). Manoma, jog kompetencija ugdoma mokantis ir veikiant ir negali būti tiesiog „perkelta“ iš dėstytojo studentui (pgl. Baartman, Ruijs, 2011). Kompetencija suprantama kaip asmens savybė, o studijų siekinius nustato institucija, tai yra formuluoja dėstytojas (Bulajeva ir kt., 2011). Kompetencija ug-

doma visą gyvenimą, o jos vystymosi lygmenį parodo detaliau suformuluotos jos pakopos, kurios ir vadinamos mokymosi rezultatais¹. Studijų (mokymosi) rezultatai – tai teiginiai, nusakantys, ką absolventas, baigęs studijas, turėtų žinoti, suprasti ir gebėti daryti (ECTS naudotojo vadovas, 2009). Studijų procesui pasibaigus, studijų rezultatai (įgytos žinios, gebėjimai ir net pažiūros) yra vertinami nustatant dalyko ar programos tikslų ir studentų pasiekimų sutapimo laipsnį.

Studijų metu išsiugdytos kompetencijos yra absolvento kvalifikaciją įrodantis „dokumentas“ ir informuoja potencialų darbdavį apie būsimo darbuotojo gebėjimus. Tačiau, kaip rodo tyrimai, turimoms kompetencijoms visapusiškai atsiskleisti reikia laiko ir realių profesinės veiklos situacijų, o karjeros pradžia ir sėkmei svarbu, kad absolventas būtų įsisąmoninęs ir pats gebėtų įvardyti, kokio pobūdžio profesines užduotis yra pasirengęs atlikti. Remiantis socialine kognityvine teorija (Bandūra, 2009), yra reikšminga tai, kokiose veiklose pats asmuo jaučiasi saviveiksmingas (angl. *self-efficient*). Vis dėlto, L. Bartman ir L. Ruijs (2011), J. Carpenterio (2011) teigimu, studento subjektyviai suvokiamos kompetencijos ir jo realūs pasiekimai ne visuomet dera, ir tai kelia klausimą, ar / kiek studijų programose užsibrėžti tikslai buvo realiai pasiekti. Ne mažiau svarbu tirti ir tai, ar programoje suformuluotos kompetencijos „išsemia“ studijų metu įgytą asmens žinojimą, gebėjimus ir pasiekimus, tai yra ar visada paties studento ir programos dėstytojų žvilgsniai į pasiektus tikslus sutampa. Šis klausimas kreipia į dar gilesnę problemą – ar tikrai visas žinojimas gali būti įvardijamas konkrečiais teiginiais (pasiektais rezultatais) ir ar studijų rezultatų paradigma nepalieka sąmoningo suvokimo užribyje ne mažiau epistemiskai svarbių žinojimo aspektų (O’Brienas, Brancalione, 2011).

Tyrimo tikslas – išanalizuoti studentų subjektyviai *įvardijamų* „išmokymų“ (studijų rezultatų) ir studijuojamų dalykų programose *apibrėžtų* studijų rezultatų (sudedamųjų kompetencijų elementų) įsivertinimo dermę. Tyrime dalyvavo Vilniaus universiteto socialinio darbo programos studentai.

1 Dalyko tikslų ir siekinių sąvokos bus vartojamos numatomiems, dar nepasiektiems studijų (mokymosi) rezultatams įvardyti. Dėl aiškumo sąvokos „mokymosi rezultatai“ ir „kompetencijos“ taip pat bus vartojamos lygiagrečiai, sąvokai „kompetencija“ priskiriant labiau apibendrinančią reikšmę.

Studijų rezultatų pasiekimo, vertinimo ir įsivertinimo problema

Nepaisant tam tikro patogumo ir saugumo, kurių studijų programos dėstytojams suteikia mokymosi rezultatais išreikštas profesinio rengimo turinys, o gal kaip tik dėl to studijų rezultatų paradigma sulaukia pagrįstos kritikos. Viena vertus, nustatyta, kad mokymosi rezultatų formulavimas padeda dėstytojui sutelkti dėmesį į dalyko struktūrą ir jo perteikimo būdą, aiškiai apibrėžia pačiam studentui, ko jis turi išmokti (Dobbins, Brooks, Scottas, Rawlinsonas, Normanas, 2014; Brooks, Dobbins, Scottas, Rawlinsonas, Normanas, 2014). Kita vertus, studijų rezultatai vadinami įteisinta ideologine žinių konstrukcija, kuria siekiama švietimo srityje įtvirtinti vadybos principus (O'Brienas, Brancalonė, 2011) ir kuri realiame studijų procese dažnai būna tik formalumas (Gonzalezas, Montanas, Hassallas, 2014). Todėl, nors nemaža dalis aukštųjų mokyklų dėstytojų entuziastingai įtraukia mokymosi rezultatus į savo praktiką, kiti abejoja dėl jų naudos studentų mokymuisi ir net išreiškia susirūpinimą, kad mokymosi rezultatai slopina studentų smalsumą ir įsipareigojimą mokymosi procesui (Dobbins ir kt., 2014; Brooks ir kt., 2014). Skirtingos nuostatos lemia ir skirtingą suformuluotų studijų rezultatų panaudojimą studijų procese: vienais atvejais jie lieka visos studijų programos tikslus apibrėžiančiais abstrakčiais teiginiais, kitais – konkretaus dalyko gairėmis, kurios būna pranešamos studentams kiekvienos paskaitos pradžioje (ten pat). Visgi kai kurie autoriai (pvz., Pukelis, Pileičikienė, 2012) nemato neišsprendžiamo prieštaravimo tarp utilitarinės studijų rezultatų paskirties ir „fundamentaliųjų“ studijų, teigdami, kad mokymosi „fundamentalumas“ tiesiog „persislenka“ į aukštesnes mokymosi arba studijų pakopas, tai yra „fundamentaliųjų“ ir „taikomųjų“ studijų santykio aukštajame moksle kaita vyksta spiralės trajektorija aukštyn sudėtingesnių veiklų link“ (p. 122).

Pačių studentų nuomonė šiuo klausimu prieštaringa: viena vertus, pripažįstama, kad studijų rezultatai yra tam tikros mokymosi gairės, kurių nauda labai priklauso nuo tikslaus ir aiškaus jų suformulavimo, kita vertus, reiškiamas susirūpinimas, kad vartotojiškoje švietimo kultūroje jie „susiaurina“ mokymąsi, minimaliai apibrėždami atsiskaitymų reikalavimus ir atitraukdami studentą nuo kūrybiško ir įsipareigojančio mokymosi (Brooks ir kt., 2014). Kai kurie autoriai (Teater, 2011) pažymi studentams asmeniškai svarbių mokymosi rezultatų, kuriuos kiekvienam dalykui jie suformuluotų patys, svarbą. Tačiau ši galimybė atrodo abejotina, nes, nežinodamas dalyko turinio, studentas negali žinoti, ko reikėtų siekti išmokti.

Pasak kompetencijomis grįstų studijų paradigmos kritikų S. O'Brieno ir D. Brancalonės (2011), studijų rezultatai, kurie yra ne kas kita, kaip autoritarinis žinojimo įrėminimas, prieštarauja pačiai pažinimo koncepcijai: juk, be aiškių kriterijų, žinios pasižymi ir sunkiai apčiuopiamais bruožais, tokiais kaip subjektyviai suteikiama prasmė, kontekstualumas, nebaigtinumas, nuolatinis žinių rekonstravimas, daugialypiškumas – šie pažinimo aspektai pradingsta studijų rezultatų formuluotėse (O'Brienas ir Brancalonė, 2011, 13). Kita vertus, turint galvoje kompetencijų arbitralumą, žvelgiant į jas kaip į konstrukta, nenuostabu, kad dėstytojai kaip vieną didžiausių problemų įvardija sunkumą surasti jų vertinimo metodus. Todėl, nepaisant šiuolaikinės į mokymosi rezultatus orientuotos paradigmos, dauguma dėstytojų tebevertina studento žinias, o ne konkrečius gebėjimus (Gonzalezas ir kt., 2014).

Be to, humanistinės pedagogikos perspektyvoje techniškai požiūris į mokymąsi prieštarauja kritinei ir transformuojančiai žinojimo paskirčiai. Tai yra sociokultūriškai nustatytos, pozityvistiškai suformuluotos ir ideologiškai nelanksčios teiginių konstrukcijos (mokymosi rezultatai) užkerta kelią rimtiems klausimams ar iššūkiams studijų procese ir, pasak G. Wellso ir G. Claxtono (2002, pgl. O'Brienas, Brancalonė, 2011), trukdo vystytis studento „episteminiam mentalitetui“ (kurio požymis – mąstyti kaip besimokantysis) ir „episteminiam identitetui“ (veikti kaip besimokantysis). Paprasčiau tariant, studentui, turinčiam konkretų pamatuojamą pasiekimų orientyrą, tarsi suteikiamas įgaliojimas sumažinti savo pastangas (Gonzalezas ir kt., 2014). Šiai minčiai pritaria S. Brooks ir daugelis kitų autorių (2014) vykdytame tyrime dalyvavusių studentų, kurių teigimu, mokymosi rezultatai susiaurina regėjimo lauką, todėl nemaža dalis svarbios informacijos tarsi paliekama už kadro (p. 729).

Neįvardytą, ne visada lengvai išreiškiamą giluminį žinojimą, netelpantį į vadybiškai sukonstruotus mokymosi rezultatus, S. O'Brienas ir D. Brancalonė vadina „prarastomis žiniomis“ (2011, 14). Bolonijos procesą formuojančiuose dokumentuose tokio pobūdžio žinias sąlygiškai, reflektuojant K. Pukelį ir kt. (2012), galima būtų apimti *bendrijų gebėjimų* sąvoka arba priskirti sisteminių kompetencijų grupei. Tačiau pastarosios yra sunkiai pamatuojamos, todėl dažnai studijų programose performuluojamos į instrumentines kompetencijas, kurias galima stebėti, taigi ir įvertinti. Šiame straipsnyje S. O'Brieno ir D. Brancalonės (2011) minėtoms „prarastoms žinioms“ apibūdinti mes vartosime „nutylėtų“ žinių sąvoką.

Galima matyti, kad makrolygiu studijų rezultatai suponuoja *efektyvumo* sąvoką, turint galvoje galimybę tuos rezultatus pamatuoti ir įvertinti (O'Brienas,

Brancaleonė, 2011). Individualiu lygmeniu studentų subjektyviai suvokiami pasiekimai neretai tiriama pasitelkiant turinio požiūriu panašią *saviveiksmingumo* sąvoką (Bandūra, 2009). Bandūros socialinėje kognityvinėje teorijoje saviveiksmingumas yra vienas svarbiausių asmens elgesio ateityje pranašų. Visgi, priešingai negu efektyvumo sąvoka, saviveiksmingumas atskleidžia ne tai, ką asmuo *iš tikrųjų gali* atlikti konkrečioje srityje, o ką jis *mano galįs* atlikti. Vis dėlto, A. Bandūros manymu, subjektyvus turimų gebėjimų suvokimas netgi tiksliau padeda numatyti asmens elgesį nei jo realūs gebėjimai, nes būtent tai, ką asmuo suvokia gebąs, nulemia, kaip jis tuos gebėjimus ir žinias panaudoja. (Šiuo požiūriu kai kurių turimų gebėjimų nesuvokimas gali sukelti demotyvaciją.) Kitaip negu bendrasis savęs vertinimas, kuris apima ir emocinį komponentą, saviveiksmingumas suponuoja daugiau kognityvinį savo paties kompetencijos suvokimą (Zimmermanas, Clearis, 2006, cit. pgl. Baartman, Ruijs, 2011). Taigi saviveiksmingumas remiasi subjektyviu, o akademinį pasiekimų vertinimas – objektyviu požiūriu. Skirtumus tarp studentų subjektyviai suvokiamų žinių ir gebėjimų bei jų realių žinių ir gebėjimų, įvertintų testais ar kitais metodais, parodė G. Holdeno ir kt. (1991) tyrimai (pgl. Baartman, Ruijs, 2011). Be to, L. Baartman ir L. Ruijs (2011) nustatė, kad studijų pradžioje studentai linkę pervertinti savo kompetencijas, o studijoms baigiantis – įvertinti per žemai. Autoriai konstatuoja, jog nežymus savęs pervertinimas yra naudingas sprendžiant sudėtingus uždavinius (Bandūra, 2009; Baartman, Ruijs, 2011).

Studijų rezultatų vertinimas yra problemiškas ir tokioje kompleksiškoje veiklos srityje kaip socialinis darbas, kur įgyti žinios, gebėjimai ir išsiugdytos vertybės visapusiškai gali atsiskleisti tik realiose praktikos situacijose. J. Carpenteris (2011), atlikęs išsamią pripažintuose tarptautiniuose mokslo žurnaluose publikuotų tyrimų (tarp 2004–2010), kuriuose nagrinėti socialinio darbo kompetencijų vertinimo aspektai, analizę, atrado, jog juose dominuoja studentų požiūrių, žinių ir gebėjimų pokyčių tematika. Iš 31 publikuoto tyrimo tik septyniuose nagrinėjamas studento profesinio elgesio kitimas, ir tai simuliuojant, o ne realios praktikos situacijoje. Tik viename tyrime matuoti pokyčiai socialinio darbo klientų gyvenime, o būtent tokį pokytį J. Carpenteris (2011) vadina patikimiausiu turimos kompetencijos įrodymu. Kita vertus, net ir šiuo kompetencijos įrodymo kriterijumi negalima neabejoti, nes socialinis darbas, kaip ir kitos pagalbos profesijos, veikia koprodukcijos principu: socialinio darbo klientas visuomet yra savo paties pagalbos proceso bendraau-

toris (Spiegel, 2008). Tad socialinis darbuotojas gali turėti puikiai išsiugdytas kompetencijas, tačiau nieko nepasiekti, nes apie pokyčius savo gyvenime visų pirma sprendžia pats klientas.

Socialinio darbo profesijos pamatinės kompetencijos ir jų formulavimo iššūkis

Socialinis darbas yra į asmens gyvenimą orientuota paslaugas teikianti profesija, gimininga psichoterapeutų, psichologų, konsultantų, supervizorių ir pan. veiklos sritims. Socialinio darbo paslaugos esmingai skiriasi nuo biurokratišnių ar materialinių paslaugų, kurioms atlikti pakanka žinoti ir taikyti tam tikras bendrai galiojančias schemas (pgl. Švedaitė-Sakalauskė, 2012). Socialinių darbuotojų prireikia tuomet, kai jų adresatai savo gyvenimiškų situacijų patys išspręsti negali ir yra „nežinomybėje“, nes jau nebepakanka jų pačių turimos asmeninės kompetencijos. Anot B. Deweso ir H.-U. Otto (2001, 1414), „tipiška *nežinomybės situacija* yra tikrasis modernių paslaugų profesijų darbo laukas, <...> profesionalaus veikimo nereikėtų, jei būtų rutininių *nežinomybės situacijų* įveikos galimybių“. Tad socialinio darbuotojo sprendimai kiekvieno kliento atveju bus vis kiti, kiekvienas atvejis autentiškas ir vienkartinis. Tad, remiantis tuo, galima teigti, kad socialinius darbuotojus rengiančios studijų programos susiduria su nemenku iššūkiu – jos siekia į praktiką išlydėti profesionalą, gebantį veikti „nežinomybės“ sąlygomis ir jas kartu su savo adresatais suvaldyti. Negana to, socialinio darbo profesija pasižymi vadinamuoju „technologijos deficitu“. Šią sąvoką apie socialinį darbą ir kitas panašias profesijas išplėtojo N. Luhmannas ir K. E. Schorras (1982), teigdami, jog neįmanoma sukurti šių profesijų veikimo technikų ar metodų, kuriuos taikant būtų galima pasiekti iš anksto numatytą poveikį socialiniams procesams. Tad socialinis darbuotojas ne tik kiekvieno kliento atveju veikia vis naujai, bet ir jo taikomos intervencijos niekuomet neturi tokio paties poveikio dviem skirtingiems asmenims ar situacijoms, dar daugiau – profesinio veikimo poveikis nėra iš anksto nei suplanuojamas, nei nuspėjamas.

Taigi svarbiausias socialinio darbo studijų tikslas yra padėti susiformuoti būsimo socialinio darbuotojo „profesionaliajam AŠ“, kuris veikia remdamasis specifinėmis profesinėmis žiniomis, specialia vertybine laikysena ir profesionaliais veikimo būdais (Arbeitsgruppe Soziale Arbeit, 2008; Gevorgianienė, Kondrašovienė, Lazutka, Naujanienė, Švedaitė, Zabulytė-Kupriūnienė, Žali-

mienė, 2011). Vis dėlto bandant tokį studijų programos tikslą performuluoti į siekiamų kompetencijų ir studijų rezultatų sąrašą (pagal Bolonijos proceso idėją) susiduriama su iššūkiais. Kyla kelių lygmenų problemos. Viena – kaip sukongretinti tai, kas negali būti konkrečiu jau savo prigimtimi, pavyzdžiui, pasirengimas dirbti su „nežinomybe“ ir „nežinomybėje“? Antra – kaip tai, kas nekonkrečiai formuluojama, pamatuoti? Trečia – kyla sumaištis, kurios kompetencijos yra dalykinės, o kurios bendrosios. (Nes tai, kas fizikui ar sociologui būtų bendroji kompetencija, pavyzdžiui, dirbti komandoje, socialiniam darbuotojui – kertinė dalykinė.) Ketvirtojo lygmens problema tiesiogiai susijusi su šio straipsnio analizės objektu: vadovaujantis konstruktyvistine paradigma žinoma, kad tikrovė yra socialiai konstruojama ir suvokiama selektyviai, t. y. tikrovės suvokimas neįmanomas atsietai nuo jos stebėtojo, ji visuomet suvokiama subjekto patirčių ir prasmių šviesoje. Tad kai studijų programos dėstytojai formuluoja kompetencijas, kurias turi įgyti studijuojantieji, sunku tikėtis, kad šis konstruktas automatiškai atitiks studijuojančiųjų subjektyvią tikrovę.

Tarptautiniu mastu nėra susitarta dėl socialinio darbuotojo baigtinio pagrindinių kompetencijų sąrašo. Todėl kiekviena socialinio darbo studijų programa formuluoja kompetencijas bei studijų rezultatus savarankiškai, atsižvelgdama į Tarptautinį socialinio darbo apibrėžimą, Tarptautinius socialinio darbo ir jo mokymo standartus (angl. *Global standards for social work education and training*) bei kiekvienoje šalyje socialinį darbą ir studijas reglamentuojančius dokumentus. Taip pat ne mažiau svarbu yra įvertinti konkrečius socialinio darbo praktikos poreikius konkrečioje visuomenėje ar regione. Tam studijų programų įgyvendintojai pasitelkia reguliarius profesinio lauko tyrimus, kad studijų programos absolventai kaip galima geriau atliėtų aktualius socialinio darbo tobulinimo poreikius.

Tyrimo metodologija

Mūsų tyrime remtasi socialinio konstruktyvizmo perspektyva ir A. Bandūros (2009) bei D. Kahnemano² (2011) psichologijos teorijos nuostatomis. Tiek A. Bandūros saviveiksmingumo koncepcija, tiek D. Kahnemano prieinamumo, pasiekiamumo (angl. *availability*) bei kognityvinio lengvumo (angl.

2 Danielis Kahnemanas – psichologas, tyręs sprendimų priėmimo, nuomonių formavimo(si), vertinimo procesus; Nobelio premijos laureatas (2002).

cognitive ease) sąvokos leidžia suprasti atsakymo į atvirus ir uždarus tyrimo klausimus generavimo procesą. Paminėtos sąvokos bus vartojamos aptariant tyrimo rezultatus.

Straipsnio autorių atliktą tyrimą, kuriame dalyvavo socialinio darbo bakalauro ir magistro programų studentai, sudarė du etapai. Pirmajame etape, siekiant išsiaiškinti, kokias kompetencijas studentai jaučiasi išsiugdę studijuodami skirtingus programos dalykus, jiems buvo išdalyti lapai su įrašytu klausimu: „Prašau parašyti, ko jaučiatės išmokę, mokydamies šį dalyką. Galite rašyti plačiai – pradedant asmeniniais „išmokimais“ ir baigiant dalykiniais, profesiniais.“ Tokiu būdu studentai, neturėdami prieš akis dalyko siekinių sąrašo, savarankiškai įvardijo, kokias žinias, gebėjimus ar vertybes mano išsiugdę studijuodami šešis bakalauro programos ir penkis magistro programos dalykus. Iš viso gauti 611 studentų laisva forma įvardyti įvairių lygmenų „išmokimų“ teiginiai.

Antrajame etape tie patys tyrimo dalyviai turėjo įsivertinti savo išsiugdytas kompetencijas standartizuotu būdu. Jiems buvo pateiktos anketos su dalyko sande suplanuotomis kompetencijomis, kurias studentai įsivertino 5 balų skaleje – kai 5 reiškia puikiai įvaldytą kompetenciją, o 1 – silpnai įvaldytą kompetenciją. Iš viso studentai užpildė 241 standartizuotą įsivertinimo anketą (183 anketas apie studijuotus bakalauro dalykus ir 58 – apie magistro dalykus). Svarbu atkreipti dėmesį, kad antrajame tyrimo etape, įsivertindami dalyko sande numatytų kompetencijų išsiugdymo laipsnį, studentai neturėjo galimybės įvertinti visų tų gebėjimų, žinių ar vertybių, kurias suformulavo atsakydami į atvirą klausimą, nes tam tikroms kompetencijų kategorijoms priskirti teiginiai tiesiog nebuvo numatyti dėstytojų sanduose kaip dalyko tikslas.

Tyrimas buvo anonimiškas ir savanoriškas.

Tyrimo rezultatų apdorojimas

Nors pirmasis tyrimo etapas buvo kokybinis, visgi siekiant didesnio generalizavimo laipsnio ir iliustratyvumo, visus duomenis apsispręsta analizuoti kiekybiškai – paverčiant juos skaitine išraiška. Pirmiausia buvo dirbama su studentų laisva forma įvardytais „išmokimų“ teiginiais, juos priskiriant dėstytojo įvardytoms siekiamoms kompetencijoms (iš dalyko sando). Siekiant pamatuoti studentų subjektyviai įvardytus „išmokimus“, visi jų paminėti konkretaus dalyko „išmokimai“ buvo suskaičiuoti, nustatant kompetencijų paminėjimo

dažnumą procentais. Tai leido kiekvieno dalyko dėstytojui pamatyti, kokias iš jų numatytų dalyko rezultatų studentai jaučiasi išsiugdę ir koku mastu.

Vertinant antrojo tyrimo etapo duomenis (standartizuotas anketas) buvo išvedamas kiekvieno dalyko programoje numatytų kompetencijų įsivertinimo vidurkis (5 balų skalėje). Vėliau buvo lyginami pirmojo ir antrojo tyrimo etapų rezultatai, atskleidę ryškius skirtumus tarp studentų savarankiškai formuluojamų kompetencijų ir jų įsivertinimo.

Dėl straipsnio apimties ribojimų toliau pateikiami tik keli svarbiausi tyrimo rezultatai, siekiant daugiau dėmesio skirti probleminei diskusijai.

Rezultatai

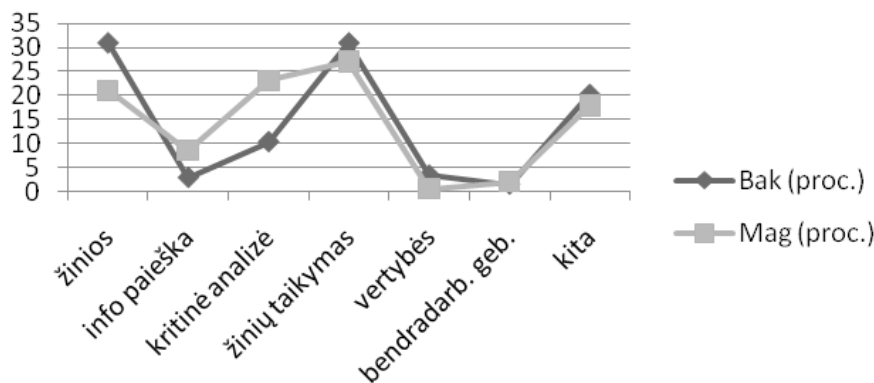
Atsakydami į atvirą klausimą „*Ką jaučiatės išmokę, studijuodami šį dalyką*“ **bakalauro** programos studentai dažniausiai įvardijo tokius mokymosi rezultatus, kuriuos priskyrėme „dalykinių žinių“ ir „žinių taikymo“ kategorijai (po 31 proc. visų teiginių) (1 pav.). Svarbu tai, jog nors dviejų dalykų (B2 ir B6³) sanduose dėstytojai net nekėlė tikslo suteikti žinių *per se*⁴, apibendrinami B2 dalyką, 30,8 proc. studentų minėjo būtent žinias kaip savo pasiekimą, o kalbėdami apie dalyką B6 – 8,5 proc. Nemažai teiginių buvo priskirta kategorijai „kita“ (20,2 proc.). Tiriamųjų mintys, priskirtos šiai kategorijai, detalizuotos toliau. Rečiausiai buvo įvardijami socialinio darbo vertybių (3,3 proc.) ir informacijos paieškos (2,8 proc.) išsiugdymo rezultatai.

Magistro programos studentų atsakymuose į atvirą klausimą dominavo „žinių taikymas“ ir „kritinė analizė“ (atitinkamai 27,1 proc. ir 23,1 proc. visų teiginių). Išsiugdytą kompetenciją laikyti profesinės etikos standartų įvardijo 0,5 proc., o gebėjimą ieškoti informacijos – 8,5 proc. magistrantų. 17,8 proc. teiginių buvo priskirti kategorijai „kita“.

Magistro programoje daugiau dėmesio skiriama tiriamiesiems metodams – informacijos paieškai ir kritinei analizei, tad šiek tiek daugiau studentų įvardijo šio tipo kompetencijas (8,5 proc. magistrantų ir 2,8 proc. bakalaurų bei 23,1 proc. magistrantų ir 10,3 proc. bakalaurų atitinkamai).

3 Patogumo dėlei bakalauro programos dalykai bus žymimi B(N), magistro – M(N) simboliais.

4 Tokiais atvejais dėstytojai įprastai integruoja žinias siekdami išugdyti kitokias, daugiau taikomoji pobūdžio kompetencijas, pavyzdžiui, *remdamasis turimomis žiniomis, gebės pasiūlyti pagalbos strategiją*, tuo pabrėždami orientaciją ne į žinias, bet į mokėjimą tas žinias taikyti.



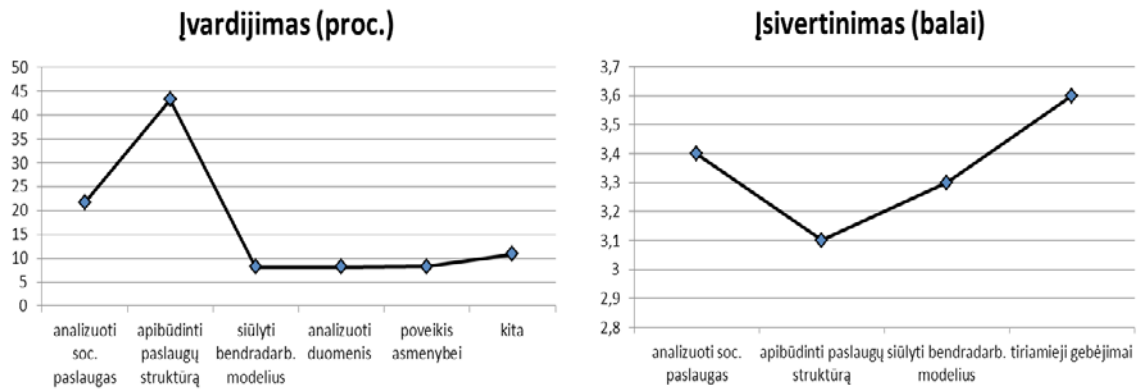
1 pav. Atsakymai į atvirą klausimą: studentų įsivardytos kompetencijos (bakalaurai ir magistrai) (proc.)

Analizuojant antrojo tyrimo etapo standartizuotas anketas, kuriose jau reikėjo *įsivertinti* dalyko sande numatytų ir anketoje įvardytų kompetencijų pasiekimo laipsnį, atsiskleidė, kad studentai itin aukštai įvertino tas kompetencijas, kurias jie „nutylėjo“ atsakydami į atvirą klausimą (pirmame tyrimo etape). Taigi nors tiriamieji jas sėkmingai ugdėsi, tačiau tam, kad studentai šias kompetencijas suformuluotų, kažkodėl jiems reikėjo apie jas priminti.

Bakalaurai programos studentai aukščiausiu vidutiniu balu (išvedant visų analizuotų dalykų įsivertinimo vidurkį) įvertino savo dalykines žinias (3,7 balo). Kiek žemiau buvo įvertintos kompetencijos, susijusios su informacijos paieška (3,6) ir kritine analize (3,6). Pastarosios dvi kompetencijos atviro klausimo analizės etape buvo priskirtos „nutylėtų“ kompetencijų grupei (informacijos paiešką vidutiniškai paminėjo 2,8 proc., o kritinės analizės gebėjimus – 10,3 proc. respondentų).

Magistrantai, palyginti su bakalaurais, apskritai kiek aukščiau įsivertino išsiugdytas kompetencijas. Geriausiai buvo įvertintas gebėjimas bendradarbiauti (vidutiniškai 4,3 balo); paradoksalu, tačiau šį gebėjimą, atsakydami į atvirą klausimą, paminėjo tik 2 proc. studentų. 4 balais buvo įvertinti du kompetencijų blokai – dalykinės žinios ir informacijos paieška (nors atsakydami į atvirą klausimą išsiugdytą kompetenciją ieškoti informacijos paminėjo tik 8,5 proc. studentų). Gebėjimą taikyti žinias, kurį pirmajame etape įvardijo didžiausias skaičius studentų (27,1 proc.), tyrimo dalyviai įvertino vidutiniškai 3,6 balo, tai yra žemiau nei pirmajame etape „nutylėtus“ gebėjimus.

Siekiant parodyti skirtumą tarp studentų įsivardytų kompetencijų dažnumo ir vėlesnio sande pateiktų kompetencijų įsivertinimo, toliau kaip pavyzdys pateikiami dalyko B3 refleksijos duomenys (2 pav.).



2 pav. Dalyko B3 savarankiškai įvardyti mokymosi rezultatai ir jų įsivertinimas vadovaujantis sandu

2 pav. pateikti duomenys atskleidžia, kad nors savarankiškai *įvardijant* išsąmonintus „išmokimus“ dominavo žinios (43,2 proc. visų teiginių), *įsivertinant* žinios buvo įvertintos žemiausiai (vid. 3,1 balo), o atsakant į atvirą klausimą neįvardyti gebėjimai (kūrybiško problemos sprendimo, tyrimo ir kt.) buvo įvertinti aukščiau (3,3 ir 3,6 atitinkamai), nors juos įvardijant jie tesudarė po 8,1 proc. visų teiginių.

Analizuojant atsakymus į atvirą klausimą apie kiekvieno dalyko mokymosi rezultatus, žymi dalis teiginių buvo priskirta kategorijai „kita“. Teiginių analizė parodė, kad dauguma šios kategorijos kompetencijų atspindėjo asmeninį studento (-ės) augimą: „*Tapau labiau tolerantiška*“; „*Supratau, kaip svarbu ugdyti savo ypatingus gebėjimus*“ ir pan. Šios grupės teiginius būtų galima pavadinti ir „suvokta asmenine prasme“, nes dalis jų informavo apie gilesnį gyvenimo prasmės supratimą.

Diskusija

Gauti prieštaringi duomenys, atskleidžiantys skirtingą studentų gebėjimą įvertinti įgytas kompetencijas, priklausomai nuo užduoties sąlygų (įvardyti kompetencijas nepateikus atraminio sąrašo, „iš galvos“, ir jas įsivertinti pateikus kompetencijų sąrašą), bus aptarti remiantis socialinio konstruktyvizmo teorija bei D. Kahnemano ir A. Bandūros koncepcijomis.

Kaip minėta, pirmajame tyrimo etape, atsakydami į atvirą klausimą, studentai, žinoma, minėjo „išmokimus“, kuriuos buvo numatęs dėstytojas. Vis dėlto atsirado „išmokimų“, kurie nebuvo paminėti dalyko sande. Ypač ryški buvo studentų įvardytų, bet sanduose nefigūruojančių „išmokimų“ grupė, ku-

rią autorės apibendrintai pavadino „poveikiu asmens raidai“: paaiškėjo, kad kiekvienas studijuojamas dalykas kažką suteikia studijuojančiajam ar jo asmeniniam gyvenimui, nors sande tai nėra formuluojama kaip tikslas. D. Kahnemanas (2011) primena, kad „tikėtina, jog asmuo daugiau išmoks tuomet, jei atras netikėtumų savo paties elgesyje nei tada, kai girdės įdomius faktus apie kitus žmones“ (p. 174). Tokį „šalutinį studijų poveikį“ galima interpretuoti įvairiai: galbūt tai menamas dėstytojų tikslas, o galbūt – klasikinis pažinimo dėsnis, bylojantis, kad tik tos žinios, kurios yra asmeniškai įprasminamos, iš tikrųjų tampa asmens savastimi. Šį rezultatą galima sieti ir su minėta G. Wellso ir G. Claxtono (2002, pgl. O'Brieną, Brancaleonę, 2011) „episteminio mentaliteto“ idėja, nes savarankiškai įsivardytos kompetencijos galbūt daug tiksliau atspindi studentų kritišką, atrenkamąjį, suasmenintą santykį su žiniomis, nei tai daro *kitų* suformuluoti studijų siekiniai. Kita vertus, priežastis gali būti pragmatiška: dėstytojai tokių kompetencijų sande neįvardija, nes jų beveik neįmanoma pamatuoti, o kompetencijų pagrindu organizuojamų studijų paradigma verčia matuoti ir diferencijuoti. Tad galbūt iš tiesų ši paradigma tam tikrą žinojimą ar išmokimą paverčia „nutylėtu“ ar gal net nesvarbiu, neakcentuojamu, kaip apie tai rašyta anksčiau.

Toliau analizuojant duomenis kyla tokie klausimai: *Kodėl studentai neįvardija kompetencijų, kurias vėliau, pateikus jų sąrašą, įvertina kaip gerai išsiugdytas? Ar tai, kad studentai neįvardija kai kurių kompetencijų, rodo, kad tos kompetencijos jiems yra nesvarbios ar kad jos neįsisąmonintos?*

D. Kahnemano tyrimai, susiję su sprendimų priėmimo, nuomonės išsakyimo procesais, rodo, kad pirmiausia į galvą ateina tos mintys ar jų konstrukcijos, kurios sąmonėje yra pasiekiamos (prisimenamos) lengviau nei „lygiai tiek pat svarbūs dalykai, tačiau sunkiau pasiekiami“ (2011, 9). Taigi dideli skirtumai tarp įvardijamų mokymosi rezultatų ir to, kaip įsivertinami „nutylėtieji“ pateikus jų sąrašą, gali rodyti tam tikrą studento sąmonėje egzistuojantį „žinojimo“ konstrukta, kuriuo asmuo operuoja paklaustas. Mūsų tyrime bakalauro lygmens studentų žinojimo konstrukto ašis, nors ir skamba kaip tautologija, yra būtent žinios – jos dominuoja studentų savarankiškai formuluojamuose teiginiuose, o ir patys teiginiai dažnai prasideda: „*Sužinojau, kad...*“ Neišsiaiškinus tokio formulavimo priežasties, būtų per drąsu teigti, kad, konstatuodami savo žinojimą „apie“, o ne gebėjimą tas žinias aiškinti, sieti, kūrybiškai taikyti, studentai yra įveikę tik pradinį žinojimo lygį (Biggsas, 2003, cit. pgl. Teater, 2011), tačiau tokios formuluotės verčia atkreipti dėmesį į būtinumą dėstytojams ir

studentams daugiau kalbėtis, aiškiau įvardijant mokymosi tikslus ir jų pasiekimo lygmenis. Magistro programos studentų žinojimo konstrukte šalia žinių ir jų taikymo išryškėja „kritinės analizės“ aspektas.

Kitas svarbus D. Kahnemano pabrėžiamas nuomonės išsakymo ypatumas yra tas, jog žmonės mano esant tiesa nebūtinai tai, kas iš tikrųjų yra tiesa, bet tai, kas dažnai kartojama ir todėl lengvai atpažįstama, nes tai suteikia norimą kognityvinio lengvumo (pasiekiamumo, atpažįstamumo) jausmą (angl. *cognitive ease*) (2011, 62). Autoriaus teigimu, priimdamas sprendimą, kokią nuomonę išsakyti, asmuo nesąmoningai renkasi mažiausiai pastangų reikalaujantį kelią, todėl neretai sudėtingesnę klausimą („*Ką jaučiatės išmokę?*“) pakeičia paprastesniu (pavyzdžiui: „*Ką sužinojote?*“) (tai vadinama *substitution* (angl.)).

Taigi studentų atsakymai rodo, kad jie nėra įpratę ar galbūt nėra tikslin-gai mokomi apibūdinti savo gebėjimus, žinias ir vertybes ne bendrais, o konkrečiais teiginiais, kokių ir reikalauja šiuolaikinė kompetencijų paradigma (tačiau, kaip jau rašyta anksčiau, su šia problema susidūrė ne vien studentai, bet ir dėstytojai). Tai, viena vertus, gali apsunkinti susikalbėjimą su būsimais darbdaviais, kita vertus, remiantis A. Bandūra (2009), galima manyti, jog ne-įsisąmonintos, garsiai neišreikštos kompetencijos gali iškreipti saviveiksmingumo suvokimą ir tuo būdu sutrikdyti įsipareigojimą atlikti užduotis, kurioms asmuo objektyviai yra pasirengęs labiau, nei yra subjektyviai tai įsisąmoninęs: „<...> pagrįstai tikslus savo gebėjimų įvertinimas laikomas vertingu socialiniam funkcionavimui“ (Bandūra, 2009, 713).

Nagrinėjamos socialinio darbo programos turinys gana stipriai orientuo-tas į vertybes ir mokėjimą laikytis profesinės etikos reikalavimų, todėl kyla klausimas, kodėl itin maža dalis studentų įvardijo kompetencijas, kurias būtų galima priskirti vertybių kategorijai. Tačiau, įsivertindami tinkamą vertybinę laikyseną atspindinčias kompetencijas, tiek bakalaurai, tiek magistras jas įvertino gana aukštai (3,7 ir 4 atitinkamai). Tai vėlgi gali rodyti, kad, atsakydami į atvirą klausimą, studentai rėmėsi turimu žinojimo konstruktu – rašė tai, kas, jų nuomone, galbūt geriausiai atspindi „išmokimą“ (tradiciškai *mokėjimas* retai išreiškiamas vertybines nuostatas atspindinčiais teiginiais). Kita vertus, socialinį darbą pasirenka jaunuoliai, jau turintys pakankamai tvirtą vertybinį pagrindą, todėl tiksliau būtų kalbėti ne apie naujų vertybių išmokimą, o apie tolesnį asmeninį augimą – ką ir parodė kategorijos „kita“ turinys. Be to, reikia pripažinti, kad suformuluoti teiginį, susijusį su gebėjimu laikytis profesinės etikos, nėra lengva, neturint tokio formulavimo patirties. Tai iliustruoja vie-

nos magistrantės frazė, suformuluota reflektuojant praktiką: „*Išmokau suformuluoti, remdamasi savo kompetencija.*“ Tačiau tokių teiginių buvo vienetai, o tai gali rodyti, jog studijų metu nėra skiriama daug dėmesio mokymui(si) įvardyti savo kompetenciją konkrečiais teiginiais.

Kita galima gebėjimo veikti etiškai (vertybių) „nutylėjimo“ priežastis yra ta, jog pati profesija yra grindžiama aukščiausiomis humanistinėmis vertybėmis. Todėl planuodami sudėtingas kompetencijų pakopas – mokymosi rezultatus – dėstytojai beveik visada į formuluotes įtraukia etinį aspektą kaip „savime suprantamą“ šios srities specialistų veiklos bruožą, tačiau ne visų dalykų programose jį išskiria atskirais dalyko siekiniais.

Visgi svarbu turėti galvoje, kad abiejuose tyrimų etapuose gauti duomenys – studentų įvardijamos ir įsivertintos kompetencijos nebūtinai tiksliai atspindi realybę. Juk geriausiai įgytas kompetencijas galima pasitikrinti per praktinę veiklą, kurios metu asmuo turi galimybę praktiškai išbandyti savo žinias, gebėjimus ir vertybes.

Kitas svarbus klausimas, kuris kyla atlikus tyrimą, – *kodėl studentai, vardydami, ką jaučiasi išmokę, daugiausiai mini „žinias“, o dėstytojai sanduose „žinių“ tiesiogiai neakcentuoja, o daugiau konstatuoja jų taikymo aspektus?*

Bolonijos proceso paskatinta studijų paradigma yra tam tikras konstruktas, kuris kažkiek susiaurina „žinių“ reikšmę studijų procese, teigiant, kad pereinama nuo „žinių perteikimo“ prie „kompetencijų formavimo“. Ši nuostata reiškia dėmesio perkėlimą nuo dalyko turinio (ką dėstytojas turi perteikti) prie pamatuojamų studentų žinių, gebėjimų, įgūdžių (ką studentas išmoko). Taigi jei anksčiau sanduose dėstytojai pabrėždavo „žinias“, tai dabar žinios neretai „pasislepia“ siekiamų rezultatų formuluotėse. Bet štai akibrokštas: dėstytojų sandų formuluotės pasikeitė, o studentai ir toliau sako išmokstantys „žinių“.

Pirmoji prielaida galėtų būti ši: dėstytojai perrašė sandus, bet nepakeitė dėstymo ir vertinimo metodų, neperorientavo dėstomų dalykų turinio, todėl studentai ir toliau jaučiasi įgyjantys pradinio lygmens, bazinių žinių. Antroji prielaida galėtų būti tokia: nelabai mokėdami formuluoti *kompetencijas*, studentai įprastu žodžiu „sužinojau“ apibendrina skirtingo lygmens žinojimą (nuo minimalaus iki integruojančio, žr. Teater, 2011), kurį dėstytojai savo teiginiuose išreiškia diferencijuojančiais žodžiais *apibūdina, pakomentuoja, lygina, sieja* ir kt. Ir, trečia, toks rezultatas rodo, kad galbūt visai be reikalo studijų procese „grynosios“ žinios buvo nuvertintos. Juk dalijimasis žiniomis, kaip

ir pati socialinio darbo profesija, veikia koprodukcijos principu – studentai selektyviai integruoja į savo jau turimą žinių konstruklą tai, kas jiems asmeniškai atrodo svarbu, todėl ne frazės „galiu apibūdinti“ ar „galiu palyginti“, o nuvertintasis „aš žinau“ galbūt geriausiai atspindi naujos informacijos ir asmeninės prasmės integraciją.

Svarbu prisiminti, kad pagal pažinimo dėsnius, atitinkančius ir kompetencijų plėtros pakopas, žinios yra gebėjimų ir įgūdžių pamatas. Tad nenuostabu, jog būtent žinios ateina į galvą pirmiausia. Viename iš aprašomų tyrimų D. Kahnemanas atskleidė, kad „savęs įvertinimui didelę įtaką darė lengvumas, su kuriuo pavyzdžiai [*gebėjimo taikymo*] ateidavo į galvą“ (Kahnemanas, 2011, 132). Mūsų tyrime studentai lengviausiai prisimindavo tai, ką jie žino, nes dėl riboto praktikos laiko turėjo nedaug galimybių tas žinias išbandyti. Be specialybės žinių ir jas išreiškiančių sąvokų karkaso negalės būti ugdomas ir saviveiksmingumo konkrečioje srityje suvokimas. Tad „žinios“ ir jų įgijimas veikiausiai buvo ir yra itin svarbu, ypač bakalauro studijų procese. Magistro studentų atsakymų vertinimai atskleidė kiek kitokią situaciją: dalis socialinio darbo specialybės „žinių“ jiems nebėra naujos, todėl studentai dažniau teigė besimokantys jas kritiškai taikyti.

Apibendrinant tyrimą ir rezultatų diskusiją galima teigti, kad net ir vadovaudamiesi kompetencijų ugdymo paradigma toli gražu negalime būti tikri, kad studijuojantieji mokysis to, ką ugdytojai mano juos mokantys. Studijų rezultatas planuojamas, tačiau planas ir pasiekta tikrovė gali stipriai skirtis, nes studijų procesas yra kompleksinis reiškinys, lemiamas daugybės veiksnių. Ši svarbų, gražų, įvairialypį jauno žmogaus raidos etapą supaprastinti iki „tinkamų“ kompetencijų formuluočių ir manyti, kad viskas yra vien technikos ir dėstyto ar vertinimo metodo reikalas, reikštų apriboti besimokančiojo ambicijas ir susiaurinti jo lūkesčių lauką. Juk studijuojant svarbu daug kas, dažnai tai, kas nutinka neplanuotai: dėstytojo balso tembras, domėjimasis dalyku ir charizma, bendramokslų grupės motyvacija, pokalbiai per pertraukas, tarpusavio santykiai, o gal... ir pirmoji meilė, sutrukdžiusi susiformuoti vieną kitą įgūdį ar įsidėmėti tam tikrą „žinią“, bet suteikusi laimės ir palikusi gražų atminimą apie studijų metus. Kito svarbaus apibendrinimo mus moko pats socialinis darbas: studijų procese, lygiai kaip ir socialiniame darbe, studentas yra savo mokymosi proceso bendraautoris – dėstytojas svarbus, bet visų pirma pats studentas kuria save ir savo mokymąsi. Todėl itin svarbu šį „bendrą kūrinį“ – studijas – iš tiesų kurti bendrai, pavyzdžiui, reguliariai diskutuojant apie

tai, ko vieni jaučiasi mokantys, o kiti – išmokstantys, kad žinojimo ir gebėjimų konstruktas būtų kuriamas kartu ir nešų abipusę sėkmę.

Išvados

Tyrimas parodė, kad studentų suvokimas, ko jie pasiekė studijuodami dalyką, yra prieštaringas: viena vertus, formuluodami savo „išmokimus“ (nepriminus sande pateiktų dalyko siekinių), studentai dažniausiai įvardija įgytas žinias ir gebėjimus, susijusius su žinių taikymu, „nutylėdami“ kitus svarbius pasiekimus. Tačiau pateikus dalyko programoje planuotų mokymosi rezultatų atraminį sąrašą, prieš tai „nutylėtas“ kompetencijas jie įsivertina aukštai. Be to, „nulytėtasias“ dažnai įsivertina net geriau nei įvardytas savarankiškai. Toks paradoksas leidžia daryti prielaidą apie skirtingus žinojimo konstruktus dėstytojų ir studentų sąmonėje.

Išryškėjęs įgytų kompetencijų įsivardijimo ir jų vėlesnio įsivertinimo paradoksas gali reikšti ir abiem mokymosi proceso pusėms – studentams ir dėstytojams – suprantamo žodyno stoką. Neturėdami kompetencijų Bolonijos proceso užprogramuotiems reiškiniams įvardyti, studentai renkasi įprastus apibendrinančius žodžius (sužinojau, išmokau ir pan.), kurie, manytina, apima dalykų dėstytojų labiau diferencijuotas, skirtingas žinojimo pakopas išreikšiančias sąvokas (lygina, sieja, vertina ir pan.). Todėl bendro žodyno formavimas, kalbėjimasis apie laukiamus studijų rezultatus turėtų būti svarbi studijų proceso dalyvių užduotis.

Objektyvi edukologinių žinių ir patirties stoka lemia dėstytojų sunkumus formuluojant studijų rezultatus, o dėl to savo ruožtu tampa sunkiau kurso pabaigoje pamatuoti numatytus rezultatus. Todėl gali būti, kad ne tik vertinant išdėstyto dalyko pasiekimus egzamino metu, bet ir tarpinių atsiskaitymų metu studentai jaučia, kad daugiausia yra matuojamos jų žinios bei jų taikymas, o ne kiti dėstytojo numatyti aspektai. Ši priežastis taip pat gali paskatinti žinių – kaip svarbiausio suvokiamo pasiekimo – dominavimą studento kompetencijų konstrukte.

Kompetencijų formulavimo, vertinimo ir įsivertinimo sunkumai siejasi ir su pačia socialinio darbo profesijos specifika – kadangi šios veiklos negali griežtai apriboti techniniai reikalavimai, o įgyti pasiekimai, kaip ir studentų pasiekimai, negali būti griežtai užprogramuoti, toks kūrybiškasis, lankstus profesijos pobūdis tam tikra prasme konfliktuoja su studijų rezultatų paradi-

gma. Šį konfliktą galbūt galėtų sušvelninti, jei studijų rezultatai būtų suvokiami kaip *minimalūs* reikalavimai, paliekant ir net oficialiai konstatuojant didelę erdvę kūrybiškiems, netikėtiems, asmeniškai prasmingiems kompetencijų deriniams, kurie nėra paminėti dėstytojo sande. Bet tuomet kyla jų oficialaus pripažinimo problema.

Tyrimas atkleidė svarbų studentų suvoktų pasiekimų bloką, kuris nėra įvardijamas dalykų sanduose – šiuos pasiekimus lemia įžvelgta asmeninė prasmė, o įsivardytos kompetencijos atspindi asmeninį augimą. Tai patvirtina, kad mokymosi rezultatus ne visuomet galima tiesiogiai pamatuoti, o didelis lyginamasis asmeniškai vertingų „atradimų“ svoris rodo, kad, nepaisant jų „nepamatuojamumo“, studentams jie turi didelę reikšmę. Būtų galima teigti, jog būtent tai, kas studijų procese buvo subrandinta kaip *asmeniškai* vertingas konstruktas, yra vertingiausias studijų pasiekimas.

Apskritai tyrimas atkleidė, jog gali būti, kad studijų procese egzistuoja keli atskiri ir ne visuomet harmoningai derantys skirtingų studijų proceso dalyvių žinojimo ar kompetencijų konstruktai, tad norint rasti bendrą vardiklį būtina, kad abi pusės – studentai ir dėstytojai – kalbėtųsi ne tik apie dalyko turinį ar metodus, bet daugiau ir apie patį mokymosi procesą – ko siekiame išmokyti, kaip to siekiame išmokyti ir kaip išvengti „nutylėjimų“, kurie vėliau gali iškreipti profesinį diskursą.

Padėka

Tyrimo autorės nuoširdžiai dėkoja universiteto kolegoms ir studentams, geranoriškai ir atsakingai sutikusiems dalyvauti tyrime. Tikimės, kad tyrimo rezultatai prisidės prie tolesnio studijų programų tobulinimo.

Literatūra

- Arbeitsgruppe Soziale Arbeit.* (2008). Bachelor-studiengang Soziale Arbeit in Humandiensten an der Hochschule Vechta, 2008.
- Bandūra, A. (2009). *Socialiniai minties ir veiksmo pagrindai. Socialinė kognityvi teorija.* Vilnius: Vilniaus universiteto Specialiosios psichologijos laboratorija.
- Baartman, L., Ruijs, L. (2011). Comparing students' perceived and actual competence in higher vocational education. *Assessment and evaluation in Higher education*, 36(4), 385–398.
- Brooks, S., Dobbins, K., Scott, J. J. A., Rawlinson, M., Norman, R. I. (2014). Learning about learning outcomes: the student perspective. *Teaching in higher education*, 19(6), 721–733.

- Bulajeva, T., Jakubė, A., Lepaitė, D., Teresevičienė, M., Zuzevičiūtė, V. (2011). *Studijų programų atnaujinimas: kompetencijų plėtotės ir studijų siekinių vertinimo metodika*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Carpenter, J. (2011). Evaluating social work education; a review of outcomes, measures, research designs and practicalities. *Social work education*, 30(2), 122–140.
- Dewe, B., Otto, H.-U. (2011). *Profession*. In H.-U. Otto, H. Thiersch (Eds.) *Handbuch Sozialarbeit/ Sozialpaedagogik* (pp. 1399–1423). Luchterhand, Neuwied.
- Dobbins, K., Brooks, S., Scott, J. J. A., Rawlinson, M., Norman, R. I. (2014). Understanding and enacting learning outcomes: the academic's perspective. *Studies in higher Education*. Prieiga per internetą: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2014.966668>
- Gevorgianienė, V., Kondrašovienė, L., Lazutka, R., Naujanienė, R., Švedaitė, B., Zabulytė-Kupriūnienė, J., Žalimienė, L. (2011). *Socialinio darbo studijų krypties kompetencijų plėtotės metodika*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Gonzalez, J. M. G., Montano, J. L. A., Hassall, T. (2014). The change towards a teaching methodology based on competences: a case study in a Spanish university. *Research Papers in Education*, 29(1), 111–130.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Penguin Books.
- Luhmann, N., Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und Paedagogik. In N. Luhmann, K. E. Schorr (Eds.) *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen der Paedagogik* (pp. 11–40). Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- O'Brien, S., Brancaleone, D. (2011). Evaluating learning outcomes: in search of lost knowledge. *Irish educational studies*, 30(1), 5–21.
- Pukelis, K., Pileičikienė, N. (2012). Paradigmų kaita aukštajame moksle: kur link? *Pedagogika*, 108, 117–123.
- Spiegel, H. V. (2008). *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit*. Ernst Reinhardt Verlag, Muenchen und Basel.
- Švedaitė-Sakalausė, B. (2012). Kodėl refleksija? Apie socialinį darbą kaip refleksyvų profesionalumą. *Socialinė teorija, empirija, politika ir praktika*, 6, 23–33.
- Teater, B. A. (2011). Maximizing student learning: a case example of applying teaching and learning theory in social work education. *Social Work education*, 30(5), 571–585.

COHERENCE BETWEEN STUDENTS' PERCEPTIONS OF THEIR LEARNING OUTCOMES AND EXPECTED LEARNING OUTCOMES OF A COURSE: DO THEY LEARN WHAT WE TEACH?

VIOLETA GEVORGIANIENĖ¹, BIRUTĖ ŠVEDAITĖ-SAKALAUŠKĖ²

¹ Vilnius University, LITHUANIA, e-mail violeta.gevorgianiene@fsf.vu.lt

² Vilnius University, LITHUANIA, e-mail birute.sakalauske@fsf.vu.lt

Abstract. The research was aimed at investigating the coherence between learning outcomes expected by teachers and learning results subjectively perceived by students. The research revealed that teachers and social work students often have different rather than matching constructs of competences. Either due to the teachers' lack of experience in competency development or to their own understanding of learning, students still name basic knowledge, not skills or values, as their main learning outcome. However, when provided with a list of pre-planned learning outcomes students assess those learning outcomes which they have not articulated independently, without a prompt as highly developed. The research also implies that the creative, flexible character of the social work profession somewhat conflicts with the competence paradigm.

Keywords: learning outcomes, competence, knowledge construct, "latent" competences, self-assessment.

"The most difficult thing is to know what you really know"

Gertrude Stein

Introduction

The changing paradigm of European higher education initiated by the Bologna Process (1999) has induced a transformation of the "classical" paradigm of learning based on acquisition of knowledge towards learning directed to measurable learning outcomes. Study programmes based on this principle focus on the formulation of competences, which are relevant to the needs of society and the labour market. Competences, expressed in more detailed learning outcomes instead of more traditionally understood knowledge have become the focus of the student-centred learning process and study programmes.

Definitions of competence vary, but it is universally agreed that it is a dynamic combination of knowledge, skills and attitudes which allows us to efficiently perform certain activities (Bulajeva, Jakubè, Lepaitè, Teresevičienè, Zuzevičiūtè, 2011). Competences may be subject-specific and generic; also, they are divided into various levels which are defined by more detailed learning outcomes. Learning outcomes are statements which describe what a graduate should know, understand and be able to do after the successful completion of the study programme (ECTS Users' Guide, 2009). It is presumed that competences develop in the process of learning and acting and they cannot be simply transferred from a teacher to a student (Baartman, Ruijs, 2011). Competence is also understood as a personal feature, meanwhile the learning outcomes of the entire study programme are defined by the institution; that is to say, they are formulated in more detail by the teacher of the particular course (Bulajeva et al., 2011). Competences are developed during one's entire life and the level of their mastery at the end of studies is expressed by learning outcomes¹. After the study process is finished, the study outcomes (knowledge, skills and attitudes) are assessed by measuring the degree of coherence between the aims of the study programme (or the specific subject) and students' achievements.

Competences, which a graduate has developed during studies at the university are a certain "document", which proves her qualification and informs a potential employer about the skills of the future employee. However, as various studies indicate, in order for the competences to fully unfold, time and real professional opportunities are needed. For the start of a career and future success it is very important that the graduate be conscious of the professional tasks she is able to do, as well as able to appropriately name her skills. According to the theory of social cognition (Bandura, 2009), it is important in which activities a person considers herself to be self-efficient. However, as Baartman, Ruijs (2011) and Carpenter (2011) argue, competences as they are subjectively perceived by a student and her real achievements do not always coincide. This raises the question if and how the study aims defined in the study programme were actually achieved. No less important investigation whether competences listed in the study programme cover all knowledge, skills and other achievements of the person, that is, if the student's and teacher's views of the pro-

1 The terms "learning aims" or "learning outcomes" will be used synonymously to denote expected, but not yet achieved learning (study) results. Similar learning outcomes grouped into larger categories will be called "competences".

gramme coincide. This question points to an even more profound problem, whether all knowledge can be described in specific statements (achieved outcomes) and whether the paradigm of study outcomes does not leave outside of conscious perception those aspects of knowledge, which are no less important epistemically (O'Brien, Brancaleone, 2011). **The aim of this research** was to analyse coherence between the self-assessment of learning outcomes which students *named independently* and the self-assessment of study outcomes *defined* in the study programme. Students of the Bachelor Programme in Social Work at Vilnius University participated in the research.

The problem of achievement, assessment and self-assessment of learning outcomes

Despite a certain convenience and security, which the content of professional education expressed in learning outcomes gives to teachers, or perhaps because of that, the paradigm of learning outcomes has received reasonable criticism. On the one hand, it is confirmed that articulation of learning outcomes helps a teacher to focus attention on the structure of the subject and ways of delivering it, and also provides a clear description to students of what they are expected to learn (Dobbins, Brooks, Scott, Rawlinson, Norman, 2014; Brooks, Dobbins, Scott, Rawlinson, Norman, 2014). On the other hand, learning outcomes are considered to be a legitimised ideological knowledge construction aimed at establishing principles of management in education (O'Brien, Brancaleone, 2011), which, however, in an actual study process often remain a formality (Gonzalez, Montano, Hassall, 2014). Consequently, although a considerable number of teachers in higher education are eager to integrate learning outcomes into their practice, others doubt their usefulness for students' learning and even express concern that the articulated learning outcomes suppress students' curiosity and commitment to the learning process (Dobbins et al., 2014; Brooks et al. 2014).

Different attitudes also determine different use of learning outcomes in the study process: in some cases, they remain abstract statements, which define aims of a whole study programme, in other cases they serve as guidelines for a ,specific subject, which are announced to students at the beginning of each lecture (Dobbins et al., 2014; Brooks et al. 2014). However, some authors (for instance, Pukelism Pileickiene, 2012) argue that a conflict between the utili-

tarian purpose of learning outcomes and “fundamental learning” can be resolved by accepting that the “fundamentality” of learning simply moves up to higher stages of learning, in other words, “the interchange of the relationship between the “fundamental” and the “applied” studies in higher education takes the form of an upward spiral trajectory towards more complex activities” (p. 122).

The opinion of students on this issue is contradictory: on the one hand, it is acknowledged that learning outcomes are certain guidelines for learning, whose usefulness depends on how clearly and precise they are articulated; on the other hand, concern is expressed that in a consumerist educational culture learning outcomes reduce learning to defined minimal requirements for assessment and avert students from creative and engaged learning (Brooks et al., 2014). Some authors (Teater, 2011) emphasise the importance of personally significant learning outcomes, which students could formulate themselves for each course. However, this possibility is questionable since without knowledge about the content of the subject a student cannot know what she may expect to learn.

According to O'Brien and Brancalone (2011) who have criticised the competence-based learning paradigm, learning outcomes are nothing more than an authoritarian framing of knowledge and thus they contradict the very conception of learning: after all, besides clear criteria, knowledge is also characterised by less explicit features such as subjectively attributed meaning, contextuality, non-finite character, continuous reconstruction, and multidimensionality. These aspects of learning are not reflected in statements of learning outcomes. On the other hand, having in mind the arbitrariness and constructedness of competences, it is no wonder that teachers consider finding methods for their assessment as one of the biggest problems. Therefore, despite the modern paradigm orientated towards learning outcomes, a majority of teachers still tend to assess students' knowledge instead of specific abilities (Gonzalez et al., 2014).

Further, from the perspective of humanistic pedagogy, the technical approach towards learning contradicts the critical and transformational function of knowledge. That is, learning outcomes, which are culturally established, positivistically formulated and ideologically inflexible, preclude serious questions and challenges in the learning process and, according to Wells and Claxton (2002, as quoted in O'Brien, Brancalone, 2011), prevent students from deve-

loping an “epistemic mentality” (thinking as a learner) and “epistemic identity” (acting as a learner). In other words, it happens as if the student who has a specific measurable landmark of achievement gets a mandate to reduce her efforts (Gonzalez et al., 2014). This idea is supported by a considerable number of students who participated in the research of Brooks et al. (2014) and argued that learning outcomes narrowed the range of vision, thus, in a way, leaving out a considerable amount of important information.

O’Brien and Brancalone call such undefined, not always easily captured deep knowledge that does not fit into managerially constructed learning outcomes “lost knowledge” (2011, 14 p.). With some reservations, reflecting on Pukelis and Pileičikienė (2012), this kind of knowledge could be found in documents of the Bologna process under the concept of “generic skills” or, according to the opinion of authors of this article, may be attributed to the group of systemic competences. However, the latter are hard to measure, therefore in study programmes they are often redefined as instrumental competences, which can be observed and thus assessed. In this article, referring to O’Brien and Brancalone’s (2011) concept of “lost knowledge” we will use the term “latent knowledge” as it better reflects the findings of our research.

It can be seen that on the macro level, learning outcomes presuppose the concept of *efficiency*, inferring the possibility to measure and assess those outcomes (O’Brien, Brancalone, 2011). On an individual level, learning outcomes subjectively perceived by students often are investigated using the concept of self-efficacy (Bandura, 2009), which has a similar content. In the social cognitive theory of Albert Bandura, self-efficacy is one of the most important forecasts of a person’s future behaviour. However, contrary to efficiency, this concept reveals not what the person can *really* perform in a certain area of activity, but what *she thinks* she *can* perform. According to Bandura, subjective perception of one’s abilities is an even more precise predictor of the behaviour of the person than her real abilities, because namely what a person thinks she can do determines how she uses knowledge and skills. (According to this view, unawareness of one’s abilities can lead to demotivation). Contrary to overall self-evaluation, which encompasses an emotional component, self-efficacy rather presupposes a cognitive perception of one’s competences (Zimmerman, Cleary, 2006, as cited in Baartman, Ruijs, 2011). Hence, self-efficacy is based on a subjective view, while the assessment of learning outcomes represents an objective view. Research (Holde et al, 1991, as cited in Baartman, Ruijs, 2011)

has demonstrated that there is a difference between knowledge and skills as subjectively perceived by students and their real knowledge and skills assessed with tests and other methods. Besides, Baartman, Ruijs (2011) have found that at the beginning of their studies students tend to overestimate their competences, while at the end they are more likely to underestimate them. However, authors argue that a slight overestimation of one's abilities is useful for the solution of complex tasks (Bandura, 2009; Baartman, Ruijs, 2011).

Evaluation of learning outcomes is also problematic in such a complex area of activity as social work, where knowledge, skills and values can unfold fully only in real-world situations. Carpenter (2011), after a thorough analysis of articles about various aspects of assessment of competences in social work, found that they mostly focused on the change in students' attitudes, knowledge and skills. From 31 published studies that he analysed, only seven investigated the dynamics of students' professional behaviour, and did so in simulated instead of real-world situations. Only one study addressed changes in social work clients' lives, although Carpenter (2011) defined this precise change as the most reliable proof of a well-developed competence. On the other hand, even this criterion of an existing competence can be questioned, because social work as well as other help professions operates on the principle of co-production: the client of the social worker always is co-author of the process aimed to help her (Spiegel, 2008). Hence, a social worker can have excellent competences, but may not reach the aim, because that is the client who makes the final decisions about the changes in her life.

Core competences in social work and challenges in formulating them

Social work is a profession which provides social services orientated towards a person's life and is related to professional activities of psychotherapists, psychologists, supervisors, educators, etc. Social work services differ essentially from bureaucratic and material services whose provision requires and is limited to knowledge of and application of certain generally valid schemas (Švedaitė-Sakalausė, 2012). Social workers are needed when their clients fail to independently solve their life situations and are in "uncertainty", because they lack personal competences. According to Dewe and Otto (2001, p. 1414): "a typical "situation of uncertainty" is the real field for the modern help professions <...> professional activity would not be necessary if there were routine

possibilities of coping with a “situation of uncertainty”. Therefore, the activity of a social worker, her decisions in situations with each client are different, and each case is authentic and unique. It follows that study programmes in social work face a major challenge, since they seek to send to the real world a professional able to act in situations of “uncertainty” and to manage that situation together with her clients. Moreover, the profession of social work is characterised by a so called “deficit of technology”. This concept about social work and other similar professions was developed by Luhmann and Schorr (1982), who claimed that in these professions it is impossible to create methods and technologies that would allow achieving a foreseeable impact on social processes. Thus, a social worker not only acts in a new way in the case of each client but also the interventions she applies would never have the same impact on two different persons or situations; moreover, the effect of her professional actions can never be fully pre-planned or predictable.

Therefore, the main aim of studies in social work is to help future social workers develop a “professional ME”, which operates on the basis of specific professional knowledge, specific values and professional methods (Arbeitsgruppe Soziale Arbeit, 2008; Gevorgianienė et al., 2011). However, universities face challenges while attempting to reformulate this aim of a study programme as a list of learning outcomes and competences. The problem is multi-layered. Firstly, how to specify what inherently cannot be specific, for instance, the ability to work “with uncertainty” and “in uncertainty”? Secondly, how to measure what is not formulated specifically? Thirdly, there remains confusion about which competences are subject-specific and which are generic. (For instance, working in a team is a generic competence to a physicist or a sociologist, but it is a core subject-specific ability for a social worker). The fourth problem is directly related to the object of analysis of this article: in line with the constructivist paradigm, it is assumed that reality is socially constructed and selectively perceived. That is, perception of reality is impossible without its observer; reality is always perceived in light of a person’s experience and frames of meaning. Thus, when teachers of a study programme formulate competences which are to be developed by students, it is difficult to expect that this construct will automatically correspond to the subjective reality of students.

On an international level, there is no agreement in the profession of social work on the exhaustive list of its core competences. Therefore, a team of each study programme in social work independently formulates competences and

learning outcomes taking into account the international definition of social work, global standards for social work education and training, as well as national legislation regulating social work and studies in this field. It is equally important to assess specific needs of social work practice in a particular society or region. Therefore, the developers of study programmes must regularly use research in the professional field of social work to assure that graduates in social work meet the needs of social work development as much as possible.

Methodology

The research was based on the perspective of social constructivism and psychological approaches of Bandura (2009) and Kahneman² (2011). Both Bandura's conception of self-efficacy and concepts of availability and cognitive ease proposed by Kahneman allow for better understanding the process of answering open and closed research questions. These concepts will be used in the discussion of results.

The research consisted of two stages. **In the first stage**, students of Bachelor and Master Programmes for Social Work were presented with an open-ended question: *"Please describe what you feel you have learned in this class. You may write broadly, starting with personal "outcomes" and ending with specific, professional"*. This way, students without having the list of learning outcomes of the study programme have named independently what knowledge, skills or values they thought they have developed in six subjects of the Bachelor programme and five subjects of the Master programme. Only Bachelor students from the 3rd and 4th years of study and Master students from the 2nd year of study participated. They could write as many learning outcomes as they wished. In total, we have received 611 statements.

After a month, in the **second stage** of the research, the same students were presented with short questionnaires about the same subjects. The questionnaires listed specific learning outcomes, which were planned for each subject, and students were asked to indicate on a 5-point scale how well they have developed them (5 meant excellent and 1 meant poor). In total, students filled 241 standardised self-evaluation questionnaires (183 about the subjects of the

2 Daniel Kahneman is a psychologist who investigated processes of decision making, attitude development and assessment; laureate of the Nobel Prize (2002).

Bachelor programme and 58 for the Master programme). It is important to keep in mind that in the second stage, when the students evaluated the degree of reaching the learning outcomes indicated in the course outline, they did not have the possibility to evaluate all skills, knowledge and values which they had formulated when answering the open question in the first research stage, because some statements provided by students themselves were not foreseen in the course outlines as the aim of the subject. Participation of students in research was anonymous and voluntary.

Processing of research results. In order to achieve a higher degree of generalisation, students' responses were analysed quantitatively. Firstly, all statements produced by students about the learning outcomes were assigned to the categories of learning outcomes as described by teachers in the course outline. Those statements which could not be attributed to any learning outcomes in the course outline were grouped into other categories. Frequencies of all independently named learning outcomes for a specific subject were calculated in percentages. This was important for practical reasons as well, since each teacher could see if and to what degree students felt they had achieved the learning outcomes that the teacher had planned for her course.

The data collected in the second research stage (via standardised questionnaires) were used to calculate average self-evaluations for each competence listed in the course outline (on a 5-point scale). Further, comparison of results of the first and second stages revealed differences between the learning outcomes that students formulated independently and self-evaluation of similar learning outcomes in the questionnaires.

Due to the limits of this article, only a few key research results are presented in order to leave more space for the discussion.

Results

When answering the open-ended question “what do you feel you have learned in this course” students of the Bachelor programme most often named those learning outcomes, which we have assigned to the categories of “subject specific knowledge” and “application of knowledge” (31 % of all statements each, Figu-

re 1). Two courses (B2 and B6³) did not even have the aim of presenting knowledge *per se* in the course outlines: despite that, when reflecting on subject B2, 30.8 % of students indicated knowledge as their achievement, and for the subject B6, 8.5 %. A considerable part of statements was assigned to the category “miscellaneous” (20.2 %), which will be described further in more detail. Those learning outcomes which indicated development of values needed in social work (3.3 %) and the search for information (2.8 %) were mentioned least often.

In answers to the open-ended question by Master students, dominating answers were “application of knowledge” and “critical analysis” (27.1 % and 23.1 % of all statements, respectively). 0.5 % of Master students indicated that they developed the competence to adhere to the standards of professional ethics, and 8.5 % indicated the ability to search for information. 17.8 % of all statements were assigned to the category “miscellaneous” (Figure1).

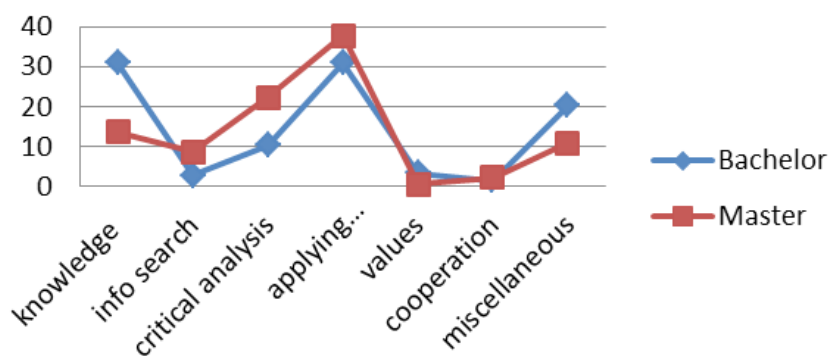


Fig. 1. Answers to the open-ended question: competences independently named by students (Bachelor and Master percentages)

Since the Master programme devotes more attention to research methods, e. g., the search for information and critical analysis, a slightly larger proportion of students named learning outcomes of this type (8.5 % of Master students compared to 2.8 % of Bachelor students and 23.1 % of Master students compared to 10.3 % of Bachelor students, respectively).-

In order to show the difference between the competences which students named independently and self-evaluation of competences as defined in the course outlines, the reflections on subject B3 are compared in Figure 2.

3 For convenience, subjects in the Bachelor's programme are indicated as B (subject code), Master's—as M (subject code).

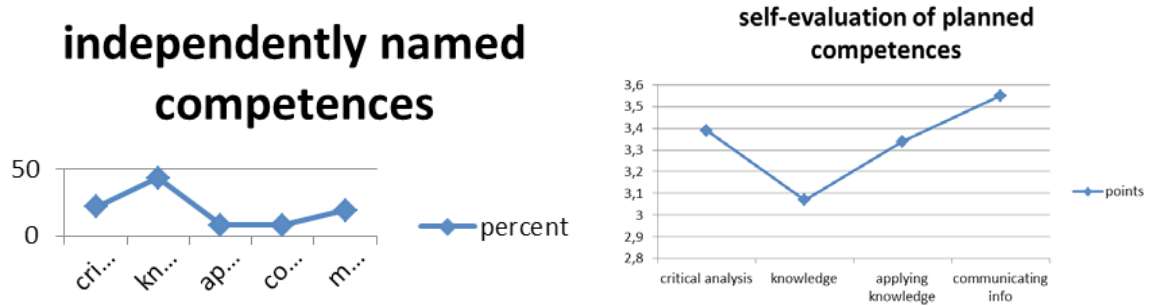


Fig. 2. Independently named competences after studying subject B3 and their self-evaluation

It is evident from Figure 2 that despite the fact that in the independent formulations of learning outcomes knowledge was the dominant answer (43.2 % of all statements), the degree of knowledge acquisition received the lowest score in the self-assessments (average of 3.1 points). On the contrary, skills, which were not mentioned while answering the open-ended question (such as research skills, creative solutions of problems, suggesting models of cooperation) were rated higher (3.3 and 3.6 respectively), despite the fact that they comprised only 8.1% each in the statements formulated independently.

During the analysis of answers to the open question, a significant part of statements was assigned to the category “miscellaneous”. Analysis of statements revealed that the majority of competences in this category reflected personal growth: “I have become more tolerant”, “I have understood how important it is to develop my special talents”, etc. This group of statements could be also called “perceived personal meaning”, because at least a part of them implies a deeper understanding of the meaning of life.

Discussion

Controversial results of the research, which revealed differences in students’ ability to reflect on acquired competences depending on the task will be discussed from the perspective of social constructionism and psychological approaches of Kahneman and Bandura.

As mentioned earlier, when answering the open-ended question in the first research stage, students naturally named learning outcomes intended by the subject teachers. However, there were learning outcomes which were not defined in the course outlines. The category which we named “impact on personal

growth” was particularly salient: it became clear that each subject gave something personal to a student and encouraged her personal growth, although this aim was not formulated in the course outline. Kahneman (2011, p.174) reminds us that one “is more likely to learn by finding surprises in [one’s] own behavior than by hearing surprising facts about people in general”. Such a “secondary impact of studies” can be interpreted differently: perhaps this aim is implicitly pursued by teachers anyway, or it might be a classical law of learning, which states that only that knowledge which is given personal meaning truly becomes an inherent part of the “self”. These results can be also related to the already discussed idea of “epistemic mentality” (Wells, Claxton, 2002, as quoted in O’Brien, Brancaleone, 2011), presuming that competences named independently may more precisely reflect critical, selective and personalised relationships with knowledge compared to the study results formulated (and imposed) by others. On the other hand, the reason can be pragmatic: teachers do not mention such learning outcomes in their course outlines because it is almost impossible to measure them, while the paradigm of competences (and learning outcomes) enforces measurement and differentiation. Consequently, it might happen that this paradigm indeed transfers certain knowledge into the “latent” or even not important, not emphasised, as mentioned earlier.

Further analysis of the results raises the following questions: *Why students do not name learning outcomes, which later, when provided with a list, they assess as highly developed? Is this so because those outcomes are not important to students or they are not aware of them?*

Research by Kahneman, related to the processes of decision making and expression of one’s opinion, indicates that those thoughts or their constructions, which are more easily accessible on a conscious level come to mind first, whereas “equally important issues that are less available [do] not come to [one’s] mind” (2011, p. 9). Thus considerable differences between independently named competences and assessment of “latent” competences when their list is provided can indicate certain knowledge constructs which a person activates when requested. In our research, the core of a knowledge construct of the Bachelor programme students, despite sounding redundant, is precisely knowledge: it dominated in statements which students formulated independently, and the very statements often began with “*I know that...*” Without investigating the cause of such formulation it would be too bold to argue that by stating their knowledge “about [something]”, but not the ability to explain,

to relate what they know, or to creatively apply it, students have mastered only the primary level of knowledge (Biggs, 2003, as cited in Teater, 2011). Nevertheless, such statements remind us to pay more attention to the necessity for students and teachers to talk more, to formulate learning outcomes and levels of their achievement more clearly. In the knowledge construct of Master students, along with knowledge and its application, the dimension of “critical analysis” is also apparent.

Another important particularity of expressing one’s opinion emphasised by Kahneman is that for people the truth is not what is really true but what is often repeated and therefore easily recognisable, as this provides a desired feeling of *cognitive ease* (accessibility, familiarity) (2011, 62). Therefore, as he argues, when making a decision on what to say, a person unconsciously chooses an easier way and *substitutes* a complex question (in our case, *what do you feel you have learned?*) with a more simple (probably, *what do you know?*).

Students’ answers indicate that they are not used to or are not purposefully taught to define their abilities, knowledge and values in specific instead of general statements, which is required by the modern competence paradigm. This might impede interviews with potential employers, and, according to Bandura (2009), competences which students are not aware of and which are not expressed out loud might distort perception of one’s self-efficacy and hence hinder commitment to the tasks for which the person is better prepared objectively than is aware of subjectively: “justly precise evaluation of one’s abilities is important for social functioning” (Bandura, 2009, 713).

The content of the social work programme in question is quite strongly orientated to values and the ability to adhere to the requirements of professional ethics. Therefore, the question arises why such a small number of students named competences which could be assigned to the category of values. However, when they had to assess acquired competences which reflected appropriate ethical attitudes, both Bachelor and Master students evaluated them quite high (3.7 and 4 points, respectively). This might indicate again that students based their answers to the open question on the available construct of knowledge, i. e., they wrote what, in their opinion, best reflects “learning” (traditionally, the content of “learning” is rarely expressed in statements defining ethical attitudes). On the other hand, social work is often chosen by young people who already have a firm value basis, therefore it would be more precise to talk not about learning of values, but about further personal moral growth,

which indeed was evident in the category “miscellaneous”. The other reason for “eliding” the ability to act ethically (values) is that the profession itself is based on the highest human values. Therefore, while planning learning outcomes teachers often integrate the ethical aspect into their formulations.

The next question implied by the research results: *Why students naming what they have learned mostly mention “knowing”, while teachers do not emphasise “knowing” in course outlines directly, but seek to teach knowledge application instead?*

The higher education paradigm initiated by the Bologna process is the construct that somewhat narrows down the importance of “knowledge” in the study process, arguing that the focus is shifted from the “transfer of knowledge” to “competence building”. Hence, if earlier a teacher has underlined knowledge in the course outline, currently knowledge often “hides” in the formulation of learning outcomes. Here is the paradox: the statements in the course outlines have changed, but students keep saying that the first thing they acquire is “knowledge”.

The first assumption could be this: teachers have rewritten course outlines, but did not change methods of teaching and assessment, did not refocus the content of their subjects, therefore students continue to feel that they acquire basic, first level knowledge. The second premise could be: as students are not *competent* in the formulation of *competences* they generalise with a familiar “I know” different levels of knowledge (from minimal to integrated, see Teater, 2011), which in the course outlines are differentiated by specific words such as *defines, comments, compares, relates, etc.*

And thirdly, perhaps it indicates that “pure knowledge” has been unduly devaluated in the study process? After all, knowledge sharing, as the social work profession itself, is based on the principle of co-production. Students selectively integrate into their existing knowledge those constructs that seem important to them personally, so perhaps not the phrases “I am able to define” or “I can compare”, but the devaluated “I know” best reflects the integration of new information and personal meaning.

In one of his studies Kahneman (2011, 132) found that “self-ratings were dominated by the ease with which examples [of skill demonstration] came to mind”. In our research, students most easily recalled what they knew, because due to limited practical experience they did not have many possibilities to test that knowledge. Analysis of the Master students’ answers showed a slightly

different situation: at least a part of social work knowledge is not new to them anymore; therefore they mentioned learning to apply it critically more often.

Summing up the research results and discussion we have to admit that even if we follow the paradigm of competence building we are far from being confident that students will learn what teachers think they teach them. Learning outcomes are planned, but the plan and the results achieved in reality may differ substantially, because the study process is influenced by many factors. In the learning process, as well as in social work, a student is a co-author of her learning process; a teacher is important, but, first of all, a student creates herself and her learning. Therefore, it is very important to truly share the work on this “common creation” that studies are: to regularly discuss between the teachers and students what the first ones feel they are teaching and the latter feel they are learning, in order to co-create a construct of knowledge and skills that would lead to mutual success.

Conclusions

The research revealed that students’ perceptions on what they have achieved while studying a specific subject are contradictory: when formulating what they have learned without a reminder of learning outcomes presented in a course outline, students indicated the acquired knowledge most often as well as skills related to application of knowledge, while “eliding” many other important achievements. Yet when a list of planned learning outcomes was provided, they assessed quite well those outcomes which they did not mention earlier. Besides, they often evaluated the “latent” learning outcomes even higher than those which they had named independently. This paradox allows us to assume that different constructs of knowledge exist in students’ and teachers’ minds.

The difference between the independently named competences and their further evaluation might also indicate a lack of a common vocabulary: students who are not acquainted with the terms of Bologna documents chose familiar words which reflect the lowest level of knowledge (*I know, I’ve become acquainted...*), while teachers use words which indicate different levels of knowing (*relates, analyses, compares, etc.*).

An objective lack of pedagogical knowledge and experience determines teachers’ difficulties in formulating and assessing learning outcomes and this in turn aggravates the measurement of the planned learning outcomes at the end

of the course. Therefore, it might happen that students feel that chiefly their knowledge and its application are measured, instead of other aspects foreseen by the teacher. This reason also might influence the dominance of “*pure*” knowledge in students’ constructs of competence.

The creative and flexible character of the social work profession, in some sense, interferes with the paradigm of learning outcomes. This conflict perhaps could be mitigated by perceiving the study results as *minimal* requirements, leaving and even officially stating the availability of a large space for creative, unexpected, personally meaningful combinations of competences which are not mentioned in a teacher’s course outline. But then the problem of their official recognition arises.

The research has revealed an important cluster of students’ achievements which is not formulated in the course outlines. These achievements are determined by perceived personal meaning and personal growth. In general, the research revealed that several separate and not always harmoniously matching constructs of competences held by different participants of the study process may exist. Therefore, in order to find a common denominator, it is important that both parties—students and teachers—should talk not only about the content and methods of the subject, but also about the learning process itself: what we seek to teach, how we seek to teach it and how to avoid reticence, which might later distort the professional discourse.

Acknowledgment

Authors of the research sincerely thank their university colleagues and students, who generously agreed to participate in the research. We hope that the research results will contribute to further development of the study programmes.

References

- Arbeitsgruppe Soziale Arbeit.* (2008). Bachelor-studiengang Soziale Arbeit in Humandiensten an der Hochschule Vechta, 2008.
- Bandūra, A. (2009). *Socialiniai minties ir veiksmo pagrindai. Socialinė kognityvi teorija* [Social foundations of thought and action: a social cognitive theory]. Vilnius: Vilniaus universiteto Specialiosios psichologijos laboratorija.

- Baartman, L., Ruijs, L. (2011). Comparing students' perceived and actual competence in higher vocational education. *Assessment and evaluation in Higher education*, 36(4), 385–398.
- Brooks, S., Dobbins, K., Scott, J. J. A., Rawlinson, M., Norman, R. I. (2014). Learning about learning outcomes: the student perspective. *Teaching in higher education*, 19(6), 721–733.
- Bulajeva, T., Jakubė, A., Lepaitė, D., Teresevičienė, M., Zuzevičiūtė, V. (2011). *Studijų programų atnaujinimas: kompetencijų plėtotės ir studijų siekinių vertinimo metodika* [Renewal of study programmes: guidelines of competence development and assessment of learning outcomes]. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Carpenter, J. (2011). Evaluating social work education; a review of outcomes, measures, research designs and practicalities. *Social work education*, 30(2), 122–140.
- Dewe, B., Otto, H.-U. (2011). *Profession*. In H.-U. Otto, H. Thiersch (Eds.) *Handbuch Sozialarbeit/ Sozialpaedagogik* (pp. 1399–1423). Luchterhand, Neuwied.
- Dobbins, K., Brooks, S., Scott, J. J. A., Rawlinson, M., Norman, R. I. (2014). Understanding and enacting learning outcomes: the academic's perspective. *Studies in higher Education*. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2014.966668>
- Gevorgianienė, V., Kondrašovienė, L., Lazutka, R., Naujanienė, R., Švedaitė, B., Zabulytė-Kupriūnienė, J., Žalimienė, L. (2011). *Socialinio darbo studijų krypties kompetencijų plėtotės metodika* [Guidelines of competence development in the study field of social work]. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Gonzalez, J. M. G., Montano, J. L. A., Hassall, T. (2014). The change towards a teaching methodology based on competences: a case study in a Spanish university. *Research Papers in Education*, 29(1), 111–130.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Penguin Books.
- Luhmann, N., Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und Paedagogik. In N. Luhmann, K. E. Schorr (Eds.) *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen der Paedagogik* (pp. 11–40). Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- O'Brien, S., Brancaleone, D. (2011). Evaluating learning outcomes: in search of lost knowledge. *Irish educational studies*, 30(1), 5–21.
- Pukelis, K., Pileičikienė, N. (2012). Paradigmų kaita aukštajame moksle: kur link? [Shift of paradigms in higher education]. *Pedagogika*, 108, 117–123.
- Spiegel, H. V. (2008). *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit*. Ernst Reinhardt Verlag, Muenchen und Basel.
- Švedaitė-Sakalauskė, B. (2012). Kodėl refleksija? Apie socialinę darbą kaip refleksyvų profesionalumą [Why reflection? Social work as reflective professionalism]. *Socialinė teorija, empirija, politika ir praktika*, 6, 23–33.
- Teater, B. A. (2011). Maximizing student learning: a case example of applying teaching and learning theory in social work education. *Social Work education*, 30(5), 571–585.

V DALIS

Neformalusis švietimas:
koks, kada ir kodėl?

PART V

Non-formal education:
What, when, and why?

JAUNIMO NEFORMALIAUS PATIRTINIO UGDYMO(SI) GALIMYBĖS BIOEDUKACINĖJE APLINKOJE: RAMBYNO REGIONINIO PARKO ATVEJIS

RAMUTĖ GAUČAITĖ¹, EVELINA ALIŠKEVIČIŪTĖ²,
AUŠRA KAZLAUSKIENĖ³

¹Šiaulių universitetas, LIETUVA, el. paštas ramuteg@yahoo.com

²Šiaulių universitetas, LIETUVA, el. paštas alievelina@gmail.com

³Šiaulių universitetas, LIETUVA, el. paštas akazlauskiene@yahoo.com

Santrauka. Pedagogams tampa svarbu tobulinti gebėjimus modeliuoti gamtamoksliniam ugdymui(si) veiksmingas mokymosi aplinkas, kuriose besimokantieji žinias, gebėjimus bei vertybines nuostatas galėtų įgyti aktyviai veikdami *čia ir dabar*, o įgytą patirtį labiau sustiprintų per patirtus pozityvius emocinius išgyvenimus. Tokiam ugdymui(si) yra dėkingos realios gamtinės aplinkos, kurios asmens ugdymo(si) kontekste įvardijamos kaip *bioedukacinės aplinkos*. Šiame tyrime, taikant kokybinio ir kiekybinio tyrimo trianguliacijos principą, siekiama atskleisti bioedukacinės aplinkos teikiamas galimybes jaunų žmonių neformaliajam patirtiniam ugdymui(si) *čia ir dabar*, o pastarąsias galimybes vertinant iš paties besimokančiojo pozicijų, t. y. parką lankančių jaunų žmonių poreikių. Vienas iš svarbiausių veiksnių organizuojant tokį mokymąsi yra paties besimokančiojo aktyvios veiklos ir gamtos sinergija, kuri ir laiduoja galimybes ne tik *čia ir dabar* plėtoti žinias ir patirtį, bet ir jas aktualizuoti kaip priemonę paties besimokančiojo saviraiškai. Tyrimo rezultatai leidžia manyti, kad jauniems žmonėms buvimas parke asocijuosi su pozityviomis emocijomis, galimybėmis susiliesti su gamta ir išreikšti savo vidinį AŠ aktyviai ir įdomiai veikiant *čia ir dabar*. Lietuvos parkų edukacinėje veikloje daugiau orientuojamasi į edukacinę gamtos pažinimą ir tausojimą, į jaunų žmonių galimybes aktyviai sportinei veiklai.

Esminiai žodžiai: bioedukacinė aplinka, neformalusis švietimas, patirtinis mokymasis.

Įvadas

Remiantis PISA atliekamais Lietuvos mokinių gamtos mokslų pasiekimų kaitos dinamikos tyrimais (PISA 2012, Results), galima konstatuoti, kad aukštes-

niųjų klasių mokinių gamtos mokslų gebėjimai prastėja. Tyrimai (žr. ten pat) rodo, kad Lietuvos jaunimui gana sudėtinga naudotis gamtos mokslų prieiga, interpretuoti tyrimų duomenis, kūrybiškai susieti įvairių sričių žinias tikrovės problemoms identifikuoti ir jas spręsti. Nors Lietuvos mokiniams gerai sekasi šios srities žinias atgaminti ir jas taikyti gerai žinomose situacijos, tačiau aki-vaizdu, kad šiandien vien faktinių žinių jau nebepakanka. Pedagogams svarbu tobulinti gebėjimus modeliuoti gamtamoksliniam ugdymui veiksmingas mokymosi aplinkas, kuriose besimokantieji žinias, gebėjimus bei vertybines nuostatas galėtų įgyti aktyviai veikdami *čia ir dabar*, o gaunamą patirtį labiau suvoktų per patirtus pozityvius emocinius išgyvenimus (Andersson, Eriksson, 2011). Be to, siekiant konstruoti tokią patirtį, itin svarbu laiduoti besimokančiojo laisvo pasirinkimo galimybes tiek numatant tikslus, rezultatus, tikslo siekio kelius, tiek patį veiklos turinį, t. y. laiduoti galimybes mokytis savivaldžiai (Kazlauskienė, Gaučaitė, Pocevičienė, 2015). Kaip žinia, įprastinis mokymas(is) klasėje tokias galimybes riboja.

Pasak mokslininkų (Jakobson, Lundegård, Wickman, 2014), tokiam ugdymui(si) yra tinkamos realios gamtinės aplinkos, kurios asmens ugdymo(si) kontekste įvardijamos kaip *bioedukacinės aplinkos*. Pastaroji suprantama kaip natūrali (ar jai artima) gamtinė biologinė (parko ar kitos žaliosios erdvės) aplinka, kurioje sinergiškai sąveikauja edukaciniai subjektai ir lokalaus pobūdžio procesai. Tokio tipo aplinkomis gali tapti mokyklos kiemai, parkai bei kraštovaizdžio aplinkos su miškais, ežerais ir vandens telkiniais (Andersson, Eriksson, 2011; Gamtamokslinio ugdymo kaitos 2014–2020 veiksmų planas, 2013). Be to, tai viena iš galimybių, padedančių įveikti takoskyrą tarp formalus ir neformalus ugdymo(si). Todėl svarbu, kad tiek ugdytojai, tiek ir ugdomieji geriau suvoktų bioedukacinių aplinkų svarbą besimokančiajam bei optimaliau išnaudotų patirtinio mokymosi *čia ir dabar* bioedukacinėje aplinkoje galimybes visybiškai ugdant jauną žmogų (Andersson, Eriksson, 2011).

Skandinavijos pedagogai jau seniai pasaulį pažinti kviečia neapsiribojant klasės sienomis – jie siūlo lauko gamtinę aplinką naudoti kaip vieną veiksmingiausių netradicinių ugdymo(si) erdvių (Johansson, Svensson, 2015; Andersson, Eriksson, 2011). Pasulyje žinomų Skandinavijos regiono Aldo Leopoldo gamtos centro (*Aldo Leopold Nature Centre*), Magnusono, Velamsundo, Fredriksdalo ir kt. parkų bioedukacinėse programose aiškiai išreiškiamos patirtinio ugdymosi *čia ir dabar* galimybės, jas sustiprinant besimokančiojo emociniu patyrimu (Magnuson Nature Programs, 2014; Aldo Leopold Nature

Centre, 2013; Velamsund park, 2014; Fredriksdal museer och trädgårdar i Helsingborg, 2014). Laikomasi nuostatos, kad jaunos žmonės mokytis parke motyvuoja užsiėmimai, orientuoti į *nuotykią* grįstas realias ir asmenines *patirtis*, o jų raiškos aktyvumą, realizuojant programas, skatina ir palaiko specialiai parengtų pedagogų (animatorių, reindžerių, gidų) veikla. Aptartose užsienio šalyse vykdomų bioedukacinių programų vienas iš sėkmės veiksnių yra tai, kad programų veiklos turinys ir formos yra grindžiami jaunų žmonių aktyvios veiklos poreikiais.

2012 metais atliktas tyrimas įrodė, kad Australijoje, Norvegijoje, Lietuvoje, Singapūre ir Švedijoje jaunimo realių patirčių sąveika su gamta smarkiai mažėja. Todėl jaunimui svarbu padėti suvokti savo ugdymo(si) per konkrečią patirtį galimybes juos supančioje gamtinėje aplinkoje taip užmezgant su gamta ilgalaikį edukacinį ryšį (Fägerstam, 2012; Brodin; 2011, Andersson, Eriksson, 2011). Taip pat tyrimai atskleidė, kad jaunimas tampa drąsesnis, o sukurtas malonus kontaktas padeda besimokančiųjų grupėje nesijaudinti ir tapti savais (Fägerstam, 2012). Sąveika gamtoje harmonizuoja ugdymo(si) atmosferą, nes gamtinė erdvė „kviečia“ į ramią ir saugią bioedukacinę aplinką (Johansson, Svensson, 2015; Andersson, Eriksson, 2011).

A. Szczepanskis (2013) bioedukacinę aplinką apibūdina *vietos jausmu* (angl. ir šved. *sense of plats*). Aplinka pasitelkiama tam, kad užsimegztų stiprus emocinis santykis su vieta, kuri platesnėje perspektyvoje gali apimti dalį šalies arba tautos regiono. „Mokymo(si) aplinka – tai visos edukacinę vertę turinčios žmogaus gyvenimo ir veiklos erdvės, įgalinančios asmeninį individo tobulėjimą, pasiekiamą per mokymo(si) pastangas“ (Mokymo(si) aplinka XXI amžiuje, 2012). H. Eshachas (2007), analizuodamas neformalaus švietimo aplinkas, išskiria tris pagrindines mokymosi veiksnių konteksto grupes – asmeninę, sociokultūrinę ir fizinę su joms būdinga įsiterpiančių veiksnių įvairove, o tai ir laiduoja galimybes dalykinį pažinimą papildyti emociniu patyrimu. Tad bioedukacinė aplinka, ją vertinant neformalaus mokymosi *čia ir dabar* aspektu, visiškai atliepia minėtus kontekstus ir yra laikytina vienu iš tinkamiausių papildinių tradicinio mokymosi aplinkoms bei vienu iš svarbiausių bioedukacinės veiklos sėkmingo įgyvendinamo aspektų (Fägerstam, 2012; Ho, 2012).

Šiandien Norvegijoje fokusuojamasi į spontaniškas jaunimo veiklas, o Singapūre lauko pedagogų ir visuomenės poreikiai įgyvendinami besikeičiančiame formaliojo švietimo kontekste nuolat numatant aiškius bioedukacijos

tikslus, t. y. numatyti edukacijos rezultatai siekiami per *tiesiogines patirtis* bioedukacinėje erdvėje (Ho, 2012; Billstam, 2012). Apibendrinant galima teigti, kad pasitelkiant bioedukaciją siekiama pasinaudoti būtent tuo, ką siūlo gamtinė-biologinė aplinka. Tik svarbu atrasti tam tinkamą aplinką bei pamatyti ir suvokti jos teikiamas edukacines galimybes (Mossfeldt-Olsson, 2014). Aptarti aspektai leidžia manyti, kad bioedukacija šiandien suvokiama kaip daugialypė edukacijos ir mokslinių tyrimų sritis, kuri apima nuotykių edukaciją, lyderystės įgūdžius, ramų lauko gyvenimą bei žmogaus ir gamtos santykius; praturtina formalųjų švietimą, praplečia jo galimybes; padidina rezultatyvų vaikų mokymą(si) per motorinius, socialinius, verbalinius gebėjimus, emocinius patyrimus; plėtoja besimokančiųjų atradimus ir jų suvokimą apie artimą bioedukacinę lauko aplinką, jų sąveiką su ja ir kt. (Sætermo, 2013; Fägerstam, 2012; Olofsson, Åkesson, 2009).

Tbilisio deklaracijoje senai minimas vienas iš bioedukacijos uždavinių – visuomenės dalyvavimas gamtosaugos ir bioedukacinėse programose, atsižvelgiant ne tik į visuomenės, bet ir į besimokančiųjų poreikius (Athamn, Monroe, 2015; Pettersson, 2014). Besimokančiojo poreikių patenkinimas yra svarbiausia visuotinės kokybės vadybos sudedamoji dalis (Vanagas, 2004). Todėl parkas, kaip ir bet kuri kita šviečiamoji institucija, kuri siekia bioedukacinės veiklos kokybės, turi nuolat domėtis ir tirti besimokančiųjų jame poreikius, t. y. patenkinti esamus ir numatomus besimokančiųjų interesus bei žinoti, kas yra jo besimokantieji (žr. ten pat).

Lietuvoje šiandien taip pat aktualizuojamos įvairių edukacinių erdvių naudojimo ugdymo praktikoje galimybės, išryškinama jų pritaikymo visuomenės mokymuisi svarba. Tačiau reikia pastebėti, kad įvairiuose Lietuvos parkų veiklą reglamentuojančiuose dokumentuose daugiau akcentuojama aplinkosauga, o edukacinis aspektas išreiškiamas epizodiškai, tai daugiau lieka pačių parkų vidinės veiklos reikalu. Kad tai yra probleminė sritis, įvardijama ir Lietuvos neformaliojo vaikų švietimo finansavimo tobulinimo veiksmų plane 2014–2016 metams (2015), kur konstatuojama, kad bioedukacinės krypties veiklos parkuose galimybės yra neišnaudojamos.

Bioedukacinė aplinka – natūrali gamtinė biologinė parko aplinka, kurioje sinergiškai sąveikauja edukaciniai subjektai ir lokalaus pobūdžio procesai. Todėl būtina išsiaiškinti besimokančiųjų poreikius bioedukacinės aplinkos aspektu, nes ši aplinka yra edukacinės sistemos realizavimo konkrečiu laiko momentu dimensija ir jungia dar kitus *įsiterpiančius* veiksnius, tokius kaip

papildomi veikėjai, materialūs daiktai, nenumatytos dinamiškos aplinkybės ir pan. Įsiterpiančios veiksniai edukacinėmis sąlygomis tampa edukacinės sistemos dalimi ir ugdymo požiūriu yra prasmingi, vertingi tiek ugdytiniui, tiek ir visai visuomenei – jie nuteikia besimokančiuosius aktyviai veiklai *čia ir dabar*, skatina pozityvius emocinius išgyvenimus.

Tuo tarpu Lietuvoje gamtinės aplinkos edukacija yra daugiau fragmentinio pobūdžio. Šia tema stokojama išsamesnės ir sistemiškesnės tyrimais pagrįstos informacijos, o parkuose esančios edukacinės programos nėra paklausios, neretai lieka nerealizuotos. Laikantis nuostatos, kad bioedukacinių programų gyvavimo parke vienas iš sėkmės veiksnių yra lankytojų poreikių analizė, tad, remiantis jais, aktualu analizuoti bioedukacinės aplinkos teikiamas galimybes jaunų žmonių patirtiniam ugdymui(si). Tai ir suponuoja šio tyrimo pedagoginę problemą: kokie yra jaunų žmonių veiklos bioedukacinėje parko aplinkoje poreikiai ir jų svarba laiduojant neformalaus patirtinio ugdymo(si) galimybes?

Tyrimo tikslas – atskleisti bioedukacinės aplinkos teikiamas galimybes jaunų žmonių neformaliai patirtiniam ugdymui(si), pastarąsias galimybes vertinant iš paties besimokančiojo pozicijų.

Atliktas tyrimas buvo grindžiamas egzistencializmo ir socialinio konstruktivizmo metodologijos koncepcijų teorinėmis prieigomis (Jaspers, 1998; Berger, Luckman, 1999). Bioedukacinėje aplinkoje sudaromos sąlygos atsiskleisti besimokančiojo egzistencijai, o dalyvimas joje reiškia besimokančiojo praktinį žinių pritaikomumą *čia ir dabar* bei saviraišką. Bioedukacinėje aplinkoje sudaromos sąlygos besimokančiajam būti, suvokti, mąstyti, mokytis *čia ir dabar*. Tai turėtų būti kiekvieno bioedukatoriaus, kaip ir kiekvieno pedagogo apskritai, esminis siekis (Pettersson, 2014; Kazlauskienė, Masiliauskienė, Gaučaitė, Pocevičienė, 2010). Viena iš išeičių – bioedukacinę aplinką suvokti kaip besimokančiojo egzistencijos poreikio raišką suteikiant įvairias konstruktyvistines galimybes, t. y. parke sudaromos bioedukacinės aplinkybės pačiam susirasti ir *konstruoti* žinias bei suvokimą, atrasti asmeninį tikslą ir gyvenimiškas prasmes.

Tyrimo metodai ir organizavimas

Tyrimas grindžiamas indukcine tyrimo strategija, siekiant nustatyti universalius apibendrinimus (Blaikie, 2000). Tyrime taikyti šie *duomenų rinkimo metodai*: mokslinės literatūros analizė, kuri buvo pagrįsta literatūros apžvalga (angl.

literature review). Jos pagrindu įvertinami literatūros šaltiniai, apibūdinantys informaciją apie analizuojamą objektą (Grant, Booth, 2009), bei tinklalapių turinio analizė (Valstybinės saugomų teritorijų tarnybos prie Aplinkos ministerijos, Rambyno regioninio parko duomenys). Taikyta pusiau struktūruota anketinė apklausa (Turner, 2010), kuri sudarė sąlygas atskleisti bioedukacinės aplinkos teikiamas galimybes jaunų žmonių patirtiniam ugdymui(si) *čia ir dabar*.

Duomenims analizuoti pasirinkti šie metodai: mokslinės literatūros ir institucijų tinklalapių analizei (įvertinti regioninių parkų turinį bei paskirtį tikslinėms grupėms) susisteminti ir atsakymų į atviro tipo klausimus duomenims apibendrinti taikytas turinio (*content*) analizės metodas, derinant reikšmių analizės ir kokybinės turinio analizės tipą (Mayring, 2014). Pastarajam taikyta kokybinių duomenų analizės programa „Kokybis“ (versija 0.1.0), kuri sudarė galimybes identifikuoti analizuojamus kokybinius požymius. Respondentų atsakymai sugrupuoti pagal semantinį-leksinį panašumą. Šios duomenų grupės pavadintos kategorijų nominavimu), suteikiant esmę atitinkantį pavadinimą. Apibendrinant atsakymus į pateiktus uždaro tipo klausimus, naudota *statistinė duomenų analizė*. Tyrimo duomenys apdoroti SPSS 16.0 programa (*Statistical Package for the Social Sciences*). Rezultatų analizei buvo panaudoti suminių (kaupiamųjų) procentų grafikai (suminiai procentai sukaupia kintamųjų reikšmių procentines išraiškas nuo 0 iki 100 proc.). Skirtumui tarp dviejų grupių statistiniam reikšmingumui įvertinti buvo taikomas Mano ir Vitnio (*Mann-Whitney*) U neparametrinis testas (t-testo analogas ranginėms skalėms). Pasirinktas reikšmingumo lygmuo $p < 0,05$.

Tyrimas organizuotas 2015 m. Remiantis prielaida, kad bioedukacinės veiklos parke ypatumus geriausiai žino parke besilankantys asmenys, buvo pasirinkta tikslinė neatsitiktinė tiriamųjų grupė. Atsižvelgiant į edukacinės veiklos aktualumą skirtingoms amžiaus grupėms, apsispręsta tirti jaunų žmonių (nuo 14 iki 29 metų) edukacinės veiklos parke poreikius. Kadangi Lietuvos regioniniai parkai yra panašaus pobūdžio, vykdo panašias veiklas, todėl apsiribota vieno, t. y. Pagėgių savivaldybėje esančio Rambyno regioninio parko, lankytojų poreikių tyrimu. Tyrime dalyvavo 109 tiriamieji.

Pusiau struktūruotą anketą sudarė iš anksto parengti atviri ir uždari klausimai, orientuoti į atskiras temas, pagal kurias buvo sudaryti 6 diagnostiniai blokai: sociodemografiniai duomenys apie besimokantįjį; besimokančiojo ugdymosi galimybių parko aplinkoje lūkesčiai; besimokančiojo asociacijos, su-

sijusios su ugdymu(si) parko aplinkoje; ugdymo(si) parko gamtoje programų suvoktis; ugdymo(si) parko gamtoje tobulinimo galimybės; besimokančiųjų ugdymo(si) parko aplinkoje patirties raiška.

Tyrimo etika. Atliekant empirinį tyrimą nebuvo pažeistos tiriamųjų teisės, buvo laikomasi tyrimo principų: tiriamieji sutiko dalyvauti tyrime; jiems buvo užtikrinta tai atlikti patogioje vietoje ir patogiu laiku; tyrimo dalyviai buvo supažindinti su tyrimo tikslu ir pildymo instrukcijomis; buvo garantuotas konfidencialumas ir anonimiškumas.

Tyrimo rezultatai ir jų apibendrinimas

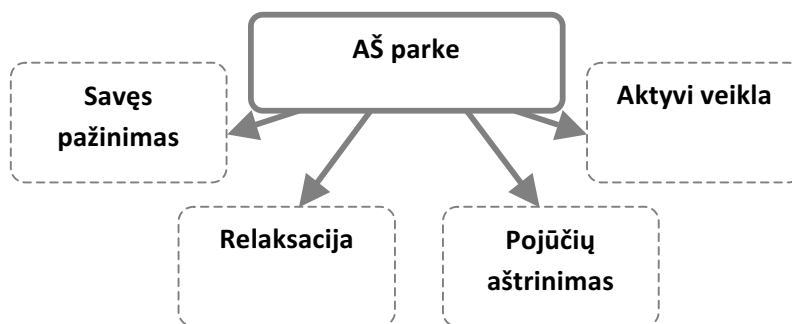
Remdamiesi užsienio šalių patirtimi (Australijos, Danijos, Švedijos, Prancūzijos ir kt.) regioniniai parkai siūlo veiklų įvairovę (Pettersson, 2014; Fägerstam, 2012; Brodin, 2011 ir kt.), o viena iš Lietuvos regioninių parkų paskirčių – vykdyti edukacinę ir kultūrinę veiklą (Dėl Regioninių parkų nuostatų patvirtinimo, 2011; Leonavičiūtė, 2009). Daugelyje regioninių parkų vykdomos bioedukacinės programos dažniausiai yra vienos dienos epizodiniai užsiėmimai. Didžioji jų dalis skirta vaikams, o pagrindinė paskirtis – suteikti papildomų žinių. Emociniai išgyvenimai yra laikomi savaime suprantami ir priklausomi tik nuo dalyvaujančiojo (Poškienė, 2015).

Išanalizavus regioninių Rambyno parko ir Valstybinės saugomų teritorijų tarnybos prie Aplinkos ministerijos tinklalapių duomenis, galima teigti, kad Rambyno regioninis parkas yra vienas iš mažesnių Lietuvos parkų. Pagrindiniai objektai – Rambyno kalnas, M. Jankaus muziejus, Bitėnų kapinaitės. Vertinant parko veiklą lankytojų užimtumo aspektu, bene didžiausias dėmesys skiriamas parko informacinei sistemai atnaujinti, naujoms apžvalginėms vietoms, minimaliai turistinei struktūrai įrengti. Išanalizavus Rambyno regioninio parko direkcijos teikiamų viešų ir administracinių paslaugų sąrašą, matyti, kad edukacijai skiriamas minimalus dėmesys. Užfiksuotos tik dvi trumpalaikės mokamosios programos, kurios siūlomos lankytojams: vienos valandos trukmės teminė mokomoji programa ir galimybė organizuoti pažintinį, mokomąjį žygį išskirtinėse, žmogaus poveikiui jautriose teritorijose. Taip pat siūlomi savarankiškų žygių maršrutai pagal projektą „Kompleksinė visuomenės informavimo ir švietimo apie saugomų teritorijų svarbą bei aplinkai palankų gyvenimo būdą programa „Keliaukime kitaip!“ Pagal Valstybinės saugomų teritorijų tarnybos organizuojamą projektą „Iš Lankytojų centro – į

gamtą“ Rambyno regioniniame parke prasideda 2 kraštovaizdžio pažinimo maršrutai. Tai leidžia manyti, kad šio parko lankytojų edukacija yra labiau pačių lankytojų, o ne parko bendruomenės reikalas. Reikia paminėti, kad 2015 m. parengtas „Vadovas po Rambyno regioninį parką“ (sud. A. Kulbis), kurio paskirtis – „padėti mokytojui, gamtos gidui, mamai ar tėčiui organizuoti ir praveisti mokomuosius užsiėmimus konkretaus nacionalinio ar regioninio parko gamtoje, o mokiniui, lankytojui, vaikui – geriau suvokti, pažinti, įsiminti vertybes saugomoje teritorijoje“. Beje, tokie vadovai parengti daugelyje Lietuvos saugomų teritorijų direkcijų ir, nors yra orientuoti į ekologinio švietimo plėtros tikslų įgyvendinimą, tai galima vertinti kaip reikšmingą pagalbą parkų edukatoriams.

Užsienio šalių parkuose vykdomos veiklos analizė parodė, kad juose įgyvendinamos bioedukacinės programos padeda spręsti aktualias visuomenės ugdymo problemas. Vyrauja suvokimas, kad besimokantieji geresnių mokymosi rezultatų pasiekia vykstant interakcijai tarp besimokančiųjų ir bioedukacinės aplinkos. Bioedukatorius (šį vaidmenį gali atlikti ir specialiai parengtas parko animatorius, reindžeriai, gidai) – svarbus programos kokybės veiksnys, kuris savo paties elgesiu sukuria ir palaiko palankią emocinę, pedagoginę aplinką, panaudoja besimokančiųjų patirtį, ją „augina“ stimuliuodamas emocinius išgyvenimus (Gruffman-Cruse, Sundbaum, 2014). Bioedukacinės programos suteikia galimybes kitokiam mokymuisi, kai besimokantieji realioje gamtinėje aplinkoje kelia hipotezes, tyrinėja, kuria, tikrina, komunikuoja, aktyviai veikia, diskutuoja, kvestionuoja, sprendžia problemas, klysta ir taip mokosi. Siekiama pažadinti asmeninę besimokančiojo vaizduotę. Asmeninė besimokančiojo patirtis yra laikoma edukacine vertybe. Dėl sudarytų palankių edukacinių sąlygų *besimokančiųjų patirtis tampa vertinga socialiniu-kultūriniu požiūriu, o žinios konstruojamos autentiško patyrimo pagrindu*.

Remiantis tiriamųjų sąveikos su parko aplinka raiškos empirinio tyrimo duomenimis, galima teigti, kad parko lankytojams itin svarbus asmens ir jį supančios gamtinės aplinkos subalansuotas ryšys. Asmens ir gamtos sąveikos „AŠ parke“ idėja konstruojama formuluojant keturias pagrindines temas, kurios pateiktos 1 pav.

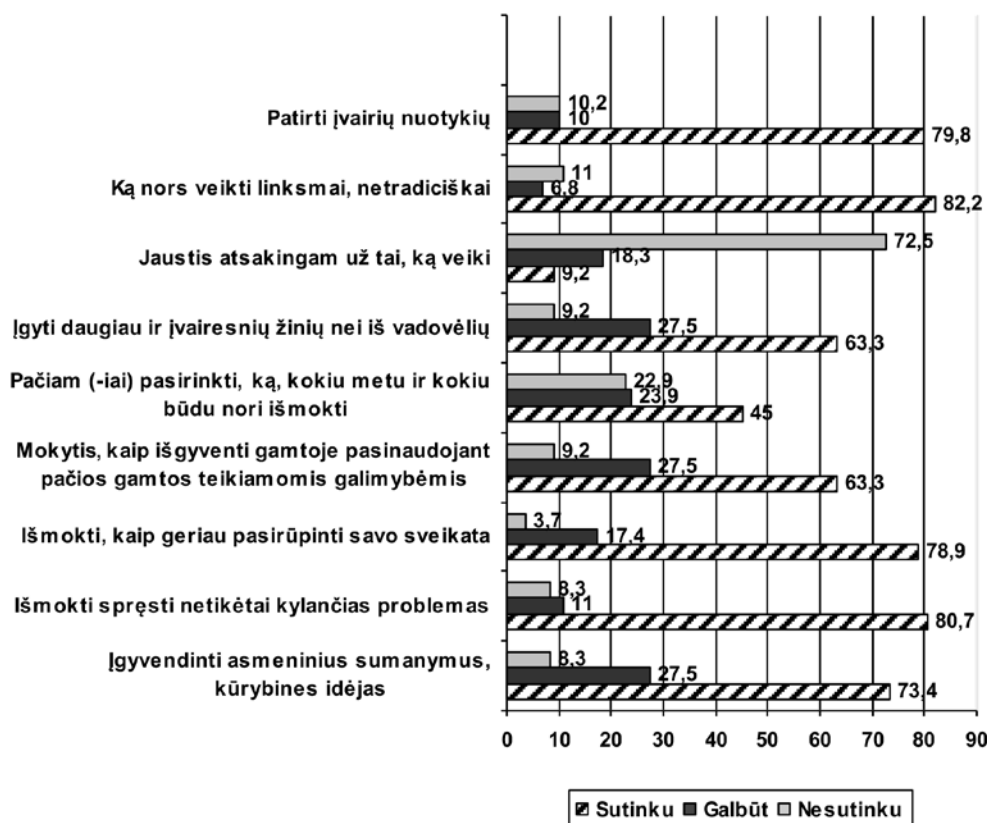


1 pav. Tiriamųjų asociacijos tema „Aš parke“

Kaip matyti, tyrime dalyvavusiems mokiniams buvimas parke asocijuojasi su išgyvenimais, kurie leidžia geriau pažinti save, koncentruoti dėmesį į savo išgyvenimus, pojūčius. Parke šie mokiniai jaučia gamtos relaksacinę poveikį, sieja savo buvimą su aktyvia veikla. Asmens sąveiką su gamta išreiškia tema *Savęs pažinimas*. Buvimas parke tiriamiesiems leidžia įsigilinti į savo mintis, susikaupti, analizuoti svarbius savo būties klausimus. Tai tarsi vieta, kur gamtinė aplinka leidžia netrukdomai pabūti ir pasikalbėti su savimi („*Turiu galimybių labiau suprasti save, stiprėti dvasiškai*“ [1]; „*Atgaunu pusiausvyrą*“ [29]; „*Igaunu jėgų*“ [45]; „*Apmąstyti daug ką*“ [62]; ir pan.). Tai lyg ir tam tikras prieglobstis, leidžiantis atsiriboti nuo kitų ir pabūti pačiam su savimi, ko, matyt, šiandieniam žmogui trūksta. Buvimas gamtoje susijęs su *relaksacinėmis* galimybėmis. Nuolatinio tempo poveikį šiandien jaučia kiekvienas, tai jaunam žmogui aktualizuoja poreikį pajauti ramybę, išgyventi gamtos relaksacinę poveikį („*Patiriu atsipalaidavimą, pajaučiu ramybę, šilumą*“ [22]; „*Gamtoje aš atsipalaiduojau, nes raminamai veikia žaluma, grynas oras, paukščių čiulbėjimas*“ [64]; „*Koncentruojuosi į save, pajaučiu jėgų antplūdį*“ [68]; „*Atsipalaiduoju emociškai, pajaučiu ramybę*“ [80]; ir pan.). Tiriamieji savo pasisakymais išreiškia galimybę savo pojūčiais susiliesti su juos supančia gamtine aplinka – čia *pojūčiai tampa aštresni* („*Girdžiu medžių ošimą*“ [3]; „*Jaučiu gaivų vėjo dvelksmą, žydinčių gėlių kvapą*“ [28]; „*Pamatyti Nemuno bei miško besikeičiančias spalvas*“ [77]; „*Pakalbėti su žvaigždėmis*“ [101]; „*Gali užuosti šviežiai nupjautos žolės kvapą, išgirsti krūmokšnių, medelių šnaresį*“ [106]; ir pan.). Tai malonių pojūčių sukeltos emocijos, kurios atlieka žmogų harmonizuojantį vaidmenį. Taip pat tiriamųjų pasisakymuose išreikštas poreikis aktyviai veiklai, nuotykiams („*Čia daug galimybių ką nors įdomaus nuveikti*“ [17, 31]; „*Atrasti dar nepatirtų nuotykių ar sužinoti ką nors naujo*“ [56]; „*Pažinti daugybę paukščių rūšių, medžių įvairovę*“ [73]; „*Linksmi pažaisiti*“ [12, 28, 43]; „*Pabėgioti, pasportuoti*“ [11, 39, 52, 93]; ir pan.).

Apibendrinant galima teigti, kad jauniems žmonėms buvimas parke asocijuosi su pozityviomis emocijomis, galimybėmis susiliesti su gamta ir išreikšti savo vidinį *aš* (*aš* kaip gamtos dalis ir *aš* gamtoje) aktyviai ir įdomiai *čia ir dabar* veikiant. Kaip žinia, Lietuvos parkų edukacinėje veikloje daugiau orientuojamasi į edukacinę gamtos pažinimą ir tausojimą, į jaunų žmonių galimybes aktyviai sportinei veiklai. Iš tyrimo duomenų matyti, jog atrastos temos praplečia nusistovėjusį žinojimą – jaunimą domina ir egzistenciniai, savo paieškos klausimai, kas griaua nusistovėjusius stereotipus. Nesigilinant į išryškėjusių temų edukacinę reikšmingumą, svarbu atkreipti dėmesį, kad modeliuojant parkų edukacines veiklas svarbu išsiaiškinti tikslinės grupės poreikius ir sudaryti galimybes juos tenkinti.

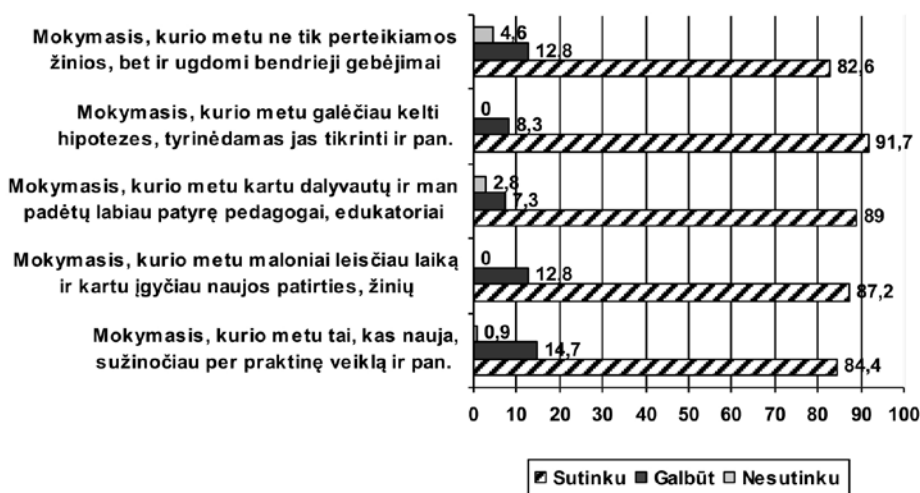
Veiklos parke galimybių tyrimas parodė, kad didžioji dalis tiriamųjų sutinka su teiginiais, jog parke galima patirti įvairių nuotykių, rasti linksmos ir netradicinės veiklos (2 pav.). Tai rodo, kad parkas gali būti ta išskirtinė ir patraukli edukacinė aplinka, kur patirtis gali būti plėtojama kitaip nei klasėje, t. y. patyrimą sustiprinant emociniais išgyvenimais. Vertinant šį pasirinkimą lyties aspektu, paaiškėjo, kad jis labiau aktualus vaikinams ($\chi^2 = 0,1654$; $p > 0,05$).



2 pav. Veiklos parke galimybių raiška (N = 109, proc.)

Svarbu pastebėti ir tai, kad parke, kitaip nei formalioje aplinkoje, sudaromos galimybės organizuoti probleminį mokymą(si), kuris praktikoje realizuoja mokymosi iš patirties *čia ir dabar* idėją. Besimokantieji parke turi galimybes įgyvendinti savo individualius sumanymus, idėjas, o tai jiems leidžia pasijusti atsakingiems už savo pasirinkimus. Beje, šios galimybės patys mokiniai neįžvelgia. To priežastis gali būti formalus ugdymo sistemoje (o ir apskritai vaiko gyvenime) įgyta patirtis, kai viską organizuoja pedagogai, tėvai (suaugusieji), dėmesys fokusuojamas į žinių ir patirties perteikimą, o ne į besimokančiojo savarankiško mokymosi galimybes visur ir visada. Pusiausvyra tarp pasirinkimo laisvės ir atsakomybės, mokėjimas kūrybiškai spręsti problemas yra prioritetiškas švietimo kryptis, kurioms įgyvendinti nuolat ieškoma galimybių. Svarbu, kad parko edukacines galimybes šioje srityje išvelgtų už parkų bioedukacinių programų įgyvendinimą atsakingi asmenys ir jomis pasinaudotų.

Tai, kad itin svarbu orientuotis į paties besimokančiojo galimybių raišką, vienareikšmiškai patvirtina tiriamųjų pasisakymai: jiems svarbu mokymosi metu plėtoti bendruosius gebėjimus, mokytis aktyviai veikiant, turėti galimybę pačiam priimti sprendimus (3 pav.).



3 pav. Mokymosi biodukacinėje parko aplinkoje galimybės (N = 109; proc.)

Respondentai mano, kad, be dalykinių žinių, yra reikšmingi ir bendrieji gebėjimai, kuriuos pastarieji supranta individualiai. Taip pat tiriamiesiems svarbu informaciją gauti ne pasyviai klausant, o aktyviai veikiant, t. y. keliant ir tikrinant hipotezes, o tai reiškia renkantis galimybes, jas išbandant, klystant ir ieškant išeičių. Tai turi vykti linksmi, patrauklia forma su emocinės raiškos galimybėmis. Svarbu ir tai, kad jų veikla būtų grindžiama jų pačių praktinės

veiklos patirtimi, greta esant labiau patyrusiam edukatoriui – tiriamieji pripažįsta ir suvokia pedagogo vaidmens svarbą asmeniniam tobulėjimui.

Analizuojant tyrimo duomenis mokymosi parke paskatų aspektu, 78 proc. apklaustųjų nurodė, kad didžiausia paskata mokytis parke būtų tada, jeigu užsiėmimai būtų orientuoti į įvairias *nuotykiomis ir emociniu patyrimu grįstas asmenines patirtis*. Vertinant šį pasirinkimą lyties aspektu, paaiškėjo, kad jis aktualus tiek vaikinams, tiek ir merginoms ($\chi^2 = 0,0473$; $p < 0,05$), kurie mano, kad viena iš galimybių aktyvinant jaunimą prasmingai veikti neformalioje gamtinio parko aplinkoje yra nuotykiomis išreikštas ugdymas(is), skatinantis pažinimo smalsumą ir emocinio atradimo džiaugsmą.

Šią poziciją palaikė tiek vaikinai, tiek merginos. Todėl atsižvelgiant į šį rezultatą galima daryti prielaidą, jog tokio pobūdžio bioedukacinė veikla „gyvuotų“, jeigu parko bioedukacinės veiklos tikslai atitiktų šį įvardytą jaunimo poreikį. Būtent tuo remiasi žinomų pasaulio parkų bioedukatoriai, kurie teigia, kad nuotykiomis gamtoje skatina tyrimus ir patirtis, laisvalaikio veiklą, holistinę pedagogiką (kuri sudaro sąlygas kiekvienam augti ir tobulėti), nuotykiomis grįstą projektinę veiklą, dalykų integraciją, darnų vystymą(si); motyvuoja ir įkvepia asmens mokymą(si); padidina spektrą veiklų, suteikiančių galimybę suvokti savo kūrybines galias; gamtamokslinių žinių konstravimą ir pritaikomumą gyvenimui, pvz., Magnusono parko programa (Magnuson Nature Programs, 2014); Aldo Leopoldo gamtos centro programa (Aldo Leopold Nature Centre programs, 2013); Velamsundo parko programa (Velamsund park, 2014), Fredriksdalo parko programa (Fredriksdal museer och trädgårdar i Helsingborg, 2014).

Apibendrinant teorinės literatūros ir empirinių duomenų analizės rezultatus, galima teigti, kad šiandien bioedukacinės programos nėra suvokiamos kaip svarbi Lietuvos parkų veiklos sritis – tam stokojama dėmesio tiek parkų veiklą reglamentuojančiuose, tiek ir šalies strateginiuose dokumentuose, todėl pati bioedukacinių programų samprata, jų funkcijų suvoktis, realizavimas yra migloti. Pasigendama ir metodinės literatūros, sisteminančios bioedukacinių programų kūrimo parkuose principus, nuostatas, kokybės kriterijus ir pan. Todėl aktualizuojama būtinybė tobulinti parkų veiklos nuostatus įtraukiant bioedukacinių programų sampratos ir reikšmingumo asmenybės raidai ir brandai aspektus. Atkreiptinas dėmesys, kad tyrimų perspektyvoje svarbu analizuoti ne tik jaunimo, bet kitų amžiaus grupių parkų lankytojų edukacinius (ir ne tik) poreikius ir jais grįsti edukacinių programų kūrimą bei tobulinimą.

Išvados

1. Parkų gamtinė aplinka funkcionuoja kaip biologinė, kultūrinė, socialinė struktūra su jai būdinga rekreacine, kultūrine, ekologine, mokslinė, istorinė verte. Esant edukacinėms sąlygoms, parkai gali funkcionuoti ir kaip edukacinė struktūra su gamtinei aplinkai būdingomis specifinėmis ugdomosiomis galimybėmis. Neformali edukacinė veikla parko aplinkoje turi visas galimybes laiduoti asmens saviraiškos, rekreacijos ir nuolatinio patirties atnaujinimo poreikių dermę. Nauja patirtis gali būti plėtojama asmens aktyvios praktinės veiklos *čia ir dabar* pagrindu ir sustiprinama pozityviais išgyvenimais patiriant nuotykius, o žinios ir gebėjimai įgyjami savaime, iš anksto jų neplanuojant.

2. Lietuvos parkų bioedukacinė veikla yra gana nauja ir neturi susiklosčiusių tradicijų. Vertinant parkų veiklą iš asmens saviraiškos pozicijų, galima teigti, kad Lietuvoje daugeliu atvejų apsiribojama parkų rekreacine verte, neišryškinant jos edukacinės galios. Lietuvos parkų edukacinėje veikloje daugiau orientuojamasi į edukacinę gamtos pažinimą ir tausoją, į jaunų žmonių galimybes aktyviai sportinei veiklai. Lietuvos parkų veiklą reglamentuojančiuose ir šalies strateginiuose dokumentuose edukacinė veikla parkuose yra daugiau numanoma. Parkuose įkurti edukaciniai centrai ir sukurtos programos pačios savaime nelaiduoja sėkmingos jauno žmogaus edukacijos, joms įgyvendinti reikšminga asmens saviraiškos poreikius atliepanti veikla. Lankytojų edukacija Rambyno regioniniame parke yra daugiau pačių lankytojų, o ne parko bendruomenės reikalas.

3. Jaunimo neformalaus patirtinio ugdymo(si) galimybės bioedukacinėje aplinkoje asocijuojasi su išgyvenimais, kurie leidžia geriau pažinti save (įsigilinti į savo mintis, susikaupti, analizuoti savo būties, prasmės suvokimui svarbius klausimus. Tai lyg vieta, kur gamtinė aplinka leidžia netrukdomai pabūti ir pasikalbėti su savimi), koncentruoti dėmesį į savo išgyvenimus, pojūčius, jaučia gamtos relaksacinį poveikį, sieja savo buvimą su aktyvia veikla. Tai reiškia, kad patirtinio ugdymo(si) veiklos asocijuojasi su pozityviomis emocijomis, galimybėmis susiliesti su gamta ir išreikšti savo vidinį *aš* aktyviai ir įdomiai *čia ir dabar* veikiant. Besimokantiesiems parke sudaromos sąlygos įgyvendinti savo individualius sumanymus, idėjas, o tai jiems leidžia jaustis atsakingiems už savo pasirinkimus. Beje, šios galimybės tiriamieji neįžvelgia. To priežastis gali būti formalaus ugdymo sistemoje (o ir apskritai vaiko gyvenime) įgyta patirtis, kai viską organizuoja pedagogai, tėvai (suaugusieji), dėmesys foku-

suojamas į žinių ir patirties perteikimą, o ne į besimokančiojo savarankiško mokymosi galimybes visur ir visada.

Literatūra

- Atham, J., A., Monroe, M. C. (2015). Elements of Effective Environmental Education programs. *Elements of Effective EE Programs*. Prieiga per internetą: <http://goo.gl/DcN3PH>
- Aldo Leopold Nature Centre. (2013). Our programs – a natural approach. Our programs. Prieiga per internetą: <http://goo.gl/1ltBEO>
- Andersson, M., Eriksson, M. (2011). *Pedagogers uppfattningar om utomhusmiljöns betydelse för barn i förskolan*. Rapport nr: 2011ht5022. Prieiga per internetą: <http://goo.gl/pXqkpp>
- Berger, P., Luckman, T. (1999). *Socialinis tikrovės konstravimas: žinojimo sociologinis traktatas*. Vilnius: Pradai.
- Blaikie, N. (2000). *Designing Social Research. The Logic of Anticipation*. Cambridge, Polity.
- Brodin, J. (2011). Kan utomhuspedagogik stödja lärande och inkludering? Personer med intellektuella funktionsnedsättningar. *Forskning och teori*. Prieiga per internetą: <http://goo.gl/CbR505>
- Billstam, A. (2012). Egenskaper i utomhusmiljön som skapar förutsättningar för fysisk aktivitet hos barn. Utformning. *Lekplatsen, förskole - och skolgården samt bostadsgården*. Prieiga per internetą: <http://goo.gl/KG6NXd>
- Dėl Regioninių parkų nuostatų patvirtinimo. (2011). Lietuvos Respublikos Vyriausybės nutarimas Nr. 490. Prieiga per internetą: https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.47E403AE007A/TAIS_412214
- Gruffman-Cruse, E., Sundbaum, A. Ch. (2014). Att undersöka rummen för lärande. Prieiga per internetą: <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/108320/Att%20unders%C3%B6ka%20rummen%20f%C3%B6r%20l%C3%A4rande.pdf>
- Ekologinio švietimo plėtra saugomų teritorijų direkciuose. Prieiga per internetą: <http://www.vstt.lt/VI/index.php#a/2825>
- Eshach, H. (2007). Bridging In-School and Out-of-School Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171–190.
- Fägerstam, E. (2012). Space and place. Perspectives on outdoor teaching and learning. *Linköping university. Educational Sciences*. Prieiga per internetą: <http://goo.gl/7zGkzF>
- Fredriksdal museer och trädgårdar i Helsingborg. (2014). Prieiga per internetą: <http://www.fredriksdal.se/>
- Gamtamokslinio ugdymo kaitos 2014–2020 veiksmų planas. (2013). Prieiga per internetą: <http://www.upc.smm.lt/ugdymas/dokumentai/svarstomi/>
- Grant, M. J., Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91–108.
- Ho, S. (2012). Outdoor Education in Singapore. *In search of meaning and vision*. Prieiga per internetą: <https://goo.gl/hLE2Jy>
- Jakobson, B., Lundegård, I. Wickman, P-O. (Eds). (2014). *Lärande i Handling. En pragmatisk didaktik*. Lund, Studentlittera.
- Jaspers, K. (1998). *Filosofijos įvadas*. Vilnius: Pradai.
- Johansson, M., Svensson, J., (2015). Allt du gör inomhus kan du även göra utomhus. *Lärarytbildningen, examensarbete, 15 hp*. Prieiga per internetą: <http://goo.gl/PIGPmX>

- Kazlauskienė, A., Masiliauskienė E., Gaučaitė, R., Pocevičienė, R. (2010). Savivaldaus mokymosi mokykloje organizavimas kaip švietimo inovacija: Bolonijos proceso kontekstas. *Mokytojų ugdymas / Teacher Education: mokslo darbai*, 15(2), 95–111.
- Kazlauskienė, A. Gaučaitė, R., Pocevičienė, R. (2015). Implementation of the self-directed learning system in general education schools: analysis of manifestation of changes. *Journal of Education and training*. Prieiga per internetą: <http://www.macrothink.org/journal/index.php/jet/article/view/6747/5567>
- Kulbis, A. (2015). *Vadovas po Rambyno regioninį parką*. Gamtos paveldo fondas. Prieiga per internetą: http://www.vstt.lt/VI/files/Media/galutiniai_vadovai_po_parkus/po%20rambyno%20regionini%20parka.pdf
- Lietuvos penkiolikmečių gamtamokslinis raštingumas pagal PISA tyrimų duomenis. Kaip jį pagerinti? (2014). *Švietimo problemos analizė*. Prieiga per internetą: <http://www.nmva.smm.lt/wp-content/uploads/2012/12/lietuvos-penkiolikeciu.pdf>
- Lietuvos neformaliojo vaikų švietimo finansavimo tobulinimo veiksmų planas 2014–2016 m.* (2015). Prieiga per internetą: <http://goo.gl/I4ETXw>
- Leonavičiūtė, N. (2009). *Poveikis. Tvarumas. Patirtis: Pasaulio aplinkos fondo mažųjų projektų programos Lietuvoje galutinė analitinė apžvalga*. Prieiga per internetą: www.dvi.lt/download.php/fileid/106
- Magnuson Nature Programs*. (2014). Prieiga per internetą: <http://goo.gl/tlSbN5>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*. Klagenfurt, Austria.
- Mokymo(si) aplinka XXI amžiuje. Pagrindinės išvados. Iš *Švietimo problemos analizė*. Prieiga per internetą: <http://goo.gl/UwpFkl>
- Mossfeldt-Olsson, S. (2014). Examensarbete i fördjupningsämnet barndom och lärande. *Utomhuspedagogik i förskolan*. Prieiga per internetą: <https://goo.gl/Nur5Ov>
- Olofsson, J., Åkesson, E., (2009). Att lära in ute. *Examensarbete*. Prieiga per internetą: <http://goo.gl/dpXRRj>
- Pettersson, L. (2014). Stadsodling för välbefinnande. *Stadsnära odling*. Prieiga per internetą: <http://goo.gl/Qq8zKx>
- PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II), PISA, OECD Publishing, 2013. Prieiga per internetą: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-ii.htm>
- Poškienė, R. (2015). *Miesto parkų edukacinė veikla ir jos tobulinimo galimybės: Kuršėnų miesto atvejis: magistro darbas*. Prieiga per internetą: <http://talpykla.elaba.lt/elaba-fedora/objects/elaba:8801562/datastreams/MAIN/content>
- Rambyno regioninis parkas*. Prieiga per internetą: <http://www.rambynoparkas.lt>
- Sætermo, B. (2013). A comparative analysis between learning opportunities provided by Norwegian target areas and the National Core Curriculum. *NEED – Northern Environmental Education Development*. Prieiga per internetą: https://www2.uef.fi/documents/1347235/1368100/ANorway_CC_related_to_NEED_and_learning_opportunitiesPDF.pdf/1957cba1-5634-4553-86a9-6220d395f7e5
- Szczepanski, A. (2013). Platsen betydelse för lärande och undervisning – ett utomhuspedagogiskt perspektiv. *NorDiNa- Nordic studies in Science Education*. Prieiga per internetą: <http://goo.gl/aKwaAQ>

- Tarptautinis matematikos ir gamtos mokslų tyrimas.* (2012). Tyrimo ataskaita. Prieiga per internetą:
http://www.nec.lt/failai/3762_TIMSS2011_Gamtos_mokslai_8klase_ataskaita.pdf
- Turner, D. W. (2010). Qualitative Interview Design: A Practical Guide for Novice Investigators. *The Qualitative Report*, 15(3), 754–760.
- Velamsund park.* (2014). Temadagar för barn och ungdom. *Linnévandring*. Prieiga per internetą:
<http://goo.gl/2yrXv4>
- Vanagas, P. (2004). *Visuotinės, kokybės vadyba*. Kaunas: Technologija.

OPPORTUNITIES FOR NON-FORMAL EXPERIENTIAL LEARNING FOR YOUNG PEOPLE IN A BIOEDUCATIONAL ENVIRONMENT: THE CASE OF RAMBYNAS REGIONAL PARK

RAMUTĖ GAUČAITĖ¹, EVELINA ALIŠKEVIČIŪTĖ²,
AUŠRA KAZLAUSKIENĖ³

¹Šiauliai University, LITHUANIA, e-mail ramuteg@yahoo.com

²Šiauliai University, LITHUANIA, e-mail alievelina@gmail.com

³Šiauliai University, LITHUANIA, e-mail akazlauskiene@yahoo.com

Abstract. It is important for teachers to be able to simulate learning environments that are effective in natural science education, in which learners acquire knowledge, abilities and values, actively acting *here and now*, enhancing the resulting understanding with positive emotional experiences. The environment that is favourable for such (self-)education is real natural environment, which in the context of (self-)education is named the *bioeducational environment*. This study, which employs the qualitative and quantitative research triangulation principle, aims to disclose possibilities provided by a bioeducational environment for young people's non-formal experiential learning "*here and now*", assessing these possibilities from the learner's position; i. e., investigating the needs of young people visiting the park. One of the most important factors organising such learning is the synergy of the learner's activities and nature, which ensures possibilities both to develop knowledge and experience *here and now* and to actualize them as a means for the learner's self-expression. The research results suggest that young people associate their stay in the park with positive emotions, possibilities to unite with nature and express their inner Self actively and in interesting ways, *here and now* in action. Educational activities taking place in the parks of Lithuania are more focused on educational cognition and conservation of nature and possibilities for young people to engage in sport activities.

Keywords: bioeducational environment, non-formal education, experiential learning.

Introduction

According to PISA studies, the dynamics of changes in pupils' natural science results in senior forms in Lithuania is getting worse. Studies (Ibid.) demonstrate that in Lithuania young people find it quite difficult to use the natural sciences, to interpret research data, creatively link knowledge of different areas in order to identify and solve actual problems. Although pupils of Lithuania do well reproducing knowledge from this field and applying it in well-known situations, however, it is obvious that today mere factual knowledge is insufficient. It is important for teachers to improve abilities to simulate learning environments that are effective in natural science education, where learners could acquire knowledge, abilities and values, actively acting *here and now* and could enhance the perception of resulting experience with positive emotional experiences (Andersson, Eriksson, 2011). In addition, it is particularly important that such construction of experience is supplemented with assurance of the learner's free choice possibilities, both foreseeing goals, results, ways of achieving goals and the very content of activities; i. e., assurance of possibilities of self-directed learning (Kazlauskienė, Gaučaitė, Pocevičienė, 2015). As known, conventional teaching and learning in the classroom limits such possibilities.

According to B. Jakobson, O. Lundegård and P. O. Wickman (2014), favourable conditions for this kind of learning can be found in actual natural environments, which in the context of the person's learning is referred to as a *bioeducational environment*. Such an environment is understood as the natural (or close to natural) biological environment (of a park or other green space), in which educational subjects and local processes synergistically interact. Such environments can be found in school yards, parks and landscapes with forests, lakes and water (Andersson, Eriksson, 2011; Gamtamokslinio ugdymo kaitos 2014–2020 veiksmų planas, 2013 / *Action Plan of Changes in Natural Science Education 2014–2020*, 2013). Besides, it is one of the possibilities helping to cope with the divide between formal and non-formal learning. It is therefore important that both educators and learners should better perceive the importance of a bioeducational environment for the learner and more optimally use possibilities of experiential learning *here and now* in the bioeducational environment in the versatile education of young people (Andersson, Eriksson, 2011).

Scandinavian educators have been encouraging international colleagues to not limit themselves to classrooms, but to make use of the natural outdoor en-

vironment, using it as one of the most effective spaces of non-traditional learning (Johansson, Svensson, 2015; Andersson, Eriksson, 2011). Bioeducational programmes at world-famous parks in Scandinavia such as Magnuson, Aldo Leopold Nature Center, Velamsund, Fredriksdal, etc. clearly demonstrate experiential learning possibilities *here and now*, enhancing them with the learner's emotional experience (Magnuson Nature Programs, 2014; Aldo Leopold Nature Center programs, 2013; Velamsund park, 2014; Fredriksdal museer och trädgårdar to Helsingborg, 2014). Young people are motivated to learn in the park by sessions focused on *adventure-based* real and personal *experiences*, while active participation in the programmes is promoted and maintained by the activities of specially prepared teachers (animators, rangers, guides). One of the success factors of bioeducational programmes implemented in the said foreign countries is grounding of activity content and forms of proposed programmes on young people's needs for vigorous activities.

A study conducted in 2012 showed that young people's experiences of actual interactions with nature in Australia, Norway, Lithuania, Singapore and Sweden were significantly decreasing. It is therefore important to help young people to realise possibilities for learning through specific experience in the surrounding natural environment, establishing a long-term educational relationship with nature (Fägerstam, 2012; Brodin, 2011; Andersson, Eriksson, 2011). Besides, studies also demonstrated that young people become bolder while the establishment of pleasant contacts helps decrease apprehension within the learners' group and to feel accepted (Fägerstam, 2012). The interaction in nature harmonises the atmosphere of learning because the natural space offers possibilities to "invite" you to a peaceful and safe bioeducational environment (Johansson, Svensson, 2015; Andersson, Eriksson, 2011).

A. Szczepanski (2013) describes the bioeducational environment as a sense of place. The environment is invoked in order to illuminate a strong emotional relation with the place, which in a wider perspective can include part of the country's or nation's region. The environment of teaching and learning includes all spaces of human life and activity bearing educational value, empowering the individual's personal improvement that is achieved through teaching and learning efforts (Mokymo(si) aplinka XXI amžiuje, 2012 / *Learning environment in the 21 century*, 2012). Analysing non-formal educational environments, H. Eshach (2007) distinguishes three main groups of the context of learning factors: personal, socio-cultural and physical with their character-

istic diversity of intervening factors, which ensure possibilities to supplement subject knowledge with emotional experience. Thus, assessing the bioeducational environment in the aspect of non-formal learning *here and now*, it fully responds to the said contexts and is to be treated as one of the most suitable supplements to conventional learning environments and one of the most important aspects of successful implementation of bioeducational activities (Fägerstam, 2012; Ho, 2012).

Currently, in Norway the focus is on spontaneous activities of young people, while the needs of outdoor teachers and society in Singapore are implemented in the changing context of formal education, continually projecting clear bioeducational aims; i. e., projected educational outcomes are sought through *direct experiences* in the bioeducational space (Ho 2012; Billstam, 2012). In summary, it can be stated that bioeducation aims to take advantage of what is offered by the natural – biological – environment. The only concern is to find a suitable environment and to see and perceive its provided educational possibilities (Mossfeldt-Olsson, 2014). The discussed aspects enable to think that bioeducation today is understood as a manifold area for education and scientific research, which includes adventure education, leadership skills, peaceful outdoor life and human-nature relations; enriches formal education, broadens its possibilities; increases children's productive teaching and learning through motor, social, verbal abilities, emotional experiences; develops learners' discoveries of their perception about the surrounding bioeducational outdoor environment, their interaction with it, etc. (Sætermo, 2013; Fägerstam, 2012; Olofsson, Åkesson, 2009).

The Tbilisi Declaration has declared one of the objectives of bioeducation a long time ago: public participation in environmental protection and bioeducation programmes, considering the needs of both society and learners (Athamn, Monroe, 2015; Pettersson, 2014). Meeting of the learner's needs is the most important constituent of overall quality management (Vanagas, 2004). Therefore, the park, like any other educational institution that pursues quality bioeducational activities, must constantly take interest in and investigate its learners' needs, i. e., meet learners' existing and projected needs and know who its learners are (Ibid.).

Currently, the possibilities of using various educational spaces in educational practice in Lithuania are quite topical and the importance of application for public learning is emphasised. However, it is important to note that various

documents regulating activities of Lithuanian parks put more emphasis on the environmental aspect rather than educational, which is expressed sporadically and treated as a matter of internal activities of the parks themselves. The fact that this is a problem area is also named in The Action Plan for Improving the Funding of Non-Formal Education of Children of Lithuania 2014–2016, 2015, stating that opportunities for bioeducational activities in parks are not utilised.

The bioeducational environment is a natural biological park environment, in which educational subjects and local processes synergistically interact. Therefore, it is necessary to find out learners' needs in terms of the bioeducational environment, which is a dimension of implementing the educational system at a particular time and brings together other *intervening factors* such as additional actors, material objects, unforeseen dynamic circumstances, etc. Intervening factors in educational conditions become part of the educational system and from the educational standpoint are meaningful and valuable both for the learner and society as they empower learners for active activities *here and now*, enhancing them with positive emotional experiences.

Meanwhile, in Lithuania natural environment education is more fragmented, lacking exhaustive and systematic research-based information on this topic, while educational programmes existing in the parks are not marketable and often remain unimplemented. Following the approach that one of the success factors of existence of bioeducational programmes in the park is the analysis of visitor needs, it becomes relevant to use it for analysing possibilities provided by the bioeducational environment for experiential learning of young people. Namely this grounds the pedagogical problem of this research: What are the needs of young people regarding activities in the bioeducational park environment and their importance assuring non-formal experiential learning possibilities?

The aim of this article is to disclose possibilities provided by the bioeducational environment for young people's experiential learning *here and now*, treating the latter possibilities from the standpoint of the learner's needs.

The conducted research was based on theoretical approaches of concepts of existentialism and social constructivism methodologies (Jaspers, 1998; Berger, Luckman, 1999). The bioeducational environment offers conditions for discovery of the learner's existence, while participation in it means practical application of the learner's knowledge *here and now* and self-expression. The bioeducational environment creates conditions for the learner to be, per-

ceive, think and learn *here and now*. This should be a key pursuit of every bioeducator, and of every teacher in general (Pettersson, 2014; Kazlauskienė, Masiliauskienė, Gaučaitė, Pocevičienė, 2010). One solution is to perceive the bioeducational environment as the manifestation of a need in the learner's existence, providing various constructivist possibilities; i. e., the park provides bioeducational circumstances for the learner to find and *construct* knowledge and understanding on his / her own, discovering the personal aim and meanings of life.

Research Methods and Organisation

The research is based on an inductive research strategy in order to identify universal generalisations (Blaikie, 2000). The research employed the following *data collection methods*: a literature review and analysis of research was done for evaluation of literature sources describing information about the analysed object (Grand, Booth, 2009) and for content analysis of websites (data of State Service for Protected Areas under the Ministry of Environment and Rambynas Regional Park). A semi-structured questionnaire survey (Turner, 2010), which provided conditions to disclose possibilities of bioeducational environment for young people's experiential learning *here and now* was conducted.

The following methods were chosen for data analysis: the content analysis method was used to systematise the analysis of research literature and websites of institutions and to generalise data obtained by open-ended questions, combining the analysis of meanings and the qualitative content analysis (Mayring, 2014). The latter employed the qualitative data analysis software "Kokybis" (version 0.1.0), which enabled identification of qualitative characteristics. Respondents' answers were grouped according to semantic-lexical similarity. These data groups were named (nomination of categories), giving a label reflecting the essence. Summarising data received from closed questions, *statistical data analysis* was used. Research data were processed using SPSS 16.0 (Statistical Package for the Social Sciences). The results were analysed using summative (cumulative) percent graphs (summative percentages accumulate percent expressions of values of variables from 0 to 100 %). To determine the statistically significant difference between two groups, the Mann-Whitney U non-parametric test was applied (t-test analogue for rank scales). The selected significance level is $p < 0.05$.

The research was organised in 2015. Based on the assumption that people visiting the park are best aware of the particularities of the educational activity in the park, a target non-random group of investigated subjects was chosen. Considering relevance of educational activities for different age groups, it was decided to investigate young people's (aged from 14 to 29) needs for educational activities in the park. Because Lithuanian regional parks are similar in type and perform similar activities, the research was conducted at one park; i. e., in Rambynas regional park in Pagėgiai municipality. The study included 109 persons.

The semi-structured questionnaire consisted of open-ended and closed type questions prepared in advance, focusing on separate topics, which were the basis for drawing up 6 diagnostic blocks: socio-demographic data about the learner; expectations of the student's learning possibilities in park settings; the learner's associations related to learning in the park environment; perception of learning programmes in a park environment; possibilities of improving education in parks; manifestation of experience of students' learning in park environments.

Research ethics. Conducting the empirical study, the rights of investigated persons were not violated, research principles were followed: the respondents agreed to participate in the study; it was ensured that they will do so in a convenient place and at a convenient time; they were introduced to the research aim and instructions for filling out the instrument; their confidentiality and anonymity were guaranteed.

Research Results and their Generalisation

Based on the experience of foreign countries (Australia, Denmark, Sweden, France, etc.), regional parks offer diverse activities (Peterson, 2014; Fägerstam, 2012; Brodin, 2011, etc.), while one of the purposes of Lithuanian regional parks is to carry out educational and cultural activities (Dėl regioninių parkų nuostatų patvirtinimo, 2011 / On Approval of Regulations of Regional Parks, 2011; Leonavičiūtė, 2009). Bioeducational programmes conducted in many regional parks are usually one-day episodic sessions. Most of them are intended for children and are oriented to delivery of additional knowledge, while emotional experiences are taken for granted and dependent only on the participant (Poškienė, 2015).

The analysis of the data of the websites of Rambynas Regional Park and the State Service for Protected Areas under the Ministry of the Environment shows that Rambynas regional park is one of smaller parks in Lithuania. The main objects are Rambynas Hill, the M. Jankus Museum and Bitėnai cemetery. Assessing park activities in terms of visitor involvement, the major attention is probably given to updating the information system of the park, equipping of new sightseeing venues and minimal tourist infrastructure. Analysis of the list of public and administrative services provided by the directorate of Rambynas regional park showed that education is given minimal attention. Only two short-term educational programmes offered to visitors were found: a one-hour thematic educational programme and the possibility to organise an educational trek in exceptional territories that are sensitive to human impact. The park also offers independent hiking routes “Let’s travel otherwise!” according to the project “Integrated programme of public awareness and education about the importance of protected areas and environmentally friendly lifestyle”. There are two landscape educational routes, which begin in Rambynas Regional Park according to a project organised by the State Service for Protected Areas “From the Visitors’ Centre - to Nature”. This suggests that education of visitors at this park is a matter for the visitors themselves and not the park community. It should be noted that in 2015, “The Guide to Rambynas Regional Park” (compiled by A.Kulbis) was issued. Its purpose was “to help the teacher, the guide of nature, the mother and father to organise and conduct educational sessions in nature at a particular national or regional park, and to help the pupil, visitor and child to better understand, learn and internalise values in the protected area”. Incidentally, such guides are prepared in many directorates of protected areas in Lithuania and, although they focus on implementation of ecological education development, they are a significant aid to parks educators.

Analysis of activities at foreign parks demonstrated that bioeducational programmes implemented there solve problems that are relevant to public education. It is maintained that learners achieve better learning outcomes in the interaction between learners and a bioeducational environment. The bio-educator (this role can be performed by specially prepared park animators, rangers, guides) is an important programme quality factor, who by his / her behaviour creates and maintains a positive emotional, educational environment, uses learners’ experience, “grows” it by stimulating emotional experiences (Gruffman-Cruse, Sundbaum, 2014). Bioeducational programmes provide

possibilities for different types of learning, when in a real natural environment learners pose hypotheses, explore, create, verify, communicate, take action; it is sought to evoke personal imagination, for learners to discuss, question, solve problems, make mistakes and to learn in this way. The learner's personal experience is considered an educational asset; created favourable educational conditions *help the learners' experience to become valuable from a socio-cultural standpoint, while knowledge is constructed on the basis of authentic experience.*

Empirical research data on manifestation of respondents' interaction with the park environment suggest that park visitors find personal balance with the surrounding natural environment particularly important. The idea of the interaction between the person and nature – *I in the park* – is constructed on the basis of four main topics, which are shown in Figure 1.

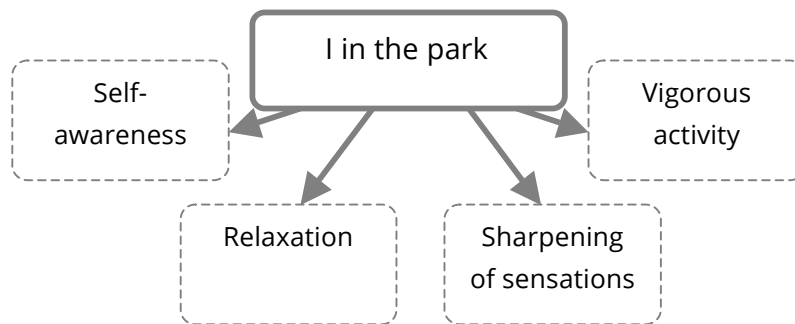


Fig. 1. Respondents' associations on the topic "I in the park"

As can be seen, the stay in the park for persons who took part in the research is associated with experiences that allow better knowledge of oneself, focusing on one's feelings, sensations. They feel the relaxation effect of nature, and relate their stay to vigorous activities. The interaction between the person and nature is expressed by the topic *Self-awareness*, when the stay in the park enables investigated persons to go deep into their thoughts, concentrate, analyse issues that are important for perception of their existence and meaning. It is a place where the natural environment enables you to remain undisturbed and talk to yourself (*"I have possibilities to better understand myself, to grow spiritually"* [1]; *"I regain balance"* [29]; *"Gain strength"* [45]; *"To reflect on many things"* [62]; etc.). It is like a certain shelter, which allows you to distance yourself from others and stay with yourself, which today is not a common occurrence. These possibilities are related to *relaxation* possibilities. Today

everyone feels the impact of a constant pace, this heightens the young person's need to feel peace, experience the relaxation effect of nature (“*I experience relaxation, feel calm, warmth*” [22]; “*In nature I relax because greenery, fresh air, birdsongs are soothing*” [64]; “*I concentrate on myself, I feel the flush of strength*” [68]; “*I relax emotionally, I feel calm*” [80]; etc.). The respondents express the possibility to unite with the surrounding natural environment – *sensations sharpen* here (“*I hear the rustle of trees*” [3]; “*I feel the fresh breath of wind, the smell of blooming flowers*” [28]; “*To see the changing colours of the Nemunas river and the forest*” [77]; “*To talk to the stars*” [101]; “*You can smell the freshly cut grass, hear the murmur of shrubs, trees*” [106]; etc.). These are emotions caused by pleasant sensations, which have a harmonising role. The respondents' statements also reflect the need for *vigorous activities* and adventures (“*There are many possibilities to do something interesting here*” [17, 31]; “*To discover still non-experienced adventures or learn something new*” [56]; “*To know many species of birds, the diversity of trees*” [73]; “*To enjoy playing*” [12, 28, 43]; “*To go for a run, to do sports*” [11, 39, 52, 93]; etc.).

In summary, it can be stated that young people associate their stay in the park with positive emotions, possibilities to merge with nature and express their inner Self (I as a part of nature and I in nature) actively doing interesting things *here and now* in action. As is known, educational activities at Lithuanian parks focus more on the educational aspect of nature, its conservation, on young people's engagement in active sporting activities. The data of the study show that discovered topics extend well-established knowledge: young people are also interested in existential issues, in the search for oneself, which is destroying firmly established stereotypes. Without going deeply into the educational significance of the recorded topics, it is important to note that when planning educational activities at parks, it is important to find out the needs of the target group and create possibilities to meet them.

The study on activities in the park demonstrated that the vast majority of investigated persons agree with statements that one can experience various adventures in the park and engage in fun and unconventional activities (Fig. 2). This shows that the park can be that unique and attractive educational environment where experience can be developed differently compared to the classroom; i.e., enhancing experience with emotional experiences. Assessing this choice in terms of gender, it was found that it was more relevant for boys ($\chi^2 = 0,1654$; $p > 0,05$).

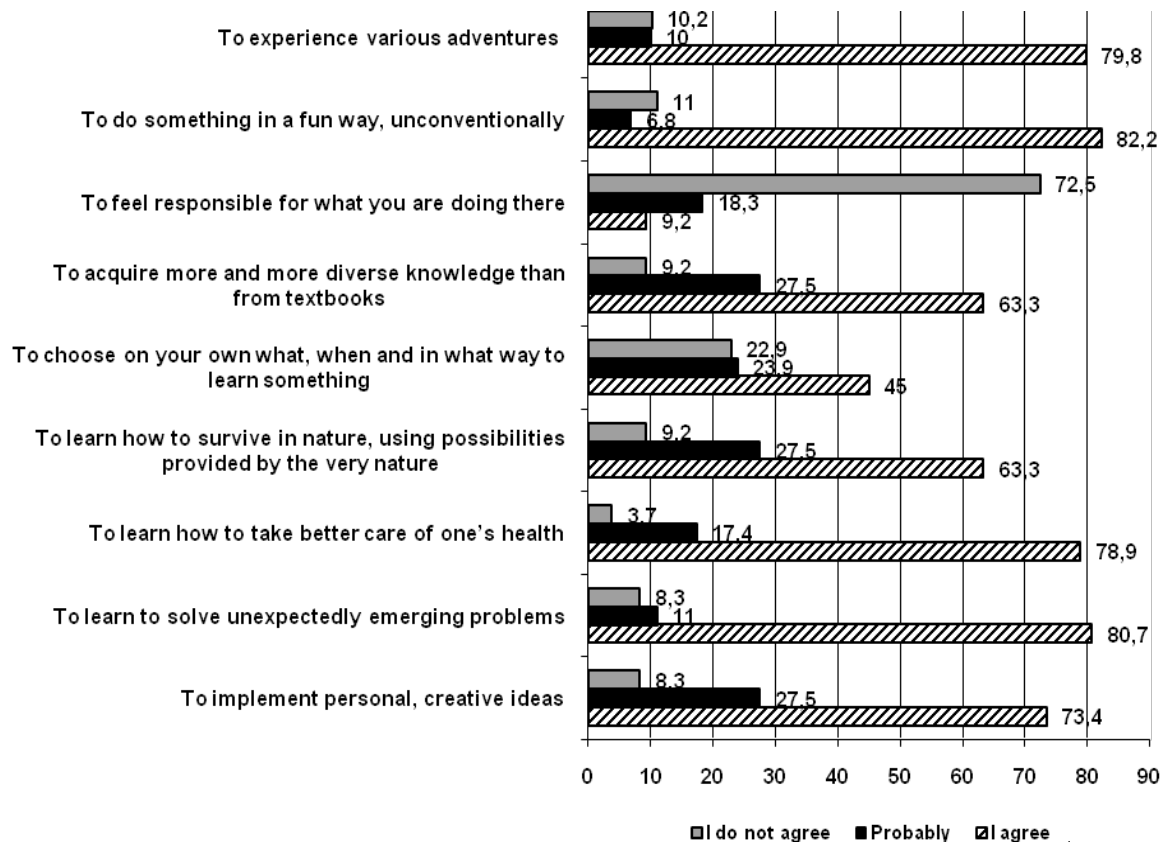


Fig. 2. Manifestation of Possibilities of Activities in the Park (N = 109, %)

It is also important to notice that a park environment, differently than formal environments, offers possibilities for organising problem-based teaching, which practically implements the idea of learning from experience *here and now*. Learners' possibilities to implement individual ideas in the park enable them to feel responsible for one's choices. By the way, the learners themselves do not envisage this possibility. This may be due to experience acquired in the formal education system (and in general, in the child's life), when everything is organised by teachers and parents (adults) and attention is focused on conveying of knowledge and experience rather than on possibilities of the learner's independent learning always and everywhere. The balance between the freedom of choice and responsibility, the ability to creatively solve problems are priorities in education and the possibilities of their implementation are constantly sought. It is important that persons who are responsible for implementation of bioeducational programmes at parks should envisage educational possibilities in this field and use them.

The particular importance of focusing on demonstration of the learner’s own possibilities is clearly confirmed by respondents’ answers: they find it important to develop general abilities while learning, learn through active involvement in activities and having the possibility to make decisions on their own (Fig. 3).

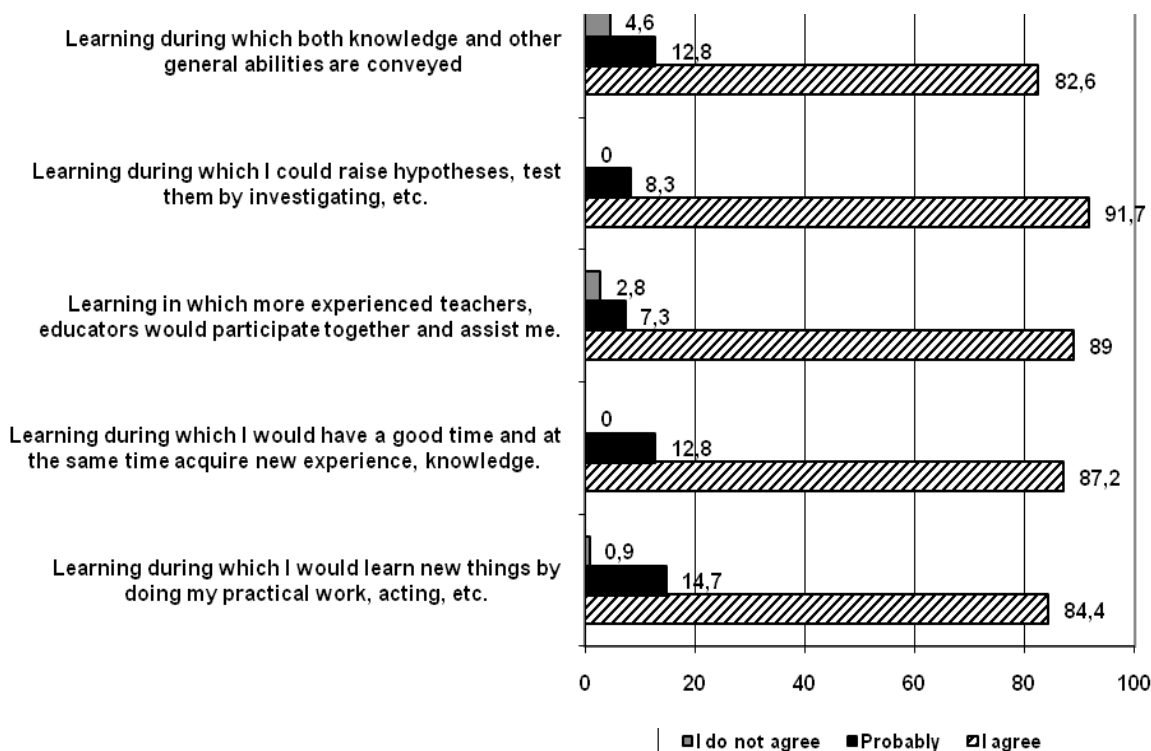


Fig. 3. Possibilities for Learning in a Bioeducational Park Environment (N = 109, %)

Research participants believe that in addition to subject knowledge, other general abilities, which are understood individually, are also significant. Respondents also find it important to get information not passively listening but actively doing; i. e., raising and testing hypotheses, which means choosing possibilities, trying them out, making mistakes and looking for solutions. This should be fun, offered attractively and contain emotional expression possibilities. It is also important that their activities should be based on the experience of their own practical activity in the presence of a more experienced educator: investigated persons recognise and understand the importance of the teacher’s role for personal development.

Analysing research data on learning in the park, 78 % of the investigated indicated that the greatest incentive to learn in the park would be if the activi-

ties were oriented to various *personal experiences grounded in adventures and emotional experience*. Assessing this choice in terms of gender, it was found that it was relevant both to boys and girls ($\chi^2 = 0,0473$; $p < 0,05$), who believe that one of the possibilities activating young people for meaningful action in non-formal natural park settings is adventure-based learning, promoting curiosity of cognition and joy of emotional discovery.

This position was supported by both boys and girls. Therefore, considering this result, it can be assumed that the viability of this kind of bioeducational activity would be most determined by correspondence of aims of bioeducational activity in the park to this stated need by young people. Namely this is the basis for statements of bioeducators from world famous parks that adventures in nature promote investigations and experiences, leisure activities, holistic pedagogy (which enables everyone to grow and develop), adventure-based project work, integration of subjects, sustainable development; it motivates and inspires teaching and learning; increases the range of activities providing the possibility to perceive one's creative powers, construct natural science knowledge and apply it in life; e. g.: the Magnuson park programme (Magnuson Nature Programs, 2014); the Aldo Leopold Nature Centre programme (Aldo Leopold Nature Centre programs, 2013); the Velamsund park programme (Velamsund park, 2014), the Fredriksdal park programme (Fredriksdal museer och trädgårdar to Helsingborg, 2014).

Summarising the results of the theoretical literature and empirical data analysis, it can be stated that today bioeducational programmes are not seen as an important area of activity at Lithuanian parks: there is a lack of attention both in the documents regulating the activities of parks and strategic documents of the country; therefore, the very conception of bioeducational programmes, the perception and implementation of their functions are vague. There is a lack of methodological literature systematising principles, approaches, quality criteria, etc. of development of bioeducational programmes in parks. Therefore, the necessity to improve the regulations of park activities including aspects of the conception of bioeducational programmes and their significance for the development and maturity of the personality is important. It should be noted that from a research perspective, it is important to analyse educational (and not only) needs of both young people and visitors of other age groups and base the development and improvement of educational programmes on them.

Conclusions

1. Natural environments of parks function as a biological, cultural and social structure with inherent recreational, cultural, ecological, scientific and historical value. In the presence of educational conditions, parks can also function as an educational structure with specific educational possibilities characteristic to the natural environment. Non-formal educational activities in the park environment have all possibilities to ensure the coherence of needs of personal self-expression, recreation and a continuous update of experience. New experience can be developed based on the person's practical activity "*here and now*" and enhanced by positive adventures experiences, while knowledge and abilities are acquired naturally, not planned in advance.

2. Bioeducational activities in Lithuanian parks are quite new and have not formed any traditions. Assessing the activities of parks from the standpoint of personal self-expression, in many Lithuanian cases the value of parks is limited to recreation, not highlighting their educational power. Educational activities of Lithuanian parks are more focused on educational cognition and conservation of nature, on possibilities of young people to be engaged in active sports activities. Educational activities in the parks in the documents regulating the activities of Lithuanian parks and in strategic documents of the country are implicit. Educational centres established in the parks and developed programmes do not in themselves guarantee a successful young persons' education. Implementation of educational programmes requires activities that respond to the person's self-expression needs. Visitors' education in Rambynas regional park is more a matter for the visitors themselves rather than the park community.

3. Possibilities of non-formal experiential learning for young people in bioeducational environments are associated with experiences that enable knowing oneself better (to go deep into one's thoughts, concentrate, analyse issues that are important for the perception of one's being, making meaning). It is a place where the natural environment enables you to stay and talk with yourself undisturbed, focus on your feelings, sensations, feel the natural relaxation effect, relate to being active. This means that experiential learning possibilities are related to positive emotions, to possibilities to unite with nature and express one's inner Self actively in interesting ways, *here and now* in action. Possibilities for learners to implement their individual ideas in the park ena-

ble them to feel responsible for their choices. Yet respondents do not envisage these possibilities. This may be due to experience acquired in the formal education system (and in general, in the child's life), when everything is organised by teachers and parents (adults), and attention is focused on conveying knowledge and experience rather than on the learner's independent learning possibilities always and everywhere.

References

- Atham, J., A., Monroe, M. C. (2015). Elements of Effective Environmental Education programs. *Elements of Effective EE Programs*. Retrieved from: <http://goo.gl/DcN3PH>
- Aldo Leopold Nature Centre. (2013). Our programs – a natural approach. Our programs. Retrieved from: <http://goo.gl/1ltBEO>
- Andersson, M., Eriksson, M. (2011). *Pedagogers uppfattningar om utomhusmiljöns betydelse för barn i förskolan*. Rapport nr: 2011ht5022. Retrieved from: <http://goo.gl/pXqkpp>
- Berger, P., Luckman, T. (1999). *Socialinis tikrovės konstravimas: žinojimo sociologinis traktatas*. Vilnius: Pradai.
- Blaikie, N. (2000). *Designing Social Research. The Logic of Anticipation*. Cambridge, Polity.
- Brodin, J. (2011). Kan utomhuspedagogik stödja lärande och inkludering? Personer med intellektuella funktionsnedsättningar. *Forskning och teori*. Retrieved from: <http://goo.gl/CbR505>
- Billstam, A. (2012). Egenskaper i utomhusmiljön som skapar förutsättningar för fysisk aktivitet hos barn. Utformning. *Lekplatsen, förskole - och skolgården samt bostadsgården*. Retrieved from: <http://goo.gl/KG6NXd>
- Dėl Regioninių parkų nuostatų patvirtinimo*. (2011). Lietuvos Respublikos Vyriausybės nutarimas Nr. 490. Retrieved from: https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.47E403AE007A/TAIS_412214
- Gruffman-Cruse, E., Sundbaum, A. Ch. (2014). Att undersöka rummen för lärande. Retrieved from: <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/108320/Att%20unders%C3%B6ka%20rummen%20f%C3%B6r%20l%C3%A4rande.pdf>
- Ekologinio švietimo plėtra saugomų teritorijų direktijose. Retrieved from: <http://www.vstt.lt/VI/index.php#a/2825>
- Eshach, H. (2007). Bridging In-School and Out-of-School Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171–190.
- Fägerstam, E. (2012). Space and place. Perspectives on outdoor teaching and learning. *Linköping university. Educational Sciences*. Retrieved from: <http://goo.gl/7zGkzF>
- Fredriksdal museer och trädgårdar i Helsingborg*. (2014). Retrieved from: <http://www.fredriksdal.se/>
- Gamtamokslinio ugdymo kaitos 2014–2020 veiksmų planas. (2013). Retrieved from: <http://www.upc.smm.lt/ugdymas/dokumentai/svarstomi/>
- Grant, M. J., Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91–108.
- Ho, S. (2012). Outdoor Education in Singapore. *In search of meaning and vision*. Retrieved from: <https://goo.gl/hLE2Jy>
- Jakobson, B., Lundegård, I. Wickman, P-O. (Eds). (2014). *Lärande i Handling. En pragmatisk didaktik*. Lund, Studentlittera.

- Jaspers, K. (1998). *Filosofijos įvadas*. Vilnius: Pradai.
- Johansson, M., Svensson, J., (2015). Allt du gör inomhus kan du även göra utomhus. *Lärarytildning, examensarbete*, 15 hp. Retrieved from: <http://goo.gl/PIGPmX>
- Kazlauskienė, A., Masiliauskienė E., Gaučaitė, R., Pocevičienė, R. (2010). Savivaldaus mokymosi mokykloje organizavimas kaip švietimo inovacija: Bolonijos proceso kontekstas. *Mokytojų ugdymas / Teacher Education: mokslo darbai*, 15(2), 95–111.
- Kazlauskienė, A. Gaučaitė, R., Pocevičienė, R. (2015). Implementation of the self-directed learning system in general education schools: analysis of manifestation of changes. *Journal of Education and training*. Retrieved from: <http://www.macrothink.org/journal/index.php/jet/article/view/6747/5567>
- Kulbis, A. (2015). *Vadovas po Rambyno regioninį parką*. Gamtos paveldo fondas. Retrieved from: http://www.vstt.lt/VI/files/Media/galutiniai_vadovai_po_parkus/po%20rambyno%20regionini%20parka.pdf
- Lietuvos penkiolikmečių gamtamokslinis raštingumas pagal PISA tyrimų duomenis. Kaip jį pagerinti? (2014). *Švietimo problemos analizė*. Retrieved from: <http://www.nmva.smm.lt/wp-content/uploads/2012/12/lietuvos-penkiolikeciu.pdf>
- Lietuvos neformaliojo vaikų švietimo finansavimo tobulinimo veiksmų planas 2014–2016 m.* (2015). Retrieved from: <http://goo.gl/I4ETXw>
- Leonavičiūtė, N. (2009). *Poveikis. Tvarumas. Patirtis: Pasaulio aplinkos fondo mažųjų projektų programos Lietuvoje galutinė analitinė apžvalga*. Retrieved from: www.dvi.lt/download.php/fileid/106
- Magnuson Nature Programs*. (2014). Retrieved from: <http://goo.gl/tlSbN5>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*. Klagenfurt, Austria.
- Mokymo(si) aplinka XXI amžiuje. Pagrindinės išvados. In *Švietimo problemos analizė*. Retrieved from: <http://goo.gl/UwpFkl>
- Mossfeldt-Olsson, S. (2014). Examensarbete i fördjupningsämnet barndom och lärande. *Utomhuspedagogik i förskolan*. Retrieved from: <https://goo.gl/Nur5Ov>
- Olofsson, J., Åkesson, E., (2009). Att lära in ute. *Examensarbete*. Retrieved from: <http://goo.gl/dpXRRj>
- Pettersson, L. (2014). Stadsodling för välbefinnande. *Stadsnära odling*. Retrieved from: <http://goo.gl/Qq8zKx>
- PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II), PISA, OECD Publishing, 2013. Retrieved from: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-ii.htm>
- Poškienė, R. (2015). *Miesto parkų edukacinė veikla ir jos tobulinimo galimybės: Kuršėnų miesto atvejis: magistro darbas*. Retrieved from: <http://talpykla.elaba.lt/elaba-fedora/objects/elaba:8801562/datastreams/MAIN/content>
- Rambyno regioninis parkas*. Retrieved from: <http://www.rambynoparkas.lt>
- Sætermo, B. (2013). A comparative analysis between learning opportunities provided by Norwegian target areas and the National Core Curriculum. *NEED – Northern Environmental Education Development*. Retrieved from: https://www2.uef.fi/documents/1347235/1368100/ANorway_CC_related_to_NEED_and_learning_opportunitiesPDF.pdf/1957cba1-5634-4553-86a9-6220d395f7e5
- Szczepanski, A. (2013). Platsen betydelse för lärande och undervisning – ett utomhuspedagogiskt perspektiv. *NorDiNa- Nordic studies in Science Education*. Retrieved from: <http://goo.gl/aKwaAQ>

- Tarptautinis matematikos ir gamtos mokslų tyrimas.* (2012). Tyrimo ataskaita. Retrieved from: http://www.nec.lt/filai/3762_TIMSS2011_Gamtos_mokslai_8klase_ataskaita.pdf
- Turner, D. W. (2010). Qualitative Interview Design: A Practical Guide for Novice Investigators. *The Qualitative Report*, 15(3), 754–760.
- Velamsund park.* (2014). Temadagar för barn och ungdom. *Linnévandring*. Retrieved from: <http://goo.gl/2yrXv4>
- Vanagas, P. (2004). *Visuotinės, kokybės vadyba*. Kaunas: Technologija.

VOKALINIS UGDYMAS NEFORMALIOJO ŠVIETIMO ĮSTAIGOSE: VAIKŲ VOKALINĖS DŽIAZO STUDIJOS ATVEJIS

VAIVA JUCEVIČIŪTĖ-BARTKEVIČIENĖ¹, VAIVA KRIŠČIOKAITYTĖ²

¹Lietuvos edukologijos universitetas, LIETUVA, el. paštas vaiva.juceviciute@leu.lt

²Lietuvos vaikų ir jaunimo centras, LIETUVA, el. paštas vaiva.kri89@gmail.com

Santrauka. Dainavimas, kaip vienas svarbiausių muzikinio ugdymo komponentų, užima svarbią vietą tiek formaliojo, tiek neformaliojo švietimo srityje. Džiazinis dainavimas vaikų vokaliniam ugdymui pradinėse klasėse yra naudojamas (su nedidelėmis išimtimis) neformaliojo švietimo institucijose, nes muzikinis ugdymas Lietuvos bendrojo ugdymo įstaigose tik fragmentiškai siejamas su džiaz muzika. Pradinių klasių vaikų vokalinis ugdymas, remiantis džiaz muzika, yra sudėtingas procesas, natūraliai iškeliantis klausimų, ar jis turėtų būti taikomas muzikinio vaikų ugdymo procese ir kiek plačiai tai turėtų būti daroma. Atvejo tyrimu nustatyta, kad tyrimo dalyviai akcentuoja džiazinio dainavimo kaip muzikinio ugdymo formos aktualumą, pabrėždami ne tik poveikį vaikų muzikiniams gebėjimams, bet ir visam asmenybės tobulėjimui. **Esminiai žodžiai:** vokalinis ugdymas, džiazinis dainavimas, neformalusis švietimas, muzikinis ugdymas, improvizacija, kūrybiškumas.

Įvadas

Analizuojant literatūrą, kurioje gvildenama vokalinio ugdymo problematika pradinėse klasėse, galima pastebėti, kad ne tik užsienio autoriai, bet ir Lietuvos mokslininkai tiria įvairius šio proceso aspektus, tačiau džiaz muzikos ugdomas aspektas stokoja dėmesio, ypač jaunesnio amžiaus vaikų vokalinio ugdymo kontekste. Daugiau nei prieš dešimtmetį, analizuodamas mokslinę literatūrą bei gilindamasis į ugdymo turinį, V. Žalys (2002) teigė, kad Lietuvos bendrojo muzikinio ugdymo procese nepelnytai mažai naudojamas džiazas, ne iki galo įvertintos šio muzikinio žanro ugdomosios galimybės. Situacija nėra itin pasikeitusi ir dabar. Be paties V. Žalio (2000, 2002) publikacijų, kuriose aptariamos džiaz priemonių taikymo galimybės bendrojo ugdymo mokyklos 7–10 klasių muzikos pamokose bei apžvelgiami paauglių muzikinės kultūros ugdymo džiaz priemonėmis ypatumai, daugiau rastume tyrimų, ku-

rie atskleidžia atskirų džiazinio muzikavimo elementų naudojimo privalumus, tačiau retai tai siejama su pradinių klasių vaikų vokaliniu ugdymu. Daugiausia dėmesio yra sulaukęs džiazio improvizacijos procesas. S. Šiaučiulis (1999, 2003), L. Rimša (2000) analizavo profesionalios džiazio improvizacijos teorijos ir metodikos klausimus; V. Barkauskas (2007a, 2007b, 2013) nagrinėjo muzikos improvizacijos taikymo pedagoginėje veikloje ypatybes bei jos vertę efektyvesnio muzikinio ugdymo procese. J. Daugėlienė (2012, 2014), J. Daugėlienė, D. Strakšienė (2012) atskleidė muzikos mokytojų požiūrį į improvizavimo teikiamas galimybes, ugdant kūrybiškumą. Improvizacijos procesą, siedami su vaiko kūrybiškumo skatinimu tiek pradinėse, tiek aukštesnėse klasėse bei ikimokykliniame amžiuje tyrė R. Girdzijauskienė (2003, 2004, 2009), V. Kanevskis (2009), metodikų įvairovę analizavo V. Jucevičiūtė-Bartkevičienė (2015).

Užsienio autoriai (Robert, 2007; Bridging the Gap, 2004), pabrėždami populiaros šiuolaikinės muzikos integracijos į bendrojo ugdymo programas svarbą, taip pat akcentuoja improvizacinės patirties vertę itin ankstyvame amžiuje (Berliner, 1994; Azzara, 2006; Reynolds ir kt., 2004). Autorių teigimu, juodaodžiai vaikai dažniausiai muzikinių improvizacinių įgūdžių įgyja ankstyvoje vaikystėje, dalyvaudami bažnyčios *gospel* choruose. Jeigu nėra sudaromos galimybės improvizuoti, o vaikai iškart pratinami prie muzikinio rašto, notacijos, jie netenka vidinės laisvės ir tampa priklausomi nuo užrašyto muzikinio teksto, tačiau pagrindinis pedagoginis tikslas, mokant džiazinės improvizacijos, yra padėti ugdytiniui sukurti toninių ir ritminių šablonų, melodinių ir ritminių frazių žodyną, kurį bus galima panaudoti įvairias būdais. Improvizacija laikoma pagrindiniu muzikavimo principu džiazio muzikoje, o džiazio improvizacija – tai kūrybinis procesas, kur tuo pat metu susilieja komponavimas ir atlikimas (Rimša, 2000; Daugėlienė, Strakšienė, 2012). Taigi vokalinis ugdymas, jį siejant su džiazu, kuris yra improvizacinės muzikos rūšis, gali apimti daugybę muzikinės kalbos elementų (pvz., metroritminę pulsaciją ir nuo jos nukrypstančius melodinius akcentus, ostinatinčius motyvus, polimetrinę ritmiką, ekspresyvių intonavimą, specifinę artikuliaciją, kalbos intonacijų ir instrumentų mėgdžiojimą) (Muzikos enciklopedija: A–H, I d., 2000), o ugdytiniai turi galimybę juos natūraliai taikyti savo vokalinėje raiškoje. Džiazinis dainavimas yra vertingas, nes sukuria sąlygas ugdyti kūrybiškumo, saviraiškos gebėjimus ir bendravimo įgūdžius, tačiau taip pat džiazinis dainavimas yra ir labai sudėtingas procesas – tai padiktuoja ir **tyrimo problemą**, kuri galėtų būti atskleista klausimais: ar vokalinė džiazio muzika gali būti patraukli pradinių

klasių mokiniams; kokius gebėjimus ji ugdo; ar tikslinga siekti platesnio vokalinės džiazos muzikos naudojimo neformaliojo ir formaliojo švietimo procese?

Tyrimo tikslas – atskleisti pradinių klasių vaikų vokalinio ugdymo, remiantis džiazos muzika, ypatumus.

Tyrimo uždaviniai:

- Išanalizuoti džiazinio dainavimo ugdomuosius aspektus formaliojo ir neformaliojo švietimo veiklose.
- Remiantis atvejo tyrimu, atskleisti džiazinio vokalinio ugdymo reikšmę pradinių klasių mokinių muzikinio ugdymo kontekste.
- Išsiaiškinti, ar džiazinis vokalinis ugdymas yra aktualus vaikų muzikinio ugdymo procese.

Tyrimo metodologija

Tyrimo imtis. Grupinėse diskusijose (angl. *focus group*), kurių buvo surengtos trys, iš viso dalyvavo 20 ugdytinių. Visi ugdytiniai parinkti, atsižvelgiant į tam tikrus kriterijus: jie turėjo būti vaikų vokalinės džiazos studijos dalyviai; aktyviai dalyvauti studijos veikloje ir turėti bendrą patirtį joje bei panašius interesus, taigi grupė šiuo požiūriu – homogeniška; tyrimo imtis – tikslinė. Taip pat buvo surengta ugdytinių tėvų (N = 36) apklausa. Tyrimas atliktas 2015 m.

Duomenų rinkimas ir tyrimo priemonė. Be dokumentų analizės ir metodinės literatūros apžvalgos, taikytas mišrių metodų atvejo tyrimas (angl. *mixed methods case study*), kurio metu rinkti kokybiniai ir kiekybiniai duomenys, susiję su tiriamuoju atveju. Atvejo tyrimas (angl. *case study*) naudojamas ne tik pavienių individų, bet ir keleto individų, socialinės grupės tyrimams, kai jo objektas yra veikla, elgesys, situacija, aplinka ir iliustruoja platesnę problemos raišką (Creswell, 2007). Pabrėžtina, kad mišrių metodų strategija, kuri koncentruojama į tyrimo rezultatus ir klausimų uždavimo svarbą, o ne į tyrimo metodus, taip pat į įvairių metodų taikymą informacijai surinkti (Creswell, Clark, 2011), dažniausiai asocijuojasi su pragmatizmo filosofija (Nekrašas, 2004; Creswell, 2007; Krathwohl, 2009), objekto pažinimą siejančia su praktiniais padariniais, išryškinančia idėjų instrumentinę funkciją ir jų galimybes per praktiką būti susiejamomis su empirine tikrove. Taikyti kokybiniai (grupinės diskusijos su vaikais) ir kiekybiniai (tėvų apklausa) tyrimo metodai, remiantis mišrių metodų strategija, t. y. siekiant surinkti kuo įvairesnę ir turtingesnę empirinę medžiagą, nei tą galima padaryti vienu metodu, bei pagrįsti

tyrimo rezultatus remiantis skirtingais duomenų šaltiniais ir formomis (Creswell, Clark, 2011; Yin, 2014).

Duomenų analizė. Apdorojant kokybinius duomenis taikyta kokybinė turinio analizė, grįsta daugkartiniu transkribuoto teksto skaitymu, subkategorijų ir kategorijų išskyrimu ir jų interpretavimu. Apklausa suformuota, naudojant uždarus ir kombinuotus klausimus, taikyta statistinė analizė, naudojant SPSS *Statistics 17.0* statistinių duomenų apdorojimo programą.

Tyrimo etika. Tyrimas vykdytas, laikantis esminių tyrimo etikos principų: saugotas tiriamųjų konfidencialumas, anonimiškumas, pagarba asmens orumui (Bitinas ir kt., 2008). Prieš pradėdant tyrimą buvo gauti tyrimo dalyvių žodiniai sutikimai, leidžiantys fiksuoti jų perteikiamą informaciją ir ją naudoti tyrimo reikmėms.

Tyrimo rezultatai

Norint gauti kuo išsamesnę informaciją apie procesus, susijusius su vokaliniu ugdymu džiazo studijoje, buvo surengtos 3 grupinės diskusijos su trimis ugdytinių grupėmis. Pirmąją grupę sudarė 7 vaikai (trečius metus lankantys šią vokalinę studiją), antrąją – 6 vaikai (antrus metus dainuojantys studijoje), trečiąją – 7 vaikai (pirmus metus dalyvaujantys studijos veikloje). Kadangi informantų amžius buvo nuo 7 iki 11 metų, numatomi aptarti klausimai suformuluoti taip, kad jų turinys būtų lengvai suvokiamas, sudarytos sąlygos diskutuoti, išreikšti savo nuomonę. Pokalbiai vyko ugdytiniams įprastoje aplinkoje – vokalinės džiazo studijos patalpose.

Analizuojant vaikų atsakymus į klausimus apie jų vokalinį ugdymą džiazo studijoje – *ar patinka improvizuoti ir dainuoti džiazo dainas ir kodėl; ar patinka dainavimo užsiėmimai; ar mėgsta dainuoti solo; kokias dainas mėgsta dainuoti patys sau; ką labiausiai pastebi, kai kiti dainuoja; kas sunkiausiai / lengviausiai sekasi, atliekant džiazo stiliaus dainas; ar tėveliai ir kiti artimieji pastebi muzikinių gebėjimų pokyčius ir kt.*, – taip pat atliekant tyrimo duomenų kokybinę analizę buvo išskirta 11 subkategorijų, kurios sudarė 3 prasmines kategorijas (žr. 1 lentelę). Vokalinės džiazo studijos dalyviams buvo aktualiausios sritys, susijusios su jų gebėjimų kaita. Tiriamieji vaikai itin aktyviai išsakė savo nuomonę, vertindami džiazinio vokalinio ugdymo procesą, taip pat įvardydami veiksnius, kurie daro šį procesą patrauklų bei motyvuoja tolesnei veiklai.

Toliau pateikiama detali analizė, dėmesį sutelkiant į kiekvieną kategoriją

atskirai, siekiant giliau suvokti esminius vokalinės džiazos studijos vokalinio ugdymo proceso eigos dalis.

1 lentelė. Aktualiausios džiazinio vokalinio ugdymo sritys: ugdytinių pastebėjimai

Eil. Nr.	Kategorijos	Subkategorijos
1	Gebėjimų kaita lankant džiazos studijos vokaličius užsiėmimus	Vokalinės technikos pokyčiai Gebėjimo vertinti kitus atlikėjus kaita Gebėjimo viešai dainuoti augimas Kūrybiškumo augimas
2	Džiazos vokalinės muzikos patrauklumas	Muzikos stilistinė įvairovė Muzikos ritminė įvairovė Galimybė dainuoti solo Galimybės improvizuoti
3	Džiazinio vokalinio ugdymo proceso vertinimas	Sėkmingiausios sritys Probleminės sritys Poveikis laisvalaikio repertuarui

Ugdant muzikinius gebėjimus kiekvienam besimokančiajam svarbu matyti savo pasiekimų rezultatus, tačiau vokalinio ugdymo procese dėl jo specifikos jie matomi ne taip greitai, kaip norėtūsi. Labiausiai savo gebėjimų pokyčius pastebėjo vaikai, kurie vokalinę džiazos studiją lanko antrus, trečius metus: „*Gražiau dainuot pradėjau*“ (V₁); „*Mano balsas sustiprėjo*“ (V₄) ir kt. Jų teiginiai leido suformuoti subkategoriją **Vokalinės technikos pokyčiai** (žr. 2 lentelę).

Vis dėlto buvo ir pirmus metus studiją lankančių informantų, teigiančių, kad jų balso pokyčius pastebėjo ne tik jie patys, bet ir jų tėveliai bei draugai. Taip pat kai kurie ugdytiniai pasidžiaugė, kad jie išsilaisvino, atsipalaidavo, o tai atsispindėjo jų sceniniuose judesiuose, elgesyje pasirodymų metu (subkategorija **Gebėjimo viešai dainuoti augimas**). Galima daryti prielaidą, kad, lankant džiazinio dainavimo užsiėmimus, ugdoma drąsa, pasitikėjimas savimi ir artistiško gebėjimai, pvz.: „*Kamilė labiau šypsotis scenoje pradėjo*“ (V₁).

Užsiėmimo metu taikyti improvizavimo gebėjimus ugdantys pratimai leido atsiskleisti tyrime dalyvavusių ugdytinių kūrybiškumui. Kai kurie vaikai pradėjo kurti savo dainas (subkategorija **Kūrybiškumo augimas**): „*Man patinka savo dainas dainuoti*“ (V₁₃).

2 lentelė. Gebėjimų kaita lankant džiazio studijos vokalinius užsiėmimus: ugdytinių pastebėjimai

Subkategorijos	Teiginių pavyzdžiai
Vokalinės technikos pokyčiai	„Gražiau dainuot pradėjau“ (V1)*. „Mano balsas sustiprėjo“ (V4). „Geriau pramokau dainuoti“ (V6). „Švariau pradėjau dainuoti“ (V7).
Gebėjimo vertinti kitus atlikėjus kaita	„Aš kai kitų klausau, išgirstu, ko pati nemoku“ (V3). „Kai kurie nepataiko į natą, kai kurie krapštosi“ (V1). „Vyresni dažniau būna įsijautę į dainą“ (V9). „Kartais ne taip šoka“ (V4). „Idomiausia yra apranga ir balsas“ (V7).
Gebėjimo viešai dainuoti augimas	„Nebe taip bijau scenos, nes anksčiau bijojau“ (V6). „Kai buvau 6 metų, labai bijojau dainuoti solo, dabar nebebijau“ (V1). „Persirgau scenine baimė“ (V8). „Labiau atsipalaidavusi scenoje jaučiuosi“ (V9). „Laisviau jaučiuosi judėdama scenoje“ (V9).
Kūrybiškumo augimas	„Man patinka savo dainas dainuoti“ (V13). „Man irgi patinka savo dainas kurti ir dainuoti“ (V14).

*Šioje ir kitose lentelėse kodai žymi informantus.

Viena iš ugdytinių (V16) nors ir teigė, kad mėgsta improvizuoti, tačiau savo kūrybą apibūdino tokiu pasisakymu: „Aš mėgstu nesąmones dainuoti.“ Galima spėti, kad kai kurie žmonės iš jos aplinkos vokalinius improvizavimo bandymus vertina ne visai teigiamai, todėl mergaitė šiek tiek drovisi savo pomėgio. Beje, ši subkategorija ir vaikų teiginiai patvirtina tėvų per apklausą išsakytus pastebėjimus, kad vaikai namie laisvalaikiu noriai dainuoja savos kūrybos vokalinius pratimus (žr. 1 pav.).

Besimokantieji (savo vertinimus daugiausia išsakė vyresnieji džiazio studijos dalyviai) atskleidė, kad jie ėmė stebėti kitų atlikėjų pasirodymus scenoje ir juos vertinti (subkategorija **Gebėjimo vertinti kitus atlikėjus kaita**), t. y. jų dėmesys nuo koncentracijos ties savimi ir savikontrolės nukrypo ir į kitų kolektyvų ar solistų pasirodymus. Vaikų pasisakymai rodo, kad jie ima vertinti klausomų atlikėjų intonacijos, ritmo pojūčio, taisyklingo dainavimo subtilybes. Taip pat išvelgiamas atlikėjo muzikalumas, gebėjimas susikoncentruoti atliekant dainą („Vyresni dažniau būna įsijautę į dainą“ (V9); „Pastebėjau, kurie nedrąsūs vaikai, tai jie nieko nedainuoja, o tokie drąsūs, tai jie mojuoja mama“ (V14). Viena ugdytinė (V3) iš vyriausiųjų grupės pažymėjo ypač svarbų momentą: „Aš kai kitų klausau, išgirstu, ko pati nemoku.“ Tai rodo, kad ji, norėdama tobulėti, jau geba sau pritaikyti kitų patirtį. Savo muzikinių gebėjimų savikritiškas vertinimas, išgirdus geriau dainuojančius atlikėjus, taip pat gali formuoti tam tikrus tobulėjimo tikslus ir uždavinius.

Kita kategorija **Džiazo vokalinės muzikos patrauklumas** atskleidžia, kad ugdytinius labiausiai žavi džiazo vokalinės muzikos stilistinė, taip pat ir emocinė („*Džiazas pusiau linksmas, pusiau liūdnas*“ (V13), ritminė įvairovė (žr. 3 lentelę). Tyrime dalyvavę vaikai atkreipė dėmesį, kad džiazo muzikoje ritmas dažnai išryškinamas, todėl jis įvardijamas kaip „*aštrus ritmas*“. Ugdytinių susidomėjimą ir pasitenkinimą kelia įvairūs ritmo dariniai atliekamo kūrinio metu, nes jie skatina judėti, šokti: „*Galima šokti*“ (subkategorija **Muzikos ritminė įvairovė**). Kai kuriems iš apklaustųjų džiazo muzika patinka dėl savo specifinės ritmikos ypatybių: „*Man patinka „swing“ ritmas*“ (V8). Kita informantė teigė, kad jai patinka *svinguotas* ritmas, jis nėra pabodęs, taip kaip pabodusi populiarioji muzika: „*Popdainos labai nusibodo*“ (V1). Remiantis tyrimo dalyvių atsakymais galima daryti prielaidą, kad daugumą informantų žavi specifinė džiazo ritmo pulsacija, kuri nėra dažna kitoje populiariojoje muzikoje. Galima manyti, kad džiazo muzika skamba gana moderniai, todėl ji kelia vaikų susidomėjimą ir skatina jų saviraišką.

Kai kurios vokalinėje džiazo studijoje vykstančios veiklos ypač vertinamos vaikų. Dauguma tyrimo dalyvių tvirtina, kad vienas didžiausių privalumų dainuojant džiazo studijoje – galimybė atlikti solo partijas (nors patys užsiėmimai yra ne individualūs, o grupiniai) – subkategorija **Galimybė dainuoti solo**.

3 lentelė. Džiazo vokalinės muzikos patrauklumas: ugdytinių požiūris

Subkategorijos	Teiginiai
Muzikos stilistinė įvairovė	„ <i>Džiazas pusiau linksmas, pusiau liūdnas</i> “ (V13). „ <i>Popdainos daugiau paaugliams, o džiazo dainos visiems patinka</i> “ (V8). „ <i>Aš manau, kad džiazas kartais būna sunkokas, kartais lengvas</i> “ (V15). „ <i>Nėra tas pats per tą patį</i> “ (V4).
Muzikos ritminė įvairovė	„ <i>Man patinka, nes ne vien tas pats ritmas yra, keičiasi</i> “ (V3). „ <i>Galima šokti</i> “ (V4). „ <i>Džiazas susideda iš ritmo</i> “ (V8). „ <i>Aš manau, kad džiazas yra labai ritmiškas ir aštrus</i> “ (V14). „ <i>Man patinka „swing“ ritmas</i> “ (V8).
Galimybė dainuoti solo	„ <i>Labai mėgstu solo dainuoti</i> “ (V5). „ <i>Vienas kai dainuoji, išskirtinis esi</i> “ (V3). „ <i>Norisi pasirodyti prieš visus</i> “ (V1). „ <i>Patinka dainuoti solo, palankius kolektyvą</i> “ (V9).
Galimybės improvizuoti	„ <i>Galima improvizuoti</i> “ (V4). „ <i>Aštresnė muzika ir labai daug improvizacijų</i> “ (V14). „ <i>Galima muzikos instrumentus imituoti</i> “ (V1). „ <i>Ten dainuoja „duba duba“ ir nevartoja žodžių</i> “ (V14). „ <i>Labai mėgstu improvizuoti</i> “ (V3). „ <i>Jeigu kažkas duoda žodžius, tai galiu improvizuoti</i> “ (V8).

Pateiktuose atsakymuose pastebimas saviraiškos ir individualybės atskleidimo poreikis: „*Vienas kai dainuoji, išskirtinis esi*“ (V3); „*Norisi pasirodyti prieš visus*“ (V1). Kai kuriems informantams šis noras atsirado tik pradėjus lankyti dainavimo studijos užsiėmimus: „*Patinka dainuoti solo, palankius kolektyvą*“ (V9).

Taip pat kaip didelį privalumą vaikai įvardija galimybę atlikti vokales improvizacijas – subkategorija **Galimybės improvizuoti**. Didžioji dalis vaikų gebėjo išskirti, kad improvizacija – vienas iš pagrindinių džiazinio dainavimo elementų. Improvizavimo gebėjimų demonstravimą, kaip ir solo dainavimą, lemia ne tik tam tikras muzikinių gebėjimų lygis, bet ir noras save kūrybiškai išreikšti scenoje. Vaikai dažnai pabrėžė, kad improvizacija jiems labai patinka ir yra patraukli, nes tai ir galimybė imituoti muzikos instrumentus, dainuoti nevartojant žodžių, improvizuoti duoto poetinio teksto pagrindu.

Svarbūs buvo ir tyrime dalyvavusių vaikų, kurie lygino formaliojo ir neformaliojo švietimo įstaigose įgyjamas žinias apie džiazą muziką, pateikti atsakymai. Nors dauguma informantų teigė: „*Nieko nesimokom nei apie klasikinį, nei apie džiazinį [muzikos stilių]*“, ir atskleidė, kad daugiausiai per muzikos pamokas mokomasi lietuvių liaudies ar lietuvių autorių parašytų populiariųjų dainų, vis dėlto iš 20 pokalbiuose dalyvavusių jaunųjų respondentų 6 vaikai tvirtino, kad per muzikos pamokas bendrojo ugdymo įstaigose vienu ar kitu būdu yra supažindinami su šiuo muzikos žanru: „*Labai dažnai kalbam apie džiazą <...>. Duoda paklausti. Daug kalbam, bet mažai sužinom*“ (V3); „*Džiazinių dainų dainuojam*“ (V1); „*Mokytoja sakė, kad džiazas yra dainos, kurios nori pralinksinti*“ (V14). Viena mokinė atskleidė, kad jos muzikos mokytoja stengiasi kūrybiškai pristatyti džiazą muzikos galimybes: „*Kai darom kokią nors ramią dainą, iš eilėraštko, <...> jai vis tiek pavyksta truputėlį labiau į džiazinę dainą [sukurti]*.“ Šie atsakymai rodo, kad bendrojo ugdymo mokykloje vis labiau stengiamasi plėsti vaikų muzikinį akiratį ir supažindinti su muzikos įvairove.

Vertindami vokalinio ugdymo procesą džiazą studijoje besimokantieji (žr. 4 lentelę) tiek sėkmingiausias, tiek problematiškiausias įvardijo beveik tas pačias sritis (subkategorija **Sėkmingiausios sritys** ir subkategorija **Probleminės sritys**), t. y. vienam ugdytiniui, pvz., sudėtingesnis ritmas: „*Man lengviausiai sekasi ritmas*“ (V14), nesukelia didesnių sunkumų, tuo tarpu kitam – tai sunkus uždavinys: „*Sunku, kai būna koks nors ritmas, o savo solo partiją reikia kitu ritmu išreikšti*“ (V10). Šie teiginiai patvirtina, kad besimokantieji turi skirtin-

gus gebėjimus, ir jų pasiekimų lygis yra labai individualus, kas reikalauja ir dėmesingo darbo ugdymo proceso metu.

Taip pat pažymėtina, kad sunkiausiai įvaldoma kai kuriems informantams pasirodė improvizacija, aukštesnė tesitūra, sceninis judesys. Tikėtina, kad įvardytos sritys ugdytiniams sunkiausios todėl, kad reikalauja arba tikslingo mokymosi ir pastangų (solfedžio), arba tam tikrų asmeninių savybių: laisvumo, gebėjimo pajusti muziką, išraiškos ir plastikos (improvizacija ir judesys), kurios formuojasi iš lėto. Nelengvos besimokantiesiems pasirodė ir dainos lietuvių kalba, kai tuo tarpu angliškos dainos yra įvardijamos kaip lengvos. Tai gali būti susiję su dainų anglų kalba populiarumu, patrauklumu tarp jaunimo bei jų asociacijomis su garsiais atlikėjais, į kuriuos vaikai lygiuojasi.

Paskutinioji subkategorija **Poveikis laisvalaikio repertuarui** atskleidžia, kad vokalinis ugdymas nesibaigia pačioje džiazio studijoje, o tęsiasi ir vaikų laisvalaikio metu, kas galėtų inspiruoti mintį, kad vis dėlto šis ugdymo procesas yra susijęs su teigiamomis emocijomis ir malonumu, o ne tik aktyviu darbu, o tai yra puiki prielaida, užtikrinanti vidinę motyvaciją tobulėti ir mokytis toliau.

4 lentelė. Džiazinio vokalinio ugdymo proceso vertinimas: ugdytinų požiūris

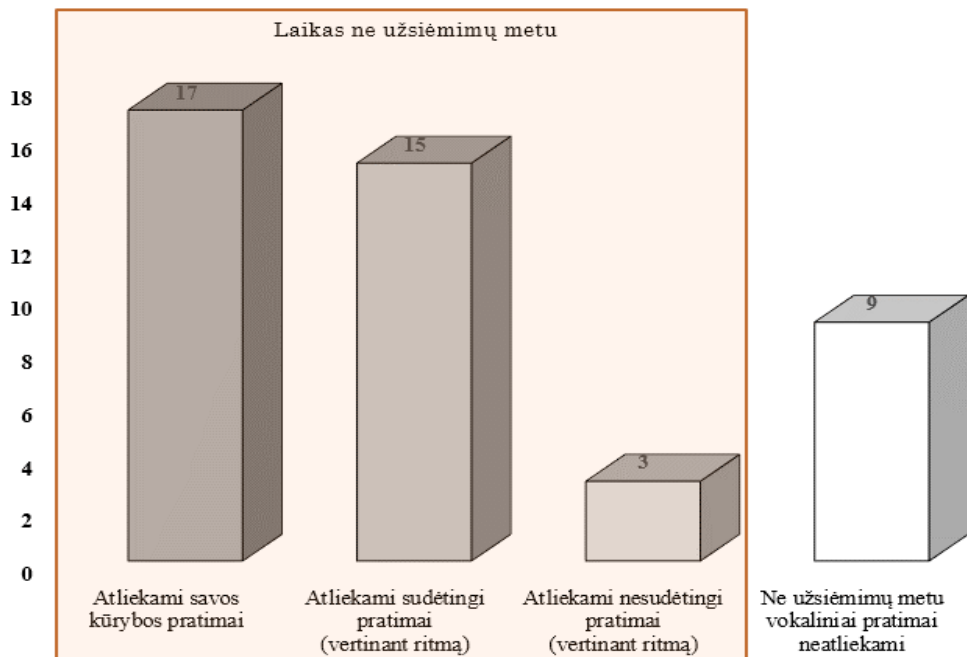
Subkategorijos	Teiginiai
Sėkmingiausios sritys	<p>„Man lengviausiai sekasi ritmas“ (V14). „Kai pagal ritmą reikia dainuoti... (lengva)“ (V10). „Solfedis lengviausiai sekasi“ (V11). „Lengviausiai – angliškos dainos“ (V8). „[Lengva]... dainas angliškas išmokti“ (V12).</p>
Probleminės sritys	<p>„Solfedžio man sunkiausiai sekasi“ (V12). „Kai būna koks nors ritmas, o savo solo partiją reikia kitu ritmu išreikšti“ (V10). „Man sunkiausiai solfedžiuot ir improvizuot“ (V13). „Sunkiausiai sekasi kartais improvizacija“ (V14). „Sunkiausiai sekasi aukštai dainuot“ (V15). „Sunkiausiai – lietuvių dainos“ (V8). „Man šiek tiek sunku judėti“ (V11).</p>
Poveikis laisvalaikio repertuarui	<p>„Aš tai labai dažnai dainuoju tas dainas, kurias išmokstu būrelyje“ (V10). „Dažniausiai iš būrelio išmoktas, bet kartais ir popdainas“ (V11). „Aš pasiimu iPad'ą ir dainuoju dainas, paleistas per youtube“ (V16). „Aš nedainuoju namuose vien vaikiškų dainelių, aš angliškas, kurias per radiją išgirstu. Visokias ten rusiškas, man patinka kita kalba“ (V15).</p>

Analizuojant pateiktus atsakymus, taip pat galima teigti, kad ugdytiniai ypač akcentuoja džiazio dainų žanrą, išryškindami takoskyrą tarp džiazio ir populiariosios muzikos (popmuzikos). Informantai pabrėžia, kad mėgsta lais-

valaikiu dainuoti dainas, kurias išmoko džiazo studijos veiklų metu („*Aš tai labai dažnai dainuoju tas dainas, kurias išmokstu būrelyje*“ (V10). Tai rodo, kad repertuaras, kuris parenkamas dainavimo studijoje, yra priimtinas vaikams.

Siekiant kiek įmanoma detaliau išanalizuoti vokalinio ugdymo procesą džiazo studijoje, apklausti ir vaikų tėvai. Jie buvo traktuojami kaip stebėtojai, kurie geriausiai pažįsta savo vaiką ir turi galimybę jį matyti įvairiose situacijose laisvalaikio metu, todėl gali jį stebėti ir sukaupti informacijos, vertingos tyrimui. Klausimai buvo suformuluoti taip, kad tėvų turimos bendrosios kompetencijos būtų pakankamos, nereikėtų pasitelkti dalykinių (muzikinių) žinių. Pirmiausia buvo svarbu atskleisti, kokį poveikį vaikui daro veikla vokalinėje džiazo studijoje apskritai. Vienu iš rodiklių turėjo tapti ugdytinio laisvalaikis – ar vaikas dainuoja ne užsiėmimų metu, taip pat kokios yra jo preferencijos repertuaro atžvilgiu, ar besimokantysis tęsia vokaliųjų pratimų mokymąsi namuose ir t. t.

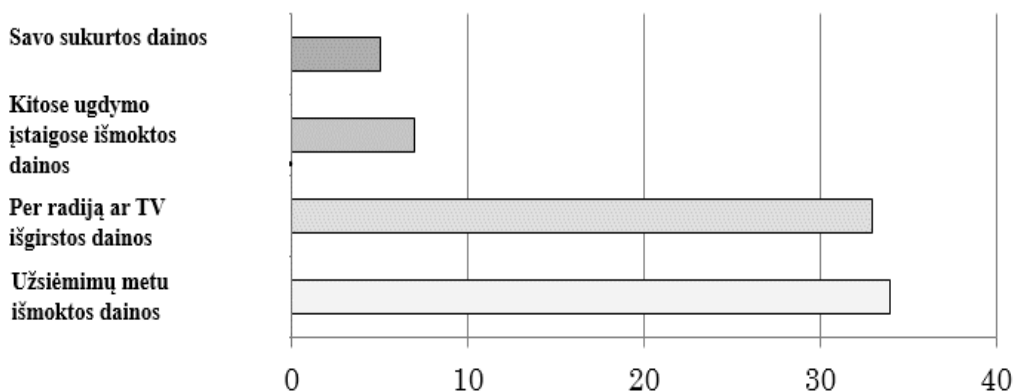
Iš viso 18 respondentų pažymėjo (žr. 1 pav.), kad vaikai namuose bando dainuoti ir ugdo savo vokaliuos gebėjimus. Įdomus, mažiau įprastas akompanimentas (palyginti su populiariąja muzika), naudojamas vokaliųjų užsiėmimų metu, galėjo būti viena iš priežasčių, lėmusių vaikų norą kuo muzikaliau atlikti pateiktą pratimą, tęsti pradėtą procesą ir namuose.



1 pav. Ugdytinių pasirenkami ir atliekami vokalinio ugdymo pratimai ne užsiėmimų metu: tėvų pastebėjimai (skč.)

Tėvai pastebėjo, kad vaikai labiau mėgsta dainuoti sudėtingesnius ritmo požiūriu pratimus nei paprastus, nesudėtingus (atsakymų skaičius skiriasi net 5 kartus). Tokie vaikų bandymai leidžia daryti prielaidą, kad jie jau gerai suvokia ypatingą ritmo reikšmę džiaz muzikoje, tad patys yra linkę vokalizuoti sudėtingesnės ritminės sandaros pratimus. Buvo tėvų, kurie pažymėjo, kad jų vaikai ne užsiėmimų metu nedainuoja vokalių pratimų. Gana didelė dalis tėvų sakė pastebintys, kad vaikai patys kuria savo pratimus ir juos atlieka ne užsiėmimų (laisvalaikio) metu, tad galima teigti, kad fiksuojamos augančio kūrybiškumo apraiškos.

Tyrimo metu daugiausia buvo klausiama apie vaikų laisvalaikį. Tai daryta tikintis, kad būtent tuo metu vaikai įsitraukia į veiklas, kurios yra įdomios ir geriausiai atspindi jų poreikius ir norus. Klausimas apie dainas, kurias vaikai ne užsiėmimų metu mėgsta dainuoti (žr. 2 pav.), atskleidė, kad didžioji dalis ugdytinių (respondentas galėjo rinktis kelis atsakymus) renkasi vokalinėje džiaz studijoje išmoktas ir per radiją išgirstas dainas. Tokie rezultatai rodo, kad studijoje parenkamos dainos, orientuotos į džiaz muziką, ugdytinių yra įsimenamos ir mėgstamos. Taip pat šie atsakymai atskleidžia, kokią didelę įtaką vaiko pomėgiams daro masinės informavimo priemonės, o tai suponuoja mintį apie atsakomybę, tenkančią tėvams, kitiems artimiesiems, mokytojams, parenkančioms, kokia muzika skamba vaiko aplinkoje (pvz., namuose, pertraukų metu mokykloje, prailgintų grupių metu), nes pradinių klasių mokiniai yra lengvai pasiduodantys suaugusiųjų įtakai. Beveik penktadalis vaikų mėgsta kitur išgirstas dainas, pvz., bendrojo ugdymo įstaigose. Nors ir nedidelis skaičius tėvų, bet buvo nurodžiusių, kad vaikai dainuoja savos kūrybos dainas, kas byloja apie poreikį saviraiškai muzikos srityje, taip pat tai atskleidžia išplėtotą kūrybiškumą.



2 pav. Ugdytinių pasirenkami atlikti ne užsiėmimų metu vokaliniai kūriniai: tėvų pastebėjimai (sk.)

Teiraujantis tėvų, kurių vaikai lanko vokalinę džiazo studiją, nuomonės, jiems buvo pateikti klausimai, kurie paskatino įvertinti ir atskleisti, ar vaiko elgesyje pastebimi kokie nors pokyčiai, kurie galėtų būti susiję su vaiko vokalinio ugdymo(si) procesu. Daugiausia tėvų pabrėžė pastebėję, kad sustiprėjo vaiko balsas (33 atsakymai) ir pagerėjo ritmo pojūtis (28 atsakymai), išryškėjo artistiškas (25 atsakymai) ir atsirado didesnis pasitikėjimas savimi (15 atsakymų), vaikai ėmė kritiškiau vertinti muziką (23 atsakymai). Dalis tėvų pažymėjo, kad pastebėjo atsiradusį vaikų kūrybinį aktyvumą (13 atsakymų), norą save išreikšti būtent per savo kūrybą.

Labai svarbūs buvo atsakymai į klausimą, nukreiptą ir į pačių tėvų sprendimą muzikiniam ugdymui rinktis būtent džiazo studiją. Siekiant susidaryti išsamų vaizdą, kokios priežastys skatina rinktis džiazinio dainavimo užsiėmimus, apklausoje dalyvavusiems tėvams buvo pateiktas klausimas „Kodėl savo vaikui parinkote džiazinio dainavimo studiją?“ (su galimybe rinktis kelis atsakymus ir patiems įvardyti kitas priežastis). Iš 36 apklaustųjų 21 respondentas sakė, kad būtent jie (tėvai) norėjo, jog jų vaikai mokytųsi džiazinio dainavimo, nemaža dalis – 15 respondentų teigė, kad jų vaikai patys norėjo to mokytis, 6 respondentai įvardijo, kad džiazinis dainavimas buvo pasirinktas atsitiktinai, tiesiog kaip užklausinė veikla. Tarp kitų priežasčių, dėl kurių buvo pasirinktas džiazinis dainavimas, tėvai įvardijo, kad vokalinė džiazo studija sudaro tinkamo muzikinio skonio formavimo galimybes. Atsakymai, nurodantys, kad vaikai patys išreiškė norą mokytis būtent džiazinio dainavimo, leidžia daryti prielaidą, kad vaikams artimoje aplinkoje šis gana sudėtingas muzikos žanras yra kultivuojamas, klausant jo ar atliekant, taip pat vaikai jau turi pakankamai muzikinės patirties, kad galėtų suvokti tokią muziką ir tai skatintų norą ją atlikti.

Apibendrinant visą tyrimą atskirai reikėtų išskirti kūrybiškumą ir jo ugdymą vokalinės džiazo studijos veiklą metu. Svarbiausia, ką tektų pastebėti, kad apie jį kalba ir informantų tėvai (žr. 1–2 pav.), ir patys vaikai (žr. 2–3 lenteles). Vaikai aktyviausiai įsitraukia į kūrybinį procesą, kurdami ir atlikdami vokaličius pratimus ne užsiėmimų metu (taip teigė beveik pusė tėvų), taip pat jie nurodo, kad vaikai dainuoja savo sukurtas dainas laisvalaikio metu (tai pažymėjo kiek mažesnis skaičius tėvų, kas yra suprantama, nes sukurti dainą, kitaip nei vokalinį pratimą, reikia daugiau patirties ir išplėtotų gebėjimų). Vertindami vaikų muzikinių gebėjimų kaitą, tėvai taip pat išreiškė nuomonę, kad vaikų kūrybiškumas išaugo. Pačių vaikų pasisakymai apie gebėjimų kaitą, lankant džiazo studijos vokaličius užsiėmimus, taip pat nurodo jų kūrybiškumo augi-

mą. Tiesiogiai pokalbio metu jie atskleidė, kad mėgsta dainuoti savo dainas, jas kurti (žr. 2 lentelę), o iš kitų jų teiginių galima netiesiogiai suprasti, kad jie yra įsitraukę į kūrybinį procesą (žr. 3 lentelę), kai jie teigia mėgstantys improvizuoti pagal pateiktus žodžius ir kt. Taigi galima būtų daryti prielaidą, kad vaikų kūrybiškumo muzikos srityje augimas yra tikrai pastebimas ir gali būti susijęs su vaikų dalyvavimu vokalinėje džiaz studijoje.

Išvados

1. Dokumentų, metodinės medžiagos ir anksčiau atliktų tyrimų analizė leidžia teigti, kad džiazinis vokalinis ugdymas yra ypatingas dėl improvizacijos elemento, kuris ne tik leidžia ugdyti vaikų kūrybiškumą, bet ir sukuria galimybes pajvairinti muzikinio ugdymo procesą, labiau išplėsti jų muzikinį akiratį, o tai tikslinga pritaikyti ir formaliojo, ir neformaliojo švietimo procese.

2. Remiantis tėvų ir vaikų teiginiais, gautais atvejo tyrimo metu, galima daryti prielaidą, kad vaikai, dalyvaudami vokalinės džiaz studijos veikloje, sustiprino savo vokalinę techniką, išaugo jų pasitikėjimas savimi, atsirado daugiau vidinės laisvės jiems viešai pasirodant, išryškėjo noras analizuoti ne tik savo, bet ir kitų atlikėjų pasirodymus, sustiprėjo kūrybinis pradai. Džiazo vokalinės muzikos stilistinė ir ritminė įvairovė, galimybė dainuoti solo ir improvizuoti yra tie elementai, kurie daro šią muzikinio ugdymo kryptį itin patrauklią vaikams.

3. Apibendrinant empirinio tyrimo metu gautus tėvų atsakymus, galima daryti išvadą, kad didžioji džiaz studijos dalyvių dalis jaučia poreikį dainuoti ne tik vokalinių užsiėmimų, bet ir laisvalaikio metu, t. y. tęsti ugdymosi procesą toliau. Taip pat beveik pusė vaikų rodo norą kurti savo pratimus ir dainas. Atsakymai, atskleidžiantys, kad vaikai patys išreiškė norą mokytis būtent džiazinio dainavimo, leidžia daryti prielaidą, kad šis muzikos žanras jiems yra aktualus.

Literatūra

- Azzara, Ch. D., Grunow, R. F. (2006). *Developing Musicianship through Improvisation*. Chicago: GIA Publications.
- Barkauskas, V. (2007a). Muzikos improvizacija – efektyvesnio muzikinio ugdymo sąlyga. *Pedagogika: mokslo darbai*, 86, 117–122.

- Barkauskas, V. (2007b). Muzikos improvizacijos taikymo pedagoginėje veikloje ypatybės. *Pedagogika: mokslo darbai*, 88, 69–74.
- Barkauskas, V. (2013). *Improvizavimo pradžios atliekant dainas. Dainos vaikams ir jaunimui: metodinė priemonė su CD*. Vilnius: Edukologija.
- Berliner, P. F. (1994). *Thinking in Jazz. The Infinite Art of Improvisation*. Chicago: University Of Chicago Press.
- Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
- Bridging the Gap Popular Music and Music Education*. (2004). Sud. Carlos Xavier Rodriguez. Chicago: The University of Chicago Press.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Creswell, J., Clark, V. L. P. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Daugėlienė, J. (2012). Ugdymą(si) aktyvinančių metodų taikymo edukacinės galimybės muzikos pedagogikos studijose universitete. *Studijos šiuolaikinėje visuomenėje: mokslo darbai*, 3(1), 55–64.
- Daugėlienė, J., Strakšienė, D. (2012). Būsimųjų muzikos mokytojų požiūris į muzikinės improvizacijos panaudojimo galimybes ugdant(-is) kūrybiškumą. *Mokytojų ugdymas*, 18(1), 102–116.
- Daugėlienė, J. (2014). *Būsimųjų muzikos mokytojų kūrybiškumo ugdymas taikant muzikinę improvizaciją: daktaro disertacijos santrauka*. Šiauliai: BMK leidykla.
- Girdzijauskienė, R. (2003). *Vaikas. Muzika. Kūryba*. Vilnius: Gimtasis žodis.
- Girdzijauskienė, R. (2004). *Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų kūrybiškumo ugdymas muzikine veikla*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Girdzijauskienė, R. (2009). Aukštesniųjų klasių mokinių kūrybinių gebėjimų ugdymo muzikuojant, kuriant, klausant, apibūdinant ir vertinant muziką ypatumai. *Kūrybos erdvės*, 10, 8–18.
- Yin, R. L. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Jucevičiūtė-Bartkevičienė, V. (2015). *Vaikų vokalinis ugdymas ikimokykliniame amžiuje*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
- Kanevskij, V. (2009). Kas yra improvizacija ir kaip jos mokytis(s). In B. Bolton, P. Kričena et al., *Vaiko muzikos pasaulis. Vaikų muzikinio ugdymo straipsnių rinkinys* (p. 20–27). Kaunas: Kronta.
- Krathwohl, D. R. (2009). *Methods of Educational and Social Science Research: the Logic of Methods*. Long Grove, IL: Waveland Press.
- Muzikos enciklopedija: A–H*. (2000). I d. Vilnius: Lietuvos muzikos akademija, Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas.
- Nekrašas, E. (2004). *Filosofijos įvadas*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla.
- Reinolds, A. M., Valerio, W. H., Bolton, B. M., Taggart, C. C., Gordon, E. E. (2004). *Muzikos žaismas: ankstyvosios vaikystės muzikos mokymo programa: vadovas tėvams ir mokytojams*. Vilnius: Kronta.
- Rimša, L. (2000). *Džiazo improvizacijos pagrindai*. Kaunas: Šviesa.
- Robert, H. W. (2007). *Popular Music in School: Remixing the Issues Music Educators Journal*, 93(4), 32–37.
- Šiaučius, S. (1999). *Džiazo temos improvizavimo studijoms*, I d. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Šiaučius, S. (2003). *Džiazo temos improvizavimo studijoms*, II d. Klaipėda: Druka.
- Žalys, V. (2000). *Paauglių muzikinės kultūros ugdymas džiazo priemonėmis*: Šiaulių universitetas
- Žalys, V. (2002). Mokinių muzikinės kultūros ugdymas džiazo priemonėmis. *Pedagogika: mokslo darbai*, 59, 104–110.

VOCAL EDUCATION IN NON-FORMAL INSTITUTIONS: A CASE STUDY AT A CHILDREN'S VOCAL JAZZ STUDIO

VAIVA JUCEVIČIŪTĖ-BARTKEVIČIENĖ¹, VAIVA KRIŠČIOKAITYTĖ²

¹Lithuanian University of Educational Sciences, LITHUANIA, e-mail vaiva.juceviciute@leu.lt

²Lithuanian Children's and Youth Centre, LITHUANIA, e-mail vaiva.kri89@gmail.com

Abstract. Singing is one of the most important components of music education, playing an important role in both formal and non-formal education. Vocal jazz for primary-age children is usually offered in non-formal education institutions (with minor exceptions), as jazz constitutes only a fragment of music education in the general education schools of Lithuania. Vocal education of primary pupils through jazz is a complicated process, naturally posing a number of questions: should it be applied in children's music education and to what extent? The case study has revealed that research participants emphasise the significance of vocal jazz as a form of music education, highlighting its impact not only on children's music skills, but also their overall character.

Keywords: vocal education, jazz singing, non-formal education, music education, improvisation, creativity.

Introduction

An analysis of literature on issues of vocal education in primary classes reveals that different aspects of this process are explored by both Lithuanian and foreign researchers, yet the educational aspect of jazz receives insufficient attention, especially in the context of vocal education of primary pupils. Over a decade ago, analysing scholarly literature on the content of education, V. Žalys (2002) claimed that jazz is not sufficiently employed in music education and the educational possibilities of the genre are not fully evaluated. The situation has not changed. Apart from the publications of V. Žalys (2000, 2002) that review the use of jazz materials in music lessons for grades 7–10 in general education schools, and aspects of the development of teenagers' music culture by means of jazz, there are some studies that reveal the benefits of employing jazz elements, yet they are seldom related to the vocal education of primary pupils. The greatest attention is allotted to the process of jazz improvisations. S. Šiaučiulis (1999,

2003) and L. Rimša (2000) analyse issues regarding the theory and methodology of professional jazz improvisation, whereas V. Barkauskas (2007a; 2007b; 2013) explores features of the application of music improvisation in educational activity, as well as its value for effective music education. J. Daugėlienė (2012, 2014), J. Daugėlienė and D. Strakšienė (2012) disclose the attitude of music teachers towards the possibilities provided by improvisation in developing creativity. R. Girdzijauskienė (2003, 2004, 2009) and V. Kanevskij (2009) explore the process of improvisation in relation to the promotion of children's creativity in primary and upper grades, as well as in pre-school education, whereas V. Jucevičiūtė-Bartkevičienė (2015) investigates the diversity of methodologies.

Foreign authors (Robert, 2007; Carlos Xavier Rodriguez, 2004) underline the significance of integrating contemporary popular music in the general education curriculum, as well as the value of improvisational experience at a young age (Berliner, 1994; Azzara, 2006; Reynolds, et. al., 2004). According to the authors, black children usually acquire the skills of music improvisation in early childhood by participating in church *gospel* choirs. If children are deprived of an opportunity to improvise and are steered towards music reading and notation, they lose their inner freedom and become dependent on a written musical text. Yet the main aim of education through teaching jazz improvisation is to help a learner create tonal and rhythmic patterns and a vocabulary of melodic and rhythm phrases that can be employed in different ways. Improvisation is considered the main mode of music-making in jazz, whereas jazz improvisation is a creative process during which composition and performance are merged (Rimša, 2000; Daugėlienė, Strakšienė, 2012). Therefore, vocal education that includes jazz, a type of improvisational music, can embrace many elements of the language of music (e. g., metrorhythmic pulsation and digressive melodic accents, ostinato motifs, polymetric rhythms, expressive intonation, specific articulation, imitation of language intonations and instruments) (Muzikos enciklopedija: A–H, I d., 2000). Pupils have the opportunity to apply these elements naturally in their vocal performance. Vocal jazz is beneficial as it creates conditions for the development of creativity, self-expression and communicative skills, yet it is a complex process. This determines the research problem, which can be formulated through these questions: can vocal jazz music be attractive to primary learners; what skills does it develop; is it advisable to strive for a more extensive employment of vocal jazz in non-formal and formal education?

The aim of the research is to disclose the particularities of vocal education of primary learners using jazz.

Research objectives:

- To analyse the educational aspects of vocal jazz in formal and non-formal education activities.
- Employing a case study, to reveal the significance of vocal jazz education in the context of music education for primary-age school children.
- To explore the relevance of vocal jazz education in the process of children's music education.

Research methodology

The research sample. Three focus groups of 20 participants were arranged. All the pupils were chosen considering certain criteria: they had to attend a children's vocal jazz studio, to participate actively in the studio's activity, have comparable experiences at the studio and similar interests. Hence, the focus groups were homogeneous, and the research sample was purposive. A parent survey was also organised (N = 36). The research was conducted in 2015.

Data collection and the research instrument. Apart from document analysis and a methodological literature review, a mixed methods case study was conducted and included qualitative and quantitative data. A case study can be employed for research that involves not only individual persons, but also several individuals or a social group, when activity, behaviour, the situation or an environment are considered as the research focus and that illustrates a wider expression of a research problem (Creswell, 2007). It is noteworthy that the mixed methods strategy concentrates on the research results and the importance of questions rather than on research methods or the use of different methods to collect information (Creswell, Clark, 2011); and that is why it is mostly associated with the philosophy of pragmatism (Nekrašas, 2004; Creswell, 2007; Krathwohl, 2009), which relates the cognition of the object to practical outcomes, highlights the instrumental function of ideas and their possibilities to be related to empirical reality through practice. Qualitative (focus groups of children) and quantitative (parent survey) research methods were employed in the mixed methods strategy, i.e., attempts were made to collect diverse and extensive empirical data, rather than focusing on one method, as well as to validate the research results employing different data sources and forms (Creswell, Clark, 2011; Yin, 2014).

Data analysis. Qualitative content analysis was used for processing the qualitative data, which was based on multiple reading of a transcribed text, distinguishing of subcategories and categories, and their interpretation. The questionnaire was developed using closed and mixed question types; statistical analysis was done using SPSS Statistics 17.0 software for statistical data processing.

Research ethics. The research was conducted considering principles of research ethics: confidentiality, anonymity and respect for personal dignity (Bitinas et al., 2008). Prior to the research, oral agreements had been obtained from all the participants, which allowed recording the provided information and using it for research purposes.

Research findings

Seeking to receive as precise information as possible about the processes related to vocal education in a jazz studio, 3 focus groups were formed. The first group was comprised of 7 children (that attended the vocal studio for three years), the second group involved 6 children (that attended the studio for two years), and the third one included 7 children (that attended the studio for one year). The age of the informants ranged from 7 to 11, the questions were formulated so that their content was easily comprehended by the participants, and they were provided with opportunities for discussion and expression of their own opinions. Discussions were organized in their customary environment, i. e., the premises of the vocal jazz studio.

These questions were posed to the children about their vocal education in the jazz studio – do you like improvising and singing jazz songs and why; do you like singing classes; do you like to sing solo; what songs do you like singing by yourself; what do you notice best when others are singing; what is most difficult / easy for you when you sing jazz songs; do your parents and other relatives notice the changes in your music skills, and others. In analysing children's replies for the qualitative data analysis, 11 subcategories were distinguished that were grouped into 3 conceptual groups (Table 1). The participants of the vocal jazz studio identified the areas that were related to changes in their skills as most relevant, they actively expressed their opinion when evaluating the process of vocal education through jazz, as well as identified the factors that made the process attractive and motivating for further activity.

A detailed analysis is provided focusing on each individual category seeking to perceive the main parts of the process of education in the vocal jazz studio.

Table 1. The most relevant areas of vocal education through jazz: the pupils' remarks

No.	Categories	Subcategories
1	Changes in skills due to attending the vocal jazz studio	Changes in the vocal technique
		Changes in the ability to evaluate other singers
		Development of the ability to sing in public
		Development of creativity
2	Attractiveness of jazz music	Stylistic diversity of music
		Rhythmic diversity of music
		Opportunity to sing solo
		Opportunity to improvise
3	Evaluation of the process of vocal education by jazz	Most successful areas
		Problematic areas
		Impact on leisure repertoire

When developing musical skills, every learner finds it important to see the results of their own achievements, yet they are not easily discerned in vocal education. The greatest changes were noted by learners that attended the studio for two and three years: “*I started singing better*” (V₁)¹; “*My voice became stronger*” (V₄), etc. Their statements allowed forming the subcategory “**Changes in vocal technique**” (Table 2).

However, there were informants attending the studio for the first year who claimed that the changes in their voice were noticed not only by themselves, but also their parents and friends. Some pupils were delighted that they had freed themselves and relaxed, which was reflected in their stage movement and behaviour (the subcategory “**The development of the ability to sing in public**”). It can be assumed that children develop courage, self-confidence and artistic abilities when attending the vocal jazz studio, e.g., “*Kamilè started smiling more on stage*” (V₁).

1 The codes are used mark the informants in this text and the following tables.

Table 2. Changes in skills since attending the vocal jazz studio: the pupils' remarks

Subcategories	Statements
Changes in vocal technique	<i>"I started singing more beautifully"</i> (V1). <i>"My voice became stronger"</i> (V4). <i>"I learned to sing better"</i> (V6). <i>"I started to sing more clearly"</i> (V7).
Changes in the ability to evaluate other singers	<i>"When I listen to others signing, I better understand what I don't know myself"</i> (V3). <i>"Some miss notes, others fiddle around"</i> (V1). <i>"Older children usually are more involved with the song"</i> (V9). <i>"They sometimes don't dance properly"</i> (V4). <i>"I find clothes and the voice most interesting"</i> (V7).
Development of the ability to sing in public	<i>"I feel less afraid on stage, I was scared earlier"</i> (V6). <i>"When I was six I was afraid to sing solo, but I am not afraid any longer"</i> (V1). <i>"I overcame stage fright"</i> (V8). <i>"I feel more relaxed on stage"</i> (V9). <i>"I feel more freedom on stage"</i> (V9).
Development of creativity	<i>"I like singing my own songs"</i> (V13). <i>"I also like creating and singing my own songs"</i> (V14).

Exercises for teaching improvisation skills disclosed the creativity of learners during the classes. Some children started creating their own songs (the subcategory "**The development of creativity**"): *"I like singing my own songs"* (V13). Despite stating that she liked improvising, one of the learners (V16) defined her own creation by stating: *"I like singing nonsense"*. It is assumed that some people from her close environment evaluated her vocal experiments rather negatively, which made the girl feel embarrassed about her pastime. Besides, the subcategory and children's statements confirmed the parents' observations that their children liked singing songs of their own creation (Figure 1, p. 9).

The pupils (mostly older participants of the jazz studio expressed their evaluations) revealed that they started observing and evaluating the performances of other singers on stage (the subcategory "**Changes in the ability to evaluate other singers**"), i. e., their attention shifted from themselves and their self-control to the performances of other groups or soloists. The children's statements demonstrate that they started evaluating intonation, a sense of rhythm and subtleties of proper singing by other singers. Moreover, they envisaged the singer's musicality and an ability to concentrate when performing a song (*"Older children usually are more involved with the song"* (V9); *"I noticed that timid children don't sing, and the brave ones wave to their moms"* (V14).

One pupil (V₃) from the older group noted an especially significant aspect: “*When I listen to others singing, I better understand what I don't know myself.*” It shows that she is able to apply others' experience in her own development. Self-critical evaluation of one's own abilities when listening to better singers can also form particular goals and objectives for self-improvement.

Another category “**Attractiveness of jazz music**” reveals that the pupils were mostly fascinated by the stylistic and emotional (“*Jazz is half funny, half sad*” (V₁₃) as well as rhythmic diversity of jazz music (Table 3). The children noted that the rhythm of jazz music was frequently intensified; therefore, it was referred to as “*edgy rhythm*”. The pupils' interest and gratification were caused by different rhythm patterns of the performances because they encouraged them to move and dance: “*You can dance*” (the subcategory “**Rhythmic diversity of music**”). Some of the research participants liked jazz for its specific rhythm distinctiveness: “*I like the rhythm of swing*” (V₈). Another informant maintained that she liked *swing* rhythm, as it was not boring as in popular music: “*Pop songs are very boring*” (V₁). Analysing the informants' replies, it can be assumed that most of them are attracted by specific pulsations of jazz rhythm, which is not frequent in other types of popular music. It is believed that jazz sound relatively modern; therefore, it attracts children's interest and promotes their self-expression.

Certain activities in the jazz studio were especially valued by the children. Most of the research participants claimed that one of the greatest advantages of singing in the jazz studio was an opportunity to sing solo (though the classes themselves are not individual lessons) – the subcategory “**Opportunity to sing solo**”.

Table 3. Attractiveness of the vocal music of jazz: the pupils' remarks

Subcategories	Statements
Stylistic diversity of music	<i>“Jazz is half funny, half sad”</i> (V ₁₃). <i>“Pop songs are more for teenagers, and everybody likes jazz”</i> (V ₈). <i>“I think that jazz can sometimes be hard and sometimes easy”</i> (V ₁₅). <i>“It is changing all the time”</i> (V ₄).
Rhythmic diversity of music	<i>“I like that the rhythm is not the same, it is changing”</i> (V ₃). <i>“You can dance”</i> (V ₄). <i>“Jazz is made of rhythm”</i> (V ₈). <i>“I think that jazz is very rhythmical and edgy”</i> (V ₁₄). <i>“I like the rhythm of swing”</i> (V ₈).

Opportunity to sing solo	<i>"I like singing solo" (V5).</i> <i>"When you sing alone, you feel exceptional" (V3).</i> <i>"You want to put on a good show" (V1).</i> <i>"After having attended the group, I like singing solo" (V9).</i>
Opportunity to improvise	<i>"You can improvise" (V4).</i> <i>"Edgy music and a lot of improvisation" (V14).</i> <i>"You can imitate musical instruments" (V1).</i> <i>"They sing duba duba and there are no words" (V14).</i> <i>"I like improvising" (V3).</i> <i>"If somebody gives me some words, I can improvise" (V8).</i>

The answers reveal the need for self-expression and demonstration of individuality: *"When you sing alone, you feel exceptional" (V3)*; *"You want to put on a good show" (V1)*. Some of the informants developed this wish after having attended the jazz studio: *"After having attended the group, I like singing solo" (V9)*.

The children also named the opportunity to perform vocal improvisations as a great advantage – the subcategory **"Opportunity to improvise"**. A greater part of the children is able to identify improvisation as one of the key elements of jazz singing. Demonstration of improvisation abilities, similarly to solo singing determines not only a certain level of music abilities, but also the wish to express oneself creatively on stage. Children often emphasised that they enjoyed improvisation as it gave them the possibility to imitate musical instruments, to sing without words, as well as to improvise on the basis of a given poetic text.

Children's replies also included comparisons of knowledge about jazz music that they had acquired in formal and non-formal educational institutions. The majority of the informants claimed that *"we don't learn anything about classics or jazz [music styles]"* and maintained that they mostly learned Lithuanian folk music or pop songs written by Lithuanian authors during music lessons; nevertheless, 6 children out of 20 stated that they were introduced to the genre of jazz in their music lessons in one way or another: *"We often talk about jazz <...> We listen to jazz. We talk a lot, yet we learn little." (V3)*; *"We sing jazz songs" (V1)*; *"The teacher said that jazz is songs that want to make you happy" (V14)*. One pupil stated that the music teacher tried to creatively introduce the possibilities offered by jazz music: *"When we do a calm song from a poem, <...> we still make it a little bit jazzy"*. The answers reveal that attempts are made in general education schools to broaden the children's musical outlook and introduce them to the diversity of music.

Evaluating the process of vocal education in the jazz studio, the children indicated both the most successful and most problematic areas (Table 4) and named nearly the same categories (the subcategory “**The most successful areas**” and the subcategory “**Problematic areas**”), i. e., one pupil found a complicated rhythm as relatively easy “*Rhythm is easy for me*” (V14), whereas another pointed it out as a complicated task: “*It is difficult when there is one rhythm and you have to express your solo part in a different one*” (V10). The previous statements indicate different abilities, and the level of their achievements is very individual, which demands attentive work in the process.

It is noteworthy that improvisation, a higher vocal range and stage movement were considered as most complicated by some of the informants. It is assumed that the indicated areas were most difficult as they demand precision, a lot of effort (solfeggio) and certain personal traits, such as freedom, a feel for music, expression and plasticity (improvisation and movement) that are developed at a slow pace. The informants also considered songs in the Lithuanian language as difficult, whereas the English ones were considered to be easy. It may be that English songs are more popular and engaging among the participants and are associated with famous singers that the pupils try to imitate.

The last subcategory “**Impact on leisure repertoire**” reveals that vocal education is not finalised in the jazz studio; it continues during children's free time. It leads to the assumption that the process of education is not limited to hard work, but is rather associated with positive emotions and pleasure, which is a good precondition for assuring intrinsic motivation for further development.

Table 4. Evaluation of the process of vocal education through jazz: the pupils' remarks

Subcategories	Statements
The most successful areas	<i>“Rhythm is easy for me”</i> (V14). <i>“(It is easy) ...when you have to sing following the rhythm”</i> (V10). <i>“Solfeggio is easy for me”</i> (V11). <i>“English songs are the easiest”</i> (V8). <i>“[it is easy] ...to learn English songs”</i> (V12).
Problematic areas	<i>“Solfeggio is most difficult for me”</i> (V12). <i>“It is difficult when there is one rhythm and you have to express your solo part in a different one”</i> (V10). <i>“Solfeggio and improvisation are difficult for me”</i> (V13). <i>“Improvisation is most difficult for me”</i> (V14). <i>“It is most difficult to sing in a high pitch”</i> (V15). <i>“Lithuanian songs are most difficult to sing”</i> (V8). <i>“I find it a bit difficult to move”</i> (V11).

Impact on leisure repertoire

"I sing songs that I have learned in the studio very often" (V10).
"I mostly sing songs that I have learned in the studio, but sometimes I also sing pop songs" (V11).
"I take my i-pad and sing songs along with youtube" (V16).
"I don't sing only children's songs at home; I sing English songs that I hear on the radio. I also sing Russian songs – I like a different language" (V15).

Analysing the replies, it is possible to state that the pupils mostly emphasised the genre of jazz songs, highlighting the difference between jazz and popular (pop) music. The informants noted that they liked singing the songs that they had learned in the jazz studio in their leisure time (*"I mostly sing songs that I have learned in the studio, but sometimes I also sing pop songs" (V10)*), which shows that the selected repertoire is attractive to the children.

Seeking to conduct a detailed analysis of the process of vocal education in the jazz studio, the pupils' parents completed a survey. They were considered as observers that best knew their children and could observe them in different situations and during free time; therefore, they could provide valuable information for the research. The questions were formulated in a way that the parents did not have to refer to specific (musical) knowledge. Primarily, it was important to disclose the general impact of the activities of the vocal jazz studio on a child. The children's leisure time was considered as one of the indicators focusing on children's singing outside the studio, his / her preferences for the repertoire, further learning of vocal exercises at home, and others.

Eighteen respondents noted (Figure 1) that their children tried to sing and develop their vocal skills at home. An interesting and unusual accompaniment (in comparison to popular music) that was used in the vocal classes could be one of the reasons that determined the children's willingness to perform creatively and continue the process of learning at home.

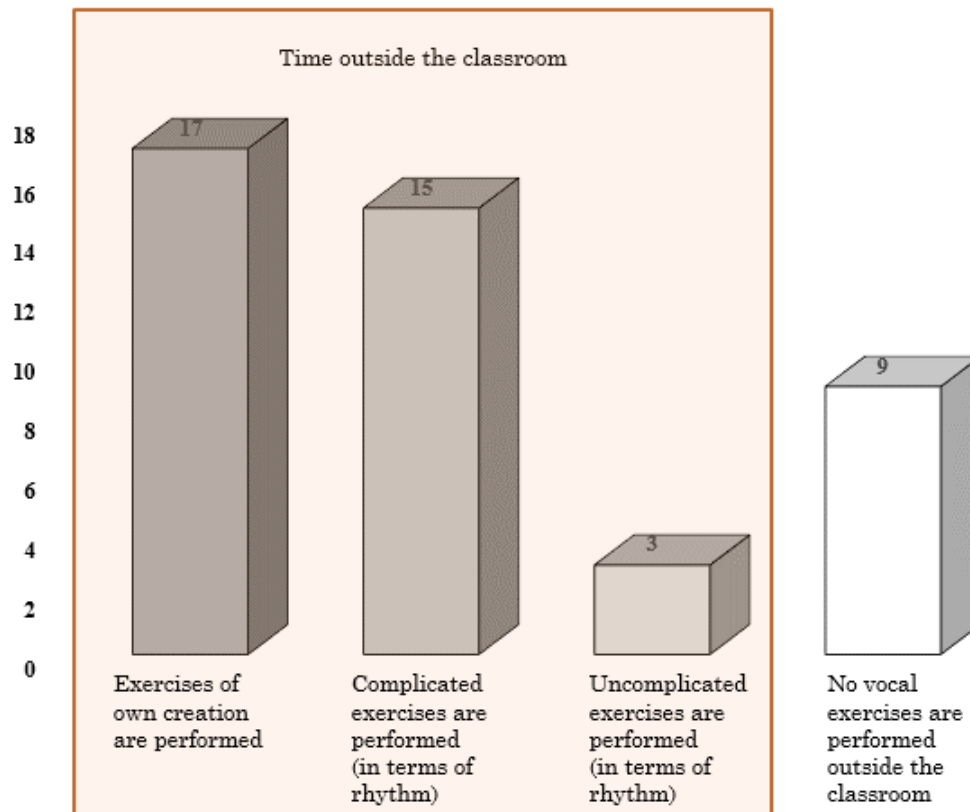


Fig. 1. Vocal exercises chosen and performed by the pupils outside of class: the parents' remarks (in absolute numbers)

The parents noted that the children preferred singing complicated exercises from the point of view of rhythm rather than uncomplicated (the number of answers differs by five times). Such attempts may lead to the assumption that they were well aware of the significance of rhythm in jazz music; hence, they were apt to vocalise exercises of a more complicated rhythmic structure. However, some parents indicated that their children did not sing vocal exercises outside the classroom. Many parents claimed that their children created their own exercises and performed them in their free time; thus, it is possible to note that there are manifestations of increased creativity.

The greatest part of questions was connected to children's leisure. It was assumed that the children got involved in the activities that were interesting for them and reflected their needs and wishes. The question about songs, i. e., which songs the children preferred singing in their leisure time (Figure 2), revealed that the majority chose the ones sung in the jazz studio or had heard on the radio (the respondents could choose several responses). The obtained results demonstrate that the children liked and remembered the songs offered in the jazz studio. Besides, the replies also indicate what impact is produced

by mass media on the children's interests, which reminds us of the responsibility that is assumed by parents and the surrounding relatives and teachers, who choose what music should be played in the children's environment (e. g., at home, during breaks at school, etc.), since primary learners are easily influenced by adults. Nearly a fifth of the children liked songs that they had heard elsewhere, e. g., at general education schools. There were a few parents who indicated that their children liked singing songs of their own creation, which signifies the children's need for self-expression in the field of music, as well as developing creativity.

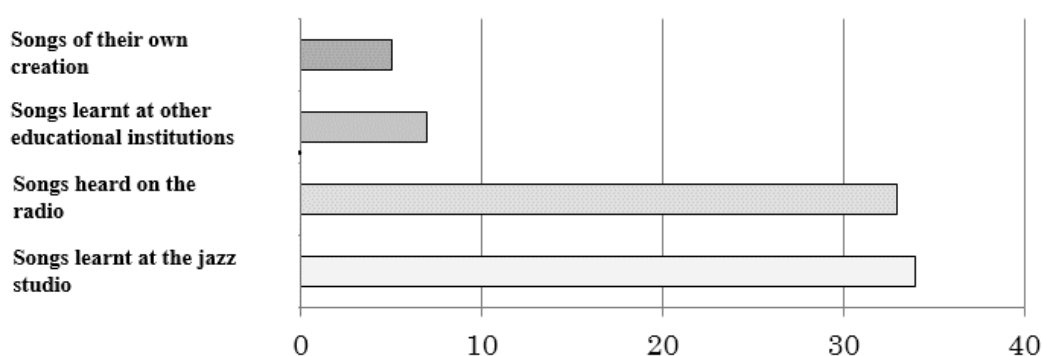


Fig. 2. Vocal pieces of music chosen by the children to be performed outside of class: the parents' remarks (in absolute numbers)

The parents were also asked to evaluate and disclose changes in the children's behaviour, which could be related to the process of vocal education. The majority of parents noted that they had noticed the strengthened voice of their child (33 replies), a better sense of rhythm (28 replies), artistry (25 replies), greater self-confidence (15 replies), and more critical evaluation of music (23 replies). A number of the parents noticed their children were more active (13 replies) and willing to express themselves through their own compositions.

One of the questions was concerned with the parents' decision to choose the jazz studio for the music education of their children. Seeking to get a full picture of the reasons for choosing the vocal jazz classes, the parents were given the question "Why did you choose the vocal jazz studio for your child?" (respondents could choose several answers and name their own reasons). Twenty-one out of 36 respondents claimed that they (parents) wanted their children to learn vocal jazz, 15 stated that their children wanted to learn jazz, whereas 6 indicated that the jazz studio was chosen inadvertently as an after class activity. Among other reasons, the parents stated that the vocal jazz

studio gave a possibility to form an appropriate taste for music. The replies stating that the children chose to attend the jazz studio themselves lead to the assumption that this complex genre of music was cultivated in their environment by performing or listening to it; moreover, the children had sufficient music experience allowing them to understand such music and stimulating their wish to perform it.

Summing up the research, creativity and its development in the vocal jazz studio should be distinguished. It is important to note that both the parents (Figures 1–2) and children (Tables 2–3) spoke about it. The children were most actively involved in the creative process by creating and performing vocal exercises outside of class (nearly half of the parents stated this); they also pointed out that the children sang songs of their own creation in their leisure time (a smaller number of parents indicated this, which is understandable, since the children needed more experience and skills to create a song rather than a vocal exercise). Besides, evaluating the changes of their children's music skills, parents noted that the creativity of their children increased. The children's replies also signified the growth of their creativity due to vocal classes at the jazz studio. They maintained that they liked creating and singing songs of their own creation (Table 2). Other statements also indirectly pointed to their involvement in the creative process (Table 3), where they stated that they liked improvising, etc. Hence, it is possible to conclude that the development of children's creativity in the field of music is notable and can be related to their participation in the activities of the vocal jazz studio.

Conclusions

1. The analysis of documents, methodological materials and previously conducted research allows claiming that vocal education through jazz is exceptional due to its element of improvisation, which enables the development of a child's creativity, as well as gives a possibility to vary the process of music education and to broaden the child's musical outlook. Therefore, it is advisable that jazz be included in both formal and non-formal education.

2. Analysing the statements provided by parents and children, it is assumed that activities at the vocal jazz studio helped the children to strengthen their vocal techniques, raised their self-confidence and internal freedom to perform in public, as well as revealed their willingness to analyse their own

and others' performances, and stimulated their creative potential. The stylistic and rhythmic diversity of vocal jazz music, as well as the possibilities to sing solo and improvise are the elements that make vocal jazz particularly attractive for children.

3. Summing up the parents' replies, it is concluded that most of the children attending the jazz studio felt a need to sing both in classes and in their leisure time, i.e., to continue the process of education after classes; besides, almost a half of the children revealed their wish to compose their own exercises and songs. The children's stated desire to learn jazz leads to the assumption that they considered this genre as relevant to them.

References

- Azzara, Ch. D., Grunow, R. F. (2006). *Developing Musicianship through Improvisation*. Chicago: GIA Publications.
- Barkauskas, V. (2007a). Muzikos improvizacija – efektyvesnio muzikinio ugdymo sąlyga. *Pedagogika: mokslo darbai*, 86, 117–122.
- Barkauskas, V. (2007b). Muzikos improvizacijos taikymo pedagoginėje veikloje ypatybės. *Pedagogika: mokslo darbai*, 88, 69–74.
- Barkauskas, V. (2013). *Improvizavimo pradžiamolis atliekant dainas. Dainos vaikams ir jaunimui: metodinė priemonė su CD*. Vilnius: Edukologija.
- Berliner, P. F. (1994). *Thinking in Jazz. The Infinite Art of Improvisation*. Chicago: University Of Chicago Press.
- Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
- Bridging the Gap Popular Music and Music Education*. (2004). Sud. Carlos Xavier Rodriguez. Chicago: The University of Chicago Press.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Creswell, J., Clark, V. L. P. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Daugėlienė, J. (2012). Ugdymą(si) aktyvinančių metodų taikymo edukacinės galimybės muzikos pedagogikos studijose universitete. *Studijos šiuolaikinėje visuomenėje: mokslo darbai*, 3(1), 55–64.
- Daugėlienė, J., Strakšienė, D. (2012). Būsimųjų muzikos mokytojų požiūris į muzikinės improvizacijos panaudojimo galimybes ugdant(-is) kūrybiškumą. *Mokytojų ugdymas*, 18(1), 102–116.
- Daugėlienė, J. (2014). *Būsimųjų muzikos mokytojų kūrybiškumo ugdymas taikant muzikinę improvizaciją: daktaro disertacijos santrauka*. Šiauliai: BMK leidykla.
- Girdzijauskienė, R. (2003). *Vaikas. Muzika. Kūryba*. Vilnius: Gimtasis žodis.
- Girdzijauskienė, R. (2004). *Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų kūrybiškumo ugdymas muzikine veikla*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Girdzijauskienė, R. (2009). Aukštesniųjų klasių mokinių kūrybinių gebėjimų ugdymo muzikuojant, kuriant, klausant, apibūdinant ir vertinant muziką ypatumai. *Kūrybos erdvės*, 10, 8–18.

- Yin, R. L. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Jucevičiūtė-Bartkevičienė, V. (2015). *Vaikų vokalinis ugdymas ikimokykliniame amžiuje*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
- Kanevskij, V. (2009). Kas yra improvizacija ir kaip jos mokyti(s). In B. Bolton, P. Kričena et al., *Vaiko muzikos pasaulis. Vaikų muzikinio ugdymo straipsnių rinkinys* (p. 20–27). Kaunas: Kronta.
- Krathwohl, D. R. (2009). *Methods of Educational and Social Science Research: the Logic of Methods*. Long Grove, IL: Waveland Press.
- Muzikos enciklopedija: A–H*. (2000). I d. Vilnius: Lietuvos muzikos akademija, Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas.
- Nekrašas, E. (2004). *Filosofijos įvadas*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla.
- Reinolds, A. M., Valerio, W. H., Bolton, B. M., Taggart, C. C., Gordon, E. E. (2004). *Muzikos žaismas: ankstyvosios vaikystės muzikos mokymo programa: vadovas tėvams ir mokytojams*. Vilnius: Kronta.
- Rimša, L. (2000). *Džiazo improvizacijos pagrindai*. Kaunas: Šviesa.
- Robert, H. W. (2007). *Popular Music in School: Remixing the Issues Music Educators Journal*, 93(4), 32–37.
- Šiaučiulis, S. (1999). *Džiazo temos improvizavimo studijoms*, I d. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Šiaučiulis, S. (2003). *Džiazo temos improvizavimo studijoms*, II d. Klaipėda: Druka.
- Žalys, V. (2000). *Paauglių muzikinės kultūros ugdymas džiazo priemonėmis*: Šiaulių universitetas
- Žalys, V. (2002). Mokinių muzikinės kultūros ugdymas džiazo priemonėmis. *Pedagogika: mokslo darbai*, 59, 104–110.

DEVELOPMENT OF GENERIC EMPLOYABILITY SKILLS BY PARTICIPATION IN SCHOOL SOCIAL LIFE

DAIGA KALNINA

University of Latvia, LATVIA, e-mail daiga.kalnina@lu.lv

Abstract. There is a high rate of unemployment among young people. According to Eurostat, in 2014 of all economically active youth, 19.6 % of young people in Latvia and 23,5 % in Europe were unemployed. Quality career education is one solution to this problem. Young people get ready for career development by participation in formal, non-formal and informal educational activities. Participation in school social life offers the possibility to develop generic employability skills in informal education.

The aim of the research was to find out which of the generic employability skills were developed by participating in school social life and also to compare the development of generic employability skills in formal learning during school lessons with non-formal learning in afterschool educational programs.

The results show that informal learning in school social life is very significant for developing a sense of humour. Informal learning, participation in school social life does not have such a great impact on the development of generic employability skills as does non-formal learning in interest-related programmes and formal learning in school. At the same time, results show that informal learning by participation in school social life is nevertheless significant in the development of generic employability skills.

Keywords: informal learning, school social life, employability skills, career education, interest-related afterschool education programmes.

Introduction

There is a high rate of unemployment among young people. According to Eurostat, in 2014 of all economically active youth, 19.6 % of young people in Latvia and 23,5 % in Europe were unemployed. Research results (Hawley, Nevala, Weber, 2012; Mann, 2012; ILO, 2012; Organisation for Economic Co-operation and Development, 2010) show that a lengthy period of unemployment after completing the education process may cause long-term adverse effects in the future, including lower lifetime earnings, poorer health status, and so-

cial exclusion. Career development theories (Super, 1980; Havighurst, 1972) are based on an individual's tendency to explore their abilities, the need for a suitable profession and the search for a certain job. Quality and timely career education can be a solution to solve these problems. According to the theory of career development of D. Super (1980), a child up to the age of 14 develops self-concept, attitudes, needs and a general idea of the nature of the work:

- 4–10 year-olds predominantly fantasise about careers and form an understanding of people's work and professions;
- 11–12 year olds form an understanding of likes / dislikes as the basis for choosing a career;
- at the age of 13–14, children are able to link their skills to the specific requirements of a particular profession;
- 15–24 year olds try things out in lessons and free time by doing hobbies, as well as through experimental choice and skill development.

Therefore, it is important to begin career education in early school years by learning career management skills and skills useful for jobs; to develop personality characteristics as well as understanding and consciousness about one's own abilities and interests.

Young people get ready for career development by participating in formal, non-formal and informal education activities. Participation in school social life is one possibility for developing generic employability skills through informal education. School social life is comprised of intervals between lessons, competitions, activities after lessons (for example, class evenings), preparation for and participation in schools' events (for example, Christmas event, Valentine's Day ball etc.).

The aim of the research was to find out which generic employability skills were developed by participating in school social life and compare the impact of participation in school social life upon the development of generic employability skills with the impact of formal learning in school lessons and non-formal learning in afterschool educational programs on the development of generic employability skills.

Generic employability skills

Different studies and policy documents show that generic employability skills are important, but there is no unified list of these skills. The UK Commis-

on for Employment and Skills indicates that employability skills are the skills almost everyone needs to do almost any job. They are the skills that must be present to enable an individual to use the more specific knowledge and technical skills that their particular workplaces will require (UKCES, 2010). The Confederation of British Industries claims that “a positive attitude is the key foundation of employability. That type of attitude involves a readiness to take part, openness to new activities and ideas, and a desire to achieve results” (CBI, 2011, 13). A modern, competitive economy needs employees with the skills, knowledge and attitudes that can be used in any work situation, and who have the capacity and willingness to constantly adapt and succeed in the changing world. Employers require people with different skills and traits of character, considering the specifics of the work. Table 1 shows the comparison of the skills necessary for employability.

Most of the studies about generic employability skills offer only a list of skills. To understand the importance and context of each generic employability skill, the understanding of hierarchy and connections between these skills is important. The approach of the UK Commission for Employment and Skills (UKCES, 2010) allows us to see the system and connections between generic employability skills:

1. The foundation of employability skills is a positive approach – to be ready to participate, make suggestions, accept new ideas and constructive criticism, and take responsibility for outcomes.
2. A positive approach supports three fundamental skills:
 - using numbers effectively,
 - using language effectively,
 - using IT effectively.
3. These three fundamental skills are developed in the context of four personal skills:
 - self-management,
 - thinking and solving problems,
 - working together and communication,
 - understanding the business.

Table 1. Comparison of skills necessary for employability

CBI (2011, 13)	CDELL (2007, 5)	UKCES (2010, 10–11)
Self-management – your readiness to accept responsibility, flexibility, resilience, self-starting, appropriate assertiveness, time management, readiness to improve your own performance based on feedback and reflective learning	Personal skills and attributes – such as being enthusiastic, adaptable, motivated, reliable, responsible, honest, resourceful, committed, loyal, flexible, well presented, sensible, able to manage one’s own time and deal with pressure	Self-management – punctuality and time management, fitting dress and behaviour to context, overcoming challenges and asking for help when necessary
Teamwork – respecting others, co-operating, negotiating, persuading, contributing to discussions, your awareness of interdependence with others	People-related skills – such as communication skills, interpersonal skills, influencing skills, negotiation skills, team-working skills, customer service skills and leadership skills	Working together and communicating – co-operating, being assertive, persuading, being responsible to others, speaking clearly to individuals and groups and listening for a response
Business and customer awareness – your basic understanding of the key drivers for business success and the importance of providing customer satisfaction and building customer loyalty	Skills related to the business world – such as innovation skills, enterprise skills, commercial awareness, business awareness	Understanding the business – understanding how the individual job fits into the organisation as a whole; recognising the needs of stakeholders (customers and service users, for example); judging risks, innovating, and contributing to the whole organisation
Problem solving – analysing facts and circumstances to determine the cause of a problem and identifying and selecting appropriate solutions	Conceptualising / thinking skills – such as managing information, problem solving, planning and organising skills, learning skills, thinking innovatively and creatively and reflective skills	Thinking and solving problems – creativity, reflecting on and learning from one’s own actions, prioritising, analysing situations, and developing solutions
Communication – your application of literacy, ability to produce clear, structured written work and oral literacy, including listening and questioning skills	Fundamental skills – such as literacy, using numbers, technology skills	Using language effectively – writing clearly and in a way appropriate to the context, ordering facts and concepts logically
Application of numeracy – manipulation of numbers, general mathematical awareness and its application in practical contexts (e.g., estimating, applying formulae and spotting likely rogue figures)		Using numbers effectively – measuring, recording measurements, calculating, estimating quantities, relating numbers to the job
Application of information technology – basic IT skills, including familiarity with commonly used programmes		Using IT effectively – operating a computer, both using basic systems and also learning other applications as necessary, and using telephones and other technology to communicate
	Skills related to the community – such as citizenship skills	

On the basis of this comparison of generic employability skills and the system of how these skills are connected, generic employability skills were selected for inclusion in a questionnaire and organised in three groups:

1. Generic skills useful for employment:
 - self-direction,
 - teamwork,
 - understanding of business,
 - problem-solving,
 - communication, reading, writing,
 - calculating,
 - the use of IT,
 - initiative and enterprise.
2. Personality characteristics:
 - loyalty,
 - responsibility,
 - honesty,
 - enthusiasm,
 - reliability,
 - well presented,
 - common sense,
 - self-esteem,
 - a sense of humour,
 - a balanced attitude,
 - ability to overcome difficulties,
 - motivation,
 - ability to adapt.
3. Skills useful for employment, which are linked to the development of personality characteristics:
 - communication for relationships,
 - teamwork for results,
 - problem-solving for results,
 - initiative and enterprise for innovations,
 - planning for long-term strategy,
 - self-organisation for growth,
 - learning for excellence,
 - IT for efficiency.

Methodology

The meta-theoretical framework of the research is system theory in career development as an integrative person-in-context model in career development (Patton, McMahon, 2014) and experiential learning theory (Kolb, 1984). The theoretical background of the research is the understanding of informal education as non-systematic and non-organised activity (Smith, 1999, 2008; Colleta, 1996), career development as a lifelong self-construction (Super, 1956, 1980; Super, Thompson, Lindeman, 1988; Havighurst, 1972) and understanding about development of generic employability skills (CDELL, 2007; Johnson et al., 2009; Lowden et al., 2011; CBI, 2011; Pegg et al., 2012).

308 randomly selected respondents from different age groups (16 to 60 years old) participated in this survey: 22.3 % of respondents were 16–25 years old, 22.7 % were 26–35 years old, 24.6 % were 36–45 years old, 18.8 % were 46–55 years old and 11.3 % were 56 years old and older. The respondents had different levels of education: 7.1 % had basic education, 8.7 % had secondary education, 5.5 % had vocational education and 78 % had higher education. Respondents attended school in different regions of Latvia: 20.4 % of respondents attended rural schools, 30.7 % attended school in a small town, 30.7 % attended school in Riga, and 17.8 % attended school in another large city. All respondents participated at least in one interest-related afterschool educational program during their school years.

On the basis of literature analysis, a questionnaire about the impact of formal learning in school lessons, non-formal learning in interest-related afterschool education programmes and informal learning in school social life was prepared. The questionnaire was distributed in 2014 through social networks. Respondents were asked to evaluate what kind of learning (formal, non-formal or informal) caused the greatest impact on the development of their generic employability skills.

IBM SPSS Statistics 22 software was used to process and analyse the data.

Results

The results showed that there are not statistically significant differences or correlations between the answers of the respondents and age, level of education and place of learning. It was assumed that school social life made an equiva-

lent contribution to personal development in today's young people and also for people who have graduated from school in the last century. Therefore, further data analysis was conducted without distinction among age groups.

The results of the survey show (see Table 2) that through school social life, compared with a school's formal learning process, the generic skills of teamwork was developed slightly more than other generic skills (2.9 % more) and initiative and enterprise were significantly more developed than other generic skills (9.1 % more). Through school social life, compared with learning in interest-related programmes, the following useful for employment generic skills were developed slightly more than others: the use of IT (2 % more) and understanding about business (1.9 % more).

Interest-related education programmes are more appropriate for the development of such useful for employment generic skills as self-direction, team-working and initiative and enterprising. School's formal learning process is more appropriate for the development of generic skills such as communication, reading and writing, the use of IT and calculating. For the development of problem-solving skills there are not significant differences between the impact of the school's formal learning process, interest-related education and school social life.

Table 2. Development of generic skills useful for employment (percentage of all respondents)

	Self-direction	Teamwork	Understanding about business	Problem-solving	Communication, reading, writing	Calculating	Use of IT	Initiative and enterprise
More in interest-related education	38.8	46.6	11.0	28.8	11.7	5.8	8.4	39.5
More in school lessons	21.0	17.8	28.8	27.5	65.0	74.8	41.1	12.9
More in school life	17.2	20.7	12.9	21.7	9.4	4.9	10.4	22.0
Impossible to evaluate	22.7	14.6	46.9	21.7	13.6	14.2	39.8	25.2

The results of the survey show (see Table 3) that in school social life, compared with a school's formal learning process, the following personality characteristics were developed slight more than others: well-presented (1 % more), self-esteem (4.9 % more) and balanced attitude (2.6 % more). Significantly better developed were such personality characteristics as being loyal (8.4 % more), enthusiastic (12.7 %), reliable (10.4 % more), having a sense of humour (31.4 % more) and an ability to adapt (6.5 % more).

Interest-related education programmes are more appropriate for the development of such personality characteristics as being loyal, enthusiastic, reliable, well-presented, self-esteem, balanced attitude, an ability to overcome difficulties, motivation and ability to adapt. A school's formal learning process is more appropriate for the development of such personality characteristics as common sense, responsibility and honesty, but there are very small differences between the development of responsibility and honesty in interest-related education programmes (0.7 % and 0.6 % more). Therefore, it is possible to say that the impact of non-formal education and formal education upon the development of these personality characteristics is comparable.

Table 3. Development of personality characteristics (% of all respondents)

	Being loyal	Responsible	Honest	Enthusiastic	Reliable	Well presented	Common sense	Self-esteem	Sense of humour	Balanced attitude	Ability to overcome difficulties	Motivation	Ability to adapt
More in interest-related education	27.8	33.0	21.4	61.8	34.6	48.5	18.4	38.2	31.7	23.9	38.3	51.8	36.6
More in school lessons	14.6	33.7	22.0	6.1	11.0	18.4	23.6	12.9	3.6	12.3	25.9	16.5	16.5
More in school life	23.0	14.6	20.4	18.8	21.4	19.4	14.2	17.8	35.0	14.9	12.3	8.7	23.0
Impossible to evaluate	34.3	18.4	35.9	12.9	32.7	13.3	43.4	30.7	29.4	48.5	23.3	22.7	23.6

The results of the survey show (see Table 4) that in school social life, compared with a school's formal learning process, significantly more developed are such skills useful for employment, which are linked to the development of personality characteristics, as initiative and enterprising for innovations (7.8 % more). In school social life, compared with learning in interest-related programmes, slightly more developed is skill useful for employment, which is linked to the development of personality characteristics, as problem-solving for a result (4.8 % more).

Interest-related education programmes are more appropriate for the development of skills useful for employment, which are linked to the development of personality characteristics, as communication for relationships, team-working for a result, initiative and enterprising for innovations, planning for long-term strategy and self-organisation for growth. A school's formal learning process is more appropriate for the development of skills useful for employment, which are linked to the development of personality characteristics, such as learning for excellence and IT for efficiency.

There is only a 1 % difference between school social life and school lessons to develop the skill useful for employment, which is linked to the development of personality characteristics, such as problem-solving for a result. Therefore, it is possible to say that the impact of non-formal education and formal education upon the development of this skill useful for employment, which is linked to the development of personality characteristics, is comparable.

Table 4. Development of skills useful for employment, which are linked to the development of personality characteristics (percentage of all respondents)

	Communication for relationships	Teamwork for a result	Problem-solving for a result	Initiative and enterprising for innovations	Planning for long-term strategy	Self-organisation for growth	Learning for excellence	IT for efficiency
More in interest-related education	39.8	41.7	21.4	34.3	29.8	42.7	15.5	13.3
More in school lessons	9.1	21.0	27.2	16.5	25.2	21.7	55.7	32.7
More in school life	28.2	20.1	26.2	24.3	19.1	10.4	5.2	10.7
Impossible to evaluate	22.7	16.8	24.9	24.6	25.6	24.9	23.3	43

Conclusions

The results of the research enable the formulation of the following conclusions:

1. Informal learning participation in school social life does not have as great an impact on the development of generic employability skills as non-formal learning in interest-related afterschool education programmes and formal learning in school lessons. At the same time, the results show that informal learning through school social life is nevertheless significant in the development of generic employability skills.

2. The comparison of the results of the impact of participation in school social life upon the development of generic employability skills with the impact of formal learning and learning in afterschool educational programmes on the development of generic employability skills allowed formulating the conclusion that non-formal education in interest-related afterschool programmes has a significantly greater impact upon the development of generic employability skills than formal education and informal education.

These two conclusions can initiate discussion to formulate recommendations for the development of formal education and the career education system to decrease unemployment among young people. This discussion is important in Latvia's situation because the new education policy documents for the next period of European funding is in the process of development. One definite task for this period is to develop a competence based curriculum for basic and secondary education. In the context of this task, discussions about elimination of an interest-related afterschool education system are ongoing. Another task for the Ministry of Education and Science of the republic of Latvia is to develop a career education system to improve the employability of young people. There are now discussions to strengthen the interest-related afterschool education system as an important component of career education instead of organising extensive yearly competitions for young professionals and educating more career consultants. In the context of these two tasks, the results of this research are important for considerations regarding the effective funding of career education on the basis of the existing well-functioning system; or in case of system change – to keep and integrate the main strong points of the existing system in the new one.

The aim of this research was not to find the strong points of formal, non-formal and informal learning that result in the development of generic employability skills. This qualitative research study considered the strengths and weaknesses of formal, non-formal and informal learning content and processes in the context of the development of generic employability skills necessary for a new policy of career education and curriculum in compulsory education.

References

- CBI. (2011). *Working towards your future: making the most of your time in higher education*. London: CBI. Retrieved from: http://www.nus.org.uk/Global/CBI_NUS_Employability%20report_May%202011.pdf
- CDELL (Centre for Developing and Evaluating Lifelong Learning). (2007). *The Teaching, Learning and Assessment of Generic Employability Skills*. Centre for Developing and Evaluating Lifelong Learning at the University of Nottingham, SouthWest Skills and Learning Intelligence Module at the University of Exeter. Retrieved from: [http://www.marchmont.ac.uk/Documents/Projects/ges/ges-guide\[optimised\].pdf](http://www.marchmont.ac.uk/Documents/Projects/ges/ges-guide[optimised].pdf)
- Colleta, N. J. (1996). Formal, Non formal and Informal Education. In *International Encyclopaedia of Adult Education and Training* (2nd ed., pp. 22–27). UK, USA, Japan: Pergamon.
- Eurostat. *Unemployment rate by age group*. Retrieved from: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tsdec460&plugin=1>
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental Tasks and education*. Longman Group United Kingdom.
- Hawley, J., Nevala, A., Weber, T. (2012). *Recent policy developments related to those Not in Employment, Education and Training (NEETs)*. Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. Retrieved from: http://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_files/docs/erm/tn1109042s/tn1109042s.pdf
- ILO. (2012). *Global trends for youth 2012*. Geneva: International Labour Organisation. Retrieved from: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/documents/publication/wcms_180976.pdf
- Johnson, S., Sawicki, S., Pearson, C., Lindsay, C., McQuaid, R., Dutton, M. (2009). *Employee Demand for Skills: A Review of Evidence & Policy – Executive Summary*. UK Commission for Employment and Skills. Retrieved from: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20140108090250/http://www.ukces.org.uk/assets/ukces/docs/publications/evidence-report-3-employee-demand-for-skills.pdf>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Lowden, K., Hall, S., Elliot, D., Lewin, J. (2011). *Employers' Perceptions of the Employability of New Graduates*. London: Edge Foundation. Retrieved from: http://www.edge.co.uk/media/63412/employability_skills_as_pdf_-_final_online_version.pdf
- Mann, A. (2012). *It's who you meet: Why employer contacts at school make a difference to the employment prospects of young adults*. London: Education and Employers Taskforce. http://www.educationandemployers.org/wp-content/uploads/2014/06/its_who_you_meet_final_26_06_12.pdf

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010). *Learning for jobs*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/Learning%20for%20Jobs%20book.pdf>
- Patton, W., McMahon, M. (2014). *Career development and systems theory: Connecting Theory and Practice*. Rotterdam: Sense Publishers. <https://www.sensepublishers.com/media/1934-career-development-and-systems-theory.pdf>
- Pegg, A., Waldock, J., Hendy-Isaac, S., Lawton, R. (2012). *Pedagogy for employability*. The Higher Education Academy. Retrieved from: https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/pedagogy_for_employability_update_2012.pdf
- Smith, M. K. (1999, 2008). *Informal learning*. <http://infed.org/mobi/informal-learning-theory-practice-and-experience/>
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282–298.
- Super, D. E. (1956). Vocational development: The process compromise or synthesis. *Journal of Counseling Psychology*, 53(6).
- Super, D. E., Thompson, A. S., Lindeman, R. H. (1988). *The Adult Career Concerns Inventory: manual for research and exploratory use in counselling*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- UKCES. (2010, June). *Employability: Incentivising improvement*. UK Commission for Employment and Skills. Retrieved from: http://aces.shu.ac.uk/employability/resources/UKCES_Employability_AW_2.pdf

A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE CONTEXT OF E-LEARNING IN NON-FORMAL ADULT EDUCATION

JELENA ZAŠČERINSKA^{1a}, NATALIA ANDREEVA², MIHAILS
ZAŠČERINSKIS^{1b}, LUDMILA ALEKSEJEVA^{1c}, OLGA GLOŅINA^{1d}

^{1abcd} Centre for Education and Innovation Research, LATVIA, e-mail: ^{1a} knezna@inbox.lv,

^{1b} mi hail.za@inbox.lv, ^{1c} asava@inbox.lv, ^{1d} iizi.info@inbox.lv

² Immanuel Kant Baltic Federal University, RUSSIA, e-mail andreeva_natalia@list.ru

Abstract. Adult education has become a priority for reaching the objectives of the Europe 2020 that include smart, sustainable and inclusive growth. In order to ensure Europe's success and enhance employability, the impact of non-formal adult education must be improved as the demand for non-formal education increases with regard to learning at any time and location. For the creation of empowerment opportunities within non-formal adult education, e-learning is considered. The research question is as follows: what is the context of e-learning in non-formal adult education in selected European countries? The aim of the contribution is to analyse the context of e-learning in non-formal adult education in selected European countries underpinning elaboration of recommendations on educating teachers who provide e-learning in non-formal adult education. The meaning of the key concepts of *adult*, *adult education*, *non-formal adult education*, *e-learning*, *e-process* and *context analysis* is studied. Moreover, the study demonstrates how the key concepts are related to the idea of *teacher education*. The study demonstrates a potential model for development, indicating how the steps of the process are related following a logical chain: non-formal adult education → context analysis → an empirical study within a multicultural environment → conclusions. The empirical study was carried out in February – March 2015. The comparative analysis of the context of e-learning in non-formal adult education in the selected European countries is heterogeneous. The novel contribution of this paper is in the newly formulated recommendations on in-service education for teachers who provide e-learning in non-formal adult education.

Keywords: non-formal adult education, e-learning, teacher education, comparative analysis.

Introduction

Adult education has become a priority for reaching the objectives of Europe 2020, including smart, sustainable and inclusive growth (European Commission, 2010, 12). In order to ensure Europe's success and enhance employability, the impact of non-formal adult education must be improved as the demand for non-formal education increases with regard to learning without leaving the place of residence, not interrupting work performance, or family life (Vilkonis, Bakanoviene, Turskiene, 2013, 181). For the creation of empowerment opportunities within non-formal adult education, e-learning is considered.

The research question is as follows: what is the context of e-learning in non-formal adult education in selected European countries? The aim of the contribution is to analyse the context of e-learning in non-formal adult education in selected European countries underpinning elaboration of recommendations on education for teachers who provide e-learning in non-formal adult education.

The meaning of the key concepts of *adult*, *adult education*, *non-formal adult education*, *e-learning*, *e-process* and *context analysis* is studied. Moreover, the study demonstrates how the key concepts are related to the idea of *teacher education*. The study demonstrates a potential model for development, indicating how the steps of the process are related following a logical chain: non-formal adult education → context analysis → an empirical study within a multicultural environment → conclusions.

Theoretical framework

This part of the contribution defines such key concepts as *adult*, *adult education*, *non-formal adult education*, *e-learning* and *context analysis*.

An adult is considered to be a person who has reached the age of 15 years, “that after a break continues general or professional education (formal, informal)” (Basic Guidelines of Lifelong Learning Policy for 2007–2013, 2007).

Adult education covers all formal, non-formal and informal learning undertaken by adults after they have left their initial education and training, whether for professional reasons (such as re-skilling and up-skilling) or for private purposes (e. g., social, cultural, artistic and societal learning) (European Commission, 2013a). Adult education is a multi-dimensional educational

process that ensures the development of the individual and his or her ability to compete in the employment market during the course of the lifetime of a person (Education Law, 1998–2011).

Adult education includes all types of formal, non-formal and informal education, including further and interest education, professional upgrading and in-service education, as shown in Figure 1.

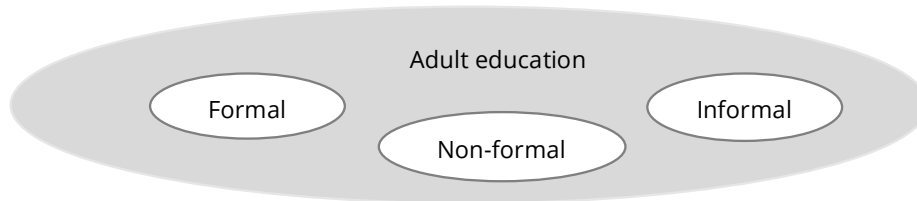


Fig. 1. Types of adult education

Non-formal education is defined as any organised educational activity outside the established formal system – whether operating separately or as an important feature of some broader activity - that is intended to serve identifiable learning clienteles and learning objectives (Coombs, Prosser, Ahmed, 1973).

E-learning is identified as “the use of new multimedia technologies and the Internet to improve the quality of learning by facilitating access to resources and services” (European Commission, 2008, 6) as well as remote exchanges and collaboration. E-learning includes use of such terms as demonstrated in Figure 2.

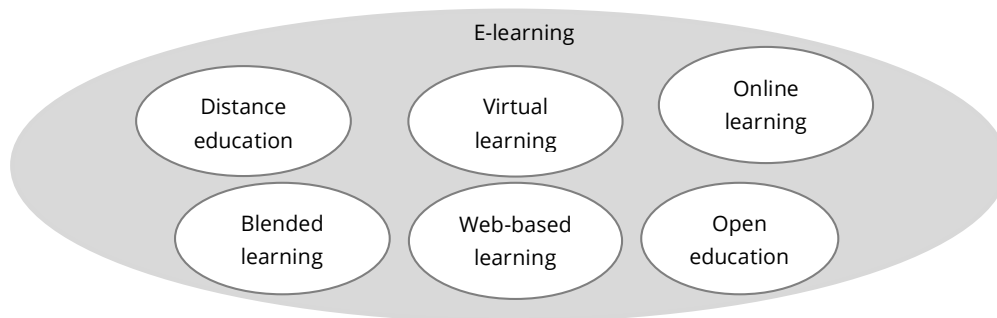


Fig. 2. E-learning as an overall term

Context analysis is done to develop a strategy on an issue (Aleksjeva, Zaščerinskis, Zaščerinska, Andreeva, 2013, 9). Context analysis is traditionally differentiated, as pointed out in Figure 3:

- the analysis of the macro-level context, namely, the level of a nation in the present research,
- the analysis of the mezzo-level context, namely, the level of an organisation in the present research,
- the analysis of the micro-level context, namely, the level of a student group in the present research.

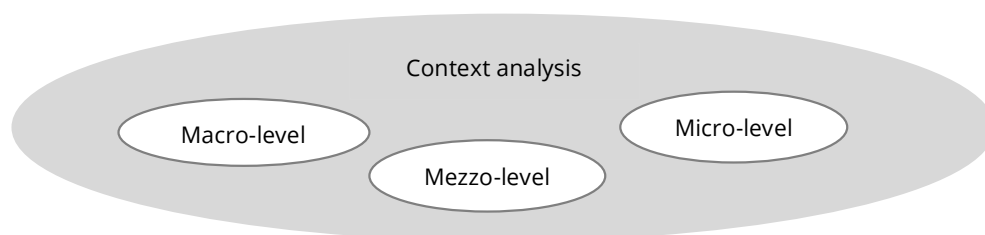


Fig. 3. Context analysis

Empirical study

The present part of the contribution demonstrates the design of the empirical research, results of the empirical study and findings of the present empirical study as demonstrated in Figure 4.

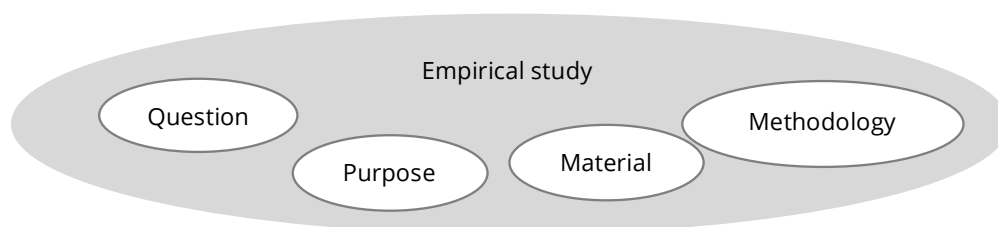


Fig. 4. Elements of the design of the empirical research

The design of the present empirical study is comprised of the purpose and question, material and methodology.

The research question is as follows: what is the context of e-learning in non-formal adult education in Belgium, Germany, Latvia, and Poland?

The purpose of the present empirical study is to analyse the context of e-learning in non-formal adult education in Belgium, Germany, Latvia and Poland underpinning elaboration of recommendations on education for teachers who provide e-learning in non-formal adult education.

The research reports developed by the participants from Belgium, Germany, Latvia and Poland within the Erasmus+ programme *Key Action 2: Cooperation for innovation and the exchange of good practices* project “*E-process in E-learning*” in February – March 2015 served as the materials to be used for the analysis of the context of e-learning in non-formal adult education in Belgium, Germany, Latvia and Poland. The research reports helped in outlining the context of e-learning in non-formal adult education in Belgium, Germany, Latvia and Poland required for achieving the objectives of the project *E-process in e-learning*:

- to implement a ‘friendly approach’ to e-learning / distance learning / usage of open education resources,
- to improve the quality of it and
- to prepare instructors to conduct the teaching using ICT.

The research reports within the project *E-process in e-learning* were aimed at the diagnosis of needs and barriers in:

- providing e-learning that engages the participants,
- ensuring instructors have the proper tools and competences:
 - to have influence on the process of education,
 - to motivate students, and
 - to give them opportunities for reflection.

The interpretive paradigm was used in the empirical study. The interpretive paradigm aims to understand other cultures, from the inside through the use of ethnographic methods such as informal interviewing and participant observation, and establishment of ethically sound relationships (Taylor, Medina, 2011). The core of this paradigm is human experience, people’s mutual everyday interaction that tends to understand the subjectivity of human experience (Lūka, 2007, 104). The paradigm is aimed at understanding people’s activity, how a certain activity is exposed in a certain environment, time, conditions, i. e., how it is exposed in a certain socio-cultural context (Lūka, 2007, 104). Thus, the interpretative paradigm is oriented towards one’s conscious activity, and it is future-oriented (Lūka, 2007, 104). The interpretative paradigm is characterised by the researcher’s practical interest in the research question (Cohen, Manion, Morrison, 2003). The researcher is the interpreter.

Comparative study as a qualitative research design has been employed (Flick, 2004). The exploratory comparative study (Phillips, 2006) was applied within the present empirical study. The exploratory type of comparative study

aims to generate new hypotheses and questions (Phillips, 2006). The exploratory methodology proceeds (Phillips, 2006) as shown in Figure 5:

- “conceptualisation” in Phase 1,
- detailed description of educational phenomena in the countries to be investigated, with full attention paid to the local context in terms of its historical, geographical, cultural, political, religious, and linguistic (etc.) features in Phase 2,
- the data collection in Phase 3,
- explanation through the development of hypotheses in Phase 4,
- re-consideration of the initial questions and application of the findings to other situations in Phase 5.

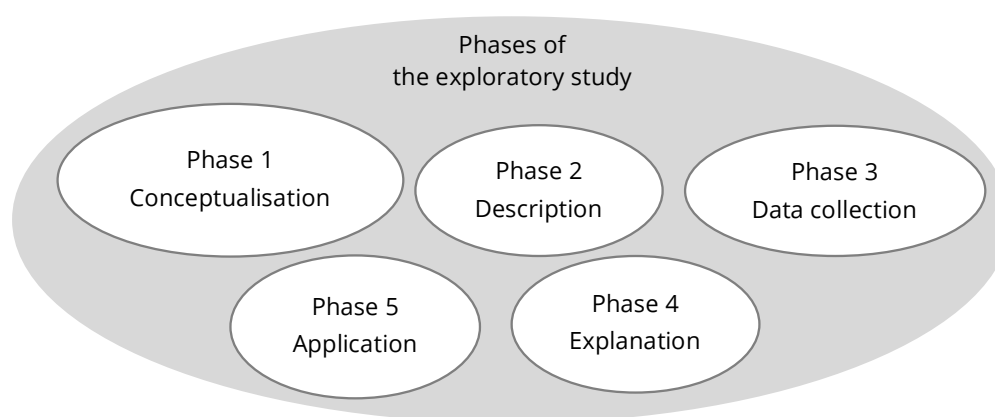


Fig. 5. Phases of the exploratory study

The qualitative research methods of obtaining data included documents analysis. Content analysis as a type of document analysis was used.

The structuring content analysis (Mayring, 2004, 269) of the data reveals that in **Belgium** an erroneous vision of e-learning could be provided if this vision ignores the psychological backgrounds and different educational models of blended learning. Active learning, collaborative learning, and creating knowledge and problem solving learning are basic concepts of a modern e-learning. It is important that these issues be well developed in the TOT (Training of Trainers) course. Learning is a cognitive process and, of course, e-learning has the same basic character. Learning is a complex process that can be described this way: Learning is a constructive, cumulative, self-directed, goal oriented, situated, interactive / cooperative and individually different process of knowledge, meaning and skill development. Roughly speaking, there are

four distinct learning theories: **behaviourism**, **cognitivism**, **constructivism** and recently **connectivism**. It seems important that these theories would be presented during the TOT course. The learning styles of Kolb are mentioned in the application of the *E-process* project. Therefore, the comprehensive learning styles are pointed out because he is familiar with e-learning in all its facets. Four learning styles are identified. Each learning style describes what motivates a student to learn, and what the student's learning behaviour looks like. It would certainly be interesting to treat these issues also in the course. The evolution of the history of the use of ICT in education and training as steps of a staircase is shown. It would be crucial not to put steps backwards in this evolution. In the choice of their training model or models they have at least to start at the third "stair step" of this staircase with the hope of ending up at the fourth step. Actually, the mainstream form in e-learning is blended learning, although there is no generally accepted definition. Therefore, the following working definition during the TOT course is used: blended learning includes a mix of online and face-to-face teaching methods and learning, where learners actively started with learning contents, individually and in interaction with each other and with the teacher / trainer. Nevertheless, the participants of the course have to be confronted with the different visions on blended learning by famous international specialists. In the evolution towards blended learning as a mainstream in the ICT landscape, not only learning theories played an important role. For the actual implementation of ICT in the practice of education, the roles of a series of concrete models in the background are all equally important. A number of models is highlighted: Bonk and Graham (2006), Moderating Model van Salmon (2000), the Moodle Model, Garrison en Vaughan (2008), the e-kubus, "The learner-centered process", Hoskam (2004) Police Training Model in the Netherlands. These models could be important issues in the TOT course because the participants could be inspired by the diversity of the offered models. They have to acquire a theoretical basis for the concept, principles, variants blended into the bigger picture of 'learning'. Finally, blended learning should be approached as a fundamental redesign of the instruction model with the following characteristics:

- A shift from the lesson as a central element in a course to the student as a central element in which students are active and interactive learners,
- Increased interaction between student-teacher, student-student, student course content and external sources,

- Integrated formative and summative assessment mechanisms for the student and instructor / trainer.

In fact this interaction and collaboration illustrates the last learning theory, namely Connectivism. This means that the network of the student, the network including external field experts is given a prominent place in the learning process. In this approach to learning, networking is getting a grasp of formal and informal learning via the learning community. This is an important issue for the *E-process* project because the main goal should be to improve non-formal learning through the use of blended learning. A challenge but thanks to partner collaboration, also an achievable goal.

In Germany, E-learning is considered “Adaptive Learning”. If a learning opportunity is adapted to the needs of the learner, the learner should, however, also play an active role. “Blended Learning” as a mix of traditional and computer-based teaching, is considered the most important form of learning. A multi-year comparison of relevant learning shows that social media experiences an up and down, not least influenced by general hype topics such as “Facebook”. After a certain amount of disillusionment, the sustainability of social networks and communities now increases again. Wikis, however, lose relevance. The most important future source of income for e-learning providers next to “blended learning” is the division “Mobile / Apps”. Both have similar economic relevance in the near future. Little commercial success is expected now from learning applications in the context of “Social Networks / Communities”. Major topics and content for corporate e-learning include the e-learning topics “product training”, “compliance” and “IT applications”. Big companies are the most important target group for commercial e-learning offers. Tailor-made products and services play an important role. Currently, fragmented target groups such as self-employed that buy products “off the shelf” play only a secondary role as a target group. A clear majority of respondents sees the potential of Open Educational Resources (OER) for market openings. Half of the respondents, however, are also thinking about risks to commercial e-learning providers. Concerning Adaptive Learning, experts welcome such applications where the Learners are involved in the process of individualisation of learning content and consciously make decisions. An automatic adjustment “in the background” is likely to be rejected. The trend towards internationalisation of the e-learning industry manifests itself in the recent survey, especially in the great agreement of the experts for the thesis that e-learning providers are

set up in the next few years on need to offer their learning content in all major world languages.

In Latvia, there is fragmentation in non-formal adult education in general and also in e-learning, as well as in teacher training, particularly in non-formal adult education in Latvia. Within the research report such research findings have been emphasised:

- Due to the ageing European population and workforce, the recent economic downturns and the labour market's increased flexibility, the participation of adults in lifelong learning paths has firmly entered the political agenda of the European Union (Maniscalco, 2013) including Latvia.
- E-learning in non-formal adult education in Latvia is placed into the concept of Latvian lifelong learning that combines the humanistic and economic approach – the development of the person in connection with raising qualification and requalification, combining it with formal, non-formal and informal learning in the integrated perspective of innovations and entrepreneurship (Birzina, 2012).
- The policy of adult education in Latvia is being shaped instead of coordination of activities of individual contributors to adult education.
- The new target of the European Union adult education policy including Latvia has shifted from citizens to workers and the competence development model, borrowed from the corporate sector, and has been established as the reference for the new policy road maps (Maniscalco, 2013).
- In the light of 'politisisation' of research (Roger, 2002) including the area of adult education in Latvia rooted-in-the-policy definitions (Kuļšs, 2014, 141) are used.
- Recognition of non-formal and informal education (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2010) has started in adult education in Latvia.
- A new concept within adult learning, including e-learning, which considers an adult as a whole who learns by transforming experience into bodily feeling, soul emotions and ideas of mind (Babajeva, 2012, 456) is required, as the focus of learning theory has shifted from a cognitive to a holistic approach (Babajeva, 2012, 456).
- There is a problem with teaching materials in the national language in non-formal adult education in Latvia. The newest teaching materials

are available in foreign international languages for use in non-formal adult education. Teaching materials in the national language have to be updated after some time as these teaching materials become outdated and, therefore, unusable in non-formal adult education, including e-learning. Due to a number of problems such as timing, financial, etc., teaching materials in the national language are not enhanced.

- There is no information as well as research on teacher education for teachers who are involved in non-formal adult education in Latvia in general and in e-learning in non-formal adult education in Latvia in particular. It means that teachers improve their teaching qualification acting on their own in relation to their participation in non-formal adult education in Latvia. It can be assumed that teachers obtain their knowledge and qualification in formal higher education in Latvia and participate in local and international training courses, seminars, etc., supported by local or international authorities.

Description of good practices includes courses that engaged participants, tools for trainers that prepare them to use distance learning and open source. Since the more content-specific the course, the more learners will find it useful and be motivated (Jordan, 1997, 252), these courses engaged participants the most:

- Teaching Theory of Inventive Problem Solving (TRIZ) at schools and industries supported by the European Commission in the framework of the Lifelong Learning Programme.
- Virtual tours of varied exhibitions as offered by Museums such as the Natural History Museum of Latvia. Virtual learning is associated with participation in learning. The representatives of different age and interests may engage in natural research.

Tools for trainers that prepare teachers to use distance learning:

- During training course, E-learning platforms such as Moodle are well-accepted among training course participants.
- For communication purposes in non-formal adult education such tools are employed as *Skype* and *Google Hangouts* that ensure voice, text and video interaction, desktop showing the conversation partner, file exchange, conference calls, Screen sharing such as *Teamviewer*, chatting such as *Facebook* or *Google Hangouts*, non-synchronous forums such as *Google Groups*, sms such as *WhatsApp* un *Twitter*, social media such as *Facebook* , *Pinterest* or *Springpad*, *Open Education Resources* (OER)

where OER Commons are a starting point, *Creative Commons* that show how to use materials in compliance with copyright law, *Podcasts* that are audio records that can be downloaded into a computer or mobile telephone, *Youtube* that offers video instruction on many questions, etc. Open source used in Latvia includes

- **the website Time of ICT (ikt.jrpic.lv)** published by Jelgava Regional Adult Education Centre aimed to help teachers to find the information, e-resources and teaching materials for teachers, which they can use for improving the quality of the teaching and learning process.
- Data base of reports **on the Internet Library Atlants.lv** published by SIA “CDI”.
- *Dabas dati (Data of nature)* published by Latvian Fund for Nature, Latvian Ornithological Society in the homepage “*Dabasdati.lv*”, where volunteers can freely share their observations on nature, insert photos taken by them in nature, consult, comment and get information about the species they are interested in. All the information is connected with the coordination system on a map of Latvia. This can be used in scientific research, since by adding the description of the phenomenon observed, all the precise data are manifested. This home page is supported by Latvia, Iceland, Liechtenstein and Norway.
- Socialisation is provided by social networks such as:
 - Accountants Club – with professional orientation; it offers databases, Club Life, Address Book, links directory. There is an opportunity to receive the opinion of a specialist, as well as access and download forms, and get support information on how to operate it (Handbook).
 - Cālis.lv – with household orientation, etc.

Examinations in e-learning within non-formal adult education can be carried out via such tests as Hot Potatoes.

For entertainment in e-learning within non-formal adult education, open resources are widely used in Latvia for games such as Bunchball and Serious Game Network, as well as Simulations – OpenSimulator and Second Life.

In Poland, there are plenty of courses provided by different organisations. There is an increasing trend in business towards using e-learning tools in improving employees’ skills. In the past few years non-governmental organizations are also providing more e-learning in their educational activities. The most popular tools are: Moodle platform and webinars. There are also

international courses, provided by international teams of experts (e.g., in the field of sustainable development). Their role is reduction of costs, targeting more participants, and dividing the education process into working on attitudes/behaviours during the class meetings (face to face training) and working on knowledge via e-learning courses. **The quality of the courses – an active method perspective:** The quality of the courses depends on the experts responsible for designing the course. There is not enough training for trainers in Poland preparing to conduct effective e-learning courses. People who are responsible for creating courses are experts in their field, but their knowledge and skills about their role in such a distance course are not enough. **The role of the trainer in e-learning:**

- Changing patterns of communication and interaction between learners and trainers (educators), both in the traditional training and e-learning courses. The traditional concept of a trainer or educator is no longer sufficient, there are new ones, such as **cybereducator**, or the **leader of distance education**.
- The role of an e-learning educator / trainer is changing, as it changes **the behaviour of learners**. It should be taken into account in everyday life - **where people go for the knowledge and use the power of social media in the educational process**. A true learner community now appears as an arranged online environment that promotes critical thinking, and learning dares to meditate different perspectives in the topic, which are being explored. Recently, there is a lot said about the redesign of e-learning – the trainer should affect the interest of the students, customise the presentation of content to their engagement and interests. That is why we can compare the role of cybereducator or leader of distance education to the director or screenwriter role, each time he or she conducts e-learning.
- An online educator is the facilitator of change and a guide on the Internet rather than the expert only.
- Polish experts in e-learning claim that there is a change in taking control of the educational process in e-learning in comparison to traditional training. Nowadays the learner is taking control rather than the trainer. An educator creates the educational situation (training), but the learner will decide where and when to use it.

Findings of the empirical study

A summary of the content analysis (Mayring, 2004) of the data demonstrates that the context of e-learning in Belgium, Germany, Latvia and Poland is found to be favourable, as partners identified the main issues in their countries to be overcome in e-learning:

- In Belgium, the psychological backgrounds of different educational models of blended learning are to be considered.
- In Germany, e-learning is considered as Adaptive Learning where the Learners are involved in the process of individualisation of learning content and consciously making decisions.
- In Latvia, in regard to the European Union (including Latvia) policy on adult education fragmentation in the implementation of e-learning within non-formal adult education is revealed.
- In Poland, improvement in the quality of the courses from the active method perspective is required.

Conclusions

The comparative analysis of the context of e-learning in non-formal adult education in Belgium, Germany, Latvia and Poland is found to be heterogeneous.

The novel contribution of this paper is the newly formulated recommendations on training for teachers who provide e-learning in non-formal adult education. Within the present research, recommendations for training teachers who provide e-learning in non-formal adult education have been elaborated. The recommendations refer to such domains of training teachers who provide e-learning in non-formal adult education as training preparation, training content, training methodology, training methods, and training tools.

Training preparation should include

- provision of training for teachers acting in non-formal adult education within the unity of formal, non-formal and informal adult education, as advocated by the European Union;
- rooted-in-the-policy definitions (Kuļšs, 2014, 141) in the light of “politisatation” of research (Roger, 2002);

- provision of training for teachers in non-formal adult education should ensure the psychological backgrounds of different educational models of blended learning;
- preparation of trainers to act as leaders in distance education, or to be part of a “larger educational machine” – that means cooperation with the methodologists, help desk specialists, etc.;
- consideration of how to raise awareness of e-learning and its features among trainers;
- facilitating the creation of educational scenarios using new technologies;
- preparing trainers to conduct educational processes online, moderating the discussion in such a way that the representatives of different cultures can exchange experiences among themselves related to the topic of training and different perspectives in looking at this issue;
- re-thinking the preparation of trainers, and adding the methodology of conducting e-learning but with emphasis on techniques of work with students and engaging them, building up the collaborative learning online;
- to increase facility in preparing courses in ways that make them available for people with special needs, such as the visually impaired or blind people among providers of the course and trainers;
- provision of descriptions of good practice showing that an e-learning course allows interaction between the participants, models work groups of participants, adjusts the approach to learning through the experience;
- ensuring development in e-learning design as a new but useful challenge for trainers with “old habits”;
- carrying out discussion among the trainers on changes in the educational habits of the younger generation and their impact on training services;
- certification and qualification of training for teachers acting in non-formal adult education in compliance with the requirements of the European Union.

Teaching materials in national languages for training teachers who provide e-learning in non-formal adult education have to be ensured. For the purposes of widening production of teaching materials in national languages, training content should include use of online dictionaries, online translators, online media, and other related tools.

The main focus of *training content* needed in all major world languages should be put on application of e-Business, e-Commerce, Enterprise 2.0 or even 3.0, e-Government for citizens, etc. Major topics and content for corporate e-learning include the e-learning topics “product training”, “compliance” and “IT applications”.

The potential of Open Educational Resources (OER) for market opening has to be re-evaluated as risks to commercial e-learning providers exist.

Examinations in e-learning within non-formal adult education can be carried out via such tests as Hot Potatoes or similar.

For educational purposes, such games could be included in teacher training course as Bunchball and Serious Game Network as well as Simulations such as OpenSimulator and Second Life.

Training methodology should be based on a new concept, which considers an adult holistically – someone who learns by transforming experience into bodily feeling, soul emotions and ideas of mind (Babajeva, 2012, 456) as the focus of learning theory has shifted from the cognitive to a holistic approach (Babajeva, 2012, 456). Moreover, if a learning opportunity is adapted to the needs of the learner, the learner should, therefore, also play an active role.

Training methods should provide a variety of methods applicable to the competence development model in e-learning such as used by employees in a particular field. It should be noted that method is defined as a way of teaching and learning (Karapetjana, 2008, 26). Consequently, methods in training courses for teachers acting in non-formal adult education focus on use of Information and Communication Technologies, web technologies, etc.

Training tools have to be in compliance with subject-specific e-learning – i. e., the e-tools needed for a particular subject, e. g., e-Business, e-Commerce, Enterprise 2.0 or even 3.0, e-Government for citizens, etc. Regarding social media, namely social networks and communities are relevant to learning as well, despite their ups and downs, not least influenced by general hype topics such as “Facebook”. The most important future source for e-learning next to “blended learning” is “Mobile / Apps”. Both have similar relevance in the near future.

The present research has *limitations*. The inter-connections between non-formal adult education, e-learning and context have been set. Another limitation is the empirical study conducted by document analysis involving the students of one higher education institution only. Therein, the results of

the study cannot be representative for the whole area. Nevertheless, the results of the research may be used as a basis of analysis of the context of e-learning in non-formal adult education. If the results of other institutions had been available for analysis, different results could have been attained. There is a possibility to continue the study.

Further research could focus on empirical studies to be carried out in other countries, and comparative research of different countries could be carried out as well.

Acknowledgement

This work has been carried out within the Erasmus+ programme *Key Action 2: Cooperation for innovation and the exchange of good practices* project “*E-process in E-learning*”.

References

- Aļeksejeva, L., Zašcerinskis, M., Zašcerinska, J., Andreeva, N. (2013). Engineering Students as Entrepreneurs: Context Analysis. Proceedings of 15th Students' and Educators' Scientific Practical Conference *Economics Development: Challenges and Solutions*, Rezekne Higher Education Institution, Rezekne, Latvia. Rēzekne: Rēzeknes Augstskolas Izdevniecība, 6–16.
- Babajeva, L. (2012). Contemporary Theories of Adult Learning. Proceedings of International Scientific Conference *Society, Integration, Education* of Rezekne Higher Education Institution, May 25–26, Volume 1: School Pedagogy, Higher Education Institutions Pedagogy, Lifelong Learning, Rēzekne: Rēzeknes Augstskolas Izdevniecība, Latvia, 450–458.
- Basic Guidelines of Lifelong Learning Policy for 2007–2013*. (2007). Ministry of Education and Science LR, 5. Retrieved from: www.laea.lv/60/section.aspx/36
- Birzina, R. (2012). E-learning for Lifelong Learning. In T. Lee (ed.), R. Birzina, J. L. Gervacio, S. Jones, M. Fadzil, L. L. Abdol, J. M. Pawlowski. *e-ASEM White Paper Vol. II: e-Learning for Lifelong Learning*. Korea National Open University Press. Retrieved from: http://asemllllhub.org/fileadmin/www.dpu.dk/ASEM/publications/e-ASEM_White_Paper.pdf.
- Bonk, C. J., Graham, C. R. (2006). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Buster, S. (2008). *Training with the brain in mind: A study of brain-compatible strategies and their relationship to elementary grades K-6 teacher professional development*. Unpublished doctoral dissertation, University of La Verne, La Verne, CA.
- Cohen, L., Manion, L., Morrision, K. (2003). *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge / Falmer Taylor and Francis Group.
- Coombs, P. H. with Prosser, C., Ahmed, M. (1973). *New Paths to Learning for Rural Children and Youth*. New York: International Council for Educational Development.

- Education Law* (Izglītības likums). (1999–2011). Translation by State Language Centre. Retrieved from: <http://likumi.lv/ta/id/50759-izglitibas-likums>
- European Commission. (2010). EUROPE 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Brussels, 3.3.2010 COM(2010) 2020. Retrieved from: <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>
- Flick, U. (2004). Design and Process in Qualitative Research. In U. Flick, E. Von Kardoff, I. Steine (Eds). *A Companion to Qualitative Research*. SAGE, UK, Glasgow, 146–152.
- Garrison, D., Vaughan, N. D. (2008). Blended learning in higher education: framework, principles, and guidelines. John Wiley & Sons, Inc.
- Hoskam, Linda. (n. d.). (2004). Applicatieleren bij de politie. Mogelijke e-learning scenario's voor het trainen van politiemedewerkers in het gebruik van computerapplicaties. Retrieved from: http://essay.utwente.nl/50929/1/scriptie_Hoskam.pdf
- Jordan, R. R. (1997). *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge University Press, 405.
- Karapetjana, I. (2008). *English for Specific Purposes Teaching Methodology*. Latvijas Universitātes Akadēmiskais apgāds, 67.
- Kuļšs, D. (2014). The Learning Outcomes Approach In Formal Second Chance Education: Case of Latvia. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume II. May, 23th–24th, 2014 (139–150). Rēzekne, 544.
- Luka, I. (2007). *Development of Students' English for Specific Purposes Competence in Tourism Studies at Tertiary Level*. (Promocijas darbs / (Unpublished doctoral dissertation). Rīga: Latvijas Universitāte.
- Mayring, P. (2004). Qualitative Content Analysis. In U. Flick, E. Von Kardoff, I. Steinke (Eds). *A Companion to Qualitative Research*. Glasgow, UK: SAGE, 266–269.
- Maniscalco, R. S. (2013). Adult Education Policy in the European Union during the Lisbon decade: the Shift to Vocational Adult Learning and Work Skills Matching. Unpublished doctoral dissertation. University of Turku.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010). *Recognising Non-formal and Informal Learning Pointers for policy development*. Directorate for Education, Education and Training Policy Division. Retrieved from: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/45138863.pdf>.
- Phillips, D. (2006). Comparative Education: method. *Research in Comparative and International Education*, 1(4), 304–319.
- Roger, P. A. (2002). Policy, Politics and Perspective: The Scientific Community must distinguish Analysis from Advocacy. *Nature*, 416, 367–368.
- Salmon, G. (2000). E-moderating: The Key to Teaching and Learning. Retrieved from: [https://books.google.lt/books?hl=lt&lr=&id=eVVRRpcXvGkC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Salmon,+G.+\(2000\).+E-moderating:+The+Key+to+Teaching+and+Learning+pdf&ots=8bCSC-JltJh&sig=bGgf2Q2Os3JKvTRhRMpO_boCmq&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.lt/books?hl=lt&lr=&id=eVVRRpcXvGkC&oi=fnd&pg=PP1&dq=Salmon,+G.+(2000).+E-moderating:+The+Key+to+Teaching+and+Learning+pdf&ots=8bCSC-JltJh&sig=bGgf2Q2Os3JKvTRhRMpO_boCmq&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Taylor, P. Ch., Medina, M. N. D. (2011). Educational Research Paradigms: From Positivism to Pluralism. *College Research Journal*, 1(1), 9–23.
- Vilkonis, R., Bakanoviene, T., Turskiene, S. (2013). Readiness of Adults to Learn Using E-learning, M-learning and T-learning Technologies. Vilnius University. *Informatics in Education*, 12(2), 181–190.

APIE AUTORIUŠ ABOUT THE AUTHORS

Laima Abromaitienė – docentė, Socialinių mokslų (edukologijos) daktarė, Kauno technologijos universitetas. Mokslinių interesų sritys: socialinė atskirtis, socialinė integracija, delinkvencija, švietimo sistemos, profesinis perdegimas, profesiniai santykiai (supervizija). Adresas: A. Mickevičiaus g. 37, LT-44244 Kaunas, Lietuva. El. paštas laima.abromaitiene@ktu.lt

Laima Abromaitienė is a doctor of Social sciences (Education science), an Associate Professor at the Kaunas University of Technology. Research interests include: social exclusion, social integration, delinquency, education, professional burnout, professional relations (supervision). Address: A. Mickevičiaus Str. 37, LT-44244 Kaunas, Lithuania.

E-mail laima.abromaitiene@ktu.lt

Ludmila Aļeksejeva received a Bachelor Degree in Pre-primary Pedagogy and a Master Degree in School Management. L. Aļeksejeva has been working as a teacher at the Centre for Education and Innovation Research, Riga, Latvia since 2012. Research interests include entrepreneurship in pre-primary education. Address: Kurzemes prospekts 114, LV-1069 Riga, Latvia. E-mail asava@inbox.lv

Evelina Ališkevičiūtė – 2015 metais baigė Šiaulių universiteto bioedukacijos magistro studijų programą, įgijo magistro laipsnį. Mokslinių interesų sritys: vaikų ir jaunimo bioedukacija, neformalusis ugdymas. Adresas: P. Višinskio 25, LT-77156 Šiauliai, Lietuva. El. paštas alievelina@gmail.com

Evelina Ališkevičiūtė, graduated in 2015 with a Master degree in Bioeducation from Šiauliai University. Research interests include: bioeducation of children and youth, non-formal education. Address: P. Višinskio Str. 25, LT-77156 Šiauliai, Lithuania.

E-mail alievelina@gmail.com

Natalia Andreeva is the director of the Resource Centre of Foreign Languages at the Immanule Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia. Dr. Natalia Andreeva has published numerous research papers on language issues in higher education. Research interests include: linguistics, pedagogy and pedagogy in higher education; research methodology. Address: Ulica A. Nevskogo 14, RU-236041 Kaliningrad, Russia.

E-mail andreeva_natalia@list.ru

Jolanta Baran is a habilitated Ph. D. and a Professor at the Pedagogical University in Cracow, vice-director of the Institute of Special Needs Education. Research interest: special education. Address: R. Ingarden Str. 4, 30-060 Cracow, Poland. E-mail jolabara@up.krakow.pl

Danuta Baraniewicz holds a Ph. D., and is Assistant Professor of the Pedagogical University in Cracow. Research interest: special education. Address: R. Ingarden Str. 4, 30-060 Cracow, Poland. E-mail danbar3@op.pl

Ramutė Bruzgelevičienė – docentė, socialinių mokslų daktarė, Lietuvos edukologijos universiteto Edukologijos katedra, Edukacinių tyrimų institutas. Mokslinių interesų sritys: Lietuvos švietimo raida, švietimo politika, ugdymo filosofija, ugdymo paradigms kaita, pedagogika, bendroji didaktika. Adresas: Studentų g. 39, LT-08106 Vilnius, Lietuva. El. paštas ramute.bruzgeleviciene@leu.lt

Ramutė Bruzgelevičienė is a doctor of Social sciences (Education science), an Associate Professor at the Lithuanian University of Educational Sciences, Department of Education, Educational Research Institute. Research interests include: development of Lithuanian education, educational politics and policy, educational philosophy, transformation of educational paradigms in the course of educational reforms, pedagogy, general didactics. Address: Studentų Str. 39, LT-08106 Vilnius, Lithuania. E-mail ramute.bruzgeleviciene@leu.lt

Sigita Burvytė – socialinių mokslų (edukologija) daktarė, Lietuvos edukologijos universiteto Socialinės edukacijos fakulteto Socialinio ugdymo katedros vedėja, docentė. Mokslinių interesų sritys: vaikų ugdymas šeimoje, vaikų socialinė adaptacija, pozityvioji tėvystė, familistika, pedagoginė pagalba tėvams ir vaikams. Adresas: Studentų g. 39-428, LT-08106 Vilnius, Lietuva. El. paštas sigita.burvyte@leu.lt

Sigita Burvytė is a doctor of Social sciences (Education science), an Associate Professor, head of Social Education of the Faculty of Social Education at the Lithuanian University of Educational Sciences. Research interests include: education of children in the family, children's social adaptation, positive parenting, familistics, teaching aids for parents and children. Address: Studentų Str. 39-428, LT-08106 Vilnius, Lithuania. E-mail sigita.burvyte@leu.lt

Nijolė Cibulskaitė – profesorė, daktarė, Lietuvos edukologijos universiteto Edukacinių tyrimų instituto vyriausioji mokslinė darbuotoja. Mokslinių interesų sritys: dalyko didaktikos tobulinimas, matematinio ugdymo humanizavimas, ugdymo kokybė, mokytojų rengimas, ugdymo tyrimų metodologija. Adresas: Studentų g. 39-408, LT-08106 Vilnius, Lietuva. El. paštas nijole.cibulskaitė@leu.lt

Nijolė Cibulskaitė is a Senior researcher at the Educational Research Institute of the Lithuanian University of Educational Sciences. Research interests include: development of subject didactics, humanisation of mathematical education, quality of education, teacher education, methodology of educational research. Address: Studentų Str. 39-408, LT-08106 Vilnius, Lithuania. E-mail nijole.cibulskaitė@leu.lt

Alvyra Galkienė – socialinių mokslų (edukologija) daktarė, Lietuvos edukologijos universiteto Ugdymo mokslų fakulteto dekanė, Lietuvos edukologijos universitetas. Mokslinių interesų sritys: įtraukusis ugdymas, ugdymo lygių galimybių realizavimas ir jo istorinė raida, kitoniškumas ir ugdymosi poreikių įvairovė. Adresas: Studentų g. 39-309, LT-08106 Vilnius, Lietuva. El. paštas galkiene@gmail.com

Alvyra Galkienė is a doctor of Social sciences (Education science), Dean of the Faculty of Educational Sciences of the Lithuanian University of Educational Sciences. Research interests include: inclusive education, realisation of educational equal opportunities and its historical development, otherness and diversity of educational needs. Address: Studentų Str. 39-309, LT-08106 Vilnius, Lithuania. E-mail galkiene@gmail.com

Ramutė Gaučaitė – Šiaulių universiteto docentė. Mokslinio žurnalo „Mokytojų ugdymas“ mokslinė sekretorė, doktorantų mokslo darbų vadovė. Mokslinių interesų sritys: savarankiškas mokymasis, meninės raiškos ugdymas ir neformalusis ugdymas. Adresas: P. Višinskio g. 25, LT-77156 Šiauliai, Lietuva. El. paštas ramuteg@yahoo.com

Ramutė Gaučaitė is an Associate Professor at Šiauliai University (Lithuania). She is a scientific secretary of the journal “Teacher Education”, supervisor of Ph. D. students. Research interests include: self-directed learning, artistic expression in education, and non-formal education. Address: P. Višinskio Str. 25, LT-77156 Šiauliai, Lithuania. E-mail ramuteg@yahoo.com

Violeta Gevorgianienė – daktarė, docentė, Vilniaus universitetas. Mokslinių interesų sritys: socialinio darbo kompetencijos, studijų procesas, mokymasis ir mokymas, neįgaliųjų integracija, sociokultūrinis identitetas. Adresas: Universiteto g. 9/1, LT-01513 Vilnius, Lietuva. El. paštas violeta.gevorgianiene@fsf.vu.lt

Violeta Gevorgianienė is a doctor, Associate Professor at Vilnius University. Research interests include: competences of social work, study process, learning and teaching, integration of people with disabilities, socio-cultural identity. Address: Universiteto Str. 9/1, LT-01513 Vilnius, Lithuania. E-mail violeta.gevorgianiene@fsf.vu.lt

Olga Gloņina received a Bachelor Degree in Pre-primary Pedagogy in 2007 and since 2012 has been working as a teacher in adult non-formal education at the Centre for Education and Innovation Research, Riga, Latvia. Research interests include entrepreneurship in pre-primary education. Address: Kurzemes prospekts 114, LV-1069 Riga, Latvia. E-mail iizi.info@inbox.lv

Vida Gudžinskienė – socialinių mokslų (edukologija) daktarė, Mykolo Romerio universiteto Socialinės gerovės fakulteto Edukologijos ir socialinio darbo instituto profesorė. Mokslinių interesų sritys: ugdymo proceso modeliavimas, sveikatos saugojimas, stiprinimas ir ugdymas, įvairių besimokančiųjų kompetencijų raiška, pedagogų rengimas. Adresas: Ateities g. 20-V 255, LT-08106 Vilnius, Lietuva. El. paštas vida.gudzinskiene@mruni.lt

Vida Gudžinskienė is a Doctor of Social Sciences (Education), a Professor at Mykolas Romeris University, Faculty of Social Welfare, Institute of Educational Sciences and Social Work. Research interests include: modelling of educational process, development of life skills, health protection, promotion and learning, expression of different student competences, development of social competences, social worker and teacher training. Address: Ateities Str. 20-V255, LT-08106 Vilnius, Lithuania. E-mail vida.gudzinskiene@mruni.lt

Daiva Jakavonytė-Staškuvienė – socialinių mokslų daktarė, profesorė, Lietuvos edukologijos universiteto Edukacinių tyrimų instituto direktorė. Mokslinių interesų sritys: pedagogika, bendroji didaktika, pradinio ugdymo lietuvių kalbos didaktika, integruota kalbų didaktika. Adresas: Studentų g. 39-408, LT-08106 Vilnius, Lietuva. El. paštas: daiva.jakavonyte@leu.lt; daiva.jakavonyte@gmail.com

Daiva Jakavonytė-Staškuvienė, Ph. D. is an Professor and the Director of the Educational research institute at the Lithuanian University of Educational Sciences. Research interests include: pedagogy, general didactics, didactics of elementary language arts education, integrated didactics of languages. Address: Studentų Str. 39-408, LT-08106 Vilnius, Lithuania. E-mail daiva.jakavonyte@leu.lt; daiva.jakavonyte@gmail.com

Linas Jašinauskas – Lietuvos edukologijos universiteto Edukologijos katedros vedėjas, Edukacinių tyrimų instituto vyresnysis mokslo darbuotojas. Mokslinių interesų kryptys: švietimo istorija, istorijos didaktika, mokyklinių vadovėlių ir mokymosi priemonių tyrimai. Adresas: Studentų g. 39, LT-08106 Vilnius, Lietuva. El. paštas linas.jasinauskas@leu.lt

Linas Jašinauskas is a Head of the Department of Educational Sciences and a Senior Research Specialist of the Educational Research Institute at the Lithuanian University of Educational Sciences. Research interests include: history of education, didactics of history, research of school textbooks and learning materials. Address: Studentų Str. 39, LT-08106 Vilnius, Lithuania. E-mail linas.jasinauskas@leu.lt

Vaiva Jucevičiūtė-Bartkevičienė – docentė, socialinių mokslų daktarė (edukologija), Lietuvos edukologijos universitetas. Mokslinių interesų sritys: neformalusis švietimas, muzikinis ugdymas, vokalinis ugdymas. Adresas: Studentų g. 39, LT-08106 Vilnius, Lietuva. El. paštas vaiva.juceviciute@leu.lt

Vaiva Jucevičiūtė-Bartkevičienė is a doctor of Social sciences (Education science), Associate Professor at the Lithuanian University of Educational Sciences, Department of Education, Educational Research Institute. Research interests include: non-formal education, musical education, vocal education. Address: Studentų Str. 39, LT-08106 Vilnius, Lithuania. E-mail vaiva.juceviciute@leu.lt

Viktorija Juškaitė – pirmojo kurso edukologijos mokslo krypties doktorantė, Kauno technologijos universitetas. Mokslinių interesų sritys: technostresas, profesinis perdegimas, technologijomis paremtos edukacinės inovacijos. Adresas: A. Mickevičiaus g. 37, LT-44244 Kaunas, Lietuva. El. paštas viktorija.juskaite@ktu.edu

Viktorija Juškaitė is a Ph. D. student in education sciences at the Kaunas University of Technology. Research interests include: technostress, professional burnout, technology-driven educational innovation. Address: A. Mickevičiaus Str. 37, LT-44244 Kaunas, Lithuania. E-mail viktorija.juskaite@ktu.edu

Daiga Kalnina is an Assistant Professor at the University of Latvia, Faculty of Pedagogy, Psychology and Art and the author of more than 30 publications on information literacy, science teaching and learning using the inquiry approach and education for sustainable development. Research interests: teaching-learning process, technologies in teaching-learning process, didactics, and interest-related education. Address: Jūrmalas Str. 74/76 LV-1083 Riga, Latvia. E-mail daiga.kalnina@lu.lv

Aušra Kazlauskienė – profesorė, Šiaulių universitetas (Lietuva). Ji yra trijų mokslo žurnalų redakcinės kolegijos narė, doktorantų vadovė, paskaitų ir seminarų apie švietimo naujoves, švietimo tyrimų metodologiją, savarankišką mokymąsi, mokymo ir mokymosi proceso valdymą, švietimo kokybę autorė. Mokslinių interesų sritys: savarankiškas mokymas, švietimo naujovės, švietimo kokybės valdymas, matematikos mokymas, tėvų ugdymas. Adresas: P. Višinskio g. 25, LT-77156 Šiauliai, Lietuva. El. paštas akazlauskiene@yahoo.com

Aušra Kazlauskienė is a Professor at Šiauliai University (Lithuania). She is a member of three editorial boards of scientific journals, supervisor of Ph. D. students, Research interests include: self-directed learning, educational innovation, education quality management, mathematics teaching, parental education. Address: P. Višinskio Str. 25, LT-77156 Šiauliai, Lithuania. E-mail akazlauskiene@yahoo.com

Vaiva Kriščiokaitytė – muzikos pedagogė, muzikos edukacinių technologijų magistrė, Lietuvos vaikų ir jaunimo centras. Mokslinių interesų sritys: muzikinis ugdymas, vokalinis ugdymas, džiazinis dainavimas. Adresas: Konstitucijos pr. 25, LT-08105 Vilnius, Lietuva. El. paštas vaiva.kri89@gmail.com

Vaiva Kriščiokaitytė is a music teacher at the Lithuanian Children and Youth Centre in Vilnius and holds a Master degree in Music Educational Technologies. Research interests include: musical education, vocal education, jazz singing. Address: Konstitucijos pr. 25, LT-08105 Vilnius, Lithuania. E-mail vaiva.kri89@gmail.com

Ona Monkevičienė – Lietuvos edukologijos universiteto profesorė, mokslų daktarė. Mokslinių interesų sritys: ikimokyklinis ugdymas, didaktika, *curriculum*, įtraukusis ugdymas, emocinių ir elgesio problemų ankstyvoji prevencija, pedagogų rengimas. Adresas: Studentų g. 39-306, LT-08106 Vilnius, Lietuva. El. paštas ona.monkeviciene@leu.lt

Ona Monkevičienė is a doctor, Professor at the Lithuanian University of Educational Sciences. Research interests include: pre-school education, didactics, curriculum, inclusive education, early prevention of emotional and behavioural problems, teachers' professional development. Address: Studentų Str. 39-408, LT-08106 Vilnius, Lithuania.

E-mail ona.monkeviciene@leu.lt

Daiva Penkauskienė – daktarė, Mykolo Romerio universiteto lektorė, Mykolo Romerio universitetas. Mokslinių interesų sritys: didaktika, kritinio ir kūrybinio mąstymo ugdymas, pedagogų rengimas ir kvalifikacijos tobulinimas. Adresas: Ateities g. 20, LT-08303 Vilnius, Lietuva. El. paštas roffice@mruni.eu

Daiva Penkauskienė is a Doctor, Assistant Professor at Mykolas Romeris University. Research interests include: didactics, development of creative and critical thinking, teachers' professional development, adult education. Address: Ateities Str. 20, LT-08303 Vilnius, Lithuania. E-mail roffice@mruni.eu

Birutė Petkevičienė – docentė, daktarė, Lietuvos edukologijos universiteto Geografijos ir turizmo katedros dėstytoja. Mokslinių interesų sritys: turizmo plėtra Lietuvoje, geografinis ugdymas, ugdymo kokybė, mokytojų rengimas. Adresas: Studentų g. 39, LT-08106 Vilnius, Lietuva. El. paštas birute.petkeviciene@leu.lt

Birutė Petkevičienė is an Associate Professor at the Department of Geography and Tourism of the Lithuanian University of Educational Sciences. Research interests include: tourism development in Lithuania, geography education, quality of education, teacher education. Address: Studentų Str. 39-322, LT-08106 Vilnius, Lithuania. E-mail birute.petkeviciene@leu.lt

Svetozar Poštic is an Associate Professor at the Institute of Foreign Languages of Vilnius University. Research interests include: cognitive linguistics, intercultural communication, comparative literature. Address: Universiteto Str. 5, LT-01513 Vilnius, Lithuania.

E-mail svetozar.postic@uki.vu.lt

Vaiva Schoroškienė – socialinių mokslų daktarė (edukologija), Ugdymo pagrindų katedros docentė, Lietuvos edukologijos universitetas. Mokslinių interesų sritys: kalbos ugdymas pradinėse klasėse, skaitytojo ugdymas pradinėse klasėse. Adresas: Studentų g. 39, LT-08106 Vilnius, Lietuva. El. paštas vaiva.schoroskiene@leu.lt

Vaiva Schoroškienė is a doctor of Social Sciences (Educational Science), Associate Professor at the Department of Fundamentals of Education at the Lithuanian University of Educational Sciences. Research interests include: language education in primary school,

reader education in primary school. Address: Studentų Str. 39-305, LT-08106 Vilnius, Lietuva. E-mail vaiva.schoroskiene@leu.lt

Dalia Survutaitė – socialinių mokslų (edukologija) daktarė, Lietuvos edukologijos universiteto Ugdymo mokslų fakulteto Edukologijos katedros docentė, daktarė, Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų išorės vertintoja. Mokslinių interesų sritys: mokyklos veiklos kokybės vertinimas, pedagogikos istorija, ugdymo filosofija, edukologinių tyrimų metodologija. Adresas: Studentų g. 39-327, LT-08106 Vilnius, Lietuva. El. paštas dalia.survutaite@leu.lt

Dalia Survutaitė is a doctor of Social Sciences (Educational Science), Associate Professor at the Department of Educational Science at the Lithuanian University of Educational Sciences. Research interests include: evaluation of school activity quality, history of education, education philosophy, educational research methodology. Address: Studentų Str. 39-327, LT-08106 Vilnius, Lietuva. E-mail dalia.survutaite@leu.lt

Birutė Švedaitė-Sakalauskė – docentė, daktarė, Vilniaus universitetas. Mokslinių interesų sritys: socialinio darbo profesija, galios santykiai socialiniame darbe, socialinio darbo metodai, supervizija, psichoterapija. Adresas: Universiteto g. 3, LT-01513 Vilnius, Lietuva. El. paštas birute.sakalauske@fsf.vu.lt

Birutė Švedaitė-Sakalauskė is a doctor, Associate Professor at Vilnius University. Research interests include: social work, power relations in social work, social work methods, supervision, psychotherapy. Address: Universiteto Str. 3, LT-01513 Vilnius, Lithuania. E-mail birute.sakalauske@fsf.vu.lt

Kęstutis Trakšelys – socialinių mokslų daktaras (edukologija), Edukologijos katedros docentas, Lietuvos edukologijos universitetas. Mokslinių interesų sritys: švietimo sociologija, socialinė stratifikacija, suaugusiųjų švietimas. Adresas: Studentų g. 39, LT-08106 Vilnius, Lietuva. El. paštas kestutis.trakselys@leu.lt

Kęstutis Trakšelys is a doctor of Social sciences (Education science), an Associate Professor at the Lithuanian University of Educational Sciences. Research interests include: sociology of education, social stratification, adult education. Address: Studentų Str. 39, LT-08106 Vilnius, Lithuania. E-mail kestutis.trakselys@leu.lt

Snieguolė Vaičekauskienė – socialinių mokslų (edukologija) daktarė, Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros Mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo skyriaus vedėja. Mokslinių interesų sritys: jaunesniųjų paauglių dorovinių nuostatų ugdymas, mokyklų veiklos kokybės išorinis vertinimas. Adresas: Geležinio Vilko g. 12, LT-03163 Vilnius, Lietuva. El. paštas snieguole.vaicekauskiene@nmva.smm.lt

Snieguolė Vaičekauskienė, holds a Ph.D. in Social Sciences (Educational Science), and is Head of the School External Evaluation Division at the National Agency for School Evaluation of the Republic of Lithuania. Research interests include: development of moral atti-

tudes in early adolescence, external evaluation and self-evaluation of the quality of school activity. Address: Geležinio Vilko Str. 12, LT-03163 Vilnius, Lithuania.

E-mail snieguole.vaicekauskiene@nmva.smm.lt

Nadia Venskuvienė – edukologijos mokslų krypties doktorantė, Lietuvos edukologijos universitetas. Mokslinių interesų sritys: aukštesnieji mąstymo gebėjimai, pradinis ugdymas. Adresas: Studentų g. 39-305, LT-08106 Vilnius, Lietuva. El. paštas nadia.venskuviene@leu.lt

Nadia Venskuvienė is a Ph. D. student of education science at the Lithuanian University of Educational Sciences. Research interests include: higher order thinking skills, primary education. Address: Studentų Str. 39-305, LT-08106 Vilnius, Lithuania.

E-mail nadia.venskuviene@leu.lt

Jeļena Zaščerinska received her doctorate from the University of Latvia in 2011. Since 2012 she has been working as a researcher at the Centre for Education and Innovation Research, Riga, Latvia and is an editorial board member and reviewer for international scientific journals. Research interests include: non-formal adult education, teacher education, interdisciplinary research. Address: Kurzemes prospekts 114-102, LV-1069 Riga, Latvia.

E-mail knezna@inbox.lv

Mihails Zaščerinskis has been working as a teacher in adult non-formal education at the Centre for Education and Innovation Research, Riga, Latvia since 2012. Research interests include: include intercultural communication and social pedagogy. Address: Kurzemes prospekts 114-102, LV-1069 Rīga, Latvia. E-mail mihail.za@inbox.lv

Rimantas Želvys is a habilitated doctor, Professor at Vilnius University. Research interests include: education policy, education management, development of higher education. Address: Universiteto Str. 9/1-410, LT-01513 Vilnius, Lithuania. E-mail rimantas.zelvys@fsf.vu.lt

Aušra Žemguliėnė – socialinių mokslų (edukologija) daktarė, Lietuvos edukologijos universiteto Ugdymo pagrindų katedros docentė. Mokslinių interesų sritys: švietimo istorija, pradinio ugdymo raida, mokytojų rengimas, istorinis raštingumas, istorijos mokymas pradinėse klasėse. Adresas: Studentų g. 39, LT-08106 Vilnius, Lietuva.

El. paštas ausra.zemguliene@leu.lt

Žemguliėnė Aušra is an Associate Professor of Social Sciences (Educology) at the Department of Fundamentals of Education at the Lithuanian University of Educational Sciences. Research interests include: history of education and pedagogical ideas, development of primary education, teacher training; historical literacy, teaching history in primary school. Address: Studentų Str. 39, LT-08106 Vilnius, Lithuania. E-mail ausra.zemguliene@leu.lt

ISBN 978-609-471-115-2

Lietuvos edukologijos universiteto Edukacinių tyrimo instituto parengtas mokslo straipsnių leidinys „Mokslu grįsto švietimo link“ sudarytas iš 21 Lietuvos ir užsienio mokslininkų darbo, apimančio edukologijos tyrimų lauką. Leidinį sudaro penki integralūs, vienas kitą papildantys, skyriai – tai „Švietimo politika: kaip pasiekti tai, dėl ko esame susitarę?“, „Mokytojų ugdymas: kaip rengiame mokytoją profesijai?“, „Bendroji didaktika: kaip priimame nūdienos iššūkius?“, „Įtraukusis ugdymas: kelias tinkamas, bet kaip juo eiti?“, „Neformalusis švietimas: koks, kada ir kodėl?“. Darbuose analizuojamos švietimo ir ugdymo srities mokslo problemos, apimančios platų tyrimų lauką – nuo švietimo politikos formavimo iki ugdymo praktikos, grindžiamos mokslu, sprendimų įgyvendinimo. Visi leidinyje pateikti mokslo darbai buvo atrinkti remiantis dvigubo aklojo recenzavimo išvadomis. Darbams recenzuoti buvo sudaryta tarptautinė mokslininkų grupė iš trylikos valstybių. Kiekvieną straipsnį skaitė ne mažiau kaip trys recenzentai, o publikuojamas darbas yra įvertintas ne mažiau kaip dviejų teigiamų recenzijų.

Vertėja į anglų k. *Emilija Alma Sakadolskienė*
Redagavo *Reda Asakavičiūtė*
Maketavo *Silva Jankauskaitė*
Viršelio autorė *Dalia Raicevičiūtė*

SL 605. Užsak. Nr. 017-049
Išleido Lietuvos edukologijos universiteto leidykla
T. Ševčenkos g. 31, LT-03111 Vilnius
Tel. +370 5 233 3593, el. p. leidykla@leu.lt