

**UGDYMO PARADIGMŲ  
IŠŠŪKIAI DIDAKTIKAI**





LIETUVOS EDUKOLOGIJOS UNIVERSITETAS  
UGDYMO MOKSLŲ FAKULTETAS  
EDUKACINIŲ TYRIMŲ INSTITUTAS

# UGDYMO PARADIGMŲ IŠŠŪKIAI DIDAKTIKAI

KOLEKTYVINĖ MONOGRAFIJA

*lietuvis  
edukologijos  
universiteto  
leidėja*

Vilnius, 2014

UDK 37.014(474.5)  
Ug-01

Kolektyvinė monografija apsvaistyta Lietuvos edukologijos universiteto Ugdymo mokslų fakulteto Edukacinių tyrimų instituto posėdyje 2014 m. rugsėjo 22 d. (protokolo Nr. 15), Lietuvos edukologijos universiteto Ugdymo mokslų fakulteto tarybos posėdyje 2014 m. rugsėjo 23 d. (protokolo Nr. 38) ir rekomenduota spausdinti.

Kolektyvinę monografiją sudarė ir parengė  
**Ramutė Bruzgevičienė**, *Lietuvos edukologijos universitetas*

Redakcinė kolegija:

prof. dr. Ona Monkevičienė, *pirmininkė, Lietuvos edukologijos universitetas*  
prof. habil. dr. Marijona Barkauskaitė, *Lietuvos edukologijos universitetas*  
prof. dr. Valdonė Indrašienė, *Mykolo Romerio universitetas*  
doc. dr. Daiva Jakavonytė-Staškuvienė, *Lietuvos edukologijos universitetas*  
prof. dr. Aivas Ragauskas, *Lietuvos edukologijos universitetas*  
doc. dr. Violeta Rimkevičienė, *Lietuvos edukologijos universitetas*  
doc. dr. Emilija Sakadolskienė, *Lietuvos edukologijos universitetas*  
prof. dr. Vilija Salienė, *Lietuvos edukologijos universitetas*

Recenzantai:

prof. habil. dr. Audronė Juodaitytė, *Šiaulių universitetas*  
prof. dr. Daiva Malinauskienė, *Šiaulių universitetas*  
prof. dr. Liudmila Rupšienė, *Klaipėdos universitetas*  
prof. dr. Loreta Žadeikaitė, *Lietuvos edukologijos universitetas, Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos Bendrojo ugdymo departamentas*

© Lietuvos edukologijos universiteto

ISBN 978-9955-20-973-7

leidykla, 2014

# TURINYS

PRATARMĖ. <i>Ona Monkevičienė, Emilija Sakadolskienė</i> .....	9	
ĮVADAS. <i>Ramutė Bruzgelevičienė, Daiva Jakavonytė-Staškuvienė</i> .....	11	
I DALIS. UGDYMO PARADIGMA – DIDAKTIKOS IDĖJŲ PAMATAS.		
<i>Ramutė Bruzgelevičienė</i> .....	26	
Įvadas .....	27	
1. Ugdymo paradigma – didaktikos paradigma .....	32	
2. Ugdymo idėjos, sąlygojančios didaktikos idėjas .....	56	
3. Didaktikos įtakos visuminiam ugdymui(si) galimybės .....	70	
4. Ugdymo paradigmos idėjos legitimuotose ugdymo / mokymosi srityse ..	79	
5. Technologijų poveikio didaktikai diskursas .....	90	
6. Bendrosios ir dalykų didaktikos santykis .....	95	
Apibendrinimas ir diskusiniai klausimai .....	101	
Literatūra .....	103	
II DALIS. LAISVOJO UGDYMO HUMANISTINĖS PARADIGMOS IDĖJOS KALBINIO IR LITERATŪRINIO UGDYMO PARADIGMŲ KONTEKSTE: LIETUVIŲ GIMTOSIOS KALBOS IR LITERATŪROS BENDRŲJŲ PROGRAMŲ (1994–2011) ANALIZĖ. <i>Vilija Salienė, Nijolė Toleikytė</i> .....		108
Įvadas .....	108	
1. Teorinės analizės prielaidos .....	111	
1.1. Kalbiniam ir literatūriniam ugdymui aktualios laisvojo ugdymo paradigmos idėjos .....	111	
1.2. Kalbinio (gimtosios kalbos) ir literatūrinio ugdymo paradigmos .....	113	
1.3. Laisvojo ugdymo humanistinės paradigmos idėjų sąsajos su kalbinio ir literatūrinio ugdymo paradigmų idėjomis .....	118	
2. Tyrimo rezultatų analizė .....	121	
2.1. Bendrosios ir dalykinės (lietuvių kalbos ir literatūros) didaktinės nuostatos bendrosiose programose: laisvojo ugdymo humanistinės paradigmos ir kalbinio-literatūrinio ugdymo paradigmų idėjų plėtotė ir dermė .....	121	
2.2. Bendrieji ir dalykiniai (lietuvių kalbos ir literatūros) ugdymo(si) tikslai ir uždaviniai: dermė ir kryptingumas bendrosiose programose ..	129	
Apibendrinimas .....	147	
Literatūra .....	148	
III DALIS. PARADIGMINĖ DIMENSIJA PAGRINDINĖS MOKYKLOS MATEMATIKOS DIDAKTIKOJE. <i>Nijolė Cibulskaitė</i> .....		151
Įvadas .....	151	
1. Matematinio ugdymo(si) turinio ypatumai ir jo projektavimo		

problemos įgyvendinant mokymo(si) proceso humanizavimo nuostatas . . .	161
2. Matematikos mokytojų taikomos mokymo(si) metodikos bruožai ir kaitos tendencijos edukacinės paradigmos virsmo kontekste . . . . .	169
3. Humaniškų pedagoginių santykių sklaida matematinio ugdymo(si) procese . . . . .	183
4. Matematikos mokymo(si) humanizavimo pagrindinėje mokykloje teorinis modelis ir orientyrai praktiniu aspektu . . . . .	187
Apibendrinimas ir diskusiniai klausimai . . . . .	191
Literatūra . . . . .	194

IV DALIS. ŠIUOLAIKINĖS DIDAKTIKOS KAITA: ISTORIJOS MOKYMO PRADINIAME UGDYME DIDAKTINĖS TENDENCIJOS. <i>Aušra Žemgulinė</i> . .		199
Įvadas. Lietuviškoji istorijos didaktikos krizė . . . . .		200
1. Istorijos didaktikos pokyčiai XX–XXI a. sandūroje . . . . .		205
1.1. Istorijos mokymo(si) paskirties, tikslo, principo ir uždavinių kaita . . . . .		205
1.2. Istorinio mąstymo gebėjimų apibrėžtys . . . . .		213
2. Pradinio ugdymo istorijos turinio gairių kokybinis tyrimas . . . . .		234
Apibendrinimas ir diskusiniai klausimai . . . . .		247
Literatūra . . . . .		249

V DALIS. PARADIGMŲ KAITOS MATMUO SOCIALINIO UGDYMO SRITIES (ISTORIJA, PILIETINIS UGDYMAS) IR FILOSOFIJOS DIDAKTIKOJE. <i>Dalia Survutaitė, Snieguolė Vaičekauskienė, Irena Zaleskienė, Jūratė Baranova, Liutauras Degėsys</i> . . . . .		253
---	--	-----

1. Didaktikos paradigmų atspindžiai istorijos pamokų kokybės vertinime. <i>Dalia Survutaitė, Snieguolė Vaičekauskienė</i> . . . . .		253
Įvadas . . . . .		254
1.1. Ugdymo tendencijų sklaida . . . . .		257
1.2. Istorijos dalykas Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų programoje . . . . .		259
1.3. Istorijos pamokų kokybės aptartis remiantis 2011–2012 m. m. išoriniais vertinimais. . . . .		261
1.4. Ugdymo procesas istorijos pamokose 2011–2012 m. m. . . . .		265
1.5. Pragmatinės-technologinės ir humanistinės-kultūrinės tendencijų raiška istorijos pamokose . . . . .		276
Apibendrinimas ir diskusiniai klausimai . . . . .		280
Literatūra . . . . .		282

2. Pilietiškumo ugdymo(si) didaktikos raida švietimo reformos kontekste. <i>Irena Zaleskienė</i> . . . . .		284
Įvadas . . . . .		285
2.1. Pilietiškumo ugdymo(si) socialinis kontekstas . . . . .		287

2.2. Pilietiškumo ugdymo(si) edukacinės prielaidos . . . . .	290
2.3. Pilietiškumo ugdymo(si) tikslų, uždavinių, turinio ir praktinio jų įgyvendinimo bendrojo ugdymo mokykloje brėžtis . . . . .	292
Apibendrinimas ir diskusiniai klausimai . . . . .	303
Literatūra . . . . .	305
3. Filosofijos didaktika modernizmo ir postmodernizmo takoskyroje. <i>Jūratė Baranova, Liutauras Degėsys</i> . . . . .	309
Įvadas . . . . .	309
3.1. Kritinio mąstymo ugdymas kaip modernus filosofijos dėstymo metodus. . . . .	311
3.2. Postmodernaus filosofinio ugdymo prielaidos . . . . .	319
3.3. Postmoderni filosofinė etika: etinio patyrimo daugiopumas . . . . .	321
3.4. Postmodernioji filosofinė didaktika kaip interdisciplininis ugdymas . . . . .	323
3.5. Interdisciplininis ugdymas: filosofija ir vizualieji menai . . . . .	325
Apibendrinimas. . . . .	327
Literatūra . . . . .	327
VI DALIS. UGDYMO PARADIGMŲ KAITOS MATMUO MENINIO UGDYMO DIDAKTIKOJE. <i>Vida Kazragytė, Henrika Šečkuvienė, Birutė Banevičiūtė</i> . . . . .	329
1. Lietuvos mokyklinė teatro didaktika: paradigmų priešpriešos ir sąveika. <i>Vida Kazragytė</i> . . . . .	329
Įvadas . . . . .	330
1.1. Norminis teatro mokymo modelis . . . . .	333
1.2. Žaidiminis norminis teatro mokymo modelis . . . . .	337
1.3. Kūrybinis meninis teatro mokymo modelis . . . . .	342
1.3.1. Meninės krypties vaikų ir jaunimo teatrinė veikla. . . . .	345
1.3.2. Į meninę kompetenciją orientuota priešmokyklinio amžiaus vaikų vaidybinė veikla . . . . .	348
1.3.3. Kūrybinio meninio teatro mokymo modelio įgyvendinimas bendrosiose programose. . . . .	352
Apibendrinimas . . . . .	356
Literatūra . . . . .	358
2. Lietuvos muzikinio ugdymo disertacinių tyrimų tematika ugdymo paradigmų virsmo kontekste. <i>Henrika Šečkuvienė</i> . . . . .	362
Įvadas . . . . .	362
2.1. Filosofinis muzikinio ugdymo kontekstas ir paradigmų kaita . . . . .	365
2.2. Lietuvos muzikinio ugdymo disertacinių tyrimų tematika XX a. antrojoje pusėje . . . . .	373
2.3. 1993–2014 m. Lietuvos muzikinio ugdymo disertacinių tyrimų	

tematikos aspektai, būdingi ugdymo paradigimų kaitai . . . . .	377
Apibendrinimas . . . . .	386
Literatūra . . . . .	387
3. Šokio didaktika: paradigminės kaitos kontekstas ir turinys.	
<i>Birutė Banevičiūtė</i> . . . . .	389
Įvadas . . . . .	389
3.1. Šokio didaktikos problemiškas . . . . .	394
3.2. Lietuvos mokyklinės šokio didaktikos formavimosi kontekstas . . . . .	398
3.3. Šokio ugdymo tikslų paradigminė kaita ir ryšys su turiniu . . . . .	407
Apibendrinimas ir diskusiniai klausimai . . . . .	418
Literatūra . . . . .	421
VII DALIS. IKIMOKYKLINIO UGDYMO DIDAKTIKA. <i>Ona Monkevičienė</i> . . . . .	
Įvadas . . . . .	427
1. Ikimokyklinio ugdymo didaktikos samprata . . . . .	429
1.1. Ikimokyklinio ugdymo didaktikos problemos analizei aktualūs bendrosios didaktikos sampratos kontekstai . . . . .	429
1.2. Didaktikos kaip mokymo ir mokymosi teorijos ryšio su praktika problema . . . . .	430
1.3. Ikimokyklinio ugdymo didaktikos sampratos problema . . . . .	432
2. Požiūris į vaiko mokymąsi – ikimokyklinės didaktikos sampratos pagrindas . . . . .	434
2.1. Klasikinės mokymo ideologijos . . . . .	434
2.2. Į besimokantįjį orientuotos ideologijos . . . . .	437
2.3. Požiūrių į vaiko mokymąsi paradigminis variantiškumas . . . . .	441
3. Vaikų mokymosi pobūdžio paradigminė kaita . . . . .	446
3.1. Kintanti ikimokyklinio ugdymo didaktikos samprata . . . . .	446
3.2. Vaikų mokymasis kaip prasmų kūrimo procesas . . . . .	449
3.3. Ugdymo(si) procesas kaip mokymosi situacijų ir mokymosi patirčių kūrimo laukas . . . . .	452
4. Didaktinio disonanso reiškinys ikimokyklinėje didaktikoje, kintant ugdymo paradigmoms . . . . .	455
5. Paradigminės kaitos idėjų įgyvendinimas ikimokyklinio ugdymo praktikoje . . . . .	457
Apibendrinimas ir diskusiniai klausimai . . . . .	469
Literatūra . . . . .	471
APIBENDRINIMAS. <i>Ramutė Bruzgelevičienė, Daiva Jakavonytė-Staškuvienė</i> . . . . .	
	474
SUMMARY. <i>Ramutė Bruzgelevičienė, Daiva Jakavonytė-Staškuvienė</i> . . . . .	
	496
APIE AUTORIUS / ABOUT THE AUTHORS . . . . .	
	519



## PRATARMĖ

Žodis „paradigma“ dažnai vartojamas edukologų, bet ar mes visi suvokiame tos sąvokos reikšmę? Mokslo kalboje tai nėra labai senas žodis. Th. Kuhnas jį pavartojo 1962 m. savo knygoje apie mokslinių revoliucijų struktūrą. Anot jo, tai bendri susitarimai tarp mokslininkų apie tai, kaip suvokiama problema, imantis ją spręsti. Taip pat reikia pabrėžti, kad paradigmų kaita nėra paprasta kaita, kai palengva, žingsnis po žingsnio pereinama į kitą būseną. Paradigmų kaita įvyksta staigiai, kai esama sistema negali pakelti įvairių anomalijų, kai pasiekama kritinė būseną ir bematant sukuriamą naują paradigmą, kuri kovoja su buvusios sistemos liekanomis. Tai tiksliai apibūdina Lietuvos švietimo sistemą praėjusio šimtmečio paskutiniame dešimtmetyje. Taikstytis su buvusia sistema nebuvo jokio noro ar reikalo. Reikėjo kurti kažką naujo, kas padėtų kovoti su autokratinės, ideologiškai angažuotos, mūsų vertybių neatitinkančios švietimo sistemos padariniais.

Keitėsi ne vien filosofinis pagrindimas ir vertybinės nuostatos. Turėjo keistis ir didaktika, metodologinė raiška. Vis dėlto deklaruoti pakitusius pagrindus pasirodė lengviau nei keisti patį mokymą. Todėl šioje kolektyvinėje monografijoje analizuojama mokslinė problema – kaip ugdymo paradigmų kaita sąlygoja didaktikos kaitą. Mums svarbu išsiaiškinti, kaip švietimo reformos idėjos keitė didaktikos raiškos praktinius aspektus. Lietuvos edukologijos universiteto dėstytojai ir mokslininkai monografijoje pateiktais atskirais tyrimais nagrinėja savo pasirinktą problemą per ugdymo paradigmų ir didaktikos sintezę. Gvildinama nauja didaktikos mokslo prigimtis, paskirtis, turinys, principai, kuriais remiantis pateikiamos naujos didaktikos mokslo interpretacijos.

Monografija rašoma laikotarpiu, kai užsienio ir Lietuvos mokslininkai daug plačiau ir ne taip tradiciškai žvelgia į didaktikos problematiką. Remiantis interpretacine paradigma atskleidžiamas didaktikos teorijų, metodologijų, jų praktinės raiškos idėjų alternatyvumas. Poreikis imtis šio uždavinio kilo ir todėl, kad matomas tam tikras nenuoseklumas, fragmentiškumas, nesusistemintų požymių gausa; nepakankamas atskirų ugdymo tarpsnių, sričių ir dalykų didaktikos mokslinių sampratų išsamumas. Neretai vadovaujamosi tik bendrosios didaktikos teorijomis ir metodologija.

Paradigmų virsmas palietė įvairias Lietuvos švietimo sritis, tad neverta stebėtis šios monografijos temų įvairove. Ugdymo srities ar dalyko didaktika analizuojama ne tik bendrame ugdymo paradigmų kontekste, bet ir dalyko (pvz., kalbinio ir literatūrinio, kultūrinio / estetinio, istorinio, matematinio ir kt. ugdymo) didaktikos kaitos kontekste. Nagrinėjami teoriniai-metodologiniai pagrindai, vertybiniai aspektai, modeliai, strategijos, problemos, socialiniai ir asmenybiniai aspektai. Aptariamos dalyko didaktiką sąlygojančios filosofijos koncepcijos (pvz., tradicinė (estetinė) ir praxinė (angl. *praxial*) muzikinio ugdymo filosofijos koncepcijos). Tyrėjai išskiria į asmenį ir jo galių plėtotę orientuotas dalyko didaktikos kategorijas bei strategijas (pvz., istorinio raštingumo ir istorinio mąstymo ugdymo kategorijas: laiko tėkmės ir pokyčių per laiką sampratą; priešasčių ir pasekmių ryšių sampratą; istorijos šaltinių įrodymų patikimumo sampratą; skirtingų istorijos aiškinimų perspektyvos sampratą; matematinio mąstymo ugdymo strategijas).

Kai kurie tyrėjai kelia ugdymo paradigmų sąveikos ir dermės problemą, kuri pastaruoju metu taip pat aktualinama užsienio mokslininkų „naujojo mokymosi“ teorijose. Skirtingas ugdymo paradigmas apibūdinami kaip moderniąją ir postmoderniąją, filosofijos dalyko didaktikos tyrėjai išryškina tiek paradigminį jų alternatyvumą, tiek ir dermės galimybes. Teatro didaktikos tyrėjai integruoja geriausią klasikinio ugdymo tradiciją ir interpretacinę vaiko ugdymo paradigmą.

Monografija aktuali edukologijos mokslininkams, kadangi joje pateikiamas visuminis, daugiaspektis požiūris į ugdymo paradigmų kaitos poveikį didaktikos teorijai ir praktinei raiškai. Ji taip pat aktuali ugdymo praktikams, dėstytojams, studentams, švietimo politikams ir strategams, kadangi iš daugybės didaktinių idėjų ir alternatyvų padeda išskirti esmines didaktikos kaitos kryptis ir teoriškai pagrindžia Lietuvoje vykdomos švietimo pertvarkos idėjas. Tačiau reikia pastebėti, kad tema tikrai nėra išsemta. Didaktiką keičiančios paradigmos ir toliau domins švietimo bendruomenę, tad, išleidus šią monografiją, tenka galvoti apie jos tęsinį.

*Ona Monkevičienė,*

Lietuvos edukologijos universiteto

Ugdymo mokslų fakulteto dekanė

*Emilija Sakadolskienė,*

Lietuvos edukologijos universiteto

Ugdymo mokslų fakulteto mokslo prodekanė

## ĮVADAS

Didaktika kaip edukologijos mokslo atšaka XXI a. demokratinio ugdymo sąlygomis patiria paradoksalių iššūkių. Pačios mokslą įvardijančios sąvokos *didaktika* prigimtinai reikšmei iki šiol būdingi *pamokymo, moralizavimo, primygtinio auklėjimo* atspalviai, kurie XXI a. ugdymo praktikoje sukelia atmetimo, priešpriešos reakciją, o mokslo lygmenyje atsimenama didaktikos tapatinimo su *formalizavimu, dogmatiškumu, kategoriškumu*, netgi *primityvumu* tradicija, tad į didaktiką kartais įtariai žiūrima kaip į svetimkūnį XXI a. ugdymo mokslo ir praktikos situacijoje. Ar tokia situacija visuotinė? Edukologijoje išryškėja dvi požiūrių grupės. Vieni mokslininkai, laikydamiesi savų šalių besiklostančios požiūrių į didaktiką tradicijos, linksta *didaktikos* sąvokos apskritai atsakyti kaip nemalonaus ugdymo istorijos atminimo ir kurti naujais vardais vadinamą tą patį, bet naujus epochos lūkesčius atitinkantį mokslą. Kiti, pasikliaudami mokslo paradigmų kaitos teorija, sąvokos neišsižada, grįsdami nuostatą argumentu, kad *didaktikos* mokslas, kaip, beje, ir visi kiti mokslai, turi teisę amžių išbandymuose išlaikyti savo tradicinį pavadinimą, bet paradigmiškai kisti priklausomai nuo besikeičiančio pasaulio, visuomeninių sanklodų, žmogaus ir jo sukurtų technologijų, ugdymo raidos tikslų, ir kad tas paradigmatis pokytis dažniausiai būna kardinalus.

Toks edukologinių požiūrių į didaktiką pasidalijimas nėra tik Lietuvos edukologijos rūpestis ar reiškinys, lietuviai veikia linkę išlaikyti ir *didaktikos* sąvoką, ir patį mokslą. Tačiau tokios tradicijos laikantis kyla neatidėliotinas uždavinys susisteminti ir tiek teoretikams, tiek praktikams susivokti, kaip paradigmiškai kinta ir turėtų kisti didaktikos filosofinių-metodologinių pagrindų, objekto, dalyko esmė, juolab praktika, kuriant XXI a. būdingą mokymosi kultūrą, kad išlaikydamas pirminį savo pavadinimą mokslas nediskredituotų pats savęs, nebūtų svetimkūnis kardinaliai pasikeitusiame pasaulyje.

Lietuvos edukologijos universitete, kaip ir apskritai rengiant mokytojus Lietuvoje, neatsisakoma *didaktikos* sąvokos, laikomasi tradicijos kurti didaktikos mokslą. Čia teikiama LEU mokslininkų kolektyvinė monografija ir ieško atsakymų, kur link didaktikos mokslas turėtų krypti ir krypta

paradigmiškai naujomis ugdymo aplinkybėmis, itin aktualizuotomis Lietuvoje, XX a. paskutinį dešimtmetį pradėjus reformuoti švietimą atsižvelgiant į ugdymo paradigmos kaitą.

Tokių atsakymų ir situacijos tyrimų poreikį liudija įvairių visuomenės grupių, tarp jų ir mokinių tėvų susirūpinimas mokinių pasiekimų tarptautinių tyrimų neaukštais rezultatais, noras žinoti jų priežastis. Aiškinantis rezultatus sąlygojančias aplinkybes, neišvengiamai paklausiama, kiek tokius rezultatus gali sąlygoti mokytojų pasirengimas. Tarptautiniai mokinių pasiekimų diagnostiniai tyrimai (TIMMS (2011), PIRLS (2011), PISA (2012) ir pan.), kuriuose dalyvauja Lietuva, mokytojų didaktinių kompetencijų (2005; 2010) ir periodiškai centralizuotai vykdomi diagnostiniai mokinių pasiekimų tyrimai mokinių mokymosi pasiekimus iš tikro susieja su mokytojų pasirengimu, t. y. įvardija viena iš priežasčių Lietuvos mokytojų didaktinį (ne)pasirengimą atitikti sparčiai kintančius mokymo ir mokymosi poreikius. Vadinasi, turima priekaištų mokytojo profesionalumui. Profesionalumą kaip vieną iš esmingų reikalavimų mokytojui pabrėžia tiek mokslininkai, tiriantys mokytojo profesijos ypatumus, tiek švietimo politikai. Grįsti savo veiklą teorinėmis išvalgomis profesionalus ragina P. Ramsdenas (2000)<sup>1</sup>, o jam pritaria A. Pollardas, teigdamas, kad „geras mokymas, vadinasi, ir mokinių mokymasis, priklauso nuo mokytojo profesinio meistriškumo“ (Pollard, 2006)<sup>2</sup>. Švietimo politikos lygmeniu mokytojo profesionalumo siekį įvardija Valstybinė švietimo 2013–2022 m. strategija, nurodydama, kad pedagoginėse bendruomenėse turėtų dirbti „nuolat tobulėjantys ir rezultatyviai dirbantys profesionalūs mokytojai ir dėstytojai“ (2013)<sup>3</sup>. Vienas iš mokytojo profesionalumo požymių yra didaktinis pasirengimas.

Drįstume teigti, kad mokytojų didaktinio pasirengimo situacija nevertinga vienareikšmiškai priskiriant problemas vien mokytojams. Viena vertus, dabartinėmis postmoderniojo būvio sąlygomis sklando tiek teorinių mokymo ir mokymosi idėjų – panašių, alternatyvių, prieštaringų,

<sup>1</sup> Ramsden, P. (2000). *Kaip mokyti aukštojoje mokykloje*. Vilnius: Aidai.

<sup>2</sup> Pollard, A. (2006). *Refleksyvusis mokymas: veiksminga ir duomenimis paremta profesinė praktika*. Vilnius: Garnelis.

<sup>3</sup> Valstybinė švietimo 2013–2022 m. strategija. (2013). *Valstybės žinios*, Nr. 140-7095.

kad orientuotis jų gausoje ne vienam mokytojui tampa problemiška. Antra vertus, atsižvelgiant į ugdymo paradigmų kaitą reformuojamas Lietuvos švietimas minėto postmoderniojo būvio sąlygomis natūralų idėjų daugybingumą (Welsch, 2004)<sup>4</sup> dar labiau gausina, nuolat keldamas naujus kaitos tikslus, uždavinius, bet neapbrėpdamas visos pedagogų bendruomenės paskelbtoms idėjoms nuosekliai išaiškinti. Tad mokytojai dažnu atveju pasijunta sutrikę, idėjų gausa ir kaitos sparta vargina, kelia nepasitikėjimą, juolab jei nėra aiškaus, tikslaus naujų idėjų būtinybės pagrindimo. Monografijoje toks pagrindimas pateikiamas: ugdymo paradigmų kaita ir paradigminiai pokyčiai suponuoja atitinkamą didaktikos kryptį, kurios pagrindų laikydamiesi mokytojai galėtų išvengti didaktikos idėjų sumaišties. Alternatyvios paradigminės kryptys pagal išskirtus požymius susisteminamos, sistemiskai pateikiami ir edukologinėje literatūroje įvairuojantys šių kryptių pavadinimai: senajai linkmei pagal požymių visumą atstovaujanti paradigmos vadinamos *klasikine, normatyvine, moderniųjų laikų, tradicine, arba poveikio, pramonine, arba mechanistine, mechanistine*; XXI a. ugdymo tendencijoms pagal požymių visumą atstovaujanti paradigmos vadinamos *laisvojo ugdymo humanistine, interpretacine, postmoderniųjų laikų, šiuolaikine, arba sąveikos, postindustrine, arba gyvųjų sistemų, holistine*.

Be to, aktualus klausimas: ar valstybės lygmeniu švietimo reformos idėjų kūrėjai, keisdami ugdymo programas, planus, turinį, visą laiką išliko paradigmiskai nuoseklūs? Ar iš švietimo politikos kūrėjų lygmens kilusios idėjos niekada neprieštaravo viena kitai, ar vedė į reformos pradžioje iškelto ugdymo tikslus, ar nebuvo grįžimo atgal, į buvusią paradigmą, prieš tai gerokai paėjęjus pirmyn naujosios paradigmos naująja kryptimi? Taigi tokiaime problemų lauke žvalgosi šios didaktikos tyrimų kolektyvinės monografijos autoriai.

Bendroji monografijos **problema**: *kaip ugdymo paradigmų kaita sąlygoja didaktikos kaitą.*

<sup>4</sup> Welsch, W. (2004). *Mūsų postmodernioji modernybė*. Vilnius: Alma littera.

Tyrimo **objektas** – *ugdymo paradigimų kaitos sąlygojama didaktikos paradigimų kaita*. **Tikslas** – *išryškinti, kaip ugdymo paradigimų kaita sąlygoja didaktikos kaitą*.

Monografijos tikslas ir uždaviniai detalizuojami kiekvienoje dalyje, jų skyriuose priklausomai nuo autorių aprėpiamos tyrimo srities, tačiau visus juos vienija bendroji problema.

Tyrimai atlikti teoriniu ir praktiniu lygmenimis. Monografijos tyrimų metodologinį pagrindą sudaro: *mokslo paradigimų kaitos teorija* (Kuhn, 1962)<sup>5</sup>, pagal kurią mokslo paradigma – tai mokslo filosofijos ir sociologijos atraminė konceptualioji schema, problemų kėlimo ir sprendimo, tyrimo metodų, vyraujančių tam tikru istoriniu periodu mokslo bendruomenėje, modelis, kuriuo remiantis formuojasi istoriškai susiklostanti pažiūrų sistema. Skirtingos paradigmos – tai skirtingi, dažnai net alternatyvūs *pažiūrų sistemų variantai; socialinių mokslų paradigmos kaitos teorija* (Kron, 2008)<sup>6</sup>, teigianti, jog egzistuoja dvi alternatyvios socialinių mokslų paradigmos – *normatyvinė* ir *interpretacinė*, kuriose visiškai skirtingai aiškinamas vaidmenų santykis: normatyvinės paradigmos antropologinis konceptas žmogų suvokia kaip *refleksų esybę*, todėl socialiniai santykiai suprantami kaip poveikio, įtakos vieno asmens kitam priežasties–pasekmės sekos; *interpretacinės paradigmos* antropologinis konceptas žmogų suvokia kaip *reikšmę suprantančią esybę*, todėl vaidmenų santykius aiškina kaip simbolines interakcijas, t. y. kaip dviejų ar daugiau asmenų tarpusavio sąveikas, supratimą ir grįžtamuosius ryšius, interpretacinės paradigmos kontekste svarbi *veikiančių subjektų* idėja, žmogaus kaip *tikrovės konstruotojo* traktavimas; *humanistinio ugdymo koncepcija* (Maslow, 2009; Rogers, 1969)<sup>7</sup>, pagal kurią mokymo(si) procesas veiksmingiausias, kai ugdymo turinys sutampa su besimokančiojo interesais, poreikiais, polinkiais; *konstruktyvizmo, socialinio konstruktyvizmo teorija* (Vygotsky,

<sup>5</sup> Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

<sup>6</sup> Kron, F. W. (2008). *Gründwissen Didaktik*. Ernst Reinhardt Verlag.

<sup>7</sup> Maslow, A. H. (2009). *Motyvacija ir asmenybė*. Vilnius: Apostrofa; Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.

1978; Pollard, 2006; Ramsden, 2000; Sahlberg, 2004; ir kt.)<sup>8</sup>, pabrėžianti patirtimi pagrįstą žinojimą, pripažįstanti, kad pažinimas vyksta pačiam asmeniui konstruojant žinias apie pasaulį, tačiau pažinimo procesas esti sėkmingesnis, kai jis orientuojamas į *artimiausios raidos sritį* (ARS), apibūdinančią skirtumą tarp esamo raidos lygio, kurį nusako problemų sprendimas, ir potencialaus raidos lygio, kurį nusako problemų sprendimas vadovaujant suaugusiajam ar vaikui bendradarbiaujant su gabesniais bendraamžiais, pripažįstant, kad tinkama ir prasminga pagalba vaiko supratimą gali išplėsti ir gerokai pranokti tai, ką jis būtų pasiekęs vien savo jėgomis; *didaktikos kaip ugdymo submokslo, mokymo ir mokymosi teorijos, XXI a. aktuali samprata* (Kansanen, Meri, 1999; Seel, 1999; ir kt.)<sup>9</sup>, teigianti, kad didaktika sprendžia mokymo ir mokymosi turinio ir procedūrų problemas plačiąja prasme, pavyzdžiui, tokias kaip mokymosi sričių legitimacija (įteisinimas) ir struktūrinimas; atsakomybės žmogui ir pasauliui pagrindų mokymasis; gamtos ir kultūros svarbiausių dimensijų patyrimo galimybių sudarymas; mokymosi proceso problemų sprendimo inicijavimas ir palaikymas; nepriklausomo mąstymo, vertinimo, sprendimo ir veikimo gebėjimų skatinimas; kad ji aprėpia integraliai nagrinėjamas sritis: mokymo / mokymosi / studijų kontekstą, tikslus ir uždavinius, turinį, strategijas, medijų ir priemonių naudojimą mokymo / mokymosi / studijų procese, vertinimą ir įvertinimą, mokymo / mokymosi / studijų dalyvių veiklas; kad didaktikos kaip mokslo paskirtis – kurti aprašomąsias žinias / teorijas, paaiškinamąsias žinias / teorijas ir į veiksmingumą orientuotas

<sup>8</sup> Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press; Pollard, A. (2006). *Refleksyvusis mokymas: veiksminga ir duomenimis paremta profesinė praktika*. Vilnius: Garnelis; Ramsden, P. (2000). *Kaip mokyti aukštojoje mokykloje*. Vilnius: Aidai; Sahlberg, P. (2004). Kaip suprantamas mokymasis? In *Sėkmingo mokymosi link. Mokyklų tobulinimo programos A komponento „Mokymo ir mokymosi sąlygų gerinimas Lietuvos pagrindinėse mokyklose“ dalinio komponento „Mokytojų kvalifikacijos tobulinimas“ I etapo patirtis (2002–2004 metai)* (p. 27–30). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.

<sup>9</sup> Kansanen, P., Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching-studying-learning process. *TNTEE Publications*, 2 (1), October, 107–116. Prieiga per internetą: [http://tntee.umu.se/publications/v2n1/pdf/2\\_1complete.pdf#page=113](http://tntee.umu.se/publications/v2n1/pdf/2_1complete.pdf#page=113); 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](http://tntee.umu.se/publications/v2n1/pdf/2_1complete.pdf#page=14).

žinias / technologines teorijas (tai žinios, priemonės ir būdai, sudarantys galimybes kaitai), kuriomis remiantis ugdymo turinys orientuojamas į asmens bendrųjų ir dalykinių kompetencijų įgijimą.

Šiomis metodologinėmis nuostatomis yra remiamasi kiekvienoje monografijos dalyje, taip pat jos detalizuojamos arba papildomos tiriamos srities ar dalyko didaktikų aktualiomis nuostatomis. Dalyse ir skyriuose tyrėjai variantiškai vartoja sąvokas XXI a. būdingai ugdymo paradigmai įvardyti, tačiau tyrimuose remiasi tais pačiais bendrais paradigminių linkmių pagrindais.

Monografijos **naujumą** suponuoja metodologine socialinių ir humanitarinių mokslų prieiga – perėjimo nuo normatyvinės prie interpretacinės paradigmos metodologija grindžiama sisteminio didaktikos paradigmnio virsmo analizė ir sintezė, laikytina Lietuvos edukologijoje suformuluotu teoriniu pagrindu laisvojo ugdymo humanistinės paradigmos didaktikos mokslo naujai prigimčiai, paskirčiai, tikslui, turiniui, formoms, metodams, principams suvokti, teorijoje plėtoti ir praktikoje įtvirtinti. Monografija, tikėtina, bus **aktuali** mokslininkams, ugdymo praktikams, dėstytojams, studentams, įvairaus rango švietimo tyrėjams, švietimo politikams, rengiantiems ugdymo politikos, joje – ir ugdymo turinio sprendimus.

Monografiją sudaro įvadas, septynios dalys, apibendrinimas. Monografijos I, II, III, IV, VII dalyse pateikti tyrimai kelia ir aprėpia po vieną monografijos bendrosios problemos santykinai plačią dalinę problemą, kitų dalių skyriai iškelia ir nagrinėja atskiras bendrąją problemą gilinančias dalines problemas. Pastarosios pristatomos aptariant kiekvieną monografijos dalį, taip pat dalių arba jų santykinai savarankiškų skyrių anotacijose. Monografijos tyrimų **struktūrinimo logika**: pirmojoje dalyje pristatomi monografinio tyrimo metodologinių priėgų teoriniai pamatai; antroji ir trečioji dalys atskleidžia, kaip ugdymo paradigmų kaita veikia didaktikos paradigmos kaitą konkrečiuose dalykuose – gimtosios kalbos ir matematikos; ketvirtoji dalis tęsia konkretaus dalyko – istorijos didaktikos kaitos analizę konkrečiame ugdymo tarpsnyje – pradiniam ugdyme; penktoji dalis nuosekliai nuo istorijos dalyko pereina nagrinėti socialinio ugdymo sričiai atstovaujančio pilietinio ugdymo didaktikos paradigminę kaitą, šioje dalyje pateikiama ir filosofijos didaktikos kaitos



analizė; šeštojoje dalyje grįžtama prie ugdymo srities – meninio ugdymo didaktikos kaitos; paskutinė, septintoji, dalis analizuoja specifiško ugdymo tarpsnio – ikimokyklinio ugdymo specifiškos didaktikos kaitą. Taigi, vertinant struktūriškai, pradedama nuo didaktikos paradigminės kaitos metodologinių pagrindų aptarimo, toliau pereinama prie konkrečių dalykų, dalykų atitinkamame ugdymo tarpsnyje, ugdymo sričių didaktikų kaitos nagrinėjimo ir baigiama ikimokyklinio ugdymo specifiškos didaktikos kaitos analize.

Kaip minėta, monografijos dalyse ir jų santykinai savarankiškuose skyriuose pristatomuose tyrimuose nagrinėjama bendroji monografijos problema. Pirmajame tyrime „Ugdymo paradigma – didaktikos idėjų pamatas“, pristatomame pirmojoje monografijos dalyje, tyrėjos R. Bruzgelevičienės iškeliamą problemą sutampa su bendrąja monografijos problema – *kaip ugdymo paradigma sąlygoja didaktikos paradigmą*. Tai sudaro prielaidas išdėstyti monografijos tyrimų vienos krypties ir bendrosios problemos aiškinimo pagrindus: pateikiamos didaktikos paradigminių pokyčių ugdymo paradigmų kaitos sąlygomis filosofinės įžvalgos, leidžiančios daryti prielaidą, jog didaktikos teorinius ir praktinius sprendimus sąlygoja ugdymo paradigma, o ši savo ruožtu atitinka XXI a. asmens ugdymo poreikius, juolab – pasirinktą reformuojamo Lietuvos švietimo kryptį – remiantis laisvojo ugdymo humanistine paradigma ugdyti asmenį ir visuomenę demokratijai. Teoriniame pirmosios dalies tyrime pateikta nuodugni ugdymo paradigmų ir didaktikos sąsajų sintezė.

Didaktikos XXI a. ugdymo iššūkiams aktuali samprata remiama terminio akademinio tinklo „Mokytojų rengimas Europoje“ (angl. *Teacher Education in Europe*) tradicija, kuriai atstovauja ir skandinavai. Didaktika išlaisvinama nuo klasikinės paradigmos normatyvumo, tačiau neatleidžiama nuo priedermės remtis Lietuvos švietime įtvirtinamos laisvojo ugdymo humanistinės paradigmos pagrindais. Ryškinamos paradigminės skirtybės. Išplečiamos nagrinėjamos sritys: mokymo / mokymosi, studijų kontekstas, tikslai ir uždaviniai, turinys, strategijos, edukacinės aplinkos, medijų ir priemonių naudojimas mokymo / mokymosi, studijų procese, vertinimas, vertinimasis, įvertinimas, įsivertinimas, mokymo / mokymosi, studijų proceso dalyvių veiklos. Iškeliamą didaktikos priedermę aptarto-

se srityse integraliai aprėpti vadinamąsias plačiąsias problemas: mokymo / mokymosi sričių įteisinimas bei struktūrinimas, atsakomybės žmogui ir pasauliui pagrindų mokymasis, gamtos ir kultūros svarbiausių dimensijų patyrimo galimybių sudarymas, mokymosi proceso problemų sprendimo ir inicijavimo palaikymas, nepriklausomo vertinimo, sprendimo ir veikimo gebėjimų skatinimas. Atleidus didaktiką nuo priedermės būti siauru norminančio mokymo mokslu, išvedus ją iš pamokos klasėje į galimas įvairiopas mokymo(si), ugdymo(si) erdves, veiklas kaip pasaulio pažinimo būdus, atsiranda niša kurti ikimokyklinio ugdymo didaktiką. Taigi monografijoje yra ir netradicinių, ir tradiciją naujai peržiūrinių tyrimų.

Kaip minėta, monografijos dalis vienija ta pati problema, gilinamasi į ją skirtingais aspektais. Antroje dalyje „Laisvojo ugdymo humanistinės paradigmos idėjos kalbinio ir literatūrinio ugdymo paradigmu kontekste: lietuvių gimtosios kalbos ir literatūros bendrųjų programų (1994–2011) analizė“ V. Salienė ir N. Toleikytė susitelkia tirti, kokios prielaidos įgyvendinti laisvojo ugdymo humanistinės paradigmos idėjas sudaromos 1994–2011 metų pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrosiose programose, ar nuosekliai jose laikomasi paradigminės kaitos idėjų. Bandoma identifikuoti, kur link pasuko didaktikos kalbinio ugdymo subšaka nuo pirmųjų švietimo reformos kalbinio ugdymo programų iki šiolei. Tyrimas vykdomas didaktikos aprėpiamos turinio įteisinimo ir struktūrinimo plačiosios problemos lygmeniu. Tyrimo teorinis pamatas remiasi istoriniuose komparatyvistiniuose Vakarų šalių gimtosios kalbos ir literatūros ugdymo sistemų tyrinėjimuose išskiriamomis keturiomis išryškėjusiomis paradigmomis – akademinė, vystymosi, komunikacinė, pragmatinė – bei literatūrinio ugdymo paradigmu klasifikacija – kultūrinė, lingvistinė / estetinė, socialinė ir asmenybinė, pastebint jų sąsajas. Šios dalies tyrime ne tik išvelgiami požymiai, liudijantys posūkį nuo klasikinės prie laisvojo ugdymo paradigmos, bet ir mėginama suvokti, kuria linkme pasuko laisvasis ugdymas – pragmatinė-technologine ar humanistine-kultūrine (Lukšienė, 2000)<sup>10</sup>. Autorių pasirinkti M. Lukšienės įvardyti du srantai – pragmatinis-technologinis ir humanistinis-kultūrinis – neprilygsta ugdym-

.....  
<sup>10</sup> Lukšienė, M. (2000). *Jungtys*. Vilnius: Alma littera.

mo paradigmos sąvokos aprėpiamam turiniui, o suprantami veikiau kaip dvi vertybinės tendencijos, galinčios reikštis tiek klasikinėje, tiek laisvojo ugdymo paradigmoje. Tokių tyrėjų pasirinkimą pasiūlo kalbinio ugdymo srities gimtosios kalbos ir literatūros dalyko logika. Autorių požiūriu, keičiant gimtosios kalbos ir literatūros ugdymo klasikinę paradigmą laisvojo ugdymo paradigma itin svarbus ir vertybinis susivokimas.

Trečiojoje monografijos dalyje „Paradigminė dimensija pagrindinės mokyklos matematikos didaktikoje“ tyrėja N. Cibulskaitė monografijos problemą – kaip ugdymo paradigmos kaita sąlygoja didaktikos kaitą – nagrinėja matematikos dalyko didaktikos pagrindinio ugdymo tarpsnyje pavyzdžiu. Iškėlus tris iš bendrosios problemos kildintinus probleminius klausimus – kaip matematinį ugdymą mokykloje reglamentuojančiose bendrosiose programose išdėstyti reikalavimai buvo įgyvendinami realia- me matematinio ugdymo procese; kaip kito šio proceso charakteristikos interpretacinės pedagogikos nuostatų įgyvendinimo kontekste; kaip ug- dymo paradigmų kaita sąlygoja matematikos didaktikos teorijos plėtotę – analizuoja, kur link pasuko matematikos didaktika kaip didaktikos sub- šaka nuo pirmųjų švietimo reformos užprogramuotų asmens matematinio ugdymo idėjų iki šiol. Tyrėja kiekvienu iškeltu probleminiu klausimu yra jau anksčiau pati arba su kitais tyrėjais atlikusi tyrimų. Šioje monografi- jos dalyje ji remiasi atliktų nuodugnių tyrimų duomenimis, juos sistemina monografijos problemos kontekste. Taigi pateikiama metaanalizė, aprė- pianti matematikos vadovėlių naudojimo ir požiūrio į juos, pamokose nau- dojamo ugdymo turinio kokybės klausimų, mokymo(si) metodų ir jų kai- tos tendencijų, proceso humanizavimo, apskritai matematinio mąstymo ugdymo didaktinės paradigmos virsmo kontekste tyrimus. Remdamasi metaanalize tyrėja pateikia matematikos mokymo(si) humanizavimo pa- grandinėje mokykloje teorinį modelį, humanizavimo plėtotės praktinius orientyrus. Taigi matematikos dalyko paradigminio virsmo situacija šioje dalyje tiriama tiek teorine, tiek praktine plotmėmis, išryškinant pagrindi- nės mokyklos matematikos didaktikos plėtotės linkmes.

Ketvirtosios monografijos dalies tyrimas bendrosios problemos tyri- nėjimą tęsia taip pat dalyko ir ugdymo tarpsnio apimtimi – „Šiuolaikinės didaktikos kaita: istorijos mokymo pradiniam ugdyme didaktinės ten-

dencijos“. A. Žemgulienė nagrinėja didaktikos kaitą, pasitelkdama atvejo analizę, t. y. analizuoja, kaip dėl šiuolaikinių mokymo ir mokymosi teorijų poveikio vyksta istorijos mokymo(si) pradinėje mokykloje virsmas. Pradinio ugdymo tarpsnyje Lietuvos mokyklose *istorija* integruota į *pasaulio pažinimo* kursą. Mokslininkė nediskutuoja dėl švietimo sistemoje pradinio ugdymo tarpsniui pasirinkto integruoto kurso, istorijos didaktiką tyrinėti imasi laikydamosi mokslinio tyrimo principo, kad, norint išsiaiškinti problemą, mokslas gali išskirti ją iš visumos ir per dalies tyrimą atskleisti visumos tendencijas. Tyrime istorijos mokymosi pradinio ugdymo tarpsnyje problemos matomos visos istorijos didaktikos kaitos kontekste. Remdamasi Vakarų šalių istorijos mokymo teorinių prielaidų ir tyrimų, istorijos didaktinės minties diskurso Lietuvoje, pradinių klasių ugdymo turinio analize, mokslininkė kelia istorinio mąstymo ugdymo pradinėse klasėse problemas, suabejodama tarp Lietuvos didaktų ir ugdymo turinio formuotojų vyraujančia nuostata, jog šio amžiaus tarpsnio mokinių galios suprasti istoriją yra ribotos. Istorijos epizodiškojo kurso teikimo pradinio ugdymo tarpsnyje logika diskutuojama, keliama idėja apskritai atlikti istorijos mokymo didaktinio tikslo reviziją – atsižvelgti į XX–XXI a. sandūroje pasaulyje įgyvendinamą konstruktyvizmu grindžiamą istorijos mokymo(si) praktiką, kur istorijos didaktikos tikslu laikomas *istorinis raštingumas*. Remdamasi teorine istorinio raštingumo samprata mokslininkė atlieka pradinio ugdymo bendrosios programos (2008) istorijos srities turinio kokybinę analizę.

Penktojoje monografijos dalyje bendroji problema – *kaip ugdymo paradigmų kaita sąlygoja didaktikos kaitą* – tampa tris tyrimus vienijančia ašimi.

Istorijos didaktikos kaitos tyrimus, pradėtus ketvirtąja dalimi, kitu aspektu nuosekliai pirmajame penktosios dalies tyrime pratęsia tyrėjos D. Survutaitė ir S. Vaičekauskienė. Mokslininkės priima dabartiniu metu ugdymo turinio socialinio ugdymo srityje esančią istorijos dalyko struktūros ir išdėstymo koncentrais logiką, paremtą kognityvine amžiaus tarpsnių teorija (beje, jos absoliučiu taikymu ketvirtosios dalies tyrime argumentuotai dvejojama), kaip susiklosčiusią duotybę. „Didaktikos paradigmų atspindžiai istorijos pamokų kokybės vertinime“ – tokios temos tyri-

mas gvildena didžia dalimi didaktinių sprendimų sąlygojamą rezultatą, t. y. istorijos pamokų kokybę. Tyrėjos remiasi Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros atliekamais pamokų vertinimais pagal nustatytus pamokos kokybės kriterijus, kurie nedviprasmiškai orientuoti į ugdymo paradigmų kaitos sąlygotus didaktinės mokytojo veiklos požymius pamokoje. Tyrėjos pasitelkia antrinę duomenų analizę: remiantis išorinių vertintojų stebėtų istorijos pamokų protokolų analize vertinami tokie kokybiniai istorijos pamokų požymiai, kaip planavimas ir organizavimas, mokymo ir mokymosi vykdymas, pagalbos mokiniui teikimas, santykiai, tvarka, klasės valdymas, mokymosi aplinkos kūrimas, mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimas. Laikomasi nuostatos, kad tokie įvardyti pamokų kokybės požymiai kyla iš didaktikos nagrinėjamų sričių ir aprėpiamų problemų lauko, o pamokų kokybės lygmuo išreiškia mokytojo didaktinio meistriškumo lygmenį, taigi remiantis antrine duomenų analize atliktas tyrimas sudaro prielaidas matyti mokytojų didaktinių sprendimų taikymo kokybę, o pamokos kokybės lygmuo kartu reiškia ir laisvojo ugdymo paradigmos įsitvirtinimo lygmenį. Be pakitusiai didaktikos paradigmai būdingos raiškos, šio skyriaus tyrime siekiama aiškintis, kaip istorijos pamokos atitinka M. Lukšienės (2000)<sup>11</sup> apibūdintus ugdymo paradigmoje ryškėjančius ugdymo srautus – pragmatinį-technologinį ir humanistinį-kultūrinį.

Antrajame penktosios dalies tyrime, skyriuje „Pilietiškumo ugdymo(si) didaktikos raida švietimo reformos kontekste“, monografijos bendrosios problemos – *kaip ugdymo paradigmų kaita sąlygoja didaktikos kaitą* – nagrinėjimas gilinamas analizuojant pilietiškumo ugdymo(si) sistemos modeliavimą kintančiuose socialiniuose ir edukaciniuose kontekstuose, dalinė problema tyrėjos I. Zaleskienės išreiškiama klausimu: *kaip konstruojamas pilietiškumo ugdymo turinys ir kuriama pilietiškumo ugdymo didaktika*. Pilietinis ugdymas Lietuvos švietimo sistemoje yra toji ugdymo kryptis, kuriai didaktikos paradigmminio virsmo išgyventi neteko – jau nepriklausomoje Lietuvoje ji kurta orientuojantis į laisvojo ugdymo humanistinės paradigmos didaktinius orientyrus, todėl tyrime atskleidžiami šios didaktikos įtvirtinimo pagrindai pilietiniame ugdyme. Pačios au-

.....  
<sup>11</sup> Ten pat.

torės ir kitų tyrėjų analitinėmis išvalgomis modeliuojamos pilietiškumo ugdymo(si) sistemos tobulinimo perspektyvos, plėtojama konstruktyvizmo prieigomis remiama didaktika, kur iš esmės visas ugdytojų veikimas nukreiptas į aktyvią ugdytinių veiklą, pažinimą per veiklą, ugdymo procesą kaip interakcijas.

Trečiasis penktojoje dalyje pateikiamas tyrimas – „Filosofijos didaktika modernizmo ir postmodernizmo takoskyroje“. Tyrimo problemą filosofai J. Baranova ir L. Degėsys kildina iš monografijos bendrosios problemos – *kaip ugdymo paradigmu kaita sąlygoja didaktikos kaitą* – ir ją nagrinėja neabejodami ir filosofijos didaktikos virsmu, tačiau gana savitai, t. y. keldami probleminį klausimą – *ar galima ir kaip galėtų klostytis moderniosios ir postmoderniosios filosofinės didaktikos **dermė***. Išreiškdami filosofijos dalyko specifiką tyrėjai skirtingas ugdymo paradigmas apibūdina kaip *moderniąją* ir *postmoderniąją*. Skirtingai negu daugelyje kitų monografijos tyrimų, ryškinamas tiek paradigmatis jų alternatyvumas, tiek ieškoma dermės galimybių. Teigdami, jog modernistinis ugdymo modelis akcentuoja daugiau pažintines, instrumentines kompetencijas, pabrėždamas kritinio mąstymo svarbą, o postmodernistinis ugdymo modelis esą labiau skatina interdisciplininę bei kūrybišką mąstymą, tyrėjai analizuoja modernistinės ir postmodernistinės filosofinės didaktikos ypatybes ir teorinius jų galimos dermės aspektus, taip pat praktinius metodinius principus.

Monografijos šeštosios dalies „Ugdymo paradigmu kaitos matmuo meninio ugdymo didaktikoje“ tyrimai bendrąją ugdymo paradigmos virsmo poveikio didaktikai problemą analizuoja meninio ugdymo srities lauke. Meniniam ugdymui čia atstovauja teatras, muzika, šokis.

Pirmajame tyrime „Lietuvos mokyklinė teatro didaktika: paradigmu priešpriešos ir sąveika“ V. Kazragytė tiesiogiai nagrinėja bendrąją monografijos problemą, keldama probleminius klausimus: kaip teatro dalyko bendrosiose programose, kaip tam tikrame mokymo modelyje, reiškiasi klasikinio ir laisvojo ugdymo paradigmu sąveika, kaip šios paradigmos reiškiasi neformaliojo vaikų švietimo teatrinėje veikloje ir kokie jų santykiai – priešpriešos ar sąveikos? Pripažįstant, kad teatro dalyko didaktikai skirtų sisteminių teorinių darbų Lietuvoje nėra, paradigmu raiškos tyrimas mokyklinėje teatro didaktikoje, aprėpiant abi švietimo formas –

neformalųjį ir formalųjį, yra ir aktualus, ir naujas. Tyrėja mėgina atskleisti giluminius dalyko ryšius su Lietuvoje puoselėta vaikų teatrinės veiklos tradicija, tam ir praverčia ne ryškinami švietimo formų skirtumai, o tarp jų išskylantys didaktiniai panašumai. Su ugdymo paradigmomis siejami trys teoriniai teatro mokymo modeliai: *norminis*, *žaidiminis norminis* ir *kūrybinis meninis*. Tyrime ryškėja teatrinio ugdymo kaita nuo spektaklių statymo pagal suaugusiųjų teatrų pavyzdžius, siaurų vaidmens atlikimo įgūdžių mokymo, tiesioginio mokymo metodų vyravimo *kūrybinio meninio* teatro mokymo modelio link, įsivyraujant idėjai *ugdyti vaiką kaip menininką*, kaip kūrybingą asmenį. Tradicija ne paneigiama, o ieškoma būdų laiduoti geriausiųjų praktikų, ugdžiusių kūrybiškumą, tęstinumą.

Antrajame tyrime „Lietuvos muzikinio ugdymo disertacinių tyrimų tematika ugdymo paradigmų virsmo kontekste“ H. Šečkovienė bendrąją monografijos problemą gilina gana netikėtu savo tyrimo rakursu: norima pateikti muzikinio ugdymo tyrimų pereinant nuo klasikinės ugdymo paradigmos į laisvojo ugdymo paradigmą analizę. Tyrėja pripažįsta, kad postmodernaus XXI amžiaus muzikos didaktika, kaip ir bendroji didaktika, pasižymi idėjų, požiūrių į muzikos mokymą ir mokymąsi gausa ir įvairove, tačiau daugelyje užsienio šalių muzikinio ugdymo procesų kaita įgyvendinama remiantis tos srities moksliniais tyrimais. Kad šie procesai vyktų ir Lietuvoje, kad muzikinio ugdymo tyrimų rezultatai turėtų įtakos ugdymo praktikai, tyrėjos požiūriu, derėtų sisteminti, analizuoti bei nuosekliai ir kryptingai planuoti pačius tyrimus, nustačius muzikos pedagogikos mokslo spragas teminiu, metodologiniu ir filosofiniu požiūriais. Tyrime laikomasi metodologinės nuostatos, kad ugdymo paradigmą muzikiniame ugdyme lemia filosofinis pagrindimas, apibūdinamos ir palyginamos tradicinės (estetinės) ir praksinės (angl. *praxial*) muzikinio ugdymo filosofijos koncepcijos, lemiančios muzikinio ugdymo didaktiką. Mokslininkės pateiktas tyrimas – tai parengiamasis etapas tolesniems – muzikinio ugdymo paradigminės didaktikos kaitos empiriniams tyrimams, nes būtent laisvojo ugdymo paradigmą atitinkančio muzikinio ugdymo tyrimų mokslininkė, atlikusi nuodugnią analizę, pasigenda.

Trečiajame šeštosios dalies tyrime monografijos bendrajai problemai tirti B. Banevičiūtė pasirinko autoetnografinio tyrimo strategiją, tad ref-

lektuoja ir analizuoja *savo patirtį, įgytą rašant bendrąsias šokio programas, metodines rekomendacijas, vykdant šokio ugdymo disertacinių tyrimų, dalyjantis patirtimi seminaruose ir konferencijose, organizuojant šokio ugdymo procesą nuo vaikų darželio iki aukštosios mokyklos, dėstant šokio didaktiką būsimiems šokio pedagogams*. Nagrinėdama šokio didaktikos paradigminės kaitos Lietuvoje problemas, išryškindama jų kontekstą ir turinį, tyrėja svarsto, kad fragmentuotas šokio ugdymas *mokyklose galėjo būti suponuotas vyravusio klasikinės ugdymo paradigmos požiūrio*, kad šokis, kaip ir visa meninio ugdymo sritis, kaip „nemokslinis“ dalykas, turėtų egzistuoti neformaliajame ugdyme ir būti skirtas tik šokiui gabiems ir talentingiems asmenims, jų saviraiškai. Tyrėjos teigimu, vyravęs klasikinės ugdymo paradigmos požiūris, išstūmęs šokio dalyką iš bendrojo ugdymo turinio į neformaliojo švietimo zoną ir paveikęs šokio mokytojų pedagoginę veiklą, gali turėti įtakos Lietuvos mokyklinės šokio didaktikos formavimuisi. Tai gi tiriama ugdymo paradigmos ir šokio didaktikos kaitos sąsajų problema, pasirinktas tyrimo objektas – šokio didaktikos kaita, siekiant atskleisti šokio didaktikos kaitos kontekstą ir turinį, atsižvelgiant į ugdymo paradigmos slinktį Lietuvoje.

Monografija baigiama tyrimu „Ikimokyklinio ugdymo didaktika“. O. Monkevičienė analizuoja ikimokyklinio ugdymo didaktikos problemą kaip naują fenomeną, besiformuojantį interpretacinės (gyvųjų sistemų, sąveikos, postindustrinės) paradigmos idėjų kontekste, aptaria požiūrį į vaiko mokymąsi kaip ikimokyklinės didaktikos sampratos pagrindą, pateikia ikimokyklinės didaktikos apibrėžtį: vaiko mokymosi teorija, aiškinanti edukacinių sąlygų spontaniškam, naratyviniam vaiko mokymuisi kūrimą, grindžiamą vaiko ir ugdytojo sąveika, komunikaciniais susitikimais, įgalinančiais vaiką kurti savo žinojimą, prasmes, vertybes, pažinimo strategijas, įvaldyti metapažinimo būdus, keisti savo mąstyseną. Ikimokyklinio ugdymo(si) procesas didaktiniu aspektu suprantamas kaip mokymosi situacijų ir mokymosi patirčių kūrimo laukas, kuriame drauge veikia, bendrauja ir bendradarbiauja ugdytiniai ir ugdytojai. Ugdymo(si) turinys, aplinka, laikas, formos, būdai, grįžtamasis ryšys ir pasiekimų vertinimas yra mokymo(si) situacijų ir patirčių kūrimo priemonės. Aptariamoms interpretacinės paradigmos idėjomis grindžiamos ikimokyklinio ugdymo pe-



dagoginės strategijos ir pateikiami šių strategijų praktinio taikymo šalies ikimokyklinio ugdymo įstaigose tyrimo duomenys.

Monografijos bendrąją problemą skirtingų dalykų, ugdymo sričių kaitos kontekste analizuojantys tyrimai patvirtina ugdymo paradigmos kaitos sąlygojamą didaktikos paradigmos kaitą.

*Ramutė Bruzgelevičienė,  
Daiva Jakavonytė-Staškuvienė*

## I DALIS. UGDYMO PARADIGMA – DIDAKTIKOS IDĖJŲ PAMATAS

*Ramutė Bruzgelevičienė*

**Anotacija.** Šioje dalyje iškeliami ugdyto teorijai ir praktikai aktualios monografijos bendrosios problemos dalinė problema – *kaip ugdymo paradigma sąlygoja didaktikos paradigmą*, pateikiami teoriniai problemos nagrinėjimo pagrindai. Problemos nagrinėjimo svarba yra pagrindžiama atliktais mokslininkų tyrimais patvirtinama mokyklose vyraujančio didaktikos idėjų chaoso situacija, kai mokytojai deklaruoja dirbantys pagal vieną ugdymo paradigmą, o savo praktiniais veiksmais demonstruoja jai alternatyvią. Daroma prielaida, kad tokia būklė gali atsirasti dėl teorijoje ir praktikoje susiklosčiusios didaktikos idėjų sumaišties. Todėl iškeliamas siekinys nustatyti skirtingų didaktikos idėjų sisteminimo kodą, juo pasirenkama ugdymo paradigmų kaita, išryškinant esmingiausius paradigminių linkmių, įvardijamų kaip klasikinė (normatyvinė, moderniųjų laikų, tradicinė, arba poveikio, pramoninė, arba mechanistinė) ir laisvojo ugdymo (humanistinė, interpretacinė, postmoderniųjų laikų, postindustrinė, gyvųjų sistemų, holistinė, sąveikos), bruožus, sąlygojančius paradigmines didaktikos linkmes. Pateikiama ugdymo filosofinių idėjų, grindžiančių ugdymo paradigmas, ir jas atitinkančių didaktikos paradigmų idėjų analizė ir sintezė.

Remiantis mokslinės literatūros analize pateikiamas XXI a. aktualios didaktikos ugdymo filosofinis kontekstas, apibendrinama paradigmiskai alternatyvių XXI a. ugdymo idėjų raiška bendrojoje didaktikoje, išryškinama didaktikos svarba visuminiam ugdymui, ugdymo ir didaktikos paradigminės sąsajos, iškeliamas technologijų poveikio didaktikai diskusinis aspektas, apibendrintai pateikiamos bendrosios ir dalyko didaktikos teorinės sąsajos, didaktikos mokslo perspektyva.

**Esminiai žodžiai:** ugdymo filosofija, ugdymo paradigma, didaktikos paradigma, bendroji didaktika, dalyko didaktika, holistinis požiūris, visuminis ugdymas.

## Įvadas

XXI amžius mąstytojų paženklintas *postmoderniojo socialinio būvio*, arba *postmodernybės*, žyme. Ką ši žymė reiškia vieniems iš aktyviausių socialinės tikrovės modeliuotojų ir kūrėjų, augančios ir bręstančios jaunuo-  
menės ugdytojų, t. y. edukologams?

Edukologams, viena vertus, įvardytoji žymė galėtų reikšti tai, jog ug-  
dymo teorijų, idėjų, jų interpretacijų gausoje, arba vartojant specifinę post-  
modernybei nusakyti tinkančią sąvoką – *daugybingume* (Welsch, 2004),  
pasirinkti aiškius idėjų ir jomis remiantis kuriamos edukacinės veiklos  
atskaitos taškus kaskart vis kebliau, nes konstruojamas ir nuolat rekons-  
truojamas socialinis užsakymas švietimo sistemai, taigi ugdymo politi-  
kams, teoretikams ir praktikams, yra daugialypis, keičiantis žiūros taškus  
priklausomai nuo vyraujančių „makropolitinių ir makrosocialinių kon-  
tekstų“ (Castells, 2007).

Ji galėtų reikšti ir tai, jog ugdymo praktiką pasiekianti chaotiška idėjų  
gausa, nenurodanti jokių atspirties taškų, kelia *ugdymo chaosą*, nors *chao-  
so teorijos* ir mėgina aiškinti, jog visa sugula į vietas pagal *saviorganizaci-  
jos* principus, antai netgi termitai – bendruomeniniai šiltųjų kraštų vabz-  
džiai, veikdami chaotiškai, pastatantys architektūros šedevrus, o žmonių  
bendruomenėje saviorganizacija turėtų būti itin veiksminga (Prigogine,  
2006)... Tačiau dėl ugdymo idėjų gausos tampa nebeaiški kryptis, slinktis,  
išnyksta tikslo ir prasmės perspektyva.

Pasikliovę *chaoso* teorijų skelbiama *saviorganizacijos* stebuklinga jėga  
edukologai, užuot sąmoningai ieškoję tvarių atspirties taškų, galėtų ramiai  
laukti, kol teorinių ir praktinių ugdymo idėjų chaosas „susigulės“. Juolab  
kad ir tarp edukologų esama nuostatos, jog postmodernybė, arba postmo-  
dernusis socialinis būvis, ištrina sistemų, idėjų, alternatyvų ribas, jog nėra  
tarp jų aiškios skirties, skirtinguose kontekstuose alternatyvos galinčios  
pasislinkti tiek į vieną, tiek į kitą pusę, taigi idėjų tvarių sistemų apskritai  
negali būti (Duoblienė, 2006).

Tačiau yra ir kitokių požiūrių. Antai modernybės ir postmodernybės  
problemas nagrinėjantis W. Welschas teigia: „<...> tas, kuris ir pastebi, kad  
tikrovės vaizdą lemia skirtybės, bet ilgą laiką lieka nepajėgus diferencii-

juoti, mielai griebiasi „tinka bet kas“ priedangos. <...> neprincipingumui, kai sakoma „viskas vienoda“, postmodernybėje visada dera priešpriešinti skirtybės, sakymo ir tikslumo praktiką. Tai kai kuriems žmonėms, ypač paviršutiniškų kalbų apie postmodernybę (ir teigiamai, ir pseudokritiškai nusiteikusiems) dalyviams, gali atrodyti nelabai „postmodernu“, veikiau senaeuropietiška. <...> Diferenciaciją ir daugybingumą reikia praktikuoti ryžtingai. „Postmodernybė“ yra pretenzinga koncepcija, o ne atsipalaidavimo scenarijus. Priešintis beatodairios keliamai netvarkai nepakenktų ir hiperdiferenciacija. <...> Postmodernybės tikslas yra ne indiferencijos baltasis triukšmas: jos pagrindą sudaro daugybinio kodo suvoktis. Prie tos kodinės suvokties šliejasi ribų peržengimai, kurie kodų nei neutralina, nei sintetina, o leidžia jiems sueiti į įtampos santykius. Indiferencija ir beatodaira visais atvejais žymi tų kodų defektines formas, o gerąsias apibūdina aiškumas ir kompleksiskumas“ (Welsch, 2004: 484–486). Galbūt todėl ryškėja ir švietimo filosofų balsas, teigiantis, jog atspirties tašku edukologams turėtų būti „gebančio mokyti ir atsinaujinti“ (Fullan, 1998) asmens ugdymo idėja. Kitais žodžiais tariant, „meistrystės“ (Mažeikis, 2012) ugdymo ir skatinimo idėja.

Aptarto problemiško daugybingumo kontekstą rūpi akcentuoti pradedant kalbą apie didaktiką, kuri XXI a. postmodernybėje traktuojama, apibrėžiama, jos objektas, paskirtis, uždaviniai aiškinami itin daugybingai. Pripažįstant postmodernybei būdingą daugybingumą šioje dalyje mėginama didaktikos idėjų indiferencijos „triukšme“, paprastai tariant – idėjų sumaištyje, ieškoti galimos kodinės suvokties, turint omeny konkrečiau – XXI amžiaus žmogaus ugdymo ypatumus. Kodėl tokių paieškų reikia?

Veikiausiai XXI amžiuje būtų paradoksalu manyti, jog XVII a. sukurtas J. A. Komenskio „Didžioji didaktika“ (1989) yra tiek universali, kad paraidžiui tiktų visų amžių, kultūrų, ugdymo paradigms švietimui, juolab kad nuo XVII a. įvairių šalių didaktikos lauke atsirado tiek įvairių idėjų – tapusių ir alternatyvių, jog mėginant jomis remtis ugdymo praktikoje pirmiausia vertėtų susirasti tam tikrą atitikties laiko ugdymo tikslams kodą. Šio kodo paieškų žymes stebime ir šiandiniame edukaciniame diskurse.

Kita suvokties kodo paieškų priežastis – tyrimais patvirtinamas ugdymo praktikoje įsigalintis didaktikos idėjų taikymo chaosas, kurį esant

liudija Lietuvos mokyklų mastu atlikti tyrimai. 2006 m. tokį chaosą konstatavo P. Jucevičienės vadovautas tyrimas (2005), švietimo problemos analizė (Čiužas, Jucevičienė, 2006). Po kelerių metų – 2010-aisiais – pristatyto V. Targamadzės vadovauto tyrimo (Targamadzė et al., 2010) duomenimis pagrįstose išvadose patvirtinama, jog mokyklose tebevyrauja „pedagogocentrinė mokymo kryptis“, o „svarbiausias šiuolaikinės didaktikos reikalavimas, kad didaktinio proceso centre būtų mokinys, dar neįgyvendintas“. Pastebima, jog mokytojai deklaruoja besivadovaujantys viena paradigma, o veikla demonstruoja kitos, alternatyvios, paradigmos principus, metodus, pasiekimų vertinimą. Išvadose vardijamos tyrimo duomenų patvirtintos didaktinės problemos, susijusios su *mokymo tikslų ir uždavinių kėlimu* („mokiniai nedaug turi galimybių patys kelti mokymosi tikslus, planuoti, apmąstyti savo sumanymus ir juos įgyvendinti; mokiniams reikai sudaromos sąlygos pajusti ir suprasti mokomosios medžiagos asmeninę reikšmingumą; daugeliu atvejų mokytojai kelia formalius mokymo(si) tikslus“); su *mokymo turiniu* („mokiniais dažnai pateikiama pernelyg akademiška ir sudėtinga medžiaga; parenkant mokymo turinį nepakankamai atsižvelgiama į individualius mokinio poreikius ir interesus“); su *mokymo proceso organizavimu*, nepakankama *mokytojo–mokinio sąveika* („dominuoja frontalusis mokymas; akivaizdūs mokymo proceso individualizavimo trūkumai; neužtikrinamas tinkamas grįžtamasis ryšys“); su *drausmės klasėje stoka, vertinimo baimė*, taikomais „laiko patikrintais“, mokiniams mažai patinkančiais (klausinėjimo, teksto skaitymo, rašymo) *metodais* ir t. t. Minimios problemos – didaktikos nagrinėjamų klausimų laukas.

Pateiktų tyrimo rekomendacijų viena grupė tiesiogiai apeliuoja į didaktikos svarbą įvertinimą pedagogų rengimo programose. Kita rekomendacijų grupė skirta dirbantiems mokytojams, kurie, tenka pripažinti, yra ankstesni ar dabartiniai pedagogus rengiančių mokyklų absolventai. Juolab kad tyrime išskirta jaunų mokytojų grupė ir pastebėta, jog „jauniems mokytojams trūksta tiek pagrindinių ugdymo filosofijos žinių, tiek didaktinės kompetencijos“. Be to, pastebima, jog mokytojai silpnai geba reflektuoti savo veiklą. Apibendrintai rekomendacijos siūlo sustiprinti „bendrosios ir dalyko didaktikos studijas, ypatingą dėmesį kreipiant į lais-

vojo ugdymo paradigmos teorines ir praktines plotmes“ (Targamadžė et al., 2010: 240–264).

Analizuojant šį itin išsamų, moksliskai pagrįstą tyrimą, jo išvadas, rekomendacijas, kyla diskutuotinų klausimų. Pirmiausia – ar tokie rezultatai iš tikrųjų liudija didaktinę nekompetenciją, didaktikos idėjų ir jų taikymo neišmanymą, ar didaktikos idėjų žinojimo perteklių ir drauge – negebėjimą susiorientuoti jų *daugybingume*? Ar nepanašu, kad ugdymo praktikoje vadovaujamesi W. Welscho (2004) minima nuostata *tinka bet kas*, kai nėra įsisąmoninto aiškumo ir kompleksiško, kas XXI a. asmens ugdymo tikslams ir konkrečiau – Lietuvos reformuojamo švietimo ugdymo tikslams įgyvendinti iš tikrųjų *tiktų*? Kita vertus, tyrimo mokslinis pagrindimas taip pat nepateikia tikslaus kodo, padedančio suvokti, kodėl, pavyzdžiui, *pedagogocentrinė mokymo kryptis* turėtų būti nepriimtina, o alternatyvi *pedocentrinė* priimtina? Kodėl minimos *poveikio, mokymo paradigmos* turėtų būti nepriimtinos, o *sąveikos, mokymosi paradigmos* – priimtinos? Arba kaip, pavyzdžiui, sietinos rekomendacijose nurodomos studijose stiprintos *laisvojo ugdymo paradigmos teorinės ir praktinės plotmės* su ką tik minėtomis tyrime taikomų paradigmu sąvokomis? Regis, iš postmodernybės kildintiną didaktinių klausimų aptarties daugybingumą principingai diferencijuoti, kaip siūlo W. Welschas, išryškinant skirtybių kodą, nėra itin paprasta.

Tokiame prieštarų gausiame kontekste keliama problema: *kaip ugdymo paradigma sąlygoja didaktikos paradigmą*. Tyrimo objektas – *XXI a. aktualios ugdymo paradigmos sąlygojama didaktikos paradigma*. Tyrimo tikslas – *pateikti teorinę ugdymo paradigmos ir didaktikos paradigmos prieklausomybės sintezę*.

Uždaviniai: 1) remiantis mokslinės literatūros analize pateikti XXI a. aktualios didaktikos ugdymo filosofinį kontekstą; 2) pateikti apibendrintą paradigmiskai alternatyvių XXI a. ugdymo idėjų raišką bendrojoje didaktikoje; 3) išryškinti didaktikos svarbos visuminiam ugdymui aspektą; 4) išryškinti ugdymo ir didaktikos paradigmines sąsajas; 5) iškelti technologijų poveikio didaktikai diskusinį aspektą; 6) išryškinti bendrosios ir dalyko didaktikos sąsajas bei didaktikos mokslo perspektyvą.

XXI a. mokslo situacijos požiūriu, bet kuris sisteminimas, klasifikavimas – savaime iššūkis. Antai H. A. Ozmonas ir S. M. Craveris (1996),

tyrinėjantys ugdymo filosofines koncepcijas, linkę manyti, jog dėl ugdymo istorijoje klestėjusios pažiūrų sistemų variantų gausos ugdymo filosofinės, teorinės minties tipologizavimas esti veik neįmanomas, visada, anot mokslininkų, šiek tiek dirbtinis. Tačiau mėginti galima, ypač turint nemenką tematinio akademinio tinklo „Mokytojų rengimas Europoje“ (angl. *Teacher Education in Europe*) publikuotų apibendrintų didaktinių idėjų sandraupą. Laikantis minėtame leidinyje teikiamo mokslininkų požiūrio, jog didaktikos kaip mokslo paskirtis – kurti aprašomąsias (angl. *descriptive*) žinias / teorijas, paaiškinamąsias (angl. *explanatory*) žinias / teorijas ir į veiksmingumą orientuotas (angl. *efficiency oriented*) žinias / technologines teorijas (tai žinios, priemonės ir būdai, sudarantys galimybes kaitai) (Kansanen, Meri, 1999: 113), šis mėginimas aptarti didaktikos idėjų daugybingumą ir kodinę suvoktą priskirtinas *aiškinamųjų žinių* kūrimui, viliantis ir jų *veiksmingumo* – postūmio didaktikos teorijai ir praktikai tikslingai orientuotis į XXI a. aktualią ugdymo paradigmą.

Šioje dalyje remiamasi *kokybiniu tyrimu – kokybinės turinio analizės* strategija. Tyrimo dizainas konstruotas kokybinio tyrimo teoretikų B. Bitino, L. Rupšienės, V. Žydžiūnaitės (2008: 61, 63, 69, 74) pateiktu metodologiniu pagrindu. Tyrimas *teorinis*, atliktas laikantis metodologijoje apibūdinamų tyrimo etapų – teorinės tyrimo medžiagos skaitymo, analizės, specifinės temos (šiuo atveju – ugdymo paradigmos sąsajų su didaktikos paradigma) apibendrinimų. Iš metodologijoje rekomenduojamų keturių analizės tipų (*santraukų, kritinės analizės, sinopsės, sintezės*) pasirinkta *sintezinių analizė*, leidžianti jungti atskiras informacijos dalis į prasmingą tyrimo kontekstui visumą, susieti atskirus to paties objekto – ugdymo paradigmų ir didaktikos paradigmų įvairių aspektų tyrimus, susitelkti į teorinės minties autorių hipotezes, interpretacijas ir išvadas. Duomenų analizės metodas paremtas *įžvalgų požiūriais*, atspindinčiais mokslinę ugdymo paradigmų skirties požymių koncepciją, analizės procesas *interpretacinis*, paremtas tyrėjos *ekspertinėmis žiniomis* ir *intuicija*. Pagrindine duomenų analizės strategija pasirenkamas *lyginimas*: nuolat lyginami analizės *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 viene-*

ty. Vizualus informacijos vaizdas kuriamas pristatant *lyginamąsias* konceptų, prasminių vienetų *lenteles, paveikslus*.

Ieškant didaktikos idėjų skirtybių kodinės suvokties, atramine laikoma nuostata, jog didaktikos, kaip ir viso ugdymo mokslo, ypatumus nulemia ugdymo paradigma. Taigi didaktikos klausimų atsakymai galimi tik išsiaiškinus, kokią ugdymo paradigmą XXI a. Lietuvos švietimas įtvirtina, kas jai būdinga ir kokius dėsningumus paradigma užkoduoja didaktikai. Autorės požiūriu, ugdymo paradigmos, o ne laikas lemia esminius didaktikos bruožus. Kita vertus, paradoksalus paradigmos ir laiko santykis: paradigmos įprasmina laiką, o laikas paneigia tas idėjas, kurios kilo *per anksti*, t. y. pralenkė savos epochos visuomenės sanklodą, buvo pavienių mąstytojų, taip pat lenkusių epochą, minties produktas. Bet idėjos išlieka gyvos ir sulaukia savo laiko, taip antai savo laiko sulaukė iš antikos einanti humanizmo idėja arba iš XVII–XVIII a. laisvojo ugdymo idėja.

## 1. Ugdymo paradigma – didaktikos paradigma

Kaip ir dera postmoderniajam socialiniam būviui, paradigmos teorinės aptarties klausimu šiuo metu irgi vyrauja *daugybingumas*. Sutariama veikiausiai tik vienu aspektu: mokslo paradigmos kaitą kaip fenomeną apibūdino, pačios paradigmos sąvoką į plačią mokslo vartoseną iš lingvistikos srities perkėlė fizikos mokslų atstovas amerikietis T. S. Kuhnas, analizuodamas mokslo revoliucijų ir apskritai mokslo kaitos struktūrą ir procesus.

Anot T. S. Kuhno (1962), paradigma – tai mokslo filosofijos ir sociologijos atraminė konceptualioji schema, problemų kėlimo ir sprendimo, tyrimo metodų, vyraujančių tam tikru istoriniu periodu mokslo bendruomenėje, modelis, kuriuo remiantis formuojasi istoriškai susiklostanti pažiūrų sistema. Tik jai kintant galimi kardinalūs mokslo pokyčiai. Skirtingos paradigmos – tai skirtingi, dažnai – alternatyvūs *pažiūrų sistemų variantai*. Pastaruoju metu tiek edukologijoje, tiek kituose moksluose *paradigmos* sąvoka vartojama ne vien *sistemoms* kaip visumoms apibrėžti, bet ir jų sisteminių dalių tam tikrai vienai kryptčiai apibūdinti. Pavyzdžiui, vartojamos sąvokos *kalbų mokymo paradigma, istorijos dėstymo paradigma* ir pan. Ir šioje monografijoje tokio dvejopo vartojimo nebus išvengta.



Remtis paradigmų kaita kaip pamatine pozicija diskutuojant didaktikos klausimais primygtinai siūlo vokiečių didaktikos tyrinėtojas ir kūrėjas, keliais pakartotiniais leidimais išleisto vadovėlio „Didaktikos mokslo pagrindai“ autorius F. W. Kronas (2008: 64–65). Beje, jis mokslo paradigmų sampratą ir jų kaitą aiškina taip pat remdamasis T. S. Kuhnu. F. W. Krono požiūriu, svarbu pirmiausia suvokti socialinių mokslų paradigmos kaitą. Mokslininkas, remdamasis kitais tyrėjais (pvz., E. O. Wilsonu), išskiria dvi socialinių mokslų paradigmas – *normatyvinę* (angl. *normative*) ir *interpretacinę* (angl. *interpretative*). Socialinių mokslų paradigmų kaitos pagrindu, anot šių mokslininkų, laikytina požiūrio į vaidmenų santykį kaita. *Klasikinė* socialinių santykių pozicija, mokslininkų teigimu, pagrindžiama *normatyvine paradigma*. Normatyvinės paradigmos antropologinis konceptas supranta žmogų kaip *refleksų esybę* (vok. *Reflexwesen*), todėl socialiniai santykiai suprantami kaip poveikio, įtakos vieno asmens kitam priežasties–pasekmės sekos.

*Interpretacinė paradigma* vaidmenų santykius, mokslininkų teigimu, aiškina kaip simbolines interakcijas (vok. *symbolische Interaktionen*), t. y. kaip dviejų ar daugiau asmenų tarpusavio sąveikas, supratimą ir grįžtamuosius ryšius. Šios interakcijos vyksta *veikiančiajam* pateikiant tam tikrus *prasmę turinčius, reiškiančius produktus*, o kitam, priimančiajam, juos interpretavimo procese pakeičiant į suprantamus simbolius. Antropologinis konceptas žmogų suvokia kaip *reikšmę suprantančią esybę* (vok. *als sinnverstehendes Wesen*). Tačiau suprantama nebūtinai tokia pati reikšmė, kokią norėjo perteikti ją perduodantis. Taigi socialiniai santykiai nėra priežasties–pasekmės sekos. Interpretacinės paradigmos kontekste svarbi *veikiančių subjektų* idėja, žmogaus kaip *tikrovės konstruotojo* traktavimas.

Su šiomis socialinių mokslų paradigmomis ir jų kaita F. W. Kronas tiesiogiai sieja ugdymo mokslus, tarp jų ir didaktiką. Antai, šio mokslininko teigimu, klasikinis biheviorizmas gali būti traktuojamas kaip *normatyvinės paradigmos* padarinys. *Interpretacinės paradigmos* kontekstui F. W. Kronas priskiria tas didaktikos, mokymo teorijas, modelius ir konceptus, kurių pagrindu laikoma interakcija, sistema ir konstrukcija, t. y. kurių aiškinimo pagrindas yra genetinių struktūrų (vok. *strukturgenetischen*), konstruktyvistinės ir neurobiologinės teorijos, be to, su šia para-

digma sieja ir pastarąjį dešimtmetį iš praktikos išsirutuliojusias *į veiklą orientuotas* didaktikas, kurios taip pat remiasi *interpretacinės* paradigmos esminėmis nuostatomis (Kansanen, Meri, 2008).

Lietuvos švietime vyravusi *klasikinė paradigma* Lietuvos edukologų (pvz., Bitinas, 1998; 2000) siejama su germanų ir slavų mąstysena. Kaip matyti iš anksčiau aptartų idėjų, dabartinėje didaktikos teorijoje išreiškiamą germanų mąstysena kinta, tiesa, vien iš teorinių požiūrių keblu spręsti apie kaitos mastą ir gylį, juolab kad vokiečių kalba leidžiamoje edukologijos literatūroje teoriniu lygmeniu nuodugnai aptarinėjamos abiem paradigmėms linkmėms atstovaujančios mokymo(si) teorijos.

Teoriniu požiūriu, ir Lietuvos ugdymo kontekstas turėtų būti kardinaliai pakitęs. Būtent su šio konteksto ir su XXI a. diktuojamu paradigmos kaitos poreikiu sieja savą paradigmos kaitos pagrindimą ir ugdymo paradigmos sampratą B. Bitinas (1998): „<...> kokios Lietuvos mes norime, tokią ugdymo paradigmą turime rinktis.“ Klasifikuodamas ugdymo paradigmas į dvi linkmes – *klasikinę* ir *laisvojo ugdymo* – mokslininkas sieja jas su valstybei svarbiu norimo ateities piliečio ugdymu: „Klasikinė paradigma grindžiama mokykla orientuota į stropaus vykdytojo ugdymą, *laisvojo ugdymo* pagrindu formuojasi asmeninę iniciatyvą realizuojanti asmenybė.“ Ugdymo paradigmos definiciją mokslininkas grindžia ugdymo filosofija: „Ugdymo paradigmos vadintini atsakymų į pagrindinius ugdymo filosofijos klausimus variantai“ (Bitinas, 2000).

Iš ugdymo filosofijos klausimais rašančių autorių požiūrių gausos įmanu išskirti *pagrindinius ugdymo filosofijos klausimus*, kuriais remiantis klasifikuojamos ugdymo paradigmos. Tai – ugdymo filosofinių koncepcijų požiūris į *žmogų ir jo prigimtį, ugdymą, pažinimą, vertybes*. Būtent ugdymo filosofija, anot S. Šalkauskio (1992), ugdymo būtį, taigi realybę, paaiškina „iš pagrindinių priešasčių“. Todėl logiška ugdymo paradigmas įvardyti pagal ugdymo filosofines koncepcijas, siejant su jų pavadinimais. Tokią dviejų paradigminių linkmių – *klasikinės* ir *laisvojo ugdymo* – detalesnę klasifikaciją ir pateikia B. Bitinas (2000), pavyzdžiui, *klasikinei* linkmei jis yra priskyręs *idealistinę, realistinę, neotomistinę, materialistinę* koncepcijas (čia rikiuotąsi ir F. W. Krono minimas *bihevizmas*); *laisvojo ugdymo* paradigminei linkmei yra priskyręs *egzistencializmo, humanisti-*

*nio ugdymo, pedagoginės antropologijos, pragmatizmo, progresyvizmo, rekonstrukcionizmo* ugdymo filosofines koncepcijas. Šiai linkmei priskirtina ir *konstruktyvistinė* ugdymo filosofinė koncepcija. Beje, dėl *konstruktyvizmo* ir *biheaviorizmo* priskyrimo ugdymo filosofinėms koncepcijoms mokslininkų tebediskutuojama, yra linkstančių jas palikti psichologijos ir pažinimo teorijų sferoms.

Klasifikavimo aiškumui ir kompleksiškumui garantuoti B. Bitinas pasirenka gana konkretų skirties kodą – *santykį su asmens prigimtimi: klasikinės* paradigmos ugdymo koncepcijų asmens prigimtimi operuojama, *laisvojo ugdymo* – su asmens prigimtimi kooperuojamasi. Tokiu kodiniu pagrindu ir klostosi įtampos tarp abiejų paradigmų linkmių. Tasai kodas išlieka bendras visose plačiosioms linkmėms priskirtose ugdymo filosofinių koncepcijų pavadinimais įvardijamose paradigmos. Darant ekskursą į toliau aptariamą didaktikos aprėpiamą lauką, priklausomai nuo šio kodo suvokties vienokie didaktiniai sprendimai padaromi, jei mokytojas supranta dirbantis su dvidešimčia individualią prigimtį turinčių skirtybių, kitokie – jei mano dirbantis su dvidešimties vienetų sumine mase. Tas suvokimas esmingas ir keliant ugdymo tikslus, ir pasirenkant turinį, metodus, ir organizuojant procesą, t. y. įvairiems didaktikos aprėpiamiems komponentams. Arba analogija su aptartais F. W. Krono įvardytais *normatyvinės* ir *interpretacinės* paradigmų antropologiniais konceptais: ar žmogus – tik *refleksų esybė*, ar *reikšmę suprantanti esybė*. Tai – irgi kodinė paradigmos skirties suvoktis, svarbi ugdymui, taigi ir didaktikai.

Idėjos, kurias F. W. Kronas priskiria *interpretacinei* paradigmai, sietinos su B. Bitino įvardijama *laisvojo ugdymo* paradigma, dar artimiau – su viena iš jos šakų – *humanistiniu ugdymu*. Pastaroji – humanistinio ugdymo – paradigma, kaip rodo tyrimai (Bitinas, 1998; 2000), yra pasirinkta remiantis reformuojamu Lietuvos švietimu, todėl būtent iš humanistinės ugdymo paradigmos galėtų kilti pamatinės idėjos tos didaktikos, kuria dabartiniame Lietuvos švietimo raidos etape privalėtų remtis ir didaktikos teorijos, ir praktikos kūrėjai.

Nurodyti privalomybę remtis vienomis ar kitomis idėjomis ir tokio rėmimosi tikėtis ugdymo paradigmos kaitos sandūroje gana problemiška. Viena vertus, galima teisintis, kad visuomenės yra atsidūrusios ant *mo-*

*derniojo ir postmoderniojo socialinio būvio kaitos slenksčio, taigi jose tiek mokslininkai, tiek praktikai išgyvena paradoksalią būseną, kai moderniojo būvio idėjos dar tebėra gyvybingos, o postmoderniojo – dar tik mėgina išsiskirti, taigi idėjų sumaištis neišvengiama. Antra vertus, prisiminimas mokslo paradigmos kaitos tyrėjo T. S. Kuhno požiūris, jog „brandus mokslas paprastai plėtojasi pereidamas nuo vienos prie kitos paradigmos revoliucijos būdu“, ir jo išsamesnis paaiškinimas, kad „nuo vienos konkuruojančios paradigmos prie kitos neįmanoma pereiti žingsnis po žingsnio, spaudžiant logikai ir neutraliai patirčiai... Perėjimas turi įvykti visas iš karto (nors nebūtinai per akimirką) arba apskritai neįvykti... Čia nelemia nei įrodymas, nei klaida. Lojalumo perkėlimas nuo vienos paradigmos kitai yra atsivertimas, o tam neįmanoma priversti“ (Kuhn, 1962: 12, 149). Taigi, anot T. S. Kuhno, paradigmos kaitai svarbus sąmoningas pasirinkimas, apsisprendimas, tolygus atsivertimui.*

Kaip įprasta postmoderniojo socialinio būvio daugybingumo situacijai, B. Bitino paradigmos skirstymo pozicija diskutuojama, dėl tokios paradigmos klasifikacijos apibrėžties – *klasikinės* ir *laisvojo ugdymo* – kitų mokslininkų (pvz., Lukšienė, 2000) abejota ir abejojama, motyvuojant, kad sąvoką *klasika*, turinčią *pirmarūšio, pavyzdinio* reikšmes, buvo nepriimtina susieti su sovietine ugdymo sistema, antra vertus, kitos *klasikos* reikšmės – *reikšmingumo, įtakos epochai ar fundamentalaus ištyrimo* – suteikia pagrindą klausiti, ar, tarkime, *laisvojo ugdymo* idėjų, kildintinų, pavyzdžiui, iš J. J. Rousseau veikalų, negalima taip pat pagal šią logiką priskirti klasikai. Be abejo, galima, jei remtumės leksine žodžio *klasika* reikšme ir reiškinį analizuotume tokiaime – *reikšmingumo epochai* – kontekste. Tačiau B. Bitino pasirinkta *klasikinės paradigmos* sąvoka sietina su prancūzų filosofu M. Foucault *klasikinės mokyklos* samprata (Foucault, 1998). Šis autorius kildina klasikinę mokyklą iš klasikinio amžiaus, t. y. iš XVII–XVIII a., absoliutizmo epochos, o tokios mokyklos kūrimosi istoriją nagrinėja lygiagrečiai su kitų disciplininių institucijų, pavyzdžiui, kariuomenės, kalėjimo, kūrimusi ir iš jų perimamais organizavimo principais. Siejant su F. W. Krono įvardytomis paradigmomis, tai yra akivaizdžiai normatyvinei paradigmai atstovaujanti ir jos principais remiantis sukurta mokykla. Taigi, kad ir kokią sąvoką rinktumės šiai paradigmai apibūdinti – *klasikinė* ar *normatyvinė*, – jos esmė bus tokia pati.

F. W. Krono *interpretacinės paradigmos* sąvoką, taikytą apskritai socialinių mokslų paradigmos kaitai nusakyti, perkėlus ugdymo mokslams, ji atitiktų B. Bitino įvardytos laisvojo ugdymo paradigmos esmę. Prie nuodugnesnio paradigmos esmės palyginimo dar bus sugrįžta, susivokus tarp gausybės kitų ugdymo paradigmas klasifikuojančių sąvokų ir esmės atitikčių. Antai Lietuvos edukologų darbuose ir edukacinėje erdvėje paplitusuose kitų šalių filosofų, edukologų veikaluose paradigmos klasifikavimo variantų esama daug ir dar įvairesnių. Vieni (pvz., Lyotard, 1993; Duoblienė, 2006) įvardija, kaip jau minėta, *moderniojo laiko* ir *postmoderniojo laiko*, arba socialinio būvio, paradigmas. Kiti (pvz., Šiaučiukėnienė et al., 2006) klasifikuodami vadina *tradicine* ir *šiuolaikine* paradigmomis. Dar viena mokslininkų grupė mėgina paradigmas skirstyti į *tradicinę* (*poveikio*), *sąveikos* ir *mokymosi* (Jucevičienė et al., 2005), arba dar kitaip: *mokymo*, *sąveikos*, *mokymosi* (Čiužas, Jucevičienė, 2006).

Kaip „*pramoninės, arba mechanistinės, mokyklos*“ paradigmą ir „*postindustrinės, arba gyvųjų sistemų*“ paradigmą skirtingas ugdymo kryptis, mokyklos kaip fenomeno modelius įvardija P. Senge (2006: 44–57), teigdamas, jog pramoninė, arba mechanistinė, t. y. laiko požiūriu, senoji paradigma nepakis tol, kol pedagogai, mokslininkai nepripažins jos ydų kaip švietimo genetinio paveldo ir nesiims sąmoningų veiksmų, skirtų naujai paradigmai įtvirtinti. Pokyčio problema – paneigti *mechanicizmo*, t. y. vienpusiško pažinimo principo ir pasaulėvaizdžio, pagrįsto prielaida, jog tikrovės reiškinius galima paaiškinti mechaniniais procesais, vyravimą kardinaliai kitokia samprata – *sisteminė*. Mokslininkas laiko tokią kaitą mokslo paradigmos kaita ir pabrėžia, jog visuomenė itin lėtai perima pamatinius mokslinės sampratos pokyčius: nors moksle sisteminių sampratų ištakos – maždaug XX a. pradžia, bet švietimo institucijos XXI a. dažnu atveju, anot P. Senge'ės, remiasi vis dar XVII a. mechanistinio mąstymo principais. Toks pastebėjimas svarbus ir svarstant *didaktikos klausimus*: kokių sąmoningų veiksmų reikėtų imtis, kad ydingą ugdymo genetinį paveldą paneigtume? Minėtas mokslininkas pataria: pirmiausia reikia šias ydas pripažinti. Autorė pateikia su paradigminėmis nuostatomis sietinas ydas ir joms siūlomas alternatyvas išreiškiančio teksto prasminių vienetų palyginimą (žr. 1 lentelę).

## 1 lentelė

## Mechanistinės mokyklos ydos ir gyvųjų sistemų alternatyvos

	<b>Pramoninę, arba mechanistinę, paradigmą atitinkančios mokyklos ydos</b>	<b>Siūloma postindustrinę, arba gyvųjų sistemų, paradigmą atitinkančios mokyklos alternatyva</b>
Nuostatos dėl vaikų	<b>„Vaikai yra netobuli, mokykla juos pataiso.“</b> Ši nuostata kyla iš manymo, jog vaikai – tai prasta žaliava, „iš kurios mokyklos sistema pagamina išsilavinusius galutinius produktus“. Mokymas suprantamas kaip „trūkumų perspektyva“; mokyklos paskirtis – „kompensuoti įgimtus mokinių trūkumus“.	Vaikai – gyvos sistemos, o jos auga, vystosi, <i>tampa</i> . „<...> gyvosios sistemos nuolat auga ir vystosi, sudaro naujus ryšius, siekia įgimtų tikslų gyvuoti ir iš naujo kurtis“; nors „jų negalima nei nuspėti, nei kontroliuoti, kaip mašinų“, bet jų elgesio modeliai kartojasi, o būsimą vystymąsi galima paveikti, t. y. padėti <i>tapti</i> .
	<b>„Mokymasis vyksta galvoje, o ne visame kūne.“</b> Mokymasis – „grynai protinis veiksmas“; „reikalinga tik galva, visa kita galima palikti už durų“; pasyvi mokymo aplinka, populiariausias mokymasis iš vadovėlių, paskaitos; „mokiniai ir studentai yra vadinamųjų žinių, daugiausia faktų ir iš anksto numatytų atsakymų į jiems parengtas užduotis gavėjai“; „mokyklinis ugdymas labiau nei kitus aspektus pabrėžia matematinį ir verbalinį vystymąsi“.	Svarbu suprasti H. Gardnerio ir kt. nusakomą intelekto skirtybių svarbą: „mokymosi procese naudojami muzikiniai, kinestetiniai, erdvės suvokimo, tarpasmeniniai ir emociniai gebėjimai bei abstraktus simbolinis mąstymas. Kiekvienas asmuo turi skirtingų gebėjimų, bet visi proto gebėjimai gali padėti vystytis asmenybei, tad kuo daugiau skirtingų būdų mokytis panaudosime, tuo labiau tobulėsime.“
	<b>„Visi mokosi ar turėtų mokytis vienodai.“</b> Laikomasi konvejerio principų, tarsi mechanizuoto darbo / mokymo, kuriam tinka ne visi „žaliavos vienetai“; mokymosi sunkumais mokytojo laikomas vaiko negebėjimas dirbti vienodai su kitais; „konvejerinis mąstymas natūralią žmonių įvairovę mus verčia laikyti tarsi nenormalia, nes ji neatitinka mechanizmo poreikių“.	Alternatyva susijusi su ankstesne – pažinti intelekto tipus, apskritai vaikų skirtybes. Esmė – suprasti vaikus: „galima puikiai suprasti dėstomą dalyką ir nesugebėti jo išdėstyti, jei <i>puikiai nesupranti vaikų</i> .“
	<b>„Mokomasi klasėje, o ne pasaulyje.“</b> Klasė – mokymo ir mokymosi proceso centras, tarsi niekur kitur mokymasis nevyktų. Dėl to klasė sukurta mokymui, labai menka dalylyte ir gana retai – mokymuisi.	„<...> svarbu paklausti: kokia galėtų būti klasė, pilna vaikų ir suaugusiųjų, jei ji būtų iš tikrųjų sukurta mokytis ir laikoma tik viena iš daugelio vietų, kur mokomasi.“
	<b>„Protingi ir kvaili vaikai.“</b> „Vaikai būna tik dviejų tipų – protingi ir kvaili. Protingieji – tie, kuriems mokykloje sekasi, kvailieji – tie, kuriems nesiseka.“	„Visi žmonės gimsta turėdami alternatyvių talentų. Sveikas bet kurios bendruomenės gyvavimas priklauso nuo jos gebėjimo ugdyti kiekvieną talentą.“ Prisimintina H. Gardnerio daugialypio intelekto, arba intelekto tipų, teorija.

Pagal: Senge, P. (2006). *Besimokanti mokykla. Knyga praktikai*. Versa / The Book, p. 47–57.

Iš teikiamų ydų ir jų alternatyvų palyginimo nagrinėjamai skirtingų didaktikų temai, atrodytų, svarbūs paradigmiškai besiskiriantys požiūriai į asmens prigimties svarbą ugdyme, t. y. į žmogų kaip individualybę, kaip gyvąją, tampančią sistemą ir jos skirtingas ugdymosi galimybes bei nuo jų priklausančius ugdymo būdus. Laikydamas ir mokyklą-organizaciją gyvąja sistema, mokslininkas iškelia šios sistemos priedermę padėti mokinui *tapti*, todėl atkreipia dėmesį į tai, kas mokykloje yra mokymas(is) ir kur mokomasi, taip pat į vertinimą, žinių pobūdį, *tiesos* klausimą moksle ir pažinime, mokymo(si) kultūros tipą. Anot mokslininko, kertinis mokymosi visą gyvenimą akmuo – asmens gebėjimas objektyviai save vertinti: pačiam nuspręsti, kaip sekasi iš tiesų; tikrovė pirmiausia sudaryta iš integralių ryšių, o ne daiktų; ryšiams suvokti ugdytinis sisteminis mąstymas, taikytinos įvairios integracijos formos ir modeliai; mokykloje teikiamos žinios nelaikytinos absoliučiomis tiesomis, nes mokslas tėra socialinis reiškinys, kai žmonių bendruomenės susitaria dėl tam tikrų standartų ir tvarkos, taip nuolat plėsdamos suvokimą, kuris niekada nebūna tobulas; kurtina bendradarbiavimo kultūra ir t. t. Aktualus P. Senge'ės pastebėjimas, jog „ir toliau remdamiesi pramonės amžiaus mokyklos samprata, kurią sudaro į mokytoją orientuotas mokymas, mokymasis atmintinai ir išorinė kontrolė, ruošiamo mokinius pasauliui, kurio nebelieka“ (Senge, 2006: 59).

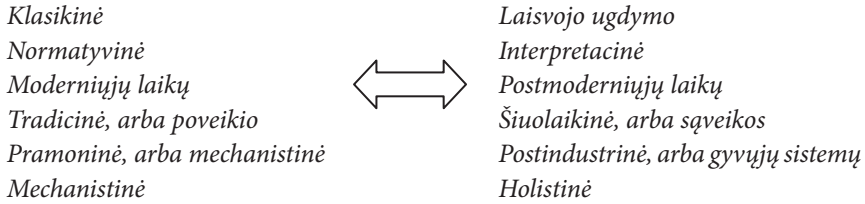
Anksčiau aptartas 2010 m. pristatytas tyrimas (Targamadzė et al., 2010) konstatavo vyraujančią pedagogocentrizmą, būdingą P. Senge'ės aptariamai pramonės amžiaus mokyklai, t. y. mechanistinei paradigmai, kaip esmingą Lietuvos mokyklos didaktinės situacijos požymį.

Panašiai kaip ir P. Senge paradigmas klasifikuoja Globalinė švietimo pertvarkos sąjunga (angl. *Global Alliance for Transforming Education*), tik *mechanistinio* požiūrio alternatyva įvardija *holizmą*. Skirties kodu laiko požiūrį į dalies ir visumos santykį: „Holizmas remiasi prielaida, kad pasaulis yra integruota visuma, kurioje viskas tarpusavyje susiję. Ši visumos ir vienybės nuostata yra tiesiogiai priešinga šiuolaikiniame pasaulyje vyraujančiai skyrimo ir skaidymo paradigmai“ (Education 2000: A Holistic Perspective, 1991: 4; plg. Jackūnas, 2006: 25). Iš šio pamatinio santykio kildinami skirtingi požiūriai į tikrovę, pažangos pobūdį, gyvų organizmų



prigimtį ir su ja sietiną mokymo ir mokymosi sampratą. Toks skirstymas nuodugniau aptariamas paskesniame šios dalies skyriuje, nes, autorės požiūriu, didaktikos paradigminei kaitai suprasti jis būtų svarbus.

Remiantis aptartais požiūriais galima pateikti apibendrintą dviejų alternatyvių skirtingai vadinamų paradigimų skirstymą:



Kiekviena skirtingų autorių pateikta ir analizuojama alternatyva siejasi su anksčiau įvardytais bendraisiais ugdymo filosofijos klausimais. Dėrėtų prisiminti, kad Lietuvos švietimo tradicijoje drauge su XX a. paskutiniųjų dešimtmečių švietimo reformos pradžia įtvirtinama būtent dešimtojo dešimtojo pusėje surašytais vardais vadinama paradigma, tik *laisvojo ugdymo* linkmė pagal apibendrintus požymius tikslinama kaip humanistinio ugdymo paradigma (Bitinas, 1998), nors akivaizdu, kad humanistinio ugdymo esmingi požymiai būdingi visai linkmei, kad ir kaip ją vadintume. Didaktikos aiškinimų *daugybingume* ieškant skirtybių kodinės suvokties būtų svarbu apibendrinti skirtingų plačiųjų paradigimų linkmių požiūrius pagrindiniais ugdymo filosofijos klausimais kaip sistemas. Sisteminis lyginimas pateikiamas 2–4 lentelėse, viliantis paaiškinti filosofinius paradigminių skirtumų pagrindus.



## Požiūrio į žmogų paradigminiai skirtumai

	Klasikinė / normatyvinė / modernųjų laikų / industrinė / mechanistinė, poveikio ir t. t. paradigma	Laisvojo ugdymo humanistinė / interpretacinė / postmodernųjų laikų / postindustrinė / gyvųjų sistemų / holistinė / sąveikos ir t. t. paradigma
Žmogaus samprata	<p>Žmogus – refleksų esybė (Kron, 2008).</p> <p>Žmogus – mechaniskas organizmas, kuris iš esmės veikia kaip ir kiti gyvūnai (Sahlberg, 2004).</p>	<p>Žmogus – suprantanti reikšmę esybė (Kron, 2008).</p> <p>Žmogus – integrali esybė.</p> <p>Žmogus – gyvoji sistema (Senge, 2006).</p> <p>Žmogus – sociali ir humaniška būtybė (Sahlberg, 2004).</p>
Prigimtis	<p>Žmogaus, kaip ir kitų gyvų organizmų (sistemų), <b>prigimtis</b> reaktyvinė (reaguojanti) (Heshusius, 1991).</p> <p>Žmogus – aplinkos formuojamas molis; prigimties arba visai nėra, arba ji visai nesvarbi. Tėra <b>prigimti</b> biologiniai poreikiai (<i>biheviorizmo nuostatos</i>).</p>	<p><b>Prigimtis</b> yra aktyvi ir orientuota į tikslą, pagrįsta savitvarka, savęs reguliavimu ir savisauga. Atsiskleidžia kaip atvira sistema, tolydžio besikeičianti informacija su savo aplinka (Heshusius, 1991).</p> <p>Kiekvienas yra unikalus, autonomiškas (LBLMBP, 1997).</p> <p>Kiekvienas skirtingas, su <b>prigimtimi</b> kaip duotybe kooperuojamasi (Maslow, 2009).</p> <p>Žmogaus <b>prigimtis</b> – tai fizinės, psichinės ir dvasinės jo vidinių jėgų užuomazgos (Aramavičiūtė, 1998).</p>
Ugdymo(si) potencijos	<p>„Švari lenta“, ant kurios aplinka rašo savo istoriją (Locke, 1996).</p> <p>„Vaikai juk yra tarsi vaškas, iš kurio lengva nulipdyti tai, kas patinka“ (Narbutas, 1989).</p> <p>Tuščias indas (Sahlberg, 2004).</p>	<p>Žmogui iš <b>prigimties būdinga saviraida</b>: veržimasis į ateitį, siekis laisvai realizuoti savo galias (Rogers, 1969).</p> <p>Žmogus – <b>natūros ir kultūros darinys, gebantis save kurti</b> bei išmintingai dalyvauti kultūros ir gamtos kaitoje (LBLMBP, 2007).</p> <p>„&lt;...&gt; Ugdytinis yra <b>asmuo, turįs savo viduje vystymosi imanentinius dėsnius</b>, išskleidžiąs potencines pajėgas“ (Laužikas, 1993).</p> <p>„Visi <b>mokiniai turi įvairių potencialių galių</b>, o pedagogo paskirtis – padėti jas atskleisti. &lt;...&gt; dvasinės galios – laisvė ir tiesa (empirinėje plotmėje – valia ir protas) tegali skleisti kito žmogaus <i>meilės pažadintos</i>“ (Martišauskienė, 2008).</p> <p>Žmogus, kaip asmenybė, yra visumiška, integrali, sudėtinga esybė. <b>Ugdomas jis skleidžiasi kaip sudėtinga visuma, kaip integrali esybė</b> (Groeben, 1994).</p>

Iš prasminių vienetų lyginimo akivaizdu (kas jau buvo minėta šios dalies įvade), kad *klasikinė / normatyvinė / modernųjų laikų / industrinė / mechanistinė, poveikio* ir t. t. paradigma žmogų traktuoja kaip refleksų esybę, jo prigimtį – reaguojančią (reaktyvią) į aplinkos poveikius, „nulines“ ugdymosi potencijas – kaip švarią lentą ar tuščią indą, kuri prirašoma ar kuris pripildomas mokytojų, kitų ugdytojų. *Laisvojo ugdymo humanistinė / interpretacinė / postmodernųjų laikų / postindustrinė / gyvyjų sistemų / holistinė / sąveikos* ir t. t. paradigma žmogų alternatyviai traktuoja kaip suprantančią reikšmę, integralią esybę, kaip gyvąją sistemą – socialią, humanišką, turinčią unikalią, aktyvią, į tikslą orientuotą prigimtį, kurios vidinės psichinės, fizinės ir dvasinės galios yra asmens ugdymosi potencialas, ja remiantis ugdomas ir ugdydamasis asmuo skleidžiasi kaip sudėtinga visuma, kaip integrali esybė.

Kokių sąsajų toks paradigmiskai alternatyvus ugdymo filosofinių koncepcijų požiūris į žmogų gali turėti su didaktika? Prisimintina B. Bitino aptarta ugdymo paradigmų esminė takoskyra – ar ugdant asmens prigimtimi operuojama, ar su ja kooperuojamasi. Pirmojoje, B. Bitino žodžiais tariant, klasikinėje, paradigmoje didaktika paiso savo kaip mokslo postulatų, mėgindama prie jų pritaikyti besimokantį asmenį. Antrojoje, B. Bitino vadinamoje laisvojo ugdymo, paradigmoje didaktikos mokslas pirmine išėities pozicija laiko asmens prigimtį, todėl spręš klausimus, kaip konstruoti visą didaktikos mokslo statinį, kad kuo sėkmingiau būtų atpažintos ir plėtojamos asmens fizinių, psichinių ir dvasinių, intelektinių vidinių galių užuomazgos.

Ryškinant paradigminių skirtumų svarbą didaktikai, dera prisiminti anksčiau pateiktas F. W. Krono (2008) aptartas socialinių mokslų paradigmas, jų skirtumus pagal vaidmenų santykį: *normatyvinei* (ir visi kiti tos pačios linkmės pavadinimai) paradigmai žmogus – refleksų esybė, vaidmenų santykiai – *poveikio–reakcijos, arba priežasties–pasekmės. Interpretacinei* (ir visi kiti tos pačios linkmės pavadinimai) paradigmai vaidmenų santykiai – *interakcijos*. Vaidmenų santykio paradigminę kaitą bene tiksliausiai atskleistų požiūrių į kito ugdymo filosofijos esminio klausimo – ugdymo – palyginimas (žr. 3 lentelę).

Požiūrio į ugdymą paradigminiai skirtumai

	Klasikinė / normatyvinė / modernųjų laikų / industrinė / mechanistinė, poveikio ir t. t. paradigma	Laisvojo ugdymo humanistinė / interpretacinė / postmodernųjų laikų / postindustrinė / gyvųjų sistemų / holistinė / sąveikos ir t. t. paradigma
Ugdymo samprata	<p><b>Ugdymas</b> – visuomenės apibendrintos patirties (mokslo žinių, vertybių, protinės bei praktinės veiklos gebėjimų) perteikimas ugdytiniams (Bitinas, 1998).</p> <p>„<b>Ugdymas</b> yra globojamas, lavinamasis ir auklėjamasis veikimas, kuriuo suaugusi karta stengiasi paruošti gyvenimo tikslams priaugančiąją kartą su prigimtinių, kultūrinių ir religinių visuomenės gėrybių pagalba“ (Vabalas-Gudaitis, 1983).</p> <p><b>Ugdymas</b> – tai asmens elgesio formavimas norima linkme (<i>behavioristinė nuostata</i>).</p> <p>„<b>Ugdymas</b> – kryptingas poveikis žmogaus dvasinei ir fizinei plėtotei“ (Psichologijos žodynas, 1993).</p> <p>„<b>Ugdymas</b> – visuomeninės-istorinės patirties jaunajai kartai perdavimas, siekiant ją parengti gyvenimui ir darbui“ (Rajekas, 1999).</p> <p>„<b>Ugdymas</b> – mokymas, lavinimas, igūdžių, gebėjimų ir vertybinių nuostatų formavimas“ (LR švietimo įstatymas, 2003).</p>	<p><b>Ugdymas</b> – palankių sąlygų kiekvieno ugdytinio saviraiškai, savisklaidai ir saviraidai sudarymas (Bitinas, 1998).</p> <p>„Žmogaus <b>ugdymas</b>, virstantis palaipsniui saviugda ir besitęsiantis visą gyvenimą, yra esminė jo paties tapimo, jo kelio į brandą dalis. Tai pilnutinis žmogaus – <i>homo humanus</i> – fizinių ir dvasinių galių, kurių raiška yra kultūra, prasiskleidimas ir veiklumas“ (Lukšienė, 2000).</p> <p>„<b>Ugdymas</b> – tai būtinų sąlygų individo prigimtyje glūdintiems gebėjimams kūrybiškai reikštis, perimant ir plėtojant kultūrą, visuma. Taip apibrėžiamas ugdymas apima mokymą-mokymąsi, lavinimą-lavinimąsi, auklėjimą-saviauklą“ (Lietuvos švietimo koncepcija, 1992).</p> <p>„<b>Ugdymas</b> yra žmogaus išsiskleidimas visu įvairumu ir pilnatve, sueinant į žaismingą, dinamišką, kūrybišką santykį su aplinka visu jos įvairumu ir pilnatve“ (Paplauškas-Ramūnas, 1996).</p> <p>„&lt;...&gt; <b>ugdymas</b> – tai ugdytinio vertybių internalizavimo ir jo sąveikos su ugdytiniu nuolatinis tobulinimas, padedantis ugdytiniui išskleisti savo asmenybę ir kūrybiškai veikti pasaulyje“ (Aramavičiūtė, 1998).</p> <p>„<b>Ugdymas</b> – dvasinių, intelektinių, fizinių asmens galių auginimas bendraujant ir mokant“ (LR švietimo įstatymas, 2011).</p> <p>„<b>Ugdymas</b> yra dinamiškas, atviras žmonių ryšys“ (Education 2000: A Holistic Perspective, 1991).</p>
Tikslas	<p>Ugdymo <b>tikslas</b> – „parengti visuomenės gyvenimui, gamybinei ir kultūrinei veiklai“ (Psichologijos žodynas, 1993).</p> <p><b>Tikslas</b> – ugdyti stropų vykdytoją (Bitinas, 1998).</p>	<p><b>Siekis</b> – gyvenimo išmintis, padedanti žmogui atsakingai veikti ir prasmingai būti (Lukšienė, 2000).</p> <p><b>Tikslas</b> – ugdyti asmeninę iniciatyvą realizuojančią asmenybę (Bitinas, 1998).</p> <p>„<b>Tikslas</b> – plėtoti dvasines, intelektines ir fizines asmens galias, ugdyti aktyvų, kūrybingą, atsakingą pilietį, įgijusį kompetencijas, būtinas sėkmingai socialinei integracijai ir mokymuisi visą gyvenimą“ (PPUBP, 2008).</p>

Struktūra	<p>„&lt;...&gt; galima būtų mūsiškai pasakyti, kad trys funkcionaliniai ugdymo aspektai yra <b>auginimas-globojimas, lavinimas ir auklėjimas</b> &lt;...&gt;.</p> <p><b>Auginimas-globojimas</b> pirmoje eilėje liečia fizinę ugdytinio prigimtį, t. y. jo kūną; bet nėra kliūčių jį taikyti ir aukštesnėms žmogaus galioms. &lt;...&gt;</p> <p><b>Lavinimas</b> yra tasai funkcionalinis ugdymo aspektas, kuriuo ugdymas pasireiškia, kaipo ugdytinio formavimas su pagalba ir pagal objektyvinę gėrybę. &lt;...&gt;</p> <p><b>Auklėjimas</b> yra tasai funkcionalinis ugdymo aspektas, kuriuo ugdymas pasireiškia kaipo veikimas, kuriuo stengiamasi sudaryti ugdytinyje vertingą asmenybę; auklėjimas stengiasi ugdytinį padaryti tokį, koks jis turi būti &lt;...&gt; (Šalkauskis, 1992).</p> <p><b>Ugdymas</b> suprantamas kaip mokymas, lavinimas ir auklėjimas (Rajeckas, 1999).</p>	<p>„&lt;...&gt; visur į pagrindą dedamas <i>darymas, formavimas</i> lyg kokio mechanizmo, kai visai aplenkiamas asmens savaveiksmiškumas, savaiminis iš asmens vidaus kyląs <b>ugdymasis</b>. &lt;...&gt; Taip pat netikslu asmenybės ugdymą pagal objektyvinę gėrybę vadinti formavimu bei apipavidalinimu... Tatai yra daugiau vidinės asmenybės formos išsiskleidimas, o ne tiek formos bei pavidalo suteikimas“ (Laužikas, 1993).</p> <p><b>Ugdymas ir ugdymasis</b> yra integralūs. „Aukščiausias integracijos laipsnis pasiekiamas, kai ugdymas susilieja su ugdymusi, kai ugdymasis tampa integracine asmenybės dailimi“ (Laužikas, 1993).</p> <p>Visybiškas (holistinis) ugdymo supratimas: „<b>ugdymas</b> – ne kaip fragmentiškas, bet kaip vientisas, globalinis prielaidas. Holistinis ugdymas paremtas prielaida, kad viskas yra tarpusavyje susiję. &lt;...&gt; holistinis ugdymas gali būti apibrėžiamas kaip viską aprėpiantis vyksmas, galintis keisti žmogų ir pasaulį“ (Aramavičiūtė, 1998).</p> <p><b>Ugdymas</b> – vientisas permanentinis asmenybės tapimo procesas, kuriame santykinai išskirtini integralūs matmenys: <i>susitikimas, pedagoginė situacija, įtaka, sąveika, kūryba, saviraiška, prasmės atradimas, vertybių internalizavimas</i> (Aramavičiūtė, 1998).</p>
Ugdymo dalyvių santykis	<p><b>Ugdytojas</b> – hierarchiškai aukščiau esantis subjektas; ugdytinis – objektas; poveikio santykis;</p> <p>„<b>Ugdytinis</b> yra ugdomojo veiksmo pagrindas, kaipo jo veikiamasis objektas. Šis objektas yra tačiau savotiškas, nes ugdytinis sugeba būti ne tik pasyvus ir receptyvus, t. y. imlus, bet ir aktyvus ir produktyvus, t. y. veiklus ir kurlus.</p> <p><b>Ugdytojas</b> yra ugdomajame veiksmo veikiąs subjektas, kaipo ugdomosios iniciatyvos pradininkas ir ugdomųjų uždavinių vykdytojas“ (Šalkauskis, 1992).</p> <p>„<b>Pedagogas formuoja</b> asmenybę panašiai kaip skulptorius lipdo skulptūrą“ (Bitinas, 2000).</p> <p>Vaikas – <b>tuščias indas</b>, kurį mokytojas turi pripildyti (Sahlborg, 2004).</p>	<p><b>Ugdytojas ir ugdytinis</b> – du lygiaverčiai subjektai; interakcijos santykis (Kron, 2008).</p> <p>„Ugdymo veiksmo sąveikoje yra tas pats asmuo ir ugdymo objektas, ir ugdymo subjektas. Juo gilesnė yra ugdymo integracija, juo ryškesnė ir paveikesnė yra <b>abipusė ugdytojo ir ugdytinio sąveika</b>“ (Laužikas, 1998).</p> <p>„&lt;...&gt; galime pedagoginį vyksmą apibūdinti kaip <b>socialinę konstrukcinę sąveiką</b> tarp bręstančiųjų ir subrendusiųjų. &lt;...&gt; Pačiame žodyje „konstruoti“ jau glūdi dvi tikslingumo žymės: artinti ir vis stipriau jungti sąveikos narius ir kartu tiesti sąveikos siūlus, siekiant vis aukštesnės bei gausesnės sąveikos sistemos, apimančios visą žmoniją“ (Vabalas-Gudaitis, 1983).</p> <p>„<b>Mokytojas nėra vienintelis</b> mokantis asmuo, jis pats mokosi drauge su mokiniais, kurie, savo ruožtu, patys moko būdami mokytojais. Jie įsijungia į procesą, kuriame visi auga“ (Jarvis, 2001).</p>

Dera atkreipti dėmesį, kad ne visi mokslininkai yra tiek išgryninę savo požiūrius, kad besąlygiškai juos būtų galima priskirti vienai paradigminei linkmei. Antai platesniame kontekste S. Šalkauskis (1992) aiškina, kad „ugdymas pasireiškia, kaip sudarymas palankiausių sąlygų ir paraginimų ugdytinio prigimčiai ir jo galioms augti, skleistis, klestėti“. Ši mintis prasmiškai sietusi su laisvojo ugdymo paradigma. Su išlygomis S. Šalkauskio teikiama *ugdytinio* samprata patenka į klasikinės paradigmos linkmę, kai jis svarsto apie dvejetainę ugdytinio poziciją: šis autorius kalba apie ugdytinį kaip apie *veiklų*, bet vis dėlto kaip apie *objektą*. Kitur jo požiūryje akivaizdus asmens *formavimo* siekis – „padaryti ugdytinį tokį, koks jis turi būti“.

Lyginant ugdymo sampratos, tikslo, struktūros, ugdymo dalyvių santykio ugdyme paradigminius skirtumus, darytina prielaida, kad pirmiausia juos paradigmiskai sąlygoja anksčiau aptarti požiūriai į žmogų, jo prigimtį. Priklausomai nuo skirtingo požiūrio į žmogų ir jo prigimtį paradigmiskai alternatyvūs požiūriai atitinkamai skirtingai traktuoja ir *ugdymą*. Kai žmogus laikomas *moliu, vašku, tuščiu indu*, ugdymas remsis poveikiu, formavimu, papildymu pagal suaugusio ugdytojo, visuomenės turimą vaizdinį. Tokiai paradigminei linkmei atstovaujanti didaktika, kaip ugdymo mokslo submokslas, orientuota į būdus, skirtus žmogui formuoti. Kai žmogus traktuojamas kaip iš prigimties aktyvi, save kurianti esybė, ugdymas ieškos būdų, kaip sudaryti šiai kūrybai, tiksliau – savikūrai tinkamas sąlygas. Didaktika šioje paradigmėje linkmėje ieškos priemonių, kaip sėkmingiau padėti, V. Aramavičiūtės žodžiais tariant, *asmenybei tapti* (Aramavičiūtė, 1998).

F. W. Krono (2008) įvardytą *vaidmenų santykio* paradigminę kaitą, kaip matyti iš pateikto lyginimo, itin atitinka ugdymo dalyvių santykio paradigminio skirtumo palyginimas: *normatyvinėje* (F. W. Krono pavadinimas) paradigmoje ugdytojas yra subjektas, veikiantis ugdytinį – objektą; *interpretacinėje* paradigmoje vyksta dviejų subjektų – ugdytojo ir ugdytinio – interakcija, arba sąveika, supratimas, abipusis ryšys. Taigi pagal vaidmenų santykius *normatyvinę* paradigmą galima laikyti *pedagogocentrine* (būtent tokias tendencijas Lietuvos mokykloje išžvelgė anksčiau minėtas tyrimas (Targamadzė et al., 2010).

Bet ar logiška būtų *interpretacinę* (laisvojo ugdymo, humanistinę, gyvųjų sistemų ir t. t.) paradigmą laikyti *pedocentrine*? *Interakcija* (pa-

gal F. W. Kroną (2008)) ar *konstrukcinę sąveiką* (pagal J. Vabalą-Gudaitį (1983)) – tai dviejų lygiaverčių subjektų santykio pasekmė. Vadinas, šioje paradigminėje linkmėje nebūtų logiška svarstyti, kas yra ugdymo(si), mokymo(si) *centras* – mokinys ar mokytojas. Jie abu yra tame pačiame *interakcijos* vyksme kaip jos lygiaverčiai dalyviai.

Laisvojo ugdymo (interpretacinėje / postmodernųjų laikų / sąveikos / gyvųjų sistemų / holistinėje) paradigmoje ugdymas suprantamas kaip višuminis, holistiškas procesas. Lietuvos švietimo koncepcijoje *visumiškumas* suprastas kaip asmens *mokymo, lavinimo, auklėjimo* integralumas. Taigi aptariant požiūrių į ugdymą paradigminius skirtumus derėtų lyginti ir paradigminius požiūrius į mokymą ir mokymąsi, mokytoją, kas tiesiogiai siejasi su didaktika (žr. 4 lentelę).

4 lentelė

## Požiūrio į mokymą ir mokymąsi, mokytoją paradigminiai skirtumai

	<b>Klasikinė / normatyvinė / modernųjų laikų / industrinė / mechanistinė, poveikio ir t. t. paradigma</b>	<b>Laisvojo ugdymo humanistinė / interpretacinė / postmodernųjų laikų / postindustrinė / gyvųjų sistemų / holistinė / sąveikos ir t. t. paradigma</b>
<b>Mokymas</b>	<p><b>Mokymas</b> – pedagoginis procesas, kurio metu mokiniai, vadovaujami mokytojo, įgyja žinių, mokėjimų ir įgūdžių; mokymas – tai svarbiausia mokyklos funkcija, pagrindinė mokytojo ir mokinio veikla; tai susistemintų žinių, praktinių bei protinių mokėjimų ir įgūdžių įgijimo, lavinimo ir auklėjimo kelias (Rajeckas, 1999).</p> <p><b>Mokymas</b> – „apolitiška, mechaninė, procedūromis apibrėžta veikla, paremta didaktika ir hierarchija“ (Senge, 2006).</p> <p><b>Mokymas</b> orientuotas į mokytoją.</p> <p><b>Mokymas</b> – „žinių sandėliavimas“, arba „taupyklės mokymas“ (Bydam, 2000).</p> <p><b>Mokymas</b> gali būti indoktrinuojantis, jei mokymo stilius autoritarinis (Jarvis, 2001).</p>	<p><b>Mokymas</b> – atitinkamos svarbios patirties teikimas, tolesnio dialogo tęsinys ir jo formavimas, kad galėtų būti konstruojama reikšmė (prasmė).</p> <p><b>Mokymas</b> – procesas, per kurį moksleiviai kartu su mokytojais svarsto turinį ir reikšmę.</p> <p><b>Mokymas</b> turėtų teltis ne tik į tai, kaip individas stengiasi suprasti reiškinį, bet ir į tai, „koks yra netiesiogiai mokyme dalyvaujančios socialinės aplinkos vaidmuo“ (Arends, 1998).</p> <p><b>Mokymas</b> – visą mokytojo gyvenimą vykstantis ir niekada nesibaigiantis procesas, o ne statiška procedūra, kurią reikia įvaldyti, ne žinių davimas, bet žinių kūrimas, patirties reflektavimas, tyrimas (Senge, 2006).</p> <p>Išlaisvinantis <b>mokymas</b>, kurio nuostata: žmogus – sąmoninga būtybė, jo sąmonė nukreipta į aplinkinį pasaulį tam, kad jį pažintų (Bydam, 2000).</p> <p><b>Mokymas</b> gali būti atitinkamos svarbios patirties teikimu, prasmės konstravimu, jei mokymo stilius demokratinis. Mokymo paskirtis – sudaryti besimokantiems įvairių patirčių galimybes, kurios skatintų mokytis, o ne perimti žinias ir įgūdžius (Jarvis, 2001).</p>



<b>Mokymasis</b>	<p><b>Mokymasis</b> – žinių įgijimas, mokytojo teikiamos informacijos, faktų, sąvokų įsiminimas (Arends, 1998). Faktų <b>mokymasis</b> atmintinai ir siekis pateikti teisingus atsakymus (Senge, 2006). <b>Mokymasis</b> yra informacijos ir įgūdžių priėmimas.</p> <p>„<b>Mokymasis</b> – tikslinga veikla siekiant įsisavinti žmonijos sukauptos patirties pagrindus, įgyti teorinės ir praktinės veiklos mokėjimų ir įgūdžių“ (Jovaiša, 2007).</p> <p><b>Mokymasis</b> aiškinamas kaip instrumentiniu sąlygojimu grįsta veikla (Sahlberg, 2004).</p>	<p><b>Mokymasis</b> – socialinis vyksmas, kurio metu mokiniai konstruoja reikšmę (prasmę), remdamiesi ankstesnio žinojimo ir naujos mokymosi patirties sąveika (Arends, 1998).</p> <p><b>Mokymasis</b> – aktyvus, save reguliuojantis, konstruktyvus, priklausantis nuo situacijos ir konteksto socialinis procesas (Pukelis et al., 2008).</p> <p><b>Mokymasis</b> – tai sisteminio mąstymo ugdymasis (Senge, 2006).</p> <p>„&lt;...&gt; <b>mokymasis</b> yra kasdienio gyvenimo ir sąmoningos patirties esmė; tai procesas, kai patyrimas transformuojamas į žinias, įgūdžius, požiūrius, vertybes ir įsitikinimus, kai kasdienis patyrimas yra nuolat įprasminamas, nes sąmoningo žmogaus patyrimas vyksta laike, erdvėje, visuomenėje ir tarpusavio santykiuose. Taigi mokymasis yra procesas, suteikiantis gyvenimo patirtims prasmę, ar siekis jas suprasti. Tačiau jis nėra vien atsakas šioms patirtims, nes jis dažnai yra proaktyvus, pats siekia sukurti patirtis, ir taip atrasti naują žinojimą, įgūdžius, požiūrius ir t. t.“ (Jarvis, 2001).</p> <p><b>Mokymasis</b> – tai mąstymo, veikimo ir išvados darymo procesas &lt;...&gt; (Jarvis, 2001).</p> <p><b>Mokymasis</b> iš esmės yra aktyvus informacijos kūrimas, tikslinimas ir naujų modelių kūrimas. <b>Mokymasis</b> yra aktyvus konstravimo procesas, sukauptų žinių susiejimas, bendradarbiavimas, savitvarka, mokymasis turi tikslą, jis yra susijęs su kontekstu ir aplinkybėmis (Sahlberg, 2004).</p>
<b>Mokytojas</b>	<p><b>Mokytojas</b> – individas, įgijęs pakankamą kiekį žinių iš tam tikrų disciplinų ir pasirengęs tas žinias perteikti mokomai kartai (Arends, 1998).</p> <p><b>Mokytojas</b> – turimų žinių taisytojas (Senge, 2006).</p> <p>Gerai <b>mokytojai</b> žino visus atsakymus ir juos pasako, nes yra viena tiesa, viena reikšmė, vienintelė perteikti skirta informacija (Jarvis, 2001).</p> <p><b>Mokytojas</b> – mokyimo strategas, manipuliuojantis mokiniais, kad pasiektų pedagoginių tikslų, besimokantieji tėra „pasyvūs teorijų bandymo objektai“ (Bydam, 2000).</p>	<p><b>Mokytojas</b> kartu su mokiniais svarsto turinį ir reikšmę (Arends, 1998).</p> <p><b>Mokytojas</b> – naujų žinių kūrėjas (Senge, 2006).</p> <p><b>Mokytojas</b> yra tarp sociokultūrinio pasaulio ir besimokančiųjų: jis atlieka hermeneutinę funkciją – tą aplinką interpretuoja besimokantiejiems, taigi yra tarpininkas (Jarvis, 2001).</p> <p><b>Mokytojas</b> suorganizuoja aplinką taip, kad mokinys mokydamasis galėtų įsigilinti į savo ankstesnes žinias ir patirtį, aktyviai apdorotų žinias ir susietų naują informaciją su autentišku ir prasmingu kontekstu (Sahlberg, 2004).</p>

*Normatyvinei* (ir visi kiti tos pačios linkmės pavadinimai) paradigmai aktualus mokymas, orientuotas į mokytoją, perteikiantį žinias, mokymasis – kaip tų perteikiamų žinių įgijimas, perėmimas, instrumentiniu sąlygojimu grindžiama veikla. Alternatyviai paradigminei linkmei, t. y. *interpretacinei* (laisvojo ugdymo, humanistinei, gyvųjų sistemų ir t. t.) paradigmai, mokymas yra ne žinių davimas, o jų kūrimas drauge su mokiniais, mokymasis – procesas, kai patyrimas transformuojamas į žinias, įgūdžius, požiūrius, vertybes, įsitikinimus; socialinis vyksmas, kurio metu mokiniai konstruoja reikšmes; mokytojas – naujų žinių kūrėjas, kartu su mokiniais svarstantis turinį ir reikšmę, tarpininkas tarp socialinio pasaulio ir besimokančiųjų, padedantis besimokantiesiems interpretuoti aplinką ir turtinti patirtį.

Suvokti požiūrių į holistiškai suprantamo ugdymo komponentų – mokymo ir mokymosi – paradigminius skirtumus didaktikos kūrėjams itin aktualu. Kiekviena lyginamojoje lentelėje teikiama mokymo ir mokymosi alternatyvi samprata savaip užkoduoja didaktinių sprendimų kaitą. Pavyzdžiui, bendriausiu skirtumu, itin aktualiu didaktikai, galėtume laikyti kad ir šį: vienaip bus konstruojamas didaktikos mokslo statinys, kai *mokymas* laikomas *žinių davimu*, o *mokymasis* – *žinių perėmimu, įgijimu*; kitaip – kai *mokymas* laikomas *žinių kūrimu, prasmės svarstymu*, o *mokymasis* – *socialiniu vyksmu, aktyviu informacijos kūrimu, tikslinimu, naujų modelių kūrimu*.

Vienu iš pagrindinių ugdymo filosofijos klausimų laikytinos ir vertybės. Paradigminis požiūrių į vertybių ugdymą skirtumas taip pat sąlygojamas paradigminio požiūrio į žmogų. Linkmėje, kuriai žmogus tėra pasyvi refleksų esybė, asmens vertybinės nuostatos formuojamos jas perteikiant, B. Bitino sąvoka remiantis – indoktrinuojant. Linkmėje, kuriai žmogus yra save kurianti, sąmoninga, prasmės ieškanti, reikšmę konstruojanti, suprantanti esybė, vertybės pasirenkamos paties asmens jas pažįstant, emociškai išgyvenant, dėl jų apsisprendžiant ir paverčiant nuostatomis, t. y. parengtumu veikti remiantis vertybėmis. Turint omeny, kad vertybių internalizavimas taip pat yra visybiško ugdymo integralus matmuo, didaktikos atitinkami sprendimai taip pat gali paradigmiskai alternatyviai prisidėti prie organizuoto vertybių ugdymo. Didaktikos poveikis ugdymui nuodugniau analizuojamas šios dalies trečiame skyriuje.



Kaip minėta aptariant paradigmų klasifikavimo variantus, Lietuvos edukologijos mokslininkų vartojamoje terminijoje plinta alternatyvių paradigmų įvardijimo variantas *mokymo paradigma* ir *mokymosi paradigma*. Autorės požiūriu, tokia skirstymo logika diskutuotina: *mokymas* ir *mokymasis* laikytinas ne alternatyviais, o vienu metu vykstančios interakcijos procesais. Viena vertus, kaip matyti iš lyginamosios analizės (žr. 4 lentelę), tiek mokymas, tiek mokymasis būdingas abiem alternatyvioms paradigmėms linkmėms, kad ir kaip jos būtų vadinamos. Esminiai paradigmiškai skiriasi tik sampratų turinys, sąlygojamas požiūrio į žmogų ir jo prigimtį ir drauge sąlygojantis didaktikos sprendimus. Antra vertus, mokymas ir mokymasis yra svarbūs, tačiau tik daliniai ugdymo paradigmą išreiškiantys komponentai, neprilygintini paradigmos sisteminei visumai.

Privalu pastebėti, kad kai kurie mokslininkų teikiami *mokymo* sampratų aiškinimai, aktualūs dabartinei ugdymo situacijai ir laikui, teikia tiesiogines aliuzijas į didaktikos sprendimus. Antai A. Hargreavesas apibūdina *mokymą*, aktualų žinių, taigi dabarties ir ateities, visuomenei: „Mokymas pabrėžia aukštesnio lygmens mąstymo sugebėjimus, metakogniciją (mąstymą apie mąstymą), konstruktyvistinius požiūrius į mokymąsi ir supratimą, mąstymu parentą mokymąsi, kooperacinio mokymosi strategijas, keletą tipų intelektą ir skirtingas „galvosenas“, įvairiųjų vertinimo technikų taikymą ir kompiuterinių ar kitų informacinių technologijų, leidžiančių mokiniams nepriklausomai pasiekti informaciją, naudojimą“ (Hargreaves, 2008: 36). Savo ruožtu į didaktikos mokslo sprendimus aliuzijas teikia ir aiškinamas *mokymasis*. Pavyzdžiui, XX a. pedagogikos klasiku tituluojamo G. Petty'o požiūriu, „mokymasis – tai ne tobulas atkartojimas to, kas buvo mokoma, o aktyvus prasmų kūrimo procesas, kurio metu atsiranda asmeninės interpretacijos to, ko buvo mokoma. Tai apima ne vien asmeninių faktų ir sąvokų interpretacijų saugojimą, bet ir jų sujungimą taip, kad vienos sąvokos būtų susijusios su kitomis bei anksčiau išmoktais dalykais ir tokiu būdu sukurtų prasmę bei suvokimą“ (Petty, 2008: 22). Abu aiškinimai vartoja abi, t. y. *mokymo* ir *mokymosi*, sąvokas kaip tarpusavyje susijusias. Kita vertus, abu aiškinimai tiesiogiai mini arba leidžia išvelgti potekstėje konstruktyvistinį požiūrį.

Kaip rodo atsakymų į pagrindinius ugdymo filosofijos klausimus paradigminis palyginimas, XXI a. Lietuvos švietime įtvirtinamai ugdymo paradigmai – *laisvojo ugdymo humanistinei / interpretacinei / postmodernųjų laikų / postindustrinei / gyvųjų sistemų / holistinei / sąveikos* (kad ir kokia sąvoka ją beapibrėžtume) – konstruktyvistinio pažinimo idėjos turėtų būti artimos, tokiu atveju jomis ir reikėtų grįsti didaktikos mokslo sprendimus. Tačiau edukologų kasdienėse diskusijose tenka išgirsti gana skeptiškų konstruktyvizmo vertinimų. Kuo remiantis tokios dvejonės kyla ir kiek jos svarbios didaktikos paradigminei kaitai? Abejojama paties besimokančiojo vaidmens sureikšminimu, *mokymąsi* priešpriešinant *mokymui*. Tokių abejonių, kaip ir oponavimo joms, esti viso pasaulio edukologijos literatūroje. Tikėtina, kad ir konstruktyvizmo klausimu yra susiklostęs postmoderniajam socialiniam būviui būdingas požiūrių daugybingumas. Kokie argumentai teikiami pozityviai, palankiai konstruktyvizmą vertinančių edukologų?

Antai Švietimo plėtros korporacijos (angl. *Educational Broadcasting Corporation*) atvirame teminiame puslapyje *Konstruktyvizmas kaip mokymo ir mokymosi paradigma* (Constructivism as a Paradigm for Teaching and Learning, 2004) tokios diskusijos esant pripažįstama, o pateikiant argumentus už konstruktyvizmą teigiama, jog, priešingai nemažos dalies ugdytojų (konservatyvių / tradicijai atstovaujančių) kritiškumui, konstruktyvizmas neatleidžia mokytojo nuo aktyvaus vaidmens vertinant ir ekspertuojant žinojimą. „Konstruktyvizmas modifikuoja šį vaidmenį – mokytojas tampa pagalbininku besimokančiajam konstruojant žinojimą, užuot atgaminus faktų serijas. Mokytojas konstruktyvistas numato įrankius (pvz., problemų sprendimu, tyrimu pagrįsto mokymosi), kuriais remdamiesi besimokantieji keltų ir tikrintų savo idėjas, darytų išvadas ir apibendrinimus, kauptų ir skleistų savo žinojimą bendroje mokymosi terpėje. Konstruktyvizmas transformuoja besimokantįjį: pasyvus informacijos retransliuotojas tampa aktyviu mokymosi proceso dalyviu. Visada vedami mokytojo besimokantieji aktyviai konstruoja savo žinojimą, užuot nuolat mechanškai „riję“ žinias iš mokytojo ar vadovėlių.“ Puslapio kūrėjų nuomone, konstruktyvizmas dažnai nepagrįstai aiškinamas kaip mokymosi teorija, verčianti besimokančiuosius „išradinėti ratą“. Iš tikrųjų kons-

truktyvizmas kurstąs besimokančiųjų įgimtą smalsumą pažinti pasaulį ir būdus, kaip tai daroma. Besimokantieji ne iš naujo „išranda ratą“, o mėgina suprasti, kaip tai daroma, kaip tai funkcionuoja. „Jie taiko savo jau turimą žinojimą ir realaus pasaulio patyrimą keldami hipotezes, tikrindami savo teorijas ir pagaliau grįsdami išvadas savo duomenimis“ (Constructivism as a Paradigm for Teaching and Learning, 2004).

Kiti mokslininkai *mokymą* ir *mokymąsi* pagal konstruktyvizmą aiškina taip pat kaip neatsiejamus konceptus. Antai D. Wilde (2000) apibendrina, jog „konstruktyvistinių mokymosi teorijų požiūriu, mokymasis ir žinių įgijimas suprantamas kaip

*aktyvus procesas*

Sėkmingas mokymasis priklauso nuo tarpusavyje susijusių motyvacijos, interesų ir aktyvaus besimokančiųjų santykio su mokymosi tikrove. Mokiniai (-ės) gerai įsisavina pasiūlomą mokymosi turinį pagal savo taisykles ir turimą patyrimą, pagal savo supratimo būdą ir individualų gyvenimo aplinkos kontekstą.

*save reguliuojantis procesas*

Priklausomai nuo pasirenkamos mokymosi tikrovės, mokymosi laikas ir metodinės priegos yra didžia dalimi pačių besimokančiųjų reguliuojami. Mokytojo vadovavimas garantuoja mokymosi proceso inicijavimą ir tolydumą (nuoseklumą), nes savireguliacijos kokybė netolygi vien geriems besimokančiojo norams.

*konstruktyvus procesas*

Mokymosi procesas vyksta kaip individualus kūrimas daugiariopų santykių, kurie savo sąsajomis sudaro žinojimo struktūrų visumą. Šios struktūros savo ruožtu randa pritaikymą įvairiose situacijose, tarpusavyje susijusiuose socialiniuose kontekstuose. Dėl turimų skirtingų ankstesnių žinių, individualių polinkių, interesų struktūrų susiklosto itin individualus tikrovės interpretavimas (skirtingi požiūriai į vieną ir tą pačią tikrovę).

*situatyvus procesas*

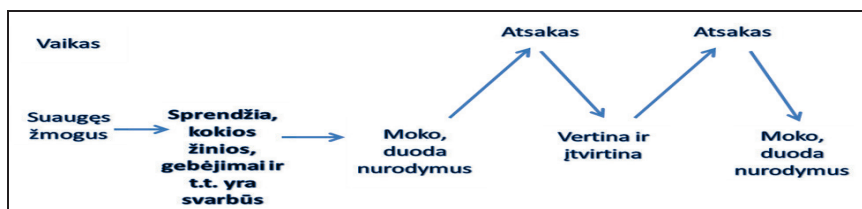
Žinios ir įgūdžiai pagal galimybes turėtų būti įgyjami tokiomis aplinkybėmis, kurios struktūriškai atitiktų jų pritaikymo aplinkybes, nes būtent pritaikymui naujomis aplinkybėmis įgyjamos žinios ir gebėjimai turėtų būti reikšmingi.

*socialinis procesas*

Pasaulio vaizdo konstravimas ir interpretavimas yra tiek pat individuali protinė veikla, kiek drauge apibrėžta socialinių procesų. Besimokantieji įgyja žinių, įgūdžių, kaip ir požiūrių, ir bendruomenėje konstruoja tarpasmeninius santykius, ugdomi socialines kompetencijas. Mokymasis visada yra komunikacinis įvykis ir procesas“ (Wilde, 2000).

Taigi tiek mokymas, tiek mokymasis konstruktyvizme yra du tarpusavyje susiję, tuo pačiu metu vykstantys procesai. Todėl *mokymas* ir *mokymasis* nelaikytini vienas kito alternatyva ar net alternatyviomis paradigmomis.

Ketinant konstruktyvizmu grįsti teorinius ir praktinius didaktikos sprendimus būtų aktualu suvokti svarbų aspektą – mokytojo vaidmens pokytį orientuojantis nuo biheivioristiškai organizuoto mokymo į konstruktyvistikiškai organizuojamą mokymą. Šis aspektas analizuojamas ir ką tik pateiktų autorių, o lietuviškuose edukologijos leidiniuose priimtina pateikiamas A. Pollardo (2002). Prisimintini mokslininko pateikti skirtingų vaidmenų grafiniai modeliai (žr. 1, 2, 3 pav.) (Pollard, 2002: 150, 152). Pirmiausia – kaita iš tikro pradėtina nuo situacijos, kuri turi kardinaliai kisti, išivardijimo, t. y. nuo biheivioristinio vaidmenų modelio suvokimo (žr. 1 pav.).



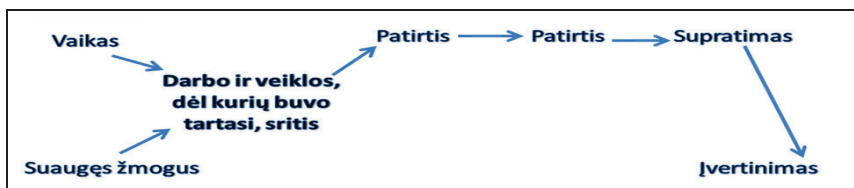
1 pav. Biheivioristinis vaidmenų mokymo ir mokymosi procese modelis  
(Pollard, 2002: 147)

Akivaizdu, jog šis modelis išreiškia klasikinės / normatyvinės / pramoninės / mechanistinės / poveikio ir t. t. ugdymo paradigmoje vyraujančius mokytojo kaip subjekto ir mokinio kaip objekto vaidmenis. Mokymo pobūdis tokioje paradigmoje aptartas anksčiau (žr. 4 lentelę). Mokytojas šiuo atveju yra subjektas, sprendžiantis, ko, kaip, kodėl mokys, duodantis

nurodymus, patikrinantis išmokimą ir įvertinantis, vėl duodantis tolesnius nurodymus. Mokiniui paliekamas tik atsakas – pademonstruoti, ko išmoko, kad būtų įvertintas. Tai, ką anksčiau aptartame tyrime (Targamadzė et al., 2010), kaip jau minėta, mokslininkai vadina *pedagogocentrinium* mokymu.

Pasirinkę konstruktyvizmą turėtume sutikti, kad šis vaidmenų modelis yra tarsi kitas, bihevizmizmui alternatyvus, kraštutinis: gana aiškiai telkdamasis į besimokančiojo patirtį, jos įgijimą, nuolatinį atnaujinimą, mokytoją palieka iš pažiūros tarsi nuošalėje – stebėtojo, gana atsargiai teisingiškiančio į mokymosi vyksmą, pozicijoje (žr. 2 pav.). Tikėtina, jog remiantis šiuo požiūriu Lietuvos mokyklų ugdymo praktikoje klostosi kraštutinis – mokytojų nuostata palikti mokymosi procesą vien mokinių atsakomybei, atsisakant bet kokio aktyvesnio savo vaidmens.

Tačiau teoretikai, regis, kalba ne apie mokytojo aktyvaus vaidmens atsisakymą, o tik apie jo pobūdžio kitimą. A. Pollardo (2002) teigimu, konstruktyvistiniame vaidmenų modelyje besimokančiojo vaidmuo – labai aktyvaus ir savarankiško, stipriai motyvuoto dalyvio, motyvacija ir savarankiškumas sustiprinami, kai dėl darbo ir veiklos susitariama dviejų lygiaverčių subjektų – mokinio ir besimokančiojo. Mokytojui šiuo atveju tenka svarbus vaidmuo sukurti vaiko patirtims įgyti itin palankias turtingas, įvairias mokymosi aplinkas. Anot A. Pollardo, reikia turėti omeny, kad gali rasti ir skirtingas vaikų pasirinktas turinys, kurį suvaldyti gali būti problemiška. Apskritai mokytojo veikla šiuo atveju nukreipta ne tiek į pagalbą vaikui mokantis, kiek į mokymosi aplinkų valdymą.

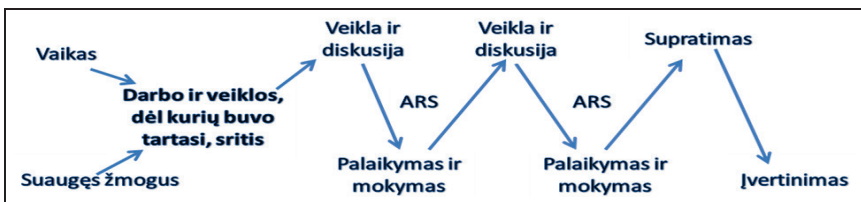


2 pav. Konstruktyvistinis vaidmenų mokymo ir mokymosi procese modelis

Autorės požiūriu, yra pagrindo remtis konstruktyvistiniu vaidmenų mokymo ir mokymosi procese modeliu tuomet, kai išugdyta mokinių mo-

kėjimo mokytis kompetencija. Tačiau etape, kol mokinių bendrųjų kompetencijų ugdymas net mokytojams tebėra iššūkis, atsakomybės už mokymąsi priskyrimas vien mokiniams gali turėti neigiamos įtakos mokinių mokymosi sėkmei. Juolab nederėtų mechaniškai priimti šio modelio aiškintojų aktualinamos aplinkos sampratos: aplinką sudaro ne tik erdvė, priemonės, turinys, metodai ir pan., bet ir mokytojo–vaiko, mokytojo–klasės, klasės–vaiko, vaiko–vaiko santykiai, taigi pačioje mokymosi aplinkoje svarbus socialinis mokinčiųjų–besimokančiųjų ryšys, vadinamosios interakcijos. Tiesiogiai ir kur kas ryškiau tokį ryšį akcentuoja socialinis konstruktyvizmas (žr. 3 pav.).

Teikdamas socialinio konstruktyvizmo vaidmenų mokymo ir mokymosi procese modelį A. Pollardas, kaip ir ne vienas anksčiau minėtų mokslininkų, remiasi L. Vygotskio *artimiausios raidos srities sąvoka* (ARS), apibūdinančia skirtumą „tarp esamo raidos lygio, kurį nusako problemų sprendimas, ir potencialaus raidos lygio, kurį nusako problemų sprendimas vadovaujant suaugusiajam ar vaikui bendradarbiaujant su gabesniais bendraamžiais“ (Vygotsky, 1978: 86). A. Pollardo (2002) teigimu, „jei pagalba tinkama ir prasminga, vaiko supratimas gali išsiplėsti ir gerokai pranokti tai, ką jis būtų pasiekęs vien savo jėgomis“. Kita vertus, mokslininkas pabrėžia, jog toji pagalba turi būti „reflektuojančio tarpininko“, t. y. turi sietis su mokinių dabartiniu momentu pasiektu supratimu ir tikslais, kad galėtų plėtoti tolesnį mąstymą.



3 pav. Socialinis konstruktyvistinis vaidmenų mokymo ir mokymosi procese modelis

Patyrusių mokymo proceso dalyvių vaidmuo plečiant, palaikant mažiau patyrusių mokinių supratimą, patirtį čia svarbus. Viena vertus, išlieka konstruktyvizmo akcentuojamas dėmesys mokinio aktyvumui, antra

vertus, drauge pripažįstama socialinių procesų svarba. Kaip socialiniai procesai šiuo atveju suprantamas socialiniame kontekste – šeimoje, bendruomenėje, vaiką supančioje socialinėje terpėje besirandantis žinojimas. Jis plečiamas, plėtojamas, ir tam svarbus mokytojo ar kito asmens, pavyzdžiui, daugiau patyrusio mokinio, pastiprinimas, kitaip tariant, svarbios interakcijos.

Jas, remdamasi L. Vygotskio (1978) teorija ir ją aiškindama kaip itin aktualią XXI a. mokyklai, pabrėžia K. S. Taber (2011), pagrįsdama, kad socialinio konstruktyvizmo principais vadovaujantis sėkmingai plečiamas asmens žinojimas, ugdomos kompetencijos. Tačiau mokytojui šiuo atveju kyla ir diagnostinių uždavinių – diagnozuoti, kokia tikėtina kiekvieno besimokančiojo ar bent besimokančios mokinių grupės ARS (artimiausios raidos sritis) ir koks pastiprinimas, kokia konkreti mokytojo ar kitų patyrusių mokymosi proceso dalyvių pagalba galėtų būti veiksmingiausia. Apie būdus, kaip pasiekti minimus mokytojo uždavinius, nuodugniau bus kalbama antrame skyriuje aptariant ugdymo idėjų įgyvendinimo ugdymo praktikos lygmeniu potemę.

Pateiktosios socialinio konstruktyvizmo idėjos itin aktualios didaktikai: jų įtvirtinimas sąlygotų mokymosi bendradarbiaujant ir kitų kolegialumu besiremiančių mokymo(si) strategijų taikymą. Neabejotina, jog *mokymo, mokymosi* sąvokų apibrėžčių, aiškinimų tiek vienai požiūrių esminiais ugdymo filosofijos klausimais sisteminei linkmei, arba paradigmai, tiek kitai, alternatyviai, rastume gana daug, mat pastaruoju metu, t. y. XXI a. pirmąjį dešimtmetį, paradigminiai skirtumai nuolatos aktualinami tiek filosofiniu, tiek edukologijos mokslo, tiek švietimo politikos kūrimo, tiek jos įgyvendinimo lygmenimis.

Remiantis analize įmanu suvokti, kas yra esminga paradigimų skirtumų diferencijavimo kodui ir kokios paradigminės nuostatos aktualios dabarties didaktikos pamatinėms idėjoms, kaip jos keičia didaktikos mokslo statinį. Kitas skyrius šias idėjas paryškina.

## 2. Ugdymo idėjos, sąlygojančios didaktikos idėjas

Apsibrėžus didaktiką *ugdymo mokslų subdisciplina, mokymo ir mokymosi kaip fenomeno* teorija, akivaizdu, kad jos paradigminius skirtumus sąlygoja paradigminiai ugdymo, mokymo ir mokymosi sampratų skirtumai, aptarti pirmesniame skyriuje. Paradigminės skirtybės lemia tai, kad tiek dėl didaktikos apibrėžties, paskirties, tiek ir dėl jos aprėpiamų sričių tebediskutuojama. Kokios mokslinės pozicijos, atsižvelgiant į egzistuojančias paradigmines linkmes, galėtų būti laikomos didaktikoje pamatinėmis? Remiantis tematinio akademinio tinklo „Mokytojų rengimas Europoje“ (angl. *Teacher Education in Europe*) publikuotų didaktikos idėjų analize galima formuluoti porą didaktikai svarbių tezių.

Pirmoji – **apie didaktikos aprėpiamas problemas**. „Didaktika kaip mokymo ir mokymosi teorija sprendžia mokymo ir mokymosi turinio ir procedūrų problemas plačiąja prasme, kaip antai: mokymosi sričių legimitacija (įteisinimas) ir struktūrinimas; atsakomybės žmogui ir pasauliui pagrindų mokymasis; gamtos ir kultūros svarbiausių dimensijų patyrimo galimybių sudarymas; mokymosi proceso problemų sprendimo inicijavimas ir palaikymas; nepriklausomo mąstymo, vertinimo, sprendimo ir veikimo gebėjimų skatinimas“ (Seel, 1999: 14). Antroji – **apie didaktikos aprėpiamas sritis**. Su minėtomis problemomis susijusios didaktikai priskiriamos integraliai nagrinėjamos sritys: mokymo / mokymosi / studijų kontekstas, tikslai ir uždaviniai, turinys, strategijos; medijų ir priemonių naudojimas mokymo / mokymosi / studijų procese; vertinimas ir įvertinimas; mokymo / mokymosi / studijų dalyvių veiklos (Kansanen, Meri, 1999: 113).

Ar įmanu formuluoti tiesiogines ugdymo idėjų ir didaktikos nagrinėjamų problemų bei aprėpiamų sričių sąsajas? Į tą klausimą, tikėtina, atsakytų didaktikos aprėpiamų problemų ir analizuojamų sričių prasminis palyginimas su anksčiau analizuotais paradigminkiniais požiūriais į pagrindinius ugdymo filosofijos klausimus ir švietimo XXI a. aktualijas (žr. 5 lentelę).



Didaktikos aprėpiamų problemų, pagrindinių ugdymo filosofijos klausimų, švietimo XXI a. aktualijų palyginimas

Didaktikos aprėpiamos plačiosios problemos (Seel, 1999)	Ugdymo filosofijos pagrindiniai klausimai	Švietimo XXI a. aktualijos ( <i>mokymosi lobiai</i> )
Mokymo-si sričių legitimacija ir struktūrinimas	<p><i>Ugdymo samprata: ugdymas – tai...</i></p> <p>palankių sąlygų kiekvieno ugdytinio saviraiškai, saviskaidai ir saviraidai sudarymas (Bitinas, 1998);</p> <p>būtinų sąlygų individo prigimtyje glūdintiems gebėjimams kūrybiškai reikštis, permant ir plėtojant kultūrą, visuma; taip apibrėžiamas ugdymas apima mokymą-mokymąsi, lavinimą-lavinimąsi, auklėjimą-saviauklą (Lietuvos švietimo koncepcija, 1992);</p> <p>dvasinių, intelektinių, fizinių asmens galių auginimas bendraujant ir mokant (LR švietimo įstatymas, 2011).</p>	<p><i>Mokymasis pažinti:</i> plačiųjų bendrųjų žinių įsisavinimas, intelektinis smalsumas, supratimo instrumentai, savarankiškas mąstymas, mokymosi visą gyvenimą paskatos ir pagrindai, mokymasis mokytis;</p> <p><i>Mokymasis veikti:</i> gebėjimas išmokus dalykus panaudoti įvairiose situacijose, jais remiantis kūrybingai veikti savo aplinkoje ir daryti jai įtaką, gebėjimas dirbti komandoje, bendrauti ir bendradarbiauti, prisiimti riziką, valdyti ir spręsti konfliktus.</p>
Atsakomybės žmogui ir pasauliui pagrindų mokymasis	<p><i>Požiūris į žmogų ir jo prigimtį:</i> suprantanti reikšmę, integrali esybė, gyvoji sistema, sociali ir humaniška būtybė (Kron, 2008; Sahlberg, 2004; Senge, 2006); natūros ir kultūros darinys, gebantis save kurti bei išmintingai dalyvauti kultūros ir gamtos kaitoje (LBLMBP, 1997).</p>	<p><i>Mokymasis būti:</i> suprasti save, savo pasaulį ir pajėgti spręsti savo problemas; suteikti žmonėms minčių, sprendimų, jausmų ir vaizduotės laisvę, kurios reikia siekiant puoselėti savo talentus ir prisiimti maksimalią atsakomybę už savo gyvenimą;</p> <p><i>Mokymasis gyventi kartu:</i> susipažinti su kitų asmenų ir kultūrų dvasinėmis vertybėmis, jas suprasti ir gerbti, suprasti ir vertinti žmonių panašumus ir skirtumus bei tarpusavio priklausomybę, gebėti megzti dialogą, diskusijas, bendradarbiauti, mažinti smurtą, konfliktus.</p>

<p>Gamtos ir kultūros svarbiausių dimensijų patyrimo galimybių sudarymas</p>	<p><i>Ugdymo samprata: ugdymas – tai...</i> žmogaus išsiskleidimas visu įvairumu ir pilnatve, sueinant į žaismingą, dinamišką, kūrybišką santykį su aplinka visu jos įvairumu ir pilnatve (Paplauškas-Ramūnas, 1996); dvasinių, intelektinių, fizinių asmens galių auginimas bendraujant ir mokant (LR švietimo įstatymas, 2011).</p>	<p><i>Mokymasis pažinti:</i> plačiųjų bendrųjų žinių įsisavinimas, intelektinis smalsumas, supratimo instrumentai, savarankiškas mąstymas, mokymosi visą gyvenimą paskatos ir pagrindai, mokymasis mokyti; <i>Mokymasis veikti:</i> gebėjimas išmoktus dalykus panaudoti įvairiose situacijose, jais remiantis kūrybingai veikti savo aplinkoje ir daryti jai įtaką, gebėjimas dirbti komandoje, bendrauti ir bendradarbiauti, prisiimti riziką, valdyti ir spręsti konfliktus; <i>Mokymasis gyventi tvariai:</i> gerbti ir saugoti gyvastį, dirbti su skirtingais žmonėmis, elgtis ir veikti taip, kad būtų sumažintas ekologinis poveikis supančiam pasauliui, kiek įmanoma darniau sugyventi su gamta, augti ir įgyvendinti savo siekius.</p>
<p>Mokymo proceso problemų sprendimo inicijavimas ir palaiškymas</p>	<p><i>Požiūris į žmogų ir jo prigimtį:</i> žmogui iš prigimties būdinga saviraida: veržimasis į ateitį, siekis laisvai realizuoti savo galias (<i>humanistinio ugdymo nuostata</i>); visi mokiniai turi įvairių potencialių galių, o pedagogo paskirtis – padėti jas atskleisti. &lt;...&gt; dvasinės galios – laisvė ir tiesa (empirinėje plotmėje – valia ir protas) tegali skleisti kito žmogaus <i>meilės</i> pažadintuos (Martišauskienė, 2008).</p>	<p><i>Mokymasis pažinti:</i> plačiųjų bendrųjų žinių įsisavinimas, intelektinis smalsumas, supratimo instrumentai, savarankiškas mąstymas, mokymosi visą gyvenimą paskatos ir pagrindai, mokymasis mokyti; <i>Mokymasis veikti:</i> gebėjimas išmoktus dalykus panaudoti įvairiose situacijose, jais remiantis kūrybingai veikti savo aplinkoje ir daryti jai įtaką, gebėjimas dirbti komandoje, bendrauti ir bendradarbiauti, prisiimti riziką, valdyti ir spręsti konfliktus.</p>
<p>Nepriklausomo mąstymo, vertinimo, sprendimo ir veikimo gebėjimų skatinimas</p>	<p><i>Ugdymo samprata: ugdymas – tai...</i> žmogaus išsiskleidimas visu įvairumu ir pilnatve, sueinant į žaismingą, dinamišką, kūrybišką santykį su aplinka visu jos įvairumu ir pilnatve (Paplauškas-Ramūnas, 1996); ugdytinio vertybių internalizavimo ir jo sąveikos su ugdytiniu nuolatinis tobulinimas, padedantis ugdytiniui išskleisti savo asmenybę ir kūrybiškai veikti pasaulyje (Aramavičiūtė, 1998).</p>	<p><i>Mokymasis veikti:</i> gebėjimas išmoktus dalykus panaudoti įvairiose situacijose, jais remiantis kūrybingai veikti savo aplinkoje ir daryti jai įtaką, gebėjimas dirbti komandoje, bendrauti ir bendradarbiauti, prisiimti riziką, valdyti ir spręsti konfliktus; <i>Mokymasis gyventi kartu:</i> susipažinti su kitų asmenų ir kultūrų dvasinėmis vertybėmis, jas suprasti ir gerbti, suprasti ir vertinti žmonių panašumus ir skirtumus bei tarpusavio priklausomybę, gebėti megzti dialogą, diskusijas, bendradarbiauti, mažinti smurtą, konfliktus. (Delors et al., 1996: 86; Hargreaves, Fink, 2008: 44–45).</p>

Galima prielaida, jog paradigmines didaktikos idėjas, jų paradigminę skirtį sąlygoja keletas didaktikai aktualių ugdymo filosofijos klausimų grupių, kitaip tariant, didaktikos aprėpiamos problemos ir nagrinėjamos sritys remiasi atsakymais į esminius ugdymo filosofijos klausimus:

- požiūris į žmogų ir jo prigimtį esmingai lemia santykio su ugdymu asmeniu ir viso ugdymo proceso plačiąja prasme, t. y. integraliai ir mokymo / mokymosi, aiškinimą ir konstravimą – tiesiogiai didaktikos sprendžiamą *mokymosi proceso problemų sprendimo inicijavimo ir palaikymo* problemą, iš esmės visas didaktikos aprėpiamas sritis;
- ugdymo samprata lemia požiūrį į mokymą ir mokymąsi kaip fenomeną, kaip pasaulio ir savęs jame pažinimo instrumentą, kaip pagalbą asmenybės tapsmui – didaktikos sprendžiamas *gamtos ir kultūros svarbiausių dimensijų patyrimo galimybių sudarymo, nepriklausomo mąstymo, vertinimo, sprendimo ir veikimo gebėjimų skatinimo* problemas;
- ugdymo samprata sąlygoja didaktikos integraliai nagrinėjamas sritis: *mokymo / mokymosi / studijų konteksto aiškinimą, tikslų ir uždavinių pobūdį, turinį, strategijas, pastarųjų sąlygojamą medijų ir priemonių naudojimą mokymo / mokymosi / studijų procese, vertinimą ir įvertinimą, vertinimąsi ir įsivertinimą, mokymo / mokymosi / studijų dalyvių veiklų pobūdį*;
- ugdymo samprata iš esmės sąlygoja ir tai, kokiai savo, kaip gyvos sistemos, socialios ir humaniškos esybės, misijai žmogus ugdomas, kas didaktikos atveju reikštų *atsakomybės žmogui ir pasauliui pagrindų mokymosi* problemą – tai vertybinis didaktikai aktualus aspektas.

Atsakomybės žmogui ir pasauliui pagrindų mokymąsi tarp didaktikos problemų H. Seelas (1999) iškelia kaip antrąją, pabrėždamas, jog vertybinis asmens ugdymas yra integraliai suprasto ugdymo, t. y. ir mokymo / mokymosi jame, esminis tikslas, vedančioji linkmė.

Teigtina, kad paradigminę didaktikos idėjų skirtį pirmiausia sąlygoja ugdymo filosofinių koncepcijų požiūriai į žmogų ir jo prigimtį, ugdymo samprata. Autorės požiūriu, su laisvojo ugdymo humanistine (gyvųjų sis-

temų, interpretacine, holistinė ir t. t.) paradigma susijusios ir todėl didaktikos mokslui turėtų būti aktualios ir Tarptautinės XXI amžiaus švietimo komisijos ataskaitos, 1996 m. pateiktos UNESCO, idėjos (cituojamos 5 lentelėje), prilygintinos XXI a. ugdymo iššūkiams ar siekiniams. Ataskaitos autorių grupė pabrėžia, jog XXI a. „tradiciniai poreikio gauti švietimo paslaugas tenkinimo būdai, kurie iš esmės yra kiekybiniai ir remiasi žiniomis, jau nebetinkami. Nepakanka kiekvienam vaikui suteikti tam tikro žinių kiekio, kuriuo naudotis jis galės visą likusį gyvenimą. Gyvendamas kiekvienas žmogus turi būti pasiruošęs pasinaudoti visomis mokymosi galimybėmis tiek plėsti savo žinias, įgūdžius ir požiūrį, tiek prisitaikyti prie kintančio, sudėtingo ir tarpusavyje priklausomo pasaulio“ (Delors et al., 1996: 86).

Teiginiu apeliuodami į mokymo ir mokymosi paradigminę kaitą, autoriai keturiais XXI a. *mokymosi lobiais* įvardija **mokymąsi pažinti** (ne tik plačiųjų bendrųjų žinių įsisavinimą, intelektinį smalsumą, supratimo instrumentus, savarankišką mąstymą, mokymosi visą gyvenimą paskatas ir pagrindus, bet ir mokymąsi mokyti), **mokymąsi veikti** (gebėjimą išmokus dalykus panaudoti įvairiose situacijose, jais remiantis kūrybingai veikti savo aplinkoje ir daryti jai įtaką, gebėjimą dirbti komandoje, bendrauti ir bendradarbiauti, prisiimti riziką, valdyti ir spręsti konfliktus), **mokymąsi būti** (šį *lobį* autorė komentuoja A. Hargreaveso ir D. Finko žodžiais: „Jis apima mūsų moralinį charakterį, etinius sprendimus ir asmeninės atsakomybės jausmą, jis susijęs su visais „aš“ aspektais: kūnu ir siela, emocijomis ir intelektu, estetiniais pojūčiais ir dvasinėmis vertybėmis. Žmonės, išmokę būti, supranta save, savo pasaulį ir pajėgia spręsti savo problemas. Mokymasis būti suteikia žmonėms minčių, sprendimų, jausmų ir vaizduotės laisvę, kurios reikia siekiant puoselėti savo talentus ir prisiimti maksimalią atsakomybę už savo gyvenimą“ (Hargreaves, Fink, 2008); **mokymąsi gyventi kartu** (susipažinimą su kitų asmenų ir kultūrų dvasinėmis vertybėmis, jų supratimą ir gerbimą, žmonių panašumų ir skirtumų bei tarpusavio priklausomybės supratimą ir vertinimą, gebėjimą megzti dialogą, diskusijas, bendradarbiauti, mažinti smurtą, konfliktus). Penktąjį *mokymosi lobį*, itin aktualų XXI a., vėliau priduria A. Hargreavesas ir D. Finkas (2008: 45) – **mokymąsi gyventi tvariai** (mokymąsi gerbti

ir saugoti gyvastį, dirbti su skirtingais žmonėmis, elgtis ir veikti taip, kad būtų sumažintas ekologinis poveikis supančiam pasauliui, kiek įmanoma darniau sugyventi su gamta, augti ir įgyvendinti savo siekius).

Vadinamieji *mokymosi lobiai* laikytini nubrėžtomis XXI a. asmens ugdymui svarbiomis gairėmis. Netgi manant, jog kol kas toks ugdymas tėra vizija, ji vis dėlto užkoduoja atitinkamus ugdymo, taigi ir ugdymo mokslų submokslo – didaktikos – sprendimus. Autorės požiūriu, įvardytos aktualios XXI a. ugdymo kryptys tiesiogiai siejasi su aptartaisiais *laisvojo ugdymo humanistinės / interpretacinės / postmodernųjų laikų / postindustrinės / gyvųjų sistemų / holistinės / sąveikos* paradigmos atsakymais į pagrindinius ugdymo filosofijos klausimus, su teze įvardytomis didaktikos sprendžiamomis problemomis. Tai įrodo pateiktas ugdymo filosofijos esminių klausimų, didaktikos problemų, UNESCO ataskaitoje pabrėžtų XXI a. švietimo iššūkių prasmintis lyginimas (žr. 5 lentelę).

Akcentuojant paradigminės linkmės požiūrį į žmogų, prisimintinas didaktikai aktualus pamatinis, arba aukščiausias, ugdymo principas: *ugdymas turi atitikti žmogaus prigimtį* (Dystervėgas, 1988).

Didaktikos atveju šis principas turėtų būti persmelkęs visas didaktikos aprėpiamas sritis – tikslus ir uždavinius, turinį, strategijas, medijų ir priemonių naudojimą mokymo / mokymosi / studijų procese, vertinimą ir įvertinimą, mokymo / mokymosi / studijų dalyvių veiklas. Autorės požiūriu, būtent šį principą išreiškia H. Gardnerio intelekto tipų teorija, asmens mokymosi stilių arba mokymosi būdų teorijos (Jensen, 1999: 27–38; Petty, 2008: 51–62; Šiaučiukėnienė et al., 2006: 110–112) ir kitos asmens individualumą ir asmens ugdymą remiantis individualumu aptariančios teorijos. Tikslingai jomis remiantis būtų įmanu paneigti ir dalį anksčiau aptartų P. Sengė's įvardytų mechanistinės paradigmos mokyklos ydų. Ugdymo praktikoje aukščiausias ugdymo principas neatsiras be sąmoningų edukologijos teoretikų ir pedagogų praktikų pastangų. Didaktikoje tai reikštų būtinybę pažinti mokinių intelekto tipus, mokymosi stilius, teikti mokiniams individualizuotas programas, sudaryti sąlygas pasirinkti skirtingus mokymosi būdus, taikyti įvairiopus mokymo / mokymosi strategijas, metodus, ugdyti vertinimosi ir įsivertinimo gebėjimus ir pan. Kaip minėta pirmame skyriuje, santykį su asmens prigimtimi, arba aukščiau-

sio ugdymo principo įtvirtinimą, dalis mokslininkų (pvz., Bitinas, 1998; 2000) laiko paradigminių linkmių skirties požymiu: klasikinėje ugdymo paradigmoje asmens prigimtimi operuojama, laisvojo ugdymo humanistinėje – su asmens prigimtimi kooperuojamasi, t. y. *ugdymas atitinka žmogaus prigimtį*.

Pripažinus *ugdymo atitikties prigimčiai* principą aktuali, didaktikos teorijai ir praktikai būtų metodologiškai svarbu paisyti humanistinės ugdymo koncepcijos įvardijamų *nedirektyvaus prasmingo mokymosi principų* (Rogers, 1969): 1) žmogus turi natūralias galimybes mokytis; 2) mokinys prasmingai mokosi tada, kai suvokia, kad dalykinė medžiaga susijusi su jo asmeniniais tikslais; 3) daugiausia prasmingai išmokstama realiai veikiant; 4) geriausiai įsisąmoninamos paties mokinio siekiamos žinios ir tos, kurios paliečia ne tik jo intelektą, bet ir įtraukia visą asmenybę; 5) mokinys, atsakingai dalyvaudamas mokymesi, išmoksta lengviau: nusibrėžia mokymosi kryptį, formuluoja problemas, ieško vidinių ir išorinių resursų savo tikslui realizuoti, imasi atsakomybės už savo pasirinkimo padarinius; 6) mokinio savarankiškumas, kūrybiškumas ir gebėjimas remtis pačiu savimi ugdomas tada, kai teikiama pirmenybė savo paties rezultatų vertinimui ir savikritikai, o ne kritikai ir vertinimui iš šalies. Šie *nedirektyvaus prasmingo mokymosi principai* apeliuoja į visų didaktikos aprėpiamų sričių – tikslų ir uždavinių, turinio, strategijų, vertinimo ir įsivertinimo, veiklų ir t. t. – sprendimų pobūdį, t. y. šie principai galėtų būti realizuojami tik įtvirtinant laisvojo ugdymo / interpretacinę / postmodernųjų laikų / postindustrinę / gyvųjų sistemų / holistinę ugdymo paradigmą.

Iki šiol pirmojoje dalyje aptartos ugdymo paradigmos idėjos aktualintos didaktikos mokslo **teoriniam** lygmeniui. Kaip jos provokuotų keisti ugdymo **praktikos** lygmenį – kita šioje dalyje aptariama potėmė.

Ankstesniame skyriuje pristatyto atviro teminio puslapio (Constructivism as a Paradigm for Teaching and Learning, 2004) autoriai pateikia ugdymo praktikos lygmens skirtumus, lygindami tradicinę ir konstruktyvistinę klases (žr. 6 lentelę).

## Tradicinės ir konstruktyvistinės klasių palyginimas praktiniu lygmeniu

Tradicinė klasė	Konstruktyvistinė klasė
Mokymo planas pradamas nuo visumos dalių. Pabrėžiami baziniai įgūdžiai.	Mokymo planas pabrėžia didžiuosius konceptus, svarbias sąvokas, pradamas nuo visumos ir išplečiamas įtraukiant dalis.
Verte laikomos griežtos sąsajos su fiksuotu mokymo planu.	Verte laikomi mokinių keliami klausimai ir interesai.
Medžiaga (mokymosi) yra pirmiausia vadovėliai ir darbo knygos.	Mokymosi medžiaga įtraukia pirminius medžiagos šaltinius ir alternatyvią papildančią medžiagą.
Mokymasis remiasi kartojimu, mokymusi atmintinai.	Mokymasis interaktyvus, kuriamas remiantis tuo, ką mokinys jau žino.
Mokytojų skleidžiama informacija mokiniams; mokiniai yra žinojimo gavėjai, priėmėjai.	Mokytojai veda dialogą su mokiniais, padėdami mokiniams konstruoti jų savą žinojimą.
Mokytojo vaidmuo yra direktyvus, kylantis iš jo turimos valdžios.	Mokytojo vaidmuo yra interaktyvus, kylantis iš tarimosi, diskusijos.
Vertinimas yra išimtinai testavimas, teisingi atsakymai.	Vertinimas aprėpia mokinių darbus, stebėjimus, rezultatų apžvalgos yra svarbios taip pat kaip testų rezultatai.
Žinojimas yra laikomas inertišku.	Žinojimas traktuojamas kaip dinamiškas, nuolatos besikeičiantis drauge su autentiška patirtimi.
Prioritetinis mokinių darbas po vieną.	Prioritetinis mokinių darbas grupėmis.

Pagal: Educational Broadcasting Corporation. (2004). *Constructivism as a Paradigm for Teaching and Learning*.

Kaip matyti, šie autoriai *ugdymo paradigmos* prasmei nusakyti vartoja *tradicinės ir konstruktyvistinės klasės* sąvokas, klasikinio ir konstruktyvistinio mokymo(si) idėjos pristatomos paradigmiškai alternatyviai.

Pirmame skyriuje kalbėta apie būtinybę mokytojui gebėti diagnozuoti artimiausią besimokančiojo raidos sritį, atlikti mokymosi tarpininko vaidmenį. Mokytojo kaip mokymosi tarpininko idėjų yra pateikęs R. M. Gagné (1985) savo *mokymo konstravimo* teorijoje. Esminė idėja – pedagogikos ir psichologijos žinias taikyti taip, kad mokymosi aplinka (klasės aplinka, mokymosi programa ir t. t.) geriausiai atitiktų kiekvieno besimokančiojo individualius poreikius, taip mokymosi medžiaga būtų lengvai supranta ir besimokančiųjų kompetencijos būtų geriausiai ugdomos. R. M. Ga-

gnė mokymą konstruoti pradeda nuo mokymo tikslų išdėstymo hierarchi-  
ne seka, taigi taksonomijos principu. Pakopų hierarchizavimo pagrindu  
laikomas teiginys, jog kiekvienam mokymo turiniui priimti ir kiekvienam  
pageidaujama mokymosi rezultatui pasiekti turi būti sudarytos atitin-  
kamos mokymo(si) sąlygos. Kad kaskart iškeliami tikslai būtų sėkmingai  
pasiekiami ir kad mokytojas susikurtų optimalias tarpininkavimo moky-  
muisi strategijas, R. M. Gagné (1985) požiūriu, būtina laikytis remiantis  
pažinimo teorija susiklostančių devynių mokymo žingsnių, arba etapų, fa-  
zių. Taigi tarpininkaudamas mokymuisi mokytojas su besimokančiais, a-  
not R. M. Gagné, keliauja šiais žingsniais:

„Padidinamas (suaktyvinamas) besimokančiųjų dėmesys, smalsumas  
(pvz., pateikiant problemą ar susiejant su praktika);

Besimokantieji kiek įmanoma geriau informuojami apie mokymo  
tikslus;

Suaktyvinamos besimokančiųjų turimos ankstesnės žinios;

Mokymo turinys ir jam būdingi požymiai yra pateikiami kiek įmano-  
ma aiškiai (kaip įmanoma suprantama kalba ir vaizdžiai);

Besimokantieji dalyvauja mokymesi ir yra paremiami (mokytojo arba  
tutoriaus pagalba);

Pateikiamas turinys yra paaiškinamas ir pritaikomas;

Teikiamas informatyvus grįžtamasis ryšys;

Pasiekimai kontroliuojami ir vertinami;

Užtikrinamas išlaikymas atminty ir perkėlimas (tam tikra dalimi tei-  
kiama pagalba perkeliant, pratybos)“ (Gagné, 1985; plg. *Instruktionsdesign  
nach Gagné; Instructional Development Timeline*).

R. M. Gagné pateikiamus žingsnius, sudėliotus iš mokytojo pozicijų,  
besimokančiojo ryškesniu įsitraukimu praplėstų kitų mokslininkų pa-  
teikti nuoseklūs konstruktyvistinio mokymo(si) žingsniai, kurie prakti-  
nės veiklos lygmeniu, autorės požiūriu, išplečia ir paaiškina ankstesniame  
skyriuje pateiktą mokytojo ir mokinio vaidmenų pagal socialinį konstruk-  
tyvizmą modelį (plg. 3 pav.), konkrečiomis veiklomis išplečia mokytojo  
kaip mokymosi tarpininko vaidmenį (žr. 7 lentelę).



## Mokymo(si) žingsnių seka

Žingsniai	Veiklos	Funkcijos
Modeliavimas	Mokytojas paaiškina kompleksinę veiklą (pvz., atlikti analizę) ir kartu verbalizuoja mąstymo procesus.	Mokytojas paaiškina konkrečios pažintinės veiklos atlikimo modelį. Besimokantieji gali sudaryti būtinų procesų vaizdą.
Ugdomasis vadovavimas	Mokiniai, vadovaujami ir patariami mokytojo, atlieka veiklas, kurios ugdo gebėjimus.	Būtinai daliniai gebėjimai klostosi esant glaudžiam ryšiui su ekspertu (tolygu mokytojui).
Parėmimas	Besimokantieji ir mokytojas bendrai atlieka kompleksinę veiklą. Mokytojas prisiima tik tuos uždavinius, kurių besimokantysis vienas atlikti negalėtų. Šis pagalbos suteikimas per grįžtamąjį ryšį tampa besimokančiojo didėjančia kompetencija.	Didėjant kompetencijai susiklosto daugiau dalinių gebėjimų, reikalingų kompleksinei veiklai.
Artikuliavimas	Besimokantysis skatinamas aptarti savo žinias, mąstymo procesus ir veikimo būdus veikloje.	Verbalizuojant įgyjama metakognityvinių žinių ir mokomasi metakognityvinių strategijų.
Refleksija	Besimokantysis skatinamas savo veikimo būdus ir veiklas palyginti su kitų besimokančiųjų ir ekspertų.	Veikimo būdus, remiantis kritiniu svarstymu, galima ne tik patobulinti, bet ir padaryti lanktesnius. Drauge galima nuo taikymo konkrečioje situacijoje abstrahuoti ir pasirengti perkelti į kitas situacijas.
Tyrinėjimas	Besimokantieji skatinami savarankiškai rasti naujų aktualių problemų ir uždavinių ir juos spręsti panaudojant išsiugdytus gebėjimus.	Tyrinėjimas reikalauja ne tik savarankiškumo ir vidinės motyvacijos, pritaikant išsiugdytų gebėjimų įvairius derinius; gebėjimai dar labiau ugdomi, plėtojami ir kūrybiškai taikomi kitomis situacijomis.

Pagal: Die konstruktivistischen Lerntheorien. (2014). Werner Stangls Arbeitsblätter.

Viena iš didaktikos sprendžiamų problemų – konstruoti sprendimus, susijusius su mokymo ir mokymosi procesu. Mokymosi tarpininkas, nuosekliai vadovaudamasis šia mokymo(si) seka, gali numatyti, kokiam etape ir kokių problemų mokydamasis dalyką gali patirti mokinys, taip pat turi galimybę laiku padėti mokiniui išskylančią problemą

įveikti, t. y. sėkmingai artėti prie „potencialaus raidos lygio“ (Vygotsky, 1978: 86).

Ugdymo praktikoje taikomos didaktikos, kaip mokytojo veikimo, kaitai, autorės požiūriu, būtų svarbus *mechanistinio* ir alternatyvaus *holistinio* mokymo ir mokymosi suvokimas. Paradigmiškai alternatyvias mokymo ir mokymosi sampratas pateikia pirmame skyriuje minėti Globalinei švietimo pertvarkos sąjungai (angl. *Global Alliance for Transforming Education*) atstovaujantys mokslininkai. L. Heshusius (1991) požiūriu, *mechanistinei* (*klasikinei / normatyvinei / modernųjų laikų / poveikio / pramoninei*) paradigmai būdinga objektyvizuoti, išmatuoti, suskaičiuoti pažinimą, taikyti kiekybinius metodus, gauti statistiškai paremtus duomenis vaikų gebėjimams nustatyti, kuo dažniau testuoti, tikrinti, kontroliuoti, be to – mokyti atsietai nuo konteksto, remtis bihevizorizmui būdingais kontroliuojančiais stimulais, pastiprinimu; vyrauja modelis *įeiga–išeiga*, mokytojo atliekama vienakryptė ugdymo turinio kontrolė. Alternatyviai *holistinei* (*laisvojo ugdymo / interpretacinei / postmodernųjų laikų / postindustrinei / gyvųjų sistemų*) paradigmai mokymo ir mokymosi procese, anot L. Heshusius, būdingos nuostatos: nėra vienintelio „geriausio būdo“ mokyti ir mokytis, mokymosi procesas gali būti puoselėjamas, bet ne išoriškai programuojamas, numatomas ar kontroliuojamas; siekiama autentiško mokymosi, siejamo su asmens siekais ir tikslais; mokymasis yra kontekstinis, pagrindinė reikšmė teikiama ryšiams – besimokančiojo ir mokytojo, mokinių tarpusavio, besimokančiųjų ir bendruomenės, besimokančiojo ir dalyko ir t. t. (Heshusius, 1991; plg. Jackūnas, 2006) Kitaip tariant, itin pabrėžiama interakcijų ir prasminių ryšių svarba.

Įžvelgtina, jog *holistinės* paradigmos nuostatų mokymo ir mokymosi atžvilgiu prasmė adekvati konstruktyvizmo, ypač socialinio konstruktyvizmo, išlaisvinančio mokymo, humanistinio požiūrio į asmens potencialines galias mokytis nuostatoms. Kitaip tariant, XXI a. būdinga holistinė pasaulio samprata, holistinis paradigminis požiūris ir sąlygoja, kad šio amžiaus mokyklos praktikai yra itin svarbus humaniškasis požiūris į asmenį, konstruktyvistinis požiūris į pažinimą ir vertybinis požiūris į atsakingo sau ir bendruomenei, gebančio gyventi tvariai asmens išugdymą. Iš holistinio požiūrio didaktikai svarbi tiek asmens holistinė samprata,

ties sociokultūrinės ir tarpdalykinės integracijos idėja, jos formų ir būdų raiška konkrečios ugdymo srities ir dalyko turinyje, mokymo / mokymosi procese, tiek vertybinis ugdymo turinio, jame – ir proceso orientavimas.

Nagrinėjant ugdymo idėjų, sąlygojančių didaktikos paradigminius skirtumus mokymo ir mokymosi lygmeniu, potėmę, verta pasigilinti į P. Senge'ės siūlymus, kaip šiuo lygmeniu paneigti mechanistinės, arba pramoninės, mokyklos ydas veikiant **mokyklos kaip organizacijos mastu**. Šios idėjos neabejotinai sietinos su holistine tikrovės samprata. Mokslininkas savaip išdėsto požiūrį į aptariamą mokymo ir mokymosi procesą. Anot jo, mokykloje (beje, mokslininkas taiko kiekvienai besimokančiai organizacijai, kuri save laiko gyva sistema, t. y. besivystančia, atsinaujinančia) ir organizacijos, ir klasės, ir individualaus mokinio ir mokytojo lygmenimis reikia įtvirtinti ir remtis *penkiomis disciplinomis – asmeniniu meistriškumu, bendra vizija, mąstymo modeliais, komandiniu mokymusi, sisteminiu mąstymu*. Prisimintina vadinamųjų *disciplinų* esmė (Senge, 2006: 16–17; 67–105), svarbi didaktikai, taikomai praktiniu lygmeniu.

*Asmeninis meistriškumas* mokinio, kaip ir kiekvieno kito asmens, lygmeniu – tai, P. Senge'ės teigimu, žinojimas, ką jis nori pasiekti ir kur yra dabar. Anot P. Senge'ės, „joks mokymasis nebus ilgalaikis, jei besimokantysis juo nesidomės ir nesmalsaus <...>. Mokymasis prasideda nuo to, kaip žiūrite į vaikus. Ar esate atviras jų galimybėms? Ar įsivaizduojate, kad vaikais gali įgyvendinti savo siekius, nepaisant jų galimybių ribų, šeimos padėties ar prieš juos iškylančių kliūčių?“ (Senge, 2006: 67). Kitaip tariant, tai asmens mokymosi tikslo ir prasmės klausimas, akcentuojamas tiek humanistinio ugdymo, tiek konstruktyvistinės pažinimo teorijos, tiek didaktikos problemų, o kartu susijęs su mokytojo pagalba mokiniui numatant jo artimiausios raidos sritį, atrandant mokymosi tikslą ir prasmę.

*Bendros vizijos disciplina* – tai būdų ir metodų rinkinys, padedantis iš pažiūros nesugretinamus siekius sujungti su tuo, kas bendra visiems žmonėms, šiuo atveju – santykiu su mokykla. P. Senge'ės manymu, vaikų mokymosi prasmė, tikslas, jo siekimo sėkmės ir nesėkmės itin priklauso nuo santykio su mokykla, klase. Anot mokslininko, „kurdamas bendrą viziją grupė žmonių drauge sukuria bendro įsipareigojimo jausmą. Jie piešia ateitį, kurią nori sukurti drauge, kartu su vertybėmis, kurios jos

(ateities – *Aut.*) siekiant bus svarbios, ir tikslais, kuriuos tikisi pasiekti pakeliui“ (Senge, 2006: 80). Ką *bendros vizijos disciplina* reiškia daktikai? Paprastai tariant, drauge su mokiniais tartis dėl ugdymo srities ar dalyko mokymosi bendro tikslo, mokinių indėlio, bendrų ir individualių įsipareigojimų. Bendra, kaip ir individuali, vizija padeda atrasti mokymosi prasmę ir prisiimti atsakomybę už savo ir grupės, klasės mokymąsi. Kita vertus, taip aiškinama *bendros vizijos disciplina* sietina ir su daktikos nagrinėjama problema – atsakomybės žmogui ir pasauliui pagrindų mokymusi.

*Mąstymo modelių* disciplinos pagrindinis tikslas – „atskleisti žodžiais neišreiškiamas nuostatas ir požiūrius, kad būtų galima kalbėti apie savo skirtumus ir tarpusavio nesusipratimus naudojant kiek galima mažiau gynybos“ (Senge, 2006: 75). *Mąstymo modelių* pažinimui ir jų keitimui, P. Senge'ės požiūriu, svarbūs dvejopi įgūdžiai: „refleksijos (gebėjimas sulėtinti savo mąstymo procesą, kad suprastume, kaip formuojame mąstymo modelius) ir tyrinėjimo (gebėjimas dalyvauti pokalbiuose, kuriuose atvirai dalijamės nuomonėmis ir sužinome nuostatas)“. Šiame kontekste rūpi priminti jau minėto Lietuvos mokslininkų atlikto tyrimo (Targamadzė et al., 2010) išvadas, kad Lietuvos mokytojams kaip tik ir stinga refleksijos gebėjimų.

*Komandinis mokymasis*, P. Senge'ės žodžiais tariant, „yra disciplina, susidedanti iš užduočių, skirtų padėti komandos nariams mąstyti ir veikti drauge“. Anot mokslininko, komandinis mokymasis remiasi *suderinimu*. Tai reikštų, jog dirbdami komandoje kiekvienas išlaiko savo individualumą, bet visų pastangos nukreiptos bendro tikslo kryptimi. Suderinimas „prasideda nuo gebėjimo matyti ir gerbti vienas kitą bei nustatyti bendrus tikrovės suvokimo modelius“. Suderinimui susiklostyti svarbus dialogo metodas, nes „dialogo metu išmokstama kartu galvoti – ne vien analizuoti tą pačią problemą, ar kartu semtis naujų žinių, bet ir dalintis bendru supratimu, kai mintys, emocijos ir iš jų kylantys veiksmai priklauso ne vienam individui, o visiems kartu“ (Senge, 2006: 83). Turint omenyje daktikos praktinį taikymą, aktualu prisiminti mokymosi bendradarbiaujant strategiją, įvairius jai priskirtinus metodus ir kryptingą nuolatinį, o ne epizodinį jų taikymą.

*Sisteminio mąstymo disciplina*, P. Senge'ės požiūriu, „leidžia kitaip pažvelgti į problemas ir tikslus – ne kaip į atskirus įvykius, o kaip į didesnės struktūros elementus“. Neabejotina, jog sisteminis mąstymas susijęs su holistine tikrovės samprata, itin aktualus UNESCO lygmeniu iškeltai XXI a. švietimo vertybinei vizijai įtvirtinti – *mokymuisi būti, mokymuisi gyventi kartu, mokymuisi gyventi tvariai*.

Aptariamai potemei – kaip paradigminės ugdymo idėjos keistų didaktikos idėjas praktiniu lygmeniu – svarbus ir Lietuvos švietimo reformos daugelio idėjų autorės ir sisteminio M. Lukšienės paradigmatis didaktikos krypčių skirstymas (Lukšienė, 2000: 86–87). Mokslininkė, aptardama didaktikos paradigmines linkmes – jos žodžiais sakant, *senąją* ir *naująją*, arba *moderniąją*, – drauge išplečia ir didaktikos vaidmens ribas iki įtakos kultūros suvokimui. *Senoji (klasikinė / normatyvinė / modernųjų laikų / poveikio / pramoninė / mechanistinė)* didaktika orientuota „į mokytoją kaip į pagrindinį veikėją“, visažinį, formuojantį vaiką ateičiai; pagrindiniu formavimo būdu laikomas intelekto lavinimas, atskirai – sociokultūrinės kompetencijos formavimas. Kultūrą, anot M. Lukšienės, *senoji* didaktika suvokia fragmentiškai, t. y. ne holistiškai, dalykai tarpusavyje nesiejami, kultūros perdavimas–priėmimas esąs *reprodukcinio* pobūdžio. Mokinio veiklą *senoji* didaktika suprantanti kaip loginio mąstymo plėtojimą, itin tikslų gaunamų žinių atkartojimą ir jų pritaikymą stabilioje situacijoje, metodinis mokinių akiratis (tolygu metakognityvinėms žinioms ir strategijoms, – *Aut.*) siauras; mokytojas orientuotas į gerą dalyko, jo metodikos išmanymą.

*Naujoji* didaktika, M. Lukšienės teigimu, turėtų orientuotis „į vaiką kaip unikalų, autonomišką asmenį“, kuriam reikia sąveikaujančios mokytojo paramos; ugdantysis turėtų leisti besiugdantįjam veikiant „ugdytis pagal savo prigimtį“. Asmens plėtotė šios didaktikos suvokiama holistiškai, kultūra – kaip nuolat kintanti visuma, kultūros perdavimas–priėmimas esąs sudėtingas interpretavimo, t. y. kūrybos ir savikūros, veiksmas. *Naujoji* didaktika, anot M. Lukšienės, skatina paties mokinio veiklą, apimančią „ne tik loginio mąstymo, bet ir intuicijos, organizavimo ir kūrybos“ sritis; ši didaktika akcentuoja „įvairių mokymosi, saviugdodos metodų naudojimą“, kuriais asmuo ugdomi kritinį konstruktyvų mąstymą. Mo-

kytojas šiuo atveju nuolat lanksčiai, kūrybiškai modeliuoja savą ugdymo būdų kompleksą, mokytojo gerą „metodinių darbą laiduoja mąstymo savarankiškumas ir asmens etosas“ (Lukšienė, 2000: 86–87).

Akivaizdu, kad M. Lukšienės požiūris, kaip ir anksčiau pateiktieji, atitinka šioje monografijos dalyje aptartus ir lyginamosiose lentelėse pateiktus paradigmiskai alternatyvius požiūrius į mokymą, mokymąsi, mokytoją. Tačiau M. Lukšienė pasergsti nuo kraštutinumų sureikšminant didaktikoje asmens veiklą, akcentuoja vertybinę matmenį. Jos nuomone, būtina derinti dvi modernios edukologijos išskiriamas skirtingas veiklos traktuotes: „Viena iš jų dėmesį telkia į **praktišką, veržlų, iniciatyvų** (kartais net agresyvų) žmogų, būdingą šiandienei Vakarų pasaulio kasdienybei.“ Antroji „daugiau akcentuoja **dvasinės veiklos** – refleksijos, kritiško, laisvo, konstruktyvaus mąstymo bei gebėjimo savarankiškai apsispręsti – reikšmę žmogaus brandai“ (Lukšienė, 2000: 86, 88). Taigi mokslininkė netiesiogiai leidžia susivokti, kad pasirinkti didaktikos paradigmniai sprendimai gali turėti skirtingą įtaką visuminiam asmens ugdymui.

### 3. Didaktikos įtakos visuminiam ugdymui(si) galimybės

Iki šiolei aptartos ugdymo idėjos rodė įvairiopą jų įtaką bendrosios didaktikos, o kartu ir dalyko didaktikų teoriniams ir praktiniams sprendimams. Tačiau rūpėtų aptarti ir atvirkštinių ryši – t. y. ar pati didaktika gali savaip veikti ugdymą. Probleminių įtampų čia gali kilti dėl tokios priežasties: laikant didaktiką mokymo ir mokymosi teorija, nors ir pripažįstant ją ugdymo mokslų subdisciplina, tradiciškai ji pirmiausia siejama su pažintiniais procesais, su orientacija į mokymą(si). Tačiau, kad mokymas, jo organizavimo sprendimai, vadinasi, didaktikos sfera, daro poveikį asmens ugdymui, tvirtinta ir klasikinėje paradigmoje.

Antai sovietinio švietimo periodu klasikinei paradigmai atstovavę ryškiausi Lietuvos pedagogikos mokslininkai B. Bitinas, V. Rajeckas, J. Vaitkevičius, Z. Bajoriūnas (1981: 78) *didaktikos* terminu apibūdino „mokymo proceso teoriją, arba trumpiau – mokymo teoriją“, kuri „remiasi teiginiu apie žinių perteikimo ir mokinių protinių galių bei gebėjimų ugdymo vienybę; mokslinės žinios – vaikų protinio vystymosi pagrindas. Mokymo

procesą tarybinė didaktika traktuoja kaip mokytojo, vadovaujančio mokymui, ir mokinio, priimančio mokymo turinį, veiklos vienybę“ (Bitinas et al., 1981: 83). Mokymas čia aiškintas kaip „kryptinga mokytojo ir jo vadovaujамų mokinių veikla, kurios paskirtis – teikti mokiniams išsilavinimą, rengti juos gyvenimui, mokyti protinės veiklos būdų, ugdyti mūsų visuomenės nariui būtinas asmenines savybes“ (Bitinas et al., 1981: 86).

Visuomenės nario būtinas asmenines savybes ugdyti, šių mokslininkų teigimu, padeda *auklėjimas*. Teigta: „tarybinė pedagogika įtvirtina *auklėjamojo mokymo* dėsnį“; „mokymas visada auklėja“; be to, „tarybinė pedagogika reikalauja, kad mokytojas, mokydamas vaikus, sudarytų sąlygas jų komunistiniam auklėjimui. Tai reiškia, kad *auklėjamasis mokymas* yra *principas*, kuriuo turi būti grindžiama mokytojo veikla“ (Bitinas et al., 1981: 92).

Taigi klasikinės paradigmos tradicijoje *auklėjamasis mokymas* pasitelktas atitinkamos ideologijos vertybėms indoktrinuoti. Atpažįstame iš šių citatų normatyvinę ugdymo paradigmą, paremtą bihevizizmu kaip metodologiniu pagrindu ir ideologija kaip norma.

Vaduojantis iš tokios ideologijos ir ją atitinkančios ugdymo paradigmos Lietuvos švietimo reformos pradžioje pasiūlyta *visuminio ugdymo* samprata, pagal kurią asmens ugdymas apskritai neskaidomas į mokymą, lavinimą, auklėjimą kaip atskiras poveikio asmeniui sritis. Tačiau iš klasikinės paradigmos einanti tradicija tebėra tvari dabartinėje Lietuvos edukologijoje. Remiantis požiūriu, kad mokytojas pamokoje *daro poveikį* ugdomajam trimis kryptimis – mokymu, lavinimu, auklėjimu, konkrečios pamokos tikslai formuluoti trejopi – *mokomieji, lavinamieji, auklėjamieji*. Didaktika savo ruožtu skyrium aiškinanti mokymą (kuris yra auklėjamojo pobūdžio, juolab ideologiškai angažuotas) ir mokymąsi, o pagrindiniu jos veikimo lauku laikoma pamoka. Kitaip tariant, kur nėra pamokos, nėra kalbos ir apie didaktiką. Ši tradicija tvari ir dabartinėse pedagogų rengimo studijose. Klasikinės paradigmos požiūriu, pamatuotas būtų priekaištas, jog, šioje monografijoje susitelkiant į didaktiką, imamas analizuoti vieną–du ugdymo komponentus – mokymą ir lavinimą, o lygiavertis ar net svarbesnis – auklėjimas – pamiršamas.

UNESCO ataskaitoje įvardijant *mokymosi lobius*, kaip ir H. Seelui analizuojant didaktikos klausimus, nevartojama *auklėjimo* sąvoka, nors aki-

vaizdžiai aptariamas vertybių ugdymas: *mokymasis pažinti* ir *mokymasis veikti* iš pažiūros ryškiau orientuotas į pažintinius siekius, *mokymasis būti, gyventi kartu, gyventi tvariai* arba *atsakomybės žmogui ir pasauliui pagrindų mokymasis* – tiesiogiai orientuoja į ugdytinių vertybinį brendimą, taigi į vertybių ugdymą. Abiem atvejais vartojama *mokymosi* sąvoka, formaliai priskiriama didaktikos sričiai. Autorės požiūriu, aptariamos UNESCO ataskaitos kūrėjų J. Delorso ir kt. (1996) idėjos bei H. Seelo (1999) išskelti didaktikos vertybiniai orientyrai teigia: mokymo ir mokymosi procese vyksta neatskiriamas, neišskiriamas, integralus vertybių ugdymas(is). Mokydamasis asmuo bręsta ir vertybiškai. Tad, laikantis šios sampratos, vargu ar būtų poreikis vertybių ugdymą išskirti į atskirą poveikio asmeniui kryptį – auklėjimą. Didaktikos plačiosios problemos formuluoja uždavinį: didaktika turėtų būti orientuota į ugdymą, jame – ir į vertybių ugdymą, taigi atlikti tai, kas klasikinės paradigmos sampratoje priskiriama auklėjimui.

Šiame kontekste vertėtų prisiminti T. H. McLaughlino samprotavimą apie *visuminį ugdymą*. Anot mokslininko, „visos asmenybės dimensijos (pažintinė, jausminė, vertybinė, – *Aut.*) yra tiek logiškai, tiek psichologiškai susijusios. <...> švietimas iš esmės savo pasekmėmis yra holistinis. Pristatyti vaikui naują mokymosi dalyką – reiškia ne tik atverti galimybes pažintiniam ar intelektualiam ugdymui, bet ir inicijuoti naujų požiūrių, emocijų, jausmų ir motyvacijų ugdymą. Bet kokia ugdymo įtaka gali pakeisti visą asmenybę“ (McLaughlin, 1997: 34). Paprastai tariant, mokymas(is) pats savaime ugdo. Tačiau, T. H. McLaughlino požiūriu, svarbiausia problema laikantis nuomonės, jog ugdymas turi daryti asmeniui platų, holistinį poveikį, kyla nesusitarus, „kokią asmenybę siekiama išugdyti“, „nesutardami dėl to, kas atitinka žmogiškąjį gerį ar tobulumą, mes su įtarumu priimame plataus masto ugdymo įtaką vaikui. Ši svarbiausioji problema susijusi su sąvoka „visuminis vaiko ugdymas“ – vertybine baze, kuria remiantis galima konstruoti „holistinio“ ugdymo įtakos viziją“ (McLaughlin, 1997: 35–36).

Kas, pavyzdžiui, galėtų būti laikoma ta vertybine baze konkrečioje, Lietuvos švietimo, situacijoje? Iš tekstų apie ugdymo uždavinius gausos autorė šiam atvejui išskirtų M. Lukšienės primenamą vieną iš mokyklai



keliamų uždavinių: „Padėti tvirtus žmogaus dorovės pagrindus; puoselėti sąžiningumą, gailestingumą, kūrybiškumą, nukreiptą į tiesą, gėrį, grožį; tvirtinti geros valios veiklą, siekiančią laisvės, taikos, darnos, pagarbos ir šviesos. <...> Visas ugdymas kreipiamas vieningai padėti prasiskleisti žmogaus esmei“ (Lukšienė, 2000: 155). Šis uždavinys tiesiogiai sietinas su vertybiniu asmens ugdymu. Ar yra pagrindo teigti, kad jis susietas būtent su *visuminiu ugdymu*? Laipsniškai rengiant Lietuvos švietimo reformos dokumentus, nuolatos plėtota ir *visuminio ugdymo* samprata. Antai 1997 m. Bendrųjų programų įvade (tarp šių programų rengėjų yra ir M. Lukšienė) išdėstyta: „Žmogus kaip asmenybė yra integrali esybė; ugdymo procese jis skleidžiasi kaip sudėtinga, bet sąryšinga visuma; psichofizinės ir dvasinės žmogaus galios yra integralios, sąveikaujančios, lygiavertės ir vienodai atsakingai puoselėtinos“ (Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos, 1997: 34). Taigi yra nusakytą, T. H. McLaughlino žodžiais tariant, vertybinė bazė, ugdymo(si) pagrindų pripažįstama holistinė asmens samprata, kurioje slypi, anot M. Lukšienės, žmogaus esmė, tereikia padėti jai skleistis. Vadinasi, reformos dokumentuose tikima plataus masto, arba holistinio, ugdymo įtaka vaikui, remiantis tuo, kad jis pats laikomas sąryšinga psichofizinių ir dvasinių galių visuma, kuri skleidžiasi ugdoma, ugdydamasi. Tuo laikotarpiu reformos dokumentų idėjoms tarsi antrino ir Lietuvos mokslininkai (pvz., Jackūnas, 2006; Aramavičiūtė, 1998; Bitinas, 2000; ir kt.).

Autorės požiūriu, V. Aramavičiūtės (1998) aptarta visuminio daugiamačio ugdymo struktūra bene akivaizdžiausiai rodytų ugdymo visumiškumą ir tokio visuminio ugdymo įtakos asmeniui galimas kryptis. Lyginant visuminio daugiamačio ugdymo struktūros santykinius komponentus – *susitikimą, pedagoginę situaciją, įtaką, kūrybą, saviraišką, prasmės atradimą, vertybių internalizavimą, sąveiką*, ugdytojo ir ugdytinio veikimą ugdant(is) ir ankstesniuose šios dalies skyriuose aptartas didaktikos plačiąsias problemas bei aprėpiamas sritis, daryta prielaida, kad mokytojas didaktinėmis priemonėmis mokymo ir mokymosi procese holistiškai gali veikti asmens tapsmą. Prielaidą patvirtintų didaktikos plačiųjų problemų, sričių ir visuminio daugiamačio ugdymo prasminių vienetų lyginamoji analizė (žr. 8 lentelę).

## 8 lentelė

## Didaktikos problemų, sričių ir visuminio daugiamačio ugdymo sąsajos

<b>Didaktikos plačiosios problemos ir integraliai nagrinėjamos sritys; tikėtinas asmens ugdymo(si) pokytis</b> <i>(pagal: Seel (1999); Kansanen, Meri (1999))</i>	<b>Ugdymo matmuo</b> <i>(pagal: Aramavičiūtė (1998))</i>	<b>Ugdytojo ir ugdytinio veikimas ugdant(is)</b> <i>(pagal: Aramavičiūtė (1998))</i>
Mokymo, mokymosi kontekstas, tikslai, uždaviniai; Turinys, strategijos, medijų ir priemonių naudojimas mokymo / mokymosi, studijų procese.	1. Susitikimas	<b>Ugdytojo</b> veikimo pagrindas – ugdymo tikslas, prie kurio derinama: ugdymo turinys, ugdymo metodai, ugdymo formos ir priemonės.
Ugdosi nepriklausomo mąstymo, vertinimo, sprendimo ir veikimo gebėjimus.		<b>Ugdytinio</b> reakcija į teikiamus kultūros lobius: susipažįsta ir supranta, įprasmina, vertina, išgyvena, dėl jų apsisprendžia.
Mokymo, mokymosi kontekstas, tikslai, uždaviniai; Turinys; Strategijos, medijų ir priemonių naudojimas mokymo / mokymosi, studijų procese.	2. Pedagoginė situacija	<b>Ugdytojo</b> pedagoginiai veiksmai, turintys: ugdymo tikslą, jį atitinkantį turinį, tikslą realizavimo būdus, metodus.
Reaguoja į mokytojo meistrystę, taip pat ir į didaktines priemones, kuriomis disponuoja ir galėtų, turėtų disponuoti mokytojas / ugdytojas.		<b>Ugdytinio</b> reakcija į perduodamą informaciją ir perdavimo būdą: konstruktyvi, rekonstruktyvi, konformistiška, indiferentiška, konfliktiška.
Mokymo, mokymosi kontekstas, tikslai, uždaviniai; Turinys, strategijos, medijų ir priemonių naudojimas mokymo / mokymosi, studijų procese.	3. Įtaka	<b>Ugdytojais</b> – įtaką darantiesiems, veikimo pagrindas – ugdymo tikslas, prie kurio derinama: ugdymo turinys, ugdymo metodai, ugdymo formos ir priemonės, asmeninis pavyzdys.
Reaguoja į mokytojo meistrystę, taip pat ir į didaktines priemones, kuriomis disponuoja ir galėtų, turėtų disponuoti mokytojas / ugdytojas.		<b>Ugdytiniais</b> – įtaką priimančiosioms, atsirinkimo principu: priima, perima, atmeta, silpnina, keičia.

<p>Gamtos ir kultūros svarbiausių dimensijų patyrimo galimybių sudarymas.</p>	<p>4. Kūryba</p>	<p><b>Ugdytojo</b> kultūrinis veikimas, kurio įtaką patiria asmuo.</p>
<p>Patirdamas gamtos ir kultūros svarbiausias dimensijas kuria savo patyrimą, veikia kultūroje, save išreiškdamas.</p>		<p><b>Ugdytinis:</b> savikūra remiantis kultūriniu veikimu, saviraiška kultūroje.</p>
<p>Gamtos ir kultūros svarbiausių dimensijų patyrimo galimybių sudarymas; Nepriklausomo mąstymo, vertinimo, sprendimo ir veikimo gebėjimų skatinimas; Atsakomybės žmogui ir pasauliui pagrindų mokymasis.</p>	<p>5. Saviraiška</p>	<p><b>Ugdytojas</b> sudaro sąlygas asmeniui: geriau save išreikšti, suvokti realybę, suvokti save, išmokti bendrauti, rinktis vertybes, tapti atsakingam, demokratiškam ir t. t.</p>
<p>Ugdosi nepriklausomo mąstymo, vertinimo, sprendimo ir veikimo gebėjimus; Kuria savo patyrimą, veikia kultūroje, save išreiškdamas.</p>		<p><b>Ugdytinis</b> išreiškia save veikla: realizuoja gabumus, tenkina saviraiškos poreikius, siekia tikslų, save įkūnija veiklos rezultatuose.</p>
<p>Mokymosi proceso problemų sprendimo inicijavimas ir palaikymas; Nepriklausomo mąstymo, vertinimo, sprendimo ir veikimo gebėjimų skatinimas.</p>	<p>6. Prasmės atradimas</p>	<p><b>Ugdytojas</b> siūlo mokymą, orientuotą į: asmenį, prasmių atskleidimą, savarankišką mokymąsi.</p>
<p>Mokydamasis atsakomybės žmogui ir pasauliui pagrindų ugdosi atsakomybę; Sprendžia mokymosi proceso problemas; Ugdosi nepriklausomo mąstymo, vertinimo, sprendimo ir veikimo gebėjimus.</p>		<p><b>Ugdytinis</b> prasmingai mokosi: suvokia mokymosi medžiagos ryšį su savo tikslais, realiai veikia, žinių siekia pats, atsakingai dalyvauja mokymesi, vertina savo rezultatus, remiasi savo patirtimi, mokymas(is) tampa susikalbėjimu, keičiančiu motyvaciją, mąstymą, elgseną, klostosi sąlygos žinių, idėjų, vertybių atradimui, priėmimui.</p>

Gamtos ir kultūros svarbiausių dimensijų patyrimo galimybių sudarymas; Atsakomybės žmogui ir pasauliui pagrindų mokymasis.	7. Vertybių internalizavimas	<b>Ugdytojas</b> įveda į vertybių pasaulį: supažindina su jomis, padeda jas atrasti, rūpinasi, kad vertybės taptų vidine paskata.
Mokydamasis atsakomybės žmogui ir pasauliui pagrindų ugdo atsakomybę; Ugdo nepriklausomo mąstymo, vertinimo, sprendimo ir veikimo gebėjimus.		<b>Ugdytinis:</b> sužino, pažįsta vertybes, jas įsisąmonina, jas išgyvena, įprasmina, paverčia jas vidine savastimi, elgsenos motyvu, klostosi asmenybės darna, kryptingumas.
Gamtos ir kultūros svarbiausių dimensijų patyrimo galimybių sudarymas; Atsakomybės žmogui ir pasauliui pagrindų mokymasis. Ugdo nepriklausomo mąstymo, vertinimo, sprendimo ir veikimo gebėjimus.	8. Sąveika	<b>Ugdytojas:</b> agentas, veikiantis ugdytinį; reagentas, reaguojantis į ugdytinio veikimą. <b>Ugdytinis:</b> reagentas, reaguojantis į ugdytojo veikimą, agentas, tolygiai dalyvaujantis sąveikoje. <b>Ugdymo sąveika</b> įmanoma, kai: ugdytojas yra autoritetas ir nori tobulinti, ugdytinis pasitiki autoritetu ir nori tobulėti.

Remiantis lyginamąja analize darytina išvada, jog nėra ugdymo matmens, kuriam įtakos negalėtų turėti mokytojo didaktinis veikimas, jei didaktika aprėptų aptartas plačiąsias problemas ir integralias nagrinėjamas sritis. Kita vertus, didaktika, orientuodamasi į išskeltas XXI a. aktualias mokymosi gaires, viziją, negalėtų išvengti vertybinio ugdymo plotmės. Antai vienas iš penkių UNESCO ataskaitoje aptartų *mokymosi lobių* – *mokymasis būti* – aiškinamas: „Jis apima mūsų moralinį charakterį, etinius sprendimus ir asmeninės atsakomybės jausmą, jis susijęs su visais „aš“ aspektais: kūnu ir siela, emocijomis ir intelektu, estetiniais pojūčiais ir dvasinėmis vertybėmis. Žmonės, išmokę būti, supranta save, savo pasaulį ir pajėgia spręsti savo problemas. Mokymasis būti suteikia žmonėms minčių, sprendimų, jausmų ir vaizduotės laisvę, kurios reikia siekiant puoselėti savo talentus ir prisiišti maksimalią atsakomybę už savo gyvenimą“ (Hargreaves, Fink, 2008). Akivaizdu, kad minėtosios gairės, arba *mokymo-*

*si lobiai*, yra pirmiausia vertybinės. Taigi didaktinė mokytojo meistrystė, autorės požiūriu, laikytina sėkmingo ugdymo, įskaitant ir vertybinį, viena iš sąlygų.

Veikiausiai nediskutuotina mokslininkų (Aramavičiūtė, 1998; Laužikas, 1993; Vabalas-Gudaitis, 1983; ir kt.) pozicija, kad visus ugdymo matmenis integruojanti ašis yra *ugdymo sąveika*. Kitaip tariant, jei nėra sąveikos, joks kitas ugdymo matmuo nėra veiksmingas: galima sukurti, ugdytojo požiūriu, reikšmingą pedagoginę situaciją, susieti ugdytinius su kultūros lobiais, rodyti vertingą įtaką, sukurti sąlygas kūrybai ir saviraiškai, siūlyti prasmes, apipilti vertybėmis, bet ugdytinis gali likti atsitvėręs nuo ugdytojo pastangų, jei nebus atverta ugdymo sąveikos galia. Ugdymas paveikus tik esant sąveikai. Ugdymasis įmanus tik esant sąveikai. J. Vabalas-Gudaitis (1983) šiuo atveju vartoja *konstrukcinės sąveikos* sąvoką.

Ar be tokios pat sąveikos įmanus sėkmingas mokymas ir mokymasis? Kaip veikia mokytojas, paskatindamas ugdytinių dalyvavimą sąveikoje? Konstatuotas galimas mokytojo didaktinio veikimo poveikis ugdymui, jei būtų sprendžiamos didaktikos aprėpiamos plačiosios problemos, rodytų, kad mokytojo didaktinis veikimas aktualus ir vienam iš ugdymo svarbiausių matmenų – ugdymo sąveikai – sukurti. Galimą įtaką ugdymo sąveikai atskleistų ugdymo sąveikos bazinių komponentų ir mokytojo didaktiniu veikimu sprendžiamų didaktikos plačiųjų problemų ir integraliai nagrinėjamų sričių lyginamoji analizė (žr. 9 lentelę).

Remiantis lyginamąja analize darytina išvada, jog nėra ugdymo sąveikos bazinio komponento, kurio atžvilgiu mokytojo didaktinis veikimas būtų neutralus. Aišku, ugdymo sąveikai mokymosi procese pasiekti taip pat būtina ugdytojo didaktinė meistrystė. Kai ji sėkmingai pasitelkiama, mokymo / mokymosi procese vyksta ir vertybinis ugdymas, ugdymasis. Analizuodamas turimas ir įgydamas naujas patirtis, konstruodamas prasmes asmuo bręsta ir vertybiškai. Mokytojas – išmintingas šios brandos pagalbininkas, talkininkas, vedlys. Autorės požiūriu, analogiškas yra klasės auklėtojo kaip ugdytojo vaidmuo – vertybių ugdytojo, skirtumas toks, kad čia naujoms patirtims įgyti pasitelkiamas iš dalies skirtingas veiklos turinys nei mokytojo veikloje.

## Didaktikos ir ugdymo sąveikos komponentų sąsajos

Ugdymo sąveikos baziniai komponentai (pagal: Bitinas (2006))	Ugdymo sąveikos komponentų raiška (pagal: Bitinas (2006))	Didaktikos plačiosios problemos ir integraliai nagrinėjamos sritys (pagal: Seel (1999); Kansanen, Meri (1999))
1. Pedagoginis bendravimas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Veikia komunikacinė, interakcinė, percepcinė dimensijos;</li> <li>• Bendraujant ugdytinių patiriamos pozityvios emocijos;</li> <li>• Pedagogas inicijuoja visuomeniškai orientuotą bendravimą.</li> </ul>	<p>Gamtos ir kultūros svarbiausių dimensijų patyrimo galimybių sudarymas;</p> <p>Mokymosi proceso problemų sprendimo inicijavimas ir palaiškymas;</p> <p>Nepriklausomo mąstymo, vertinimo, sprendimo ir veikimo gebėjimų skatinimas.</p>
2. Pedagoginis informavimas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informavimas grindžiamas ugdytinių kritinio mąstymo, jų kūrybiškumo skatinimu;</li> <li>• Orientuojamasi į ugdytinių bendrųjų kompetencijų plėtrą;</li> <li>• Ugdytiniai, informuodami ugdytoją apie savo pasiekimus, išreiškia save.</li> </ul>	
3. Pedagoginis vertinimas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogiškai įprasmintas vertinimas grindžiamas ugdytinio autokoncepcija, savęs vertinimu;</li> <li>• Pedagoginiu vertinimu ugdytiniais teikiamas socialiai vertingo vaidmens įvaizdis.</li> </ul>	
4. Pedagoginis reikalavimas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ugdomosios sąveikos esminis ypatumas;</li> <li>• Vyrauja netiesioginis pedagoginis reikalavimas;</li> <li>• Prielaida – ugdytiniais sudaromos galimybės apsispręsti.</li> </ul>	
5. Pedagoginiai santykiai	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ugdymo proceso vidinė varomoji jėga;</li> <li>• Siekiama pozityvių santykių su ugdytiniais;</li> <li>• Konfliktai panaudojami ugdytiniais skatinti ir pratinti derinti autonomiškumą ir toleranciją;</li> <li>• Mokoma rasti kompromisu pagrįstą sprendimą.</li> </ul>	

Pastebėtina, jog dalis mokslininkų (pvz., Aramavičiūtė, 1998; Martišauskienė, 2008), aptardami *visuminio ugdymo* sampratą, vis dėlto išskiria ir *auklėjimą* kaip specifinį poveikį asmeniui, siedami jį tiesiogiai su *doriniu ugdymu*, laiko *auklėjimą dorinio ugdymo šerdimi*. Ar įmanomas dorinis ugdymas, jei neišskirtume auklėjamojo poveikio? Vėlgi – kiek pasikliautume holistine visuminio ugdymo įtaka ugdomam asmeniui. Dorinis ugdymas, ugdymasis vyksta remiantis vertybių internalizavimu (Kohlberg, 1981).

Lygiai taip pat kaip ir mokymesi, internalizuojant vertybes pirmiausia įsijungia pažintiniai procesai – ugdytinis susipažįsta su vertybėmis, apie jas sužino (didaktikoje tolygu sudaryti asmeniui galimybes patirti svarbiausias gamtos ir kultūros dimensijas (Seel, 1999)). Tolesnis santykis su vertybėmis yra emocinis: jos išgyvenamos, dėl jų apsisprendžiama (didaktikoje tolygu skatinti nepriklausomo mąstymo, vertinimo, sprendimo ir veikimo gebėjimus (Seel, 1999)). Aukščiausia dorinio ugdymo pakopa – vertybių internalizavimas, t. y. asmens parengtumas gyvenime veikti remiantis pažintomis, išgyventomis vertybėmis, laikytis jų savo elgsenoje, veikloje (didaktikoje tolygu skatinti nepriklausomo mąstymo, vertinimo, sprendimo ir veikimo gebėjimus, mokytis atsakomybės žmogui ir pasauliui pagrindų (Seel, 1999)). Arba kitu aspektu palyginus – tolygu *mokėjimui būti, mokėjimui gyventi kartu, mokėjimui gyventi tvariai* (Delors et al., 1996).

Tad, autorės požiūriu, išskirti *auklėjimą* kaip atskirą ypatingų galių asmens tapsmui turinčią veikimo kryptį yra labiau klasikinės / normatyvinės / mechanistinės / poveikio paradigmos tvari tradicija, bet ne realus teorinis ir praktinis laisvojo ugdymo / interpretacinės / postmodernųjų laikų / postindustrinės / gyvųjų sistemų / holistinės alternatyvios ugdymo paradigmos poreikis.

#### **4. Ugdymo paradigmos idėjos legitimuotose ugdymo / mokymosi srityse**

Aptarus skirtingai įvardijamai tai pačiai ugdymo paradigmos linkmei priskirtinas bendras besikartojančias ugdymo idėjas, kuriomis turėtų remtis didaktikos teorijos ir praktikos sprendimai, grįžtama prie pirmosios anksčiau minėtos H. Seelo (1999) įvardytos problemos – mokymosi

sričių legitimacijos ir struktūrinimo. Mokslininkas ją priskiria būtent daktikos mokslo aprėpiamoms problemoms.

Reformuojamame Lietuvos švietime susiklosčiusi praktika, jog ugdymo (integraliai ir mokymosi) sritys, jų struktūra nustatomos valstybės švietimo politikos lygmeniu – bendrųjų programų ir išsilavinimo standartų forma, laikantis kitų ugdymo turinį reglamentuojančių valstybės švietimo politikos lygmens dokumentų nuostatų. Pastaruoju metu, t. y. 2014-aisiais, švietime funkcionuoja 2008 m. patvirtintos Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos (Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos, 2008) bei 2011 m. patvirtintos Vidurinio ugdymo bendrosios programos (Vidurinio ugdymo bendrosios programos, 2011), parengtos laikantis Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatų (Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatos, 2003), Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo (2011), Bendrojo lavinimo ugdymo turinio formavimo, vertinimo, atnaujinimo ir diegimo strategijos (2007) tikslų, principų ir prioritetų, taip pat Nacionalinės darnaus vystymosi švietimo 2007–2015 metų programos (2007), Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo sampratos (2004).

Sprendimų pagrindą, t. y. ugdymo bendrąsias programas, išsilavinimo standartus, vertinimo sampratas, sukuria švietimo politikų, mokslininkų ir ugdymo praktikų grupės. Pripažintina, jog Lietuvos švietimo sistemos posistemio ugdymo turinio kūrimo procesui didaktika, kaip mokyimo ir mokymosi teorija plačiąja prasme, teturi mažai tiesioginės įtakos. Bet pripažintina ir tai, kad valstybės lygmeniu priimami ugdymo turinio sprendimai kryptingai orientuojami į pasirinktą švietimo reformos paradigmą – *laisvojo ugdymo humanistinę / interpretacinę / postmodernųjų laikų / postindustrinę / gyvųjų sistemų / holistinę / sąveikos* – kad ir kokia sąvoka ją apibrėžtume. Todėl didaktikos teorijos ir praktikos kūrėjams bendrųjų programų siūlymai – būtini orientyrai, jei būtų realiai siekiama, kad ugdymo mokslas būtų paveikus besiklostančioje ugdymo praktikoje.

Pirmasis svarbus orientyras būtų įteisinama *ugdymo turinio samprata*: „Ugdymo turinys apima mokinių turimą patirtį, mokyimo programas, mokyimo ir mokymosi metodus, kontekstą, mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo būdus, mokyimo(si) priemones. Ugdymo turinio procesu va-



dinamas visais švietimo lygmenimis nenutrūkstamai vykdomas ugdymo turinio formavimas, įgyvendinimas, vertinimas ir atnaujinimas“ (Bendrojo lavinimo ugdymo turinio formavimo, vertinimo, atnaujinimo ir diegimo strategija, 2007). Prisimintina, kad klasikinėje paradigmoje ugdymo turinys buvo prilygintas mokykloje teikiamam mokymo turiniui ir aprėpė mokymo medžiagą – vadovėlius, mokymo priemones. Tad sampratų skirtumas yra esmingas.

Svarbiausius orientyrus, teikiamus bendrosiose ugdymo programose, palyginkime su ugdymo paradigmos, XXI a. mokymo(si) aktualijų, iškeltų UNESCO lygmeniu, nuostatomis (žr. 10 lentelę).

10 lentelė

**Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrųjų programų orientyrų palyginimas su ugdymo paradigmos, aktualiomis XXI a. mokymo(si) nuostatomis**

<b>Bendrųjų programų orientyrai, išreikšti „Pagrindinėse ugdymo turinio atnaujinimo kryptyse“ (Bendrojo lavinimo ugdymo turinio formavimo, vertinimo, atnaujinimo ir diegimo strategija 2006–2012 m., 2007) ir programų sudarymo principuose (Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos, toliau – PPUBP, 2008)</b>	<b>Svarbios paradigminės nuostatos; aktualios XXI a. mokymosi nuostatos</b>
Orientuoti ugdymo turinį į bendrųjų kompetencijų ir esminių dalykinių kompetencijų ugdymą, ypatingą dėmesį kreipiant mokymuisi mokytis.	Konstruktyvistinis požiūris; Mokymasis pažinti.
Stiprinti ugdymo individualizavimą, atsižvelgiant į skirtingus mokinių poreikius.	Humanistinis požiūris: ugdant atsižvelgiama į asmens prigimtį; nedirektyvus prasmingo mokymosi principai.
Stiprinti ugdymo turinio integraciją siekiant, kad mokiniai suprastų ir galėtų kūrybingai taikyti tai, ką išmoko.	Holistinis požiūris; konstruktyvistinis požiūris; humanistinis požiūris: nedirektyvus prasmingo mokymosi principai.
Suderinti dalykų turinio apimtį, atsisakant aktualumą praradusių ugdymo turinio elementų ir įtraukiant naujus, aktualius.	Humanistinis požiūris: nedirektyvus prasmingo mokymosi principai.
Numatomas toks ugdymo procesas, kuris įtrauktų mokinių į aktyvų ir sąmoningą mokymąsi, ir ypač akcentuojami laukiami mokymosi pasiekimai.	Humanistinis, konstruktyvistinis požiūriai.

<p>Mokinių pasiekimai – &lt;...&gt; trijų neatsiejamų nuolat plėtojamos kompetencijos sudedamųjų dalių – nuostatų, gebėjimų, žinių ir supratimo – visuma. &lt;...&gt; mokiniui nepakanka žinoti faktus, taisykles ar apibrėžimus. Perimamas tam tikros srities žinias jis turi gerai perprasti, gebėti pritaikyti naujose situacijose, rodyti išmanymą ir atitinkamomis nuostatomis grįstą elgesį ir veiklą, t. y. kompetenciją.</p>	<p>Konstruktivistinis požiūris; Mokymasis pažinti ir mokymasis veikti.</p>
<p>Mokiny's kompetenciją gali išsiugdyti tik pats sąmoningai aktyviai mokydamasis, o mokytojo pareiga – jį nukreipti ir jam padėti.</p>	<p>Socialinio konstruktyvizmo požiūris; Humanistinis požiūris: nedirektyvus prasmingo mokymosi principai.</p>
<p>Ugdymo turinys skatina mokinius permąstyti savo šalies ir pasaulio kultūros paveldo įvairovę, žmogiškąsias vertybes, jų išsaugojimo ir puoselėjimo būtinybę, ugdo pagarbą savo šalies kultūrai ir tolerantišką požiūrį į fizinius, religinius, socialinius, kultūrinius žmonių skirtumus.</p>	<p>Holistinis požiūris: socio-kultūrinė integracija; Mokymasis būti, mokymasis gyventi kartu.</p>
<p>Ugdymo turinys aktualus visuomenei ir mokiniui. Ugdymo turinys turi būti vertingas ir svarbus tolesniam mokymuisi, profesinei veiklai ir saviraiškai.</p>	<p>Konstruktivistinis požiūris; Humanistinis požiūris: nedirektyvus prasmingo mokymosi principai.</p>
<p>Visų dalykų ugdymo turinys parenkamas taip, kad būtų susietas su mokinio, jo šeimos, bendruomenės gyvenimu, ugdytų mokinio gebėjimą bendrauti ir bendradarbiauti, spręsti problemas, dirbti grupėje ar komandoje, prisiimti lyderio vaidmenį, santykius su žmonėmis grįsti savitarpio supratimu, konstruktyviai spręsti konfliktus.</p>	<p>Holistinis požiūris: socio-kultūrinė integracija; Socialinio konstruktyvizmo požiūris; Mokymasis gyventi kartu.</p>
<p>Ugdymo turinys prieinamas. Turi būti numatytos galimybės ugdymo turinį pritaikyti kiekvienam mokiniui pagal socialinę ir kultūrinę patirtį, lytį, mokymosi stilių, kitus individualius poreikius, užtikrinant kiekvieno mokinio individualių galių plėtotę.</p>	<p>Humanistinis požiūris: ugdant atsižvelgiama į asmens prigimtį; Socialinio konstruktyvizmo požiūris.</p>
<p>Ugdymo turinys remiasi visuomenės darnaus vystymosi nuostatomis. Pabrėžiama gamtinės aplinkos, kultūros, socialinio ir ekonominio visuomenės gyvenimo tarpusavio priklausomybė, į ateities perspektyvą orientuotas kūrybiškas mąstymas, aktyvus kiekvieno asmens dalyvavimas kuriant kokybišką gyvenimą sau ir ateities kartoms. Pagrindinės darnaus vystymosi temos: kultūrų, biologinė ir kraštovaizdžio įvairovė, atsakomybė už aplinkos išsaugojimą vietos ir pasaulio mastu, taika ir konfliktai, pilietiškumas, skurdžio mažinimas, klimato kaita, demokratija, teisingumas, sveikata, lyčių lygybė ir kt. – integruojamos į dalykų ugdymo turinį.</p>	<p>Holistinis požiūris: socio-kultūrinė integracija; Mokymasis būti; mokymasis gyventi tvariai.</p>

Kas ryškiausiai akcentuojama? Orientacija į bendrųjų kompetencijų, ypač – į mokėjimo mokytis ugdymą, į skirtingus mokinių poreikius, taigi ir į atitinkamą didaktikos mokslo krypties orientaciją – ugdymo individualizavimą, į ugdymo turinio integraciją, į sąmoningą mokinių įsitraukimą mokytis, į gerą kultūros paveldo išmanymą, į kontekstualų, aktualų mokiniui, prieinamą, UNESCO lygmeniu suformuluotus mokymosi lobius atitinkantį ugdymo turinį ir t. t. Fiksuotina, jog prasminių vienetų lyginimas rodo ugdymo turinį reglamentuojančiuose dokumentuose, Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosiose programose (Bendrojo lavinimo ugdymo turinio formavimo, vertinimo, atnaujinimo ir diegimo strategija, 2007; Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos, 2008) esant užkoduotus humanistinį, holistinį, konstruktyvistinį, socialinio konstruktyvizmo požiūrius ir visus ką tik minėtus mokymosi lobius, taigi – *laisvojo ugdymo humanistinę / interpretacinę / postmodernųjų laikų / postindustrialinę / gyvųjų sistemų / holistinę / sąveikos paradigmą*.

Ar analogiškus orientyrus pateikia ir Vidurinio ugdymo bendrosios programos (2011)? Pabrėžtina, jog šiame dokumente *ugdymo turinio* atrankos principai išlaikomi kaip ir Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosiose programose (2008), tad, siekiant išplėsti lyginamų aspektų lauką, šio dokumento analizei pasirinktas skirtingas prasminių vienetų lyginimo aspektas – programose pateikti *ugdymo proceso* orientyrai (žr. 11 lentelę).

11 lentelė

**Vidurinio ugdymo bendrųjų programų ugdymo proceso orientyrų palyginimas su ugdymo paradigmos, XXI a. aktualiomis mokymo(si) nuostatomis**

<b>Bendrųjų programų orientyrai, išreikšti skirsnyje „Svarbiausi ugdymo proceso ypatumai“</b>	<b>Svarbios paradigminės nuostatos; aktualios XXI a. mokymo(si) nuostatos</b>
Ugdymas grindžiamas aktyviu mokinių mokymusi. Mokytojai taiko aktyvaus mokymo ir mokymosi metodus, mokiniai įsitraukia į aktyvų ir sąmoningą mokymąsi. Mokytojai skatina mokinius savarankiškai mąstyti, spręsti problemas, aktyviai interpretuoti mokomąją medžiagą, mokytis iš patirties, taikyti įgytas žinias ir gebėjimus.	Humanistinis požiūris; Socialinio konstruktyvizmo požiūris; Holistinis požiūris; Interpretacinis požiūris; Mokymasis pažinti.

<p>Ugdymas individualizuojamas. Mokytojai mokymo metodus ir mokymosi veiklas parenka ir organizuoja taip, kad mokymas atitiktų mokinių patirtį, gebėjimus, polinkius, poreikius, mokymosi stilių, pasirengimą mokyti, turimus išteklius ir priemones, emocinį klasės klimatą. Mokykla siūlo mokiniui rinktis jo poreikius atitinkančias mokymosi galimybes, orientuotas į pasirinkimą gyvenimui.</p>	<p>Humanistinis požiūris: ugdant atsižvelgiama į asmens prigimtį.</p>
<p>Ypač daug dėmesio skiriama mokymosi strategijoms. Mokiniai išmoksta tikslingai taikyti šiuolaikines mokymosi strategijas pageidaujamiems gebėjimams ir kompetencijoms ugdytis.</p>	<p>Humanistinis požiūris: nedirektyvus prasmingo mokymosi principai; Konstruktyvistinis požiūris.</p>
<p>Ugdymas integruojamas. Tinkama ugdymo turinio integracija sudaro daugiau galimybių priartinti mokymąsi prie gyvenimo, pritaikyti užduotis pagal mokinių poreikius, polinkius ir galias, vengti kartojimosi ir pernelyg didelių mokymosi krūvių. Daugiausia galimybių ir didžiausią prasmę ugdymo integracijai teikia bendrosios mokinių kompetencijos, ugdomos visų dalykų pamokose.</p>	<p>Holistinis požiūris: sociokultūrinė integracija; Humanistinis požiūris: nedirektyvus prasmingo mokymosi principai.</p>
<p>Mokinių mokymosi rezultatų vertinimas padeda mokyti. Mokiniai žino svarbiausius mokymosi tikslus ir rezultatų vertinimo kriterijus. Jie laiku gauna mokyti padedantį vertinimo informacijos grįžtamąjį ryšį. Mokiniai mokomi įsivertinti ir pasiekę rezultatų kelti tolesnio mokymosi tikslus, planuoti mokymąsi.</p>	<p>Humanistinis požiūris: nedirektyvus prasmingo mokymosi principai; Nuostata, jog <i>gyvoji sistema</i> kontroliuoja pati save.</p>
<p>Sukuriama kompetencijų formavimąsi skatinanti mokymosi aplinka. Mokiniai mokosi pritaikytose erdvėse, gali naudotis ugdymo tikslus ir uždavinius atitinkančiomis mokymosi priemonėmis ir technologijomis. Jų mokymosi laikas racionaliai paskirstytas ir gerai struktūruotas. Mokiniai jaučiasi fiziškai, emociškai ir intelektualiai saugūs. Patyrę mokymosi sunkumų, jie laiku gauna pagalbą. Mokiniai mokosi aktyviai bendradarbiaudami tarpusavyje ir su mokytoju, bendraudami su kitais žmonėmis, susipažįsta su įvairiomis idėjomis, daiktais, įvairia aplinka, technologijomis.</p>	<p>Konstruktyvistinis požiūris; Humanistinis požiūris; Socialinio konstruktyvizmo požiūris; Mokymasis gyventi kartu.</p>
<p>Mokytojai, ypač dirbantys toje pačioje klasėje, planus derina tarp savęs tardamiesi dėl: ugdymo turinio taikymo pagal mokinių poreikius, vertinimo, tarpdalykinių ryšių, bendrųjų kompetencijų integravimo, projektinių darbų, tvarkaraščio galimybių išnaudojimo ir kt. Rekomenduojama su mokiniais aptarti mokymosi uždavinius, mokymosi veiklas ir vertinimo kriterijus ir su planais supažindinti tėvus (globėjus, rūpintojus).</p>	<p>Konstruktyvistinis požiūris; Socialinio konstruktyvizmo požiūris.</p>

Kurie iš jų pabrėžtini? Taikant aktyvius mokymo ir mokymosi metodus, mokiniai įsitraukia į aktyvų, sąmoningą mokymąsi, problemų sprendimą, mąstymo ugdymą(si); ugdymas individualizuojamas pagal mokinių poreikius; mokytojai ir mokiniai išmano mokymo(si) strategijas ir jas pagal poreikius taiko; įvairiopa ugdymo turinio integracija teikia sociokultūrinio konteksto pažinimą, visuminį arba holistinį pasaulio vaizdą ir įprasmina mokymąsi; sukuriama mokymuisi palanki aplinka, pagalbos mokiniui sistema, vyrauja mokymosi bendradarbiaujant strategija, mokytojų tarpusavio bendradarbiavimas, jų bendradarbiavimas su mokiniais ir pastarųjų tėvais aptariant mokymosi uždavinius, veiklas, vertinimą. Fiksuotina, jog prasminių vienetų lyginimas kaip ir ankstesniuose dokumentuose rodo ugdymo proceso orientyruose užkoduotus humanistinį, holistinį, konstruktyvistinį, socialinio konstruktyvizmo požiūrius ir visus ką tik minėtus mokymosi lobius, t. y. *laisvojo ugdymo humanistinę / interpretacinę / postmodernųjų laikų / postindustrinę / gyvųjų sistemų / holistinę / sąveikos paradigmą*.

Itin ryškiai į *laisvojo ugdymo humanistinę / interpretacinę / postmodernųjų laikų / postindustrinę / gyvųjų sistemų / holistinę / sąveikos* paradigmą ir pabrėžtinai į UNESCO suformuluotus *mokymosi lobius* orientuoja Vidurinio ugdymo bendrosios programos (2011) suformuluoti siekiniai, išreikšti bendrosiomis kompetencijomis: *mokėjimo mokytis* („Jaučiasi atsakingas už savo mokymąsi, geba save motyvuoti, planuoti mokymąsi, rinktis tinkamas mokymosi strategijas ir jas taikyti, įsivertinęs sėkmę gerinti savo mokymąsi;“), *komunikavimo* („Supranta komunikavimo svarbą ir moka, atsižvelgdamas į kontekstą ir komunikavimo situaciją, veiksmingai komunikuoti kalbinėmis ir nekalbinėmis priemonėmis;“), *pažinimo* („Siekia įgyti žinių, ieško tiesos, geba konstruktyviai spręsti problemas, kritiškai mąsto, geriau pažįsta tikrovę taikydamas tyrimų metodus;“), *socialinę pilietinę* („Sąžiningas, atsakingas, gerbia ir toleruoja kitus, aktyviai dalyvauja bendruomenės gyvenime, veikia kitų labui, vadovaujasi demokratijos vertybėmis. Myli tėvynę, vertina šalies ir pasaulio paveldą, rūpinasi kitų ir aplinkos saugumu;“), *iniciatyvumo ir kūrybingumo* („Nusiteikia ir susitelkia kūrybiniais ieškojimams. Skatina kitus kūrybingai, nestandartiškai mąstyti. Priima kitų keliamas idėjas, geba jas taikyti. Prisiima atsakomybę už rezultatus. Gerbia autorių teises;“), *asmeninę* („Pozityviai

mąsto, garbingai ir sąžiningai veikia, geba įveikti sunkumus ir atsakingai kuria savo gyvenimą;“), *kultūrinę* („Yra sąmoningas, atsakingas ir kūrybingas kultūros procesų dalyvis, puoselėjantis artimiausios aplinkos, šalies tautinę ir demokratinę kultūrą, pasaulio paveldą.“) (Vidurinio ugdymo bendrosios programos, 2011).

Atrodytų, ugdymo turinio legitimacijos lygmeniu didaktikai užkoduota būtent *laisvojo ugdymo humanistinė / interpretacinė / holistinė / gyvųjų sistemų / sąveikos* paradigma. Belieka pateiktų nuostatų nuosekliai laikytis plėtojant didaktikos teoriją ir praktiką, kad ugdytume jaunąsias kartas, P. Senge'ės (2006) žodžiais tariant, ne „pasauliui, kurio nebelieka“, o itin sunkiai nuspėjamai ateičiai. Didaktinius sprendimus detalizuoti padeda kiekvienos ugdymo srities ir skyrium kiekvieno dalyko programų bendrosiose nuostatose keliami dalyko mokymosi tikslai, uždaviniai, paaiškinta dalyko struktūra, aptariamos ugdymo turinio integravimo galimybės, ugdymo gairės, mokymosi aplinka. Šie orientyrai itin svarbūs detalizuojant didaktinius sprendimus.

Tačiau ar išlaikomas dokumentų įvadų bendrosiose nuostatose suformuluojamų orientyrų nuoseklumas skirtingų ugdymo sričių, koncentrų programose – diskutuotina. Antai 2012 m. Lietuvos edukologijos universiteto mokslininkų grupės atliktas ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo turinio programų dermės tyrimas konstatavo, kad neišlaikoma dermė tarp trijų programų tikslų, uždavinių, principų; nėra priešmokyklinio, pradinio ugdymo programų kompetencijų, jų turinio atitikties; nepakankama dermė tarp siūlomų pedagoginių technologijų ir t. t. (Monkevičienė et al., 2012). Šios monografijos bendraautorių (V. Salienės, N. Toleikytės tyrimas) konstatuojamas Lietuvių gimtosios kalbos ir literatūros bendrųjų programų variantų (1994–2011) paradigminių ugdymo idėjų ne-nuoseklumas. Vadinasi, atskirų sričių ar dalykų ugdymo turinio įteisavimo lygmeniu paradigmintis kaitos tvarumas neišlaikomas nuosekliai.

Akcentuotinas dar vienas didaktikai priskiriamas problemų laukas – mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimas. Kaip rodo sisteminė paradigminių nuostatų analizė, vertinimo samprata – paskirtis, uždaviniai, formos paradigmiskai turėtų skirtis. XXI a. paradigmiai aktuali vertinimo samprata, kaip ir kiti ugdymo turinio komponentai, pateikta valstybės

švietimo politikos lygmeniu (Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo samprata, 2004).

Esminė šioje sampratoje įvardyta slinktis – „nuo mokymosi tam, kad būtum įvertintas – vertinimo, padedančio sėkmingai mokytis, link“ – itin artima anksčiau minėtiems C. Rogerso formuluotiems nedirektyvaus prasmingo mokymosi principams. Sampratoje konstatuojama dabartinio vertinimo esminga problema: „Mūsų šalies mokyklose taikoma vertinimo sistema yra pernelyg orientuota į galutinius sprendimus apie mokinio žinias bei jų fiksavimą pažymiu. Ji nedera su keliamais ugdymo tikslais ir numatomais rezultatais, šiuolaikiniais mokymo ir mokymosi metodais.“ Iškeliamas kaitos pagrindinę idėją atitinkantis vertinimo tikslas – „padėti mokiniui mokytis ir bręsti kaip asmenybei“. Pasiūlyti į ugdymo paradigms kaitą orientuoti vertinimo tipai, atitinkantys ugdymo tikslus: *diagnostinis* vertinimas (juo „naudojamasi siekiant išsiaiškinti mokinio pasiekimus ir padarytą pažangą baigus temą ar kurso dalį, kad būtų galima numatyti tolesnio mokymosi galimybes, suteikti pagalbą įveikiant sunkumus“), *formuojamasis* vertinimas („nuolatinis vertinimas ugdymo proceso metu, kuris padeda numatyti mokymosi perspektyvą, pastiprinti daromą pažangą, skatina mokinius mokytis analizuoti esamus pasiekimus ar mokymosi spragas, sudaro galimybes mokiniams ir mokytojams geranoriškai bendradarbiauti“), *apibendrinamasis* vertinimas („naudojamas baigus programą, kursą, modulį. Jo rezultatai formaliai patvirtina mokinio pasiekimus ugdymo programos pabaigoje“), *norminis* vertinimas („sudaro galimybes palyginti mokinių pasiekimus“), *kriterinis* vertinimas („pagrindas – tam tikri kriterijai (pvz., standartai), su kuriais lyginami mokinio pasiekimai“). Prie tipų logiška priskirti ir *idiografinį* vertinimą, nors minėtoje sampratoje jis įvardytas kaip principas („individualios pažangos vertinimas – principas, pagal kurį lyginant dabartinius mokinio pasiekimus su ankstesniaisiais stebima ir vertinama daroma pažanga“).

Taigi pabrėžtina, kad mokytojo didaktinis instrumentas *vertinimas* tiesiogiai orientuotas į ugdymą – asmenybės tapsmą.

Didaktikos sprendimus formuluojant aktualu suvokti ir pabrėžti pagal paskirtį ir tikslus besiskiriančio dvejopo vertinimo, t. y. vertinimo ug-

dymo procese (mokant ir mokantis) ir vertinimo baigus kurso, modulio, pagrindinio ar vidurinio ugdymo programą, ypatumus. Vertinant ugdymo procese remiamasi formuojamuoju ir diagnostiniu vertinimu. Dabar įtvirtinamai ugdymo paradigmai itin aktualus formuojamasis vertinimas. Norėdami argumentuoti pateikiame ilgesnę aptariamo dokumento citatą. „Formuojamasis vertinimas padeda mokytojui ir mokiniui numatyti ugdymo(si) kryptį bei veiksmus, patvirtinti daromą pažangą. Šio proceso metu mokytojas stebi mokinių mokymąsi, komentuoja, aptaria, skatina pačius mokinius vertinti savo mokymosi eigą. Dažniausiai formuojamasis vertinimas neformalizuojamas ir nefiksuojamas. Jo paskirtis nustatyti, ar jau pasiekti mokymosi tikslai ir uždaviniai, padrąsinti, paskatinti mokinius, išsakyti konstruktyvias pastabas. Formuojamasis vertinimas mokytojui ir mokiniui suteikia grįžtamąją informaciją apie mokymosi pažangą, t. y. parodo, kaip mokins išmoko tai, kas buvo numatyta, kokių yra galimybių siekti daugiau, ar liko mokymosi spragų, kur reikia daugiau pastangų. Ši informacija mokiniui pateikiama laiku ir tinkamai. Mokytojui ji padeda parinkti mokymo strategijas. Formuojamasis vertinimas sukuria prielaidas mokiniams pasitikėti mokytoju, geranoriškai bendradarbiauti įveikiant mokymosi sunkumus. Mokytojas aiškina, pataria, pozityviai komentuoja mokinio veiklą. Formuojamasis vertinimas nesiejamas su pažymiu, jo tikslas yra ne kontroliuoti, o padėti mokytis“ (Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo samprata, 2004).

Tai nuostatos, tiksliausiai atitinkančios humanistinio ugdymo suformuluotus nedirektyvaus prasmingo mokymosi principus („*Mokinio savarankiškumas, kūrybiškumas ir gebėjimas remtis pačiu savimi ugdomas tada, kai teikiama pirmenybė savo paties rezultatų vertinimui ir savikritikai, o ne kritikai ir vertinimui iš šalies.*“), humaniškus bendravimo ir bendradarbiavimo santykius, konstruktyvistinę požiūrį į mokymąsi ir socialinio konstruktyvizmo požiūrį į veiksmingą mokytojo pagalbą mokantis.

Regis, ir klasikinei paradigmai įprastas *diagnostinis* vertinimas, tačiau suvoktina šio vertinimo tipo kita paskirtis humanistinėje paradigmoje: išsiaiškinti, ar pasiekti mokymosi uždaviniai, kam ir kokia pagalba reikalinga, kokie tolesni mokymosi žingsniai. „Diagnostinis vertinimas dažniau-



siai taikomas prieš pradėdant naują mokymosi etapą (temą, kurso dalį ar kt.), <...> padeda nustatyti mokymosi stipriąsias puses bei spragas ir yra prasmingas tik tada, kai atliekamas sistemingai, mokiniai ir jų tėvai gauna kokybišką grįžtamąją informaciją“, kai „taikomas aptinkant individualius mokinio mokymosi poreikius, pritaikant programą, metodus“. Itin aktuali pastaba, kad diagnostinio vertinimo informacijos negalima naudoti kokiais nors mokinių atrankai.

Dokumente yra nuodugniai aptariamas vertinimo planavimas ugdymo procese, irgi orientuotas į humanišką mokytojo ir mokinių santykį, į konstruktyvistinį požiūrį, t. y. atsižvelgiama į mokinių pasiekimus ir išgales, tariamasi su mokiniais, kitais mokytojais, prireikus pasitelkiamas psichologas ar kiti specialistai, mokinių tėvai. Tiek formuojamasis, tiek diagnostinis vertinimas, remiantis aptariama samprata, skirtas skatinti mokymosi motyvacijai – kelti mokinių pasitikėjimui savo jėgomis ir norui siekti daugiau, aptarimui, kas pavyko, pagrįstam pagyrimui ir jokiū būdu NE gąsdinimui pažymiais (Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo samprata, 2004).

Vertinimas baigus programą yra įprastas: tai formalizuotas apibendrinamasis vertinimas, kuriuo remtasi nuolatos klasikinėje ugdymo paradigmoje, tad naujų, paradigminių pokyčių išreiškiančių, nuostatų didaktikos sprendimams jis, autorės požiūriu, neteikia, nebent tai, kad aptariamuoju laikotarpiu apibendrinamojo vertinimo forma *valstybinis egzaminas* pasirinktas ne tik brandos įvertinimui, bet ir atrankai stojant į aukštąsias mokyklas, juolab jis iki 2013 m. buvo norminis, t. y. abiturientų pasiekimai lyginti tarpusavyje, nustatant (ne)atitiktį nustatytaim normai.

Didaktikos sprendimus modeliuojant, autorės požiūriu, svarbu aktualinti paradigmiskai svarbų integralų ugdymo siekį – *kritinio mąstymo* ugdymą. Kritinio mąstymo ugdymą galima laikyti ir vienu iš pagrindinių ugdymo tikslų, ir integraliu kompetencijų ugdymo sandu, ir specifiška tikslinga ugdymo linkme. Neabejotina, jog kritinio mąstymo ugdymas sietinas ir su aptartu P. Senge'ės sisteminiu mąstymu, mąstymo modelių aiškinimusi, konstruktyvistinėmis pažinimo idėjomis, humanistiniais nedirektyvaus prasmingo mokymosi principais, tad orientuotas į dabartiniam laikui aktualią ugdymo paradigmą.

Mokslininkų (pvz., Penkauskienė, 2001; Visockienė, Šiaučiukėnienė, 2000; ir kt.) požiūriu, kritinis mąstymas, viena vertus, aiškintinas kaip gebėjimas įvairiapusiškai analizuoti ir įvertinti situaciją bei mintis, kad būtų pasirenkama protinga ir pagrįsta pozicija. Antra vertus, kritinį mąstymą galima suprasti ir kaip būdus, kuriais perdirbamos, sutelkiamos ir apmąstomos žinios, kaip informacijos apsvarstymo procesą, taikytiną visose srityse. Tiek vienaip, tiek antraip suprstas kritinis mąstymas įgalina: pasirinkti įvairias pagrįstas interpretacijas; priimti nepriklausomus svarius sprendimus; kelti naujus prasmingus klausimus. Kritiškai mąstant niekas nelaikoma besąlygiškai teisinga, atsisakoma aklaai tikėti autoritetais, klostosi prielaidos patiems remiantis argumentais apsispręsti ir priimti sprendimus.

Dalykų didaktikos teorijose būtų aktualu aptarti ir pasiūlyti skirtingiems dalykams savitai taikytinus kritinio mąstymo ugdymo būdus, remiantis bendrosios didaktikos siūlomais instrumentais – mokymo(si) strategijomis, taksonomijomis (pvz., su kritinio mąstymo ugdymu siejamomis taksonomijomis (Bloom et al., 1965; Marzano, 2005), su skirtingų kategorijų žiniomis siejama SOLO (Biggs, 2003) pažinimo tikslų taksonomija).

Autorės požiūriu, aptartieji valstybės lygmens ugdymo turinio politikos dokumentai įteisina (legitimuoja) prielaidas *laisvojo ugdymo humanistinei / interpretacinei / postmodernųjų laikų / postindustrinei / gyvųjų sistemų / holistinei / sąveikos ugdymo* paradigmai įtvirtinti, tad bendrajai ir dalykų didaktikoms jau yra pateiktos esminės paradigminės nuostatos, aktualu jas atpažinti ir jų modeliuojamą paradigminę linkmę didaktikoje plėtoti.

## 5. Technologijų poveikio didaktikai diskursas

Teigdama, kad didaktiką nulemia ugdymo paradigma, autorė tikriausiai sulauks opanavimo, nuolat girdimo įvairiose edukologų diskusijose, jog didaktiką nulemia ne kas kita, o *technologijos*. Autorės požiūriu, *paradigmos – technologijų – didaktikos – dalyko didaktikos* sąsajos yra kur kas sudėtingesnės nei tiesioginė dviejų sandų – *technologijos nulemia di-*

*daktiką* – sąsaja. Technologijų poveikio tyrinėtojai<sup>12</sup> analizuoja šias sąsajas platesniame – medijų įtakos kontekste, tvirtindami, kad kiekviena nauja medijų rūšis daro poveikį asmens mąstymo struktūrai, į kurią lanksčiai turėtų atsižvelgti didaktika. Antai pateikiamas istorinis ekskursas: fonetinio rašto atsiradimas antikoje, VIII a. pr. Kr., buvusi lygiai tokia pati paradigmė naujovė, kaip XX a. antrojoje pusėje išplitusios skaitmeninės medijos (Klibavičius, 2013b). Tų laikų paradigmė naujovė esmingai keitėsi ugdymo strategiją: perėjus prie informacijos fiksavimo ir saugojimo rašto pavidalu, išnyko būtinybė mokytis istorijas, t. y. informaciją atmintinai. Mokymosi atmintinai, įsiminimo ir atpasakojimo strategiją keitė rašto ir skaitymo mokymas, nes atsirado poreikis užrašyti informaciją tekstais ir juos perskaityti, klostėsi mokymo rašyti ir skaityti strategijos. Savo ruožtu rašto mokymosi strategiją keitė spausdinimo technologijos atsiradimas, galimybė užrašytą informaciją tiražuoti, dėl šios technologijos keitėsi ugdymo organizavimas – susiformavo klasė kaip grupė, kurioje visi gali tuo pačiu metu mokymuisi naudoti tuos pačius duomenis, tekstus ir pan. Knyga padarė informaciją nebūtiną įsiminti, drauge sudarė prielaidas informaciją gauti ir ją suprasti individualiai skaitant, taigi knyga, anot tyrėjų, dekoloktyvizavo žmogų.

Kaip keičiasi, turėtų keistis ugdymas XX a. antrojoje pusėje plūstelėjus skaitmeninėms medijoms? Tuo klausimu tyrėjai vienos nuomonės neturi, fiksuojamos tam tikros tendencijos, bet požiūriai gana prieštaringi. Sutarinama, kad metodologinius ugdymo pokyčius skaitmeninės medijos besąlygiškai diktuoja. Diktuojami tokie metodologiniai ugdymo principai:

- dialogiškumas ir bendradarbiavimas (žmogus vėl „koloktyvizuojamas“ bendrauti technologijų tinkluose);
- aktyvesnis perėjimas nuo paternalistinio mokytojo–mokinio santykio prie paritetiniais pagrindais grįsto kontakto;

<sup>12</sup> *Pastaba.* Nuosekliai medijų poveikis ugdymui tyrinėtas mokslininko M. McLuhano darbuose: Naujoji medija ir naujasis ugdymas (1960), Klasė be sienų (1960), Ugdymas ir ateitis: 1989-ųjų klasė (1967), Ugdymas elektronikos amžiuje (1970), Miestas kaip klasė (1977), Kaip suprasti medijas: žmogaus tęsiniai (1964), Miestas kaip klasė: kaip suprasti kalbą ir medijas (1977). Pastaraisiais ir kitų Vakarų šalių mokslininkų gausiais tyrimais remiasi Lietuvos mokslininkai L. Duoblienė, D. Klibavičius, T. Sodeika ir kiti, nuosekliai analizuojantys medijas filosofiniu, istoriniu, ugdymo ir kitais aspektais.

- grįžimas prie dialogo arba mokymo ir mokymosi funkcijų susiliejimo;
- mokytojo klasikinio vaidmens susilpnėjimas ir besimokančiųjų savarankiškumo didėjimas;
- išnyksta vienas neginčijamas informacijos šaltinis – mokytojas ar kitas profesionalas, autoritetas;
- tarp ugdymo dalyvių atsiranda simetriškas santykis;
- mokytojo naratyvas keičiamas dialogu tarp mokytojo ir mokinio – skaitmeninės medijos abu „sulygina“ kaip tyrėjus, galinčius turėti tą pačią informaciją;
- transformuojasi mokinio ir mokytojo santykiai, nyksta mokytojo-informacijos teikėjo „aura“, knygos, vadovėlio kaip informacijos šaltinio vaidmuo ir t. t. (pagal: Klibavičius, 2013a: 77).

Apibendrintai autorės pateiktus principus D. Klibavičius, tiriantis medijas, sieja su humanistine ugdymo paradigma, kuri, mokslininko teigimu, paneigia klasikinei paradigmai įprastą mokytojo mokymą instruktuojant, rodant, vadovaujant, priverstinai reikalaujant žinoti mokytojui svarbią informaciją, nukreipiant. Mokytojas čia nepretenduoja į tiesos monopolį, galios autoritarinį santykį keičia bendradarbiavimas, ugdantis „pokyčiams atvirą besimokančiojo asmenį“. Medijų taikymas, anot mokslininko, „decentralizuoja ugdymo procesą, mokinys pats renkasi ugdymo turinį ir metodiką, o mokytojas traktuojamas kaip ugdymo palengvintojas“ (Klibavičius, 2013a: 77). Taigi fiksuojamas konstruktyvistinis pažinimo pobūdis, randama daug pamatinių sąsajų su Lietuvos švietimui aktualia humanistinio ugdymo paradigma. Kito straipsnio pavadinimu – *Naujosios technologijos kaip klasikinės ugdymo paradigmos alternatyva* – ir teiginiais mokslininkas nedviprasmiškai susieja medijas su ugdymo paradigmomis (Klibavičius, 2013b).

Autorės požiūriu, naujosios, t. y. skaitmeninės, medijos laikytinos itin plačias galimybes atveriančiomis technologinėmis priemonėmis ugdymo paradigmai realizuoti. Ar besąlygiškai galima tvirtinti, kad naudojantis tomis galimybėmis realizuojama būtent humanistinio ugdymo paradigma? Šis tvirtinimas veikiausiai priimtinas su išlygomis.

Minėtas mokslininkų teiginys, kad medijos keičia žmonių, visuomenės mąstymo struktūras, taikytinas ir skaitmeninėms medijoms. Mokslis-

ninkai konstatuoja naujos technologijų kartos moksleivių mozaikinį mąstymą, simultaniinį suvokimą, išgalinčią vadinamąją „vikią kultūrą“, t. y. naudojimąsi Vikipedijos informacijos „pusfabrikačiais“ (Duoblienė, 2010), drauge – ir besiklostantį informacijos polifoniškumą, kuriuo remiantis formuojasi skirtingi, sunkiai pamatuojami, fragmentiški raštingumai. Savo ruožtu įvardintinas besiformuojantis mokymosi kultūros tipas – *copy paste* kultūra. Greitai pasiekiami ir be didelių pastangų, be atrankos gaunama informacija vartojama kaip greitasis maistas: skaitmeninėse medijose siūloma aibė įvairiausiomis formomis parengtų atsakymų į visus mokytojo ar dėstytojo pateikiamus problemiškus klausimus, todėl mozaikinio mąstymo kartai gresia neišsiugdyti kritinio, analitinio mąstymo, į kurį orientuoja humanistinė ugdymo paradigma, ugdymas demokratijai, o tapti nuolatine svetimų minčių vartotoja.

Koks didaktikos mokslo statinys tikėtų tokiai situacijai? L. Duoblienės teigimu, tokiomis aplinkybėmis „sąmoningo ugdymo(si) sėkmę lemiantys gebėjimai yra turinio atranka, turinio valdymo procesas, turinio konteksto atpažinimas, asmeninių ir socialinių interesų refleksija. <...> reikalingas ne tik žaidybiškas, bet ir konstruktyvus, kritiškas ir kartu labai atsargus santykis su informacija <...>“ (Duoblienė, 2010).

Anksčiau pateikta mokslininkų pozicija, jog skaitmeninės medijos sukuria simetrišką ugdymo dalyvių santykį, pamatuotai diskutuojama: „Individualizuotas, bet sykiu ir nuasmenintas elektroninis santykis, kuris yra ne tiesioginis, o vykdomas per medijas, spraudžia abiejų ugdymo subjektų bendravimą į tam tikras struktūras ir, žinoma, atima tas galias, kurias mokytojas turėjo, kai palaikydavo su mokiniu gyvą santykį. Dalį galių perima medijos, mokytojo vaidmuo vis menkėja, jis praranda savo autoritetą“ (Duoblienė, 2010: 21). Mokinys tarsi įgyja daugiau savarankiškumo, tačiau, anot mokslininkės, tampa atviras medijų manipuliavimui.

Viliojanti skaitmeninių medijų teikiama galimybė – mokyti vienu metu daug asmenų, mokyti nuotoliniu būdu, dar labiau stiprinant besimokančiojo savarankiškumą, galimybes pasirinkti mokymosi laiką, vietą, mokytoją, informacijos šaltinius ir pan. Mokslininkai mėgina pasergėti nuo besąlygiško žavėjimosi tokiomis viliojančiomis technologijų teikiamomis didaktinėmis galimybėmis. Anot L. Donskio (2013), globaliai

atminčiai, t. y. medijose fiksuojamai informacijos gausai, asmuo turi būti pasirengęs, kitaip tariant, turi būti išsiugdęs gebėjimą informaciją individualiai interpretuoti, nes nyrant į globalios informacijos srautą be interpretavimo gebėjimų yra neišvengiama indoktrinacija, kurią anksčiau cituota L. Duoblienė vadina manipuliavimo grėsme. L. Donskis pabrėžia asmens *kritinio mąstymo ugdymo* būtinybę, o šis, anot mokslininko, ugdomas mokantis *interpretuoti, individualiai dirbant su tekstais*. Kita vertus, mokslininko teigimu, kolektyvinė atmintis supainioja, kuri informacija svarbi, kuri – perteklinė, nepasirengusiam lengva *pertekliuje* pasiklysti. *Informacijos atrankos* – kas svarbu, kas vertinga, o kas tėra tik informacinės šiukšlės – gebėjimą, L. Donskio požiūriu, tegali išugdyti mokytojas. Tiek gebėjimas interpretuoti, tiek kritinis mąstymas, tiek informacijos atrankos gebėjimas, mokslininko nuomone, tegali būti išugdomas *interakcijos* būdu, t. y. išlaikant santykį *žmogus–žmogus*, ne *žmogus–technologija–žmogus*. Todėl, jo manymu, lieka svarbus mokytojo, dėstytojo darbas *akis į akį* klasėje, auditorijoje, nedidelių grupių seminaruose, nes nedirbęs tokiu būdu asmuo nepasirengs individualiai interpretacijai, neišsiugdys kritinio mąstymo.

Mokytojo vaidmens svarbą skaitmeninių medijų amžiuje panašiai apibūdina ir kiti medijų tyrėjai. Anot L. Duoblienės, „mokytojo paskirtis – ne pasivyti technologiškai išprususius mokinius, o būti jiems teisingais vedliais, patarėjais, atsirenkant informaciją“, turint omeny, kad „žinių ir mąstymo procesų konstravimo principas nėra svarbiausias ugdymo elementas. Ugdymas kelia ne tik pažinimo ir mąstymo modeliavimo, bet ir vertybių, medžiagos atrankos klausimus“ (Duoblienė, 2010: 22).

Kokios medijų panaudojimo didaktinės galimybės siūlomos? Didaktinius ypatumus nulemia skirtingi medijų panaudojimo ugdymui tikslai. Atsižvelgiant į tai, išskiriami tokie medijų panaudojimo aspektai:

- didaktinis: medijų kaip metodo panaudojimas;
- šviečiamasis: medijose vyraujančių temų panaudojimas ugdymui;
- socializacijos: konstruoti mokinių vertybines ir socialines nuostatas;
- instrumentinis-tiriamasis: pasitelkus medijas, taikomi nauji metodai, atliekami tyrimai;

- personalinis: gebėjimas ekspertuoti medijų žinutes ir kitus su jomis susijusius procesus;
- žinojimų konstravimo metodas, paremtas konstruktyvizmo idėja, kad „kiekvienas asmuo konstruojasi pasaulį ir žinias apie jį sau patogiu būdu“ (Duoblienė, 2010: 22).

Skaitmeninės medijos keičia vadinamąją „gutenberginę“ spaudos, knygos strategiją *vienas dalykas vienu metu* į visiškai priešingą – orientuojasi į elektroninio lauko taikomą principą *viskas vienu metu, iškart*, šiame *iškart* glūdi ir informacijos šaltinių, ir sluoksnių gausa, tad nieko kito nelieka, kaip pačiam vartotojui, t. y. besiuogančiajam, iš pasiūlytos gausos fragmentų mėginti konstruoti asmeninį žinojimą remiantis vadinamuoju simultaniniu suvokimu. Tačiau norint susikurti žinojimą reikia išugdyti anksčiau aptartus gebėjimus. Technologijos, kaip naujos mokymo(si) galimybės, vienija bendrąją ir dalyko didaktikas, tačiau bendros technologijų teikiamos galimybės savaip taikytinos ugdymo pakopų, sričių, dalykų didaktikose.

Kitas klausimas – kiek dalyko didaktika turėtų perimti bendrosios didaktikos paradigmines nuostatas? Į tai mėginama atsakyti kitame skyriuje.

## 6. Bendrosios ir dalykų didaktikos santykis

Kalbant apskritai apie bendrosios didaktikos ir dalykų didaktikų ryšius, grįžtama prie minėto tematinio akademinio tinklo „Mokytojų rengimas Europoje“ (angl. *Teacher Education in Europa*) apibendrintos didaktikos sampratos, jos aprėpiamų problemų ir nagrinėjamų sričių, bendrosios ir dalyko didaktikos sąsajų. Remdamasi analizuotais požiūriais autorė teikia apibendrintą didaktikos mokslo sistemos schemą (žr. 4 pav.).

Didaktikos mokslo aprėpiamos problemos, autorės požiūriu, integruotinos kiekvienoje didaktikos nagrinėjamoje srityje, kuriamose didaktikos žiniuose / teorijose, nepaisant jų pobūdžio.

APRĖPIAMOS PROBLE MOS  NAGRI NĖJAMOS SRITYS	I. Mokymosi sričių legitimacija (iteisinimas) ir struktūrinimas	II. Atsakomybės žmogui ir pasauliui pagrindų mokymasis	III. Gamtos ir kultūros svarbiausių dimensijų patyrimo galimybių sudarymas	IV. Mokymosi proceso problemų sprendimo inicijavimas ir palaikymas	V. Nepriklausomo mąstymo, vertinimo, sprendimo ir veikimo gebėjimų skatinimas	
						1. Mokymo(si), studijų kontekstas
						2. Mokymo(si), studijų tikslai ir uždaviniai
						3. Mokymo(si), studijų turinys
						4. Mokymo(si), studijų strategijos
						5. Edukacinių aplinkų, medijų ir priemonių naudojimas mokymo(si), studijų procese
						6. Vertinimas, įvertinimas, įsivertinimas mokymo(si), studijų procese, pasiekimų vertinimas, įvertinimas, įsivertinimas
7. Mokymo(si), studijų dalyvių (subjektų) veiklos						
APRAŠOMOSIOS ( <i>DESCRIPTIVE</i> ) ŽINIOS, TEORIJS	AIŠKINAMOSIOS ( <i>EXPLANATORY</i> ) ŽINIOS, TEORIJS	Į VEIKSMINGUMĄ ORIENTUOTOS ( <i>EFFICIENCY ORIENTED</i> ) ŽINIOS, TEORIJS				
<b>DIDAKTIKOS KAIP MOKSLO PASKIRTIS – KURTI TREJOPAS ŽINIAS / TEORIJAS</b>						

4 pav. Didaktikos mokslo sistema (sudarė R. Bruzgelevičienė, pagal: Kansanen, Meri, 1999; Seel, 1999)

H. Seelo (1999) požiūriu, bendrosios ir dalykų didaktikos ryšiai yra abipusiški, o ne hierarchiniai. Vadinasi, dalyko didaktika ne kildinama iš bendrosios, o jos abi sprendžia tas pačias problemas, net jeigu atskiras dalykas turi tik jam būdingų požymių. Jų skirtingumą nulemia skirtingos galimybės generalizuoti savo teiginius ir sprendimus. Bendrosios ir dalyko didaktikos tarpusavio sąveika yra grindžiama lygybe ir konstruktyviu bendradarbiavimu. Jos esančios reikalingos viena kitai ugdymo paradigmos idėjų lygmeniu.

Anot mokslininko, dalyko didaktikos vaidmuo yra tiesti tiltus tarp konkrečios disciplinos ir ugdymo. Kitaip tariant, kiekvienas dalykas savaip, t. y. skirtingai, prisideda prie holistinės įtakos asmens tapsmui. Bendroji didaktika siekia sukurti kuo visapusiškesnį modelį, tačiau tai nereiškia, kad šis modelis turi apimti visą mokymo(si) procesą. Dalykų didak-



tikos kuria detalesnius modelius, skirtus aktualiai ugdymo paradigmai realizuoti. Savitų modelių ir jų realizavimo idėjomis dalykų didaktika praturtina bendrąją didaktiką.

Skyrium šiame kontekste rūpėtų aptarti *ikimokyklinio ugdymo didaktikos* problemą. Jei laikytumės klasikinės paradigmos nuostatos, jog ten, kur nėra pamokos, t. y. mokytojo mokymo, mokinio mokymosi, nėra ir didaktikos, apie ikimokyklinio ugdymo didaktiką apskritai nebūtų kalbos. Mat ikimokyklinio ugdymo pakopoje nėra arba neturėtų būti mokymo ir mokymosi, prilyginamo akademinėms pamokoms. Lietuvos ugdymo praktikoje pastaruoju metu matyti tendencija pulti į kitą kraštutinumą: ikimokyklinio ugdymo pedagogikoje vengiama net sąvokų *mokyti, mokytis*, esą šiame amžiaus tarpsnyje tik ugdoma. Pripažįstant, kad mokymasis yra integralus ugdymosi procesas, logiška klausti: kuo remiantis vyksta ugdymas / ugdymasis šiame amžiaus tarpsnyje, jei vaikai nieko *nemokomi* ir *nesimoko*? Regis, ugdymo empirika ir logika savaime sklaidytų baimes vartoti *mokymo* ir *mokymosi* sąvokas: mokoma savitvarkos (tarkime, *mokoma*, o ne *ugdoma* užsirišti batų raištelius, pasikloti lovytę, tinkamai apsirengti žiemą ar vasarą ir t. t.), mokoma savisaugos (pvz., saugiai pereiti gatvę, dirbti su įrankiais ir pan.), mokoma pasakyti *prašau, ačiū*, klausyti, ką sako kiti, girdėti, dalintis žaislais, dirbti drauge ir t. t. Mokant daugybės elementarių veiksmų, veiklų ugdomi vaiko socialiniai gebėjimai, abstrahuojant – asmens socializacija, asmuo ugdomas. Tik paradigmiškai aktualu suvokti, kokiais metodologiniais ir teoriniais ugdymo pagrindais remdamasis veikia ugdytojas, kitaip tariant, kokius *mokymo(si)* kaip vieno iš *ugdymo* būdų modelius taiko.

Autorės požiūriu, problemą aiškinti padeda tie patys aptarti mokymosi lobiai: *mokymasis pažinti, mokymasis veikti, mokymasis būti, mokymasis gyventi kartu, mokymasis gyventi tvariai*. Ikimokyklinio ugdymo pakopoje yra šių *lobių mokymosi* pradžių pradžia. Teigtina netgi kategoriškiau: ikimokyklinis ugdymas kaip tik į tokį *mokymąsi* – *pažinti, veikti, būti, gyventi kartu, gyventi tvariai* – asmenį įveda, nes orientuotas į vaiko socialinę brandą mokyklai, kur prasidės sudėtingesnis šių *lobių mokymosi* etapas. Aišku, ikimokyklinio etapo *mokymosi lobių* specifiką sąlygoja šių ugdymo pakopą atitinkantis vaikų, mažųjų piliečių, amžiaus tarpsnis – ugdymo tikslą, paskirtį, veiklas, jų vietą ir turinį, erdves, aplinkas, būdus

arba metodus ir pan. Tam, kad ugdytojas tinkamai ir sėkmingai į *mokymosi lobius* vestų, jam reikia išmanyti mažojo asmens galimybes, aplinkas, turėti priemones, išmanyti būdus, kuriais disponuodamas ugdytojas savo misiją ir visą ikimokyklinio ugdymo pakopos misiją atliktų. Dėl to, autorės požiūriu, reikalinga, kurtina *ikimokyklinio ugdymo didaktika*, savo svarba prilygstanti ugdymo sričių, dalykų ir pan. didaktikoms. Jos pobūdį taip pat sąlygoja ugdymo paradigma. Laikantis šios pozicijos, monografijoje atskira dalimi ir aptariama ikimokyklinio ugdymo didaktika, sąlygojama humanistinės ugdymo paradigmos.

Galop rūpėtų kelti ir paradoksali klausimą: *ar XXI amžiuje didaktikos apskritai reikia?* Diskusija tokiu klausimu pristatoma ir minėtoje ikimokyklinį ugdymą aptariančioje monografijos dalyje. Šioje dalyje rūpi problemą pateikti kitu aspektu – didaktikos (ne)reikalingumo ateities mokyklai. Analizuojant įvairius mokslininkų požiūrius, susidurta su kuriamais *ateities mokyklos* vaizdiniais, kuriuose pati *didaktikos* sąvoka į *ateities mokyklą* sunkiai įsileidžiama. Potekstėje modeliuojamas pokytis nuo *didaktika paremta mokymo(si)* iki laisvo, t. y. *išsivadavusio nuo didaktikos*, mokymo(si) (pvz., 21st Century Schools: Learning Environments of the Future, 2004: 15). Tokių ateities mokyklos vaizdinių pavyzdžiu autorė pateikia tik vieną vadinaimosios „XXI a. mokyklos“ segmentą – mokymąsi (žr. 12 lentelę).

12 lentelė

### XXI a. mokyklos modelių kaitos tendencijos

	Tradiciniai modeliai		Besikuriantys modeliai
Mokymasis	Socialinė sąveika (mokytojas–mokinys)	⇒	Technologinė sąveika (mokymasis naudojantis informacinėmis technologijomis)
	Mokinio ir mokytojo ryšys	⇒	Besimokančiojo ir vadovo (bendramamžis, suaugusysis, specialistas) ryšys
	Susietas su vieta (tam tikras mokymasis vyksta tam skirtoje vietoje)	⇒	Susietas su mokiniu (lanksčios mokymosi galimybės, nepriklausančios nuo specializuotos vietos)
	Vyrauja teorinis ir individualus mokymasis iš knygų	⇒	Veiklų įvairovė – projektinis darbas, tyrimai, individualaus ir grupinio mokymosi kaita
	Didaktiškas (mokytojas perteikia žinias)	⇒	Sąveikūs (abipusė sąveika mokantis)

21st Century Schools: Learning Environments of the Future. (2004). Prieiga per internetą: <http://www.cabe.org-uk/files/21st-century-schools.pdf>.

Be pateikto epizodo, originale (21st Century Schools: Learning Environments of the Future, 2004: 15) aptariami *erdvės, pagrindinių veiklos principų, programos, laiko* – taigi didaktikos taip pat aprėpiamo lauko – kaitos lūkesčiai. Aiškinantis tokios *ateities mokyklos* bruožus kyla gana prieštarų klausimų.

Viena vertus, galima prielaida, kad aptariamoje prognozėje *tradicija* laikoma aptartoji klasikinė mokykla, taigi ir klasikinė didaktika, tad logiška ateities mokyklą įsivaizduoti kaip alternatyvą. Antra vertus, dėl tam tikrų įsivaizduojamų bruožų yra pagrindo diskutuoti. Tarkime, autorės požiūriu, diskutuotinas lūkestis *socialinę sąveiką*, t. y. *žmogus–žmogus* ryšį, kitaip – *interakciją*, keisti *technologine sąveika*. Autorė linktų pritarti 5 skyriuje mokslininkų išdėstytoms dvejonėms, kad žmogaus ir technologijos, kad ir itin *išmanios*, interakcija apskritai neįmanoma, kad technologija nesukuria interakcijos vyksmo ir tarp dviejų žmonių. Tik remiantis interakcija *žmogus–žmogus* gali susiklostyti sąveika – ugdymo(si), laiduojančio asmens tapsmą, sąlyga. Arba kuo, tarkime, ateities mokykloje nepriimtinas *mokinio–mokytojo* ryšys, jeigu jis yra *besimokančiojo ir vedlio* ryšys? Kaip tik tokį ryšį siūlo socialinis konstruktyvizmas, kuriam atmesti tarsi nėra jokie teorinio pagrindo.

Prognozuojamas pokytis nuo „*didaktiškas (mokytojas perteikia žinias) mokymasis*“ į „*sąveikusis (abipusė sąveika mokantis) mokymasis*“ leistų išvelgti prielaidą, kad *didaktikai* teikiamas negatyvumo, nepriimtimumo matmuo. Skandinavų mokslininkų (Pramling, Pramling Samuelsson, 2011) požiūriu, aptariamam monografijos septintojoje dalyje, anglakalbiuose kraštuose *didaktika* suprantama kaip „formali ugdymo praktika, grindžiama dogmomis ir pasyviais mokymo būdais“. Tikėtina, kad sąvoką *didaktika* ne vienas XXI a. mokyklos prognozuotojų supranta remdamasis šia anglakalbių kraštų tradicija, t. y. *didaktika* vis dar asocijuojasi su *klasikine didaktika*. Pastarosios esmę apibendrintai primintų kad ir tokia citata: „Proceso pradžioje mokantieji disponuoja tik „objektyviomis“ žiniomis. Dėstydami jie perduoda jas besimokantiejiems – kiek įmanoma išsamiai ir be pakeitimų. Mokančiųjų uždavinys yra jas (žinias – *Aut.*) pagal dėstyto eigą sistemiskai suplanuoti, žinių turinį bemaž į „riekeles supjaustyti“, išdėstyti, paaiškinti ir pagaliau mokymo žingsnius taip užti-

krintai sudėlioti, kad visi sudėti uždaviniai adekvačia mokymosi seka būtų apdoroti. Laikantis šio požiūrio, besimokantieji lieka pasyvioje pozicijoje: jų uždavinys susideda tik iš to, kad tai, kas perduodama, efektyviai apdorotų“ (Gräsel, Mandl, 1999).

Ar dėl to, kad *klasikinė didaktika* buvo tokia norminanti, mokytojo ir vaiko mokymą(si) guldanti į Prokrusto lovą, reiktų apskritai *didaktikos* atsisakyti? Koks mokslas tokiu atveju pagrįstų kad ir *sąveikų mokymąsi* ar apskritai naujos, *ateities mokyklos* kuriamus modelius ir teiktų mokytojui išmanymą, kaip tokią mokyklą kurti?

Kita vertus, postmoderniojo socialinio būvio sąlygomis, moksle susiklosčiusioje postmodernumo situacijoje tikėtina, kad daliai mokslininkų ar netgi dalies šalių tradicijai nepriimtina yra tik *didaktikos* sąvoka, bet ne šio mokslo aprėpiamas šioje dalyje aptartas objektas – mokymas ir mokymasis kaip vienas iš ugdymo instrumentų plačiai aprėpiamų sričių, nagrinėjamų problemų kontekste. Tikėtina, kad *didaktikos* mokslas kaip reiškinys egzistuoja įvairiuose anglakalbiuose kraštuose pačiais įvairiausiais pavadinimais. Antai literatūroje aptinkamos *mokymo(si) metodologijos*, *mokymo(si) konstravimo*, *pedagoginės technologijos* ir pan. sąvokos. Pavyzdžiui, remiantis literatūros analize galima teigti, jog vadinamoji *mokymo konstravimo* teorija, kurios ištakos siejamos su R. M. Gagné (1985), plėtojama, artinama prie konstruktyvizmo idėjų, iš pažiūros aprėptų tą patį tyrimo objektą kaip ir šioje monografijos dalyje aptartasis. Tačiau plėtojamoje *mokymo konstravimo* teorijoje, kiek autorei pavyko išvelgti iš aprėptos literatūros, nuošalėje lieka dalis plačiųjų problemų, kurios į *didaktikos* lauką šioje monografijoje įtrauktos teminio akademinio tinklo „Mokytojų rengimas Europoje“ (angl. *Teacher Education in Europe*) pavyzdžiu. Kaip rodo aprėpta literatūra, šiuo metu tarp mokslininkų akivaizdžios dvi tendencijos: viena jų palieka *didaktikai* klasikinę turinį ir atsisako pačios sąvokos, t. y. mokslo pavadinimo, kita tendencija neatsižada *didaktikos* sąvokos, bet, kaip yra apibūdinęs apskritai mokslo paradigmos kaitą T. S. Kuhnas (1962), priima kardinaliai pakitusią epochą kaip paradigmą iššūkį ir išplečia *didaktikos* objektą, taigi ir tikslą, turinį, paradigmiskai keičia principus ir t. t. Veikiausiai postmoderniojo būvio sąlygomis tektų susitaisyti su edukologijos moksle klestinčia sąvokų įvairove, bet visuomet išliks

aktualu tiek teoretikams, tiek praktikams suvokti sąvokų aprėpiamų reiškininių esmę. Todėl *didaktikos*, kaip mokslo, ateities mokyklai, netgi jei mokykla prarastų savo fizinę formą, kaip prognozuoja patys drąsiausi futurologai, persikeldama visa savo būtimi į virtualią erdvę, reikės, nepaisant to, kokia sąvoka – *didaktika* ar kita – mokslas bus vadinamas.

Taigi besikeičiančios paradigmos idėjos siūlo didaktikai aprėpti platų objektą. Tačiau laisvojo ugdymo / interpretacinės / postmoderniųjų laikų / sąveikos / postindustrinės / gyvųjų sistemų / holistinės paradigmos *didaktika*, ryškėjanti kaip sistema, privalės sukurti ir naują didaktikos įvaizdį, kad ši sąvoka ir ja vadinamas mokslas nebūtų laikomi XVII ar kurio nors vėlesnio amžiaus atavistiniu reiškiniu XXI amžiuje.

Įveikti paradigminius stereotipus – sudėtingas iššūkis didaktikai.

## Apibendrinimas ir diskusiniai klausimai

Iškeltos problemos analizė ir aptartųjų požiūrių sintezė duoda pagrindą tokiems apibendrinimams:

XXI a. ugdymo filosofinis kontekstas – ugdymo paradigmų kaita: klasikinė (mokslininkų vadinama ir normatyvine, moderniųjų laikų, tradicine, arba poveikio, pramonine, arba mechanistine) ugdymo paradigma keičiama laisvojo ugdymo (mokslininkų vadinama ir interpretacine, postmoderniųjų laikų, šiuolaikine, arba sąveikos, postindustrine, arba gyvųjų sistemų, holistine). Ši kaita turi įtakos ir XXI a. aktualiai didaktikos paradigmam.

Paradigmiškai besidiferencijuojantys ugdymo filosofiniai požiūriai į asmens prigimtį, ugdymą, pažinimą, vertybes lemia bendrosios didaktikos nagrinėjamas problemas: didaktika kaip mokymo ir mokymosi teorija sprendžia mokymo ir mokymosi turinio ir procedūrų problemas plačiąja prasme: mokymosi sričių legitimaciją (įteisinimą) ir struktūrinimą; atsakomybės žmogui ir pasauliui pagrindų mokymąsi; gamtos ir kultūros svarbiausių dimensijų patyrimo galimybių sudarymą; mokymosi proceso problemų sprendimo inicijavimą ir palaikymą; nepriklausomo mąstymo, vertinimo, sprendimo ir veikimo gebėjimų skatinimą.

Paradigmiškai besidiferencijuojantys ugdymo filosofiniai požiūriai lemia ir bendrosios didaktikos aprėpiamas sritis: integraliai nagrinėjamos

mokymo ir mokymosi, studijų konteksto, tikslų ir uždavinių, turinio, strategijų, medijų ir priemonių naudojimo mokymo ir mokymosi, studijų procese, vertinimo ir įvertinimo, vertinimosi ir įsivertinimo, mokymo ir mokymosi, studijų dalyvių veiklų (angl. *actions*) sritys.

Vadovaujantis visuminio ugdymo samprata, mokymas ir mokymasis pripažįstamas vienu labai reikšmingu, paveikiu ugdymo instrumentu. Mokomas, mokydamasis asmuo besąlygiškai ugdomas, ugdomasi.

Holistinis pamatinis požiūris, jog žmogus kaip asmuo yra integrali esybė, ugdymo procese besiskleidžianti kaip sąryšinga visuma, duoda pagrindą teigti, jog visuminis ugdymas, kurio viena iš dalių yra ir mokymas(is), daro asmeniui holistinį poveikį, taigi didaktikos modeliuojamas mokymas(is) integraliai veikia asmenybės tapsmą. Auklėjimo, kaip specifinio poveikio asmenybės tapsmui, iškėlimas ugdymo procese yra klasikinės (normatyvinės, modernųjų laikų, tradicinės, arba poveikio, pramoninės, arba mechanistinės) paradigmos tradicijos, ne XXI a. įtvirtinamos laisvojo ugdymo (interpretacinės, postmodernųjų laikų, šiuolaikinės, arba sąveikos, postindustrinės, arba gyvųjų sistemų, holistinės) paradigmos teorinis ir praktinis poreikis.

Technologijų sąlygojamos medijos, XXI a. būdingos skaitmeninės medijos veikia, t. y. keičia asmens mąstymo struktūrą, ugdymo procesui naudojamas priemonės, informacijos pasiekimo spartą, santykinai sulygina ugdytojo ir ugdytinio galimybes pasiekti informaciją, sudaro sąlygas individualizuotam technologiniam mokytojo–mokinio ryšiui. Tačiau drauge sukuria prielaidas nykti ugdymo sąveikos pagrindui – *žmogus–žmogus* interakcijai, silpnėti kritinio mąstymo, interpretacinio santykio su informacija ugdymuisi.

Kadangi ugdymas kelia ne tik pažinimo ir mąstymo modeliavimo, bet ir vertybių, medžiagos atrankos klausimus, didaktiniai sprendimai turėtų tikslingai modeliuoti ugdymo procesą, kuriame mokytojas būtų vedlys, patarėjas atsirenkant informaciją, ugdytų informacijos interpretavimo, kritinio, analitinio mąstymo gebėjimus. Didaktikos sprendimus sąlygoja ne technologijos, o asmens ugdymo tikslai, kildintini iš ugdymo paradigmos. Technologijos yra tik specifinės priemonės ugdymo tikslams įgyvendinti.

Bendrosios ir dalykų didaktikos ryšiai yra abipusiški, o ne hierarchiniai: jos sprendžia tas pačias problemas, tačiau jų skirtingumą nulemia skirtingos galimybės generalizuoti savo teiginius ir sprendimus, kuriuos vienija ugdymo paradigmos idėjų lygmuo. Bendroji didaktika siekia sukurti kuo visapusiškesnį modelį, dalykų didaktikos kuria detalesnius modelius, skirtus aktualiai ugdymo paradigmai savitu, kiekvienam dalykui individualiai būdingu dalyko turiniu realizuoti. Savitų modelių ir jų realizavimo idėjomis dalykų didaktika praturtina bendrąją didaktiką. Dalyko didaktikos vaidmuo – tiesti tiltus tarp konkrečios disciplinos ir ugdymo.

Laisvojo ugdymo (mokslininkų vadinama ir interpretacine, postmodernųjų laikų, šiuolaikine, arba sąveikos, postindustrine, arba gyvųjų sistemų, holistine) paradigmos didaktikai teks įveikti amžiaus iššūkius – sukurti laisvojo ugdymo paradigmai aktualią lanksčią didaktikos sistemą ir atsisakant klasikinės didaktikos stereotipų suformuoti naują didaktikos, reikalingos XXI a. mokyklai, įvaizdį.

Diskutuotina, ar didaktikos, kaip ir viso ugdymo, paradigma gali pakisti evoliuciškai, ar vis dėlto priimtinesnis būtų T. S. Kuhno (1962) siūlytas vadinamojo *atsivertimo* į kitą paradigmą kelias. Autorės požiūriu, pastarojo meto ugdymo, didaktikos netolygumai, idėjų sumaištis ir susiklosčiusi kaip tik dėl to, kad Lietuvoje švietimo politikos kūrimo lygmeniu buvo pasiūlytas ypatingos – valstybės ideologinės paradigmos virsmo situacijos sąlygotas revoliucinis kelias, o praktikos lygmuo, deja, nespėjo juo eiti ir iki šiol išgyvena evoliucinę sumaištį, ką ir patvirtina iki šiol atlikti didaktikos situacijos įvairūs tyrimai.

## Literatūra

- Aramavičiūtė, V. (1998). *Ugdymo samprata*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Arends, R. I. (1998). *Mokomės mokyti*. Vilnius: Margi raštai.
- Bendrojo lavinimo ugdymo turinio formavimo, vertinimo, atnaujinimo ir diegimo strategija 2006–2012 m. (2007). *Valstybės žinios*, Nr. 63-2440.
- Bydam, J. (2000). *Pedagogika*. Vilnius: Charibdė.
- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student does*. 2<sup>nd</sup> ed. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.



- Bitinas, B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.
- Bitinas, B. (1998). Lietuvos mokykla: ugdymo paradigmos kaita. *Ugdymo problemos*, 4 (31), 25–31.
- Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
- Bitinas, B., Rajeckas, V., Vaitkevičius, J., Bajoriūnas, Z. (1981). *Pedagogika*. Vilnius: Mokslas.
- Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*, I–II d. Klaipėda.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., Krathwohl, D. R. (1965). *Taxonomy of educational objectives. The Classification of Educational Goals: Handbook I. Cognitive Domain*. New York: Longmans, Green.
- Castells, M. (2007). *Tūkstantmečio pabaiga*. Vilnius: Poligrafija ir informatika.
- Čiužas, R., Jucevičienė, P. (2006). *Lietuvos mokytojų didaktinė kompetencija: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos švietimo problemų analizės leidinys*, 5 (8). Vilnius: Švietimo plėtotės centras.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, A., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. and others. (1996). *Learning: The treasure within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Die konstruktivistischen Lerntheorien. (2014). *Werner Stangls Arbeitsblätter*. Prieiga per internetą: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/LerntheorienKonstruktive.shtml>.
- Dystervėgas, A. (1988). *Pedagoginiai raštai*. Kaunas: Šviesa.
- Donskis, L. (2013). *Europinis pasakojimas ir jo reabilitacija: metų paskaita Lietuvos mokytojams*. Prieiga per internetą: [http://www.donskis.lt/p/lt/1/1\\_/1650](http://www.donskis.lt/p/lt/1/1_/1650).
- Duoblienė, L. (2010). Medijų raštingumo ugdymas: globaliosios tendencijos ir lietuviškojo kelio paieškos. *Santalka. Filologija. Edukologija*, 18 (2), 16–28.
- Duoblienė, L. (2006). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija. Refleksijos ir dialogo link*. Vilnius: Tyto alba.
- Education 2000: A Holistic Perspective. (1991). *Supplement to Holistic Education review*, 2 (3).
- Educational Broadcasting Corporation. (2004). *Constructivism as a Paradigm for Teaching and Learning*. Prieiga per internetą: <http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/constructivism/>.
- Foucault, M. (1998). *Disciplinuoti ir bausti. Kalėjimo gimimas*. Vilnius: Baltos lankos.
- Fullan, M. (1998). *Pokyčių jėgos: skverbimasis į ugdymo reformos gelmes*. Vilnius: Tyto alba.
- Gagné, R. M. (1985). *The Conditions of Learning* (4<sup>th</sup> ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gräsel, C., Mandl, H. (1999). Problemorientiertes Lernen in der Methodenausbildung des Pädagogikstudiums. *Empirische Pädagogik*, 13 (4), 371–391.
- Grocen, N. (1994) Humanistic Models of Human Development. In *The International Encyclopedia of Education*, 5.



- Hargreaves, A. (2008). *Mokymas žinių visuomenėje. Švietimas nesaugumo amžiuje*. Vilnius: Homo liber.
- Hargreaves, A., Fink, D. (2008). *Tvarioji lyderystė. The Book*.
- Heshusius, L. (1991). Holism, Education and Some Reflections on the GATE Conference. In *Holistic Education Review*, 4 (4).
- Instruktionsdesign nach Gagné*. (2014). Prieiga per internetą: <http://e-learning.imb-uni-augsburg.de/book/export/html/330>.
- Jackūnas, Ž. (2006). *Lietuvos švietimo kaitos linkmės (1988–2005)*. Vilnius: Kultūros, filosofijos ir meno institutas.
- Jarvis, P. (2001). *Mokymosi paradoksai*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
- Jensen, E. (1999). *Tobulas mokymas*. Vilnius: OVO.
- Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
- Jucevičienė, P., Simonaitienė, B., Bankauskienė, N., Šiaučukėnienė, L. (2005). *Mokytojų didaktinės kompetencijos atitiktis šiuolaikiniams švietimo reikavimams: tyrimo ataskaita*. Prieiga per internetą: [http://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/443\\_481259ef9894bc8cfc42b7f0f5b92029](http://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/443_481259ef9894bc8cfc42b7f0f5b92029).
- Kansanen, P., Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching-studying-learning process. *TNTEE Publications*, 2 (1), October, 107–116. Prieiga per internetą: [http://tntee.umu.se/publications/v2n1/pdf/2\\_1complete.pdf#page=113](http://tntee.umu.se/publications/v2n1/pdf/2_1complete.pdf#page=113).
- Klibavičius, D. (2013a). Filosofija ir ugdymas naujųjų medijų amžiuje: Marshallo McLuhano indėlis. *Logos*, 74, 72–85.
- Klibavičius, D. (2013b). Naujosios medijos kaip klasikinės ugdymo paradigmos alternatyva. *Problemos*, 83, 133–144.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development*. San Francisco.
- Komenskis, J. A. (1989). *Pedagoginiai raštai*. Kaunas: Šviesa.
- Kron, F. W. (2008). *Gründwissen Didaktik*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Laužikas, J. (1993). *Švietimo integracijos pagrindai. Rinktiniai raštai*, 1. Kaunas: Šviesa.
- Lexikon für Psychologie und Pädagogik*. Prieiga per internetą: <http://lexikon.stangl.eu/706/didaktik>.
- Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos*. (1997). Vilnius: Leidybos centras.
- Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas. (2011). *Valstybės žinios*, Nr. 38-1804.
- Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. (2003). *Valstybės žinios*, Nr. 63-2853.
- Lietuvos švietimo koncepcija*. (1992). Vilnius: Leidybos centras.
- Lyotard, J. F. (1993). *Postmodernus būvis: šiuolaikinį žinojimą aptariant*. Vilnius: Baltos lankos.
- Locke, J. (1996). Pamaštymai apie auklėjimą. In H. A. Ozmon, S. M. Craver. *Filosofiniai ugdymo pagrindai* (p. 103–107). Vilnius: Leidybos centras.
- Lukšienė, M. (2000). *Jungtys*. Vilnius: Alma littera.

- Martišauskienė, E. (2008). *Šviesos pedagogikos kontūrai: dvasingumo ugdymo pamatai*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
- Marzano, R. J. (2005). *Naujoji ugdymo tikslų taksonomija*. Vilnius: Žara.
- Maslow, A. H. (2009). *Motyvacija ir asmenybė*. Vilnius: Apostrofa.
- Mažeikis, G. (2012). *Po pono ir tarno: lyderystės ir meistrystės dialektika*. Kaunas: Kitos knygos.
- McLaughlin T. H. (1997). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: demokratiškumas, vertybės, įvairovė*. Kaunas: Technologija.
- Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo samprata. (2004). *Valstybės žinios*, Nr. 35-1150.
- Monkevičienė, O., Žemgulienė, A., Glebuviene, V. S., Stankevičienė, K., Montvilaitė, S., Mazolevskienė, A., Autukevičienė, B., Grigaliūnienė, R. (2012). *Iki-mokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo turinio programų dermės tyrimo ataskaita*. Prieiga per internetą: [http://www.ikimokyklinis.lt/uploads/files/dir574/dir28/dir1/15\\_0.php](http://www.ikimokyklinis.lt/uploads/files/dir574/dir28/dir1/15_0.php).
- Nacionalinė darnaus vystymosi švietimo 2007–2015 metų programa. (2007). *Valstybės žinios*, Nr. 106-4348.
- Narbutas, K. (1989). *Raštai*. Vilnius: Mintis.
- Ozmon, H. A., Craver, S. M. (1996). *Filosofiniai ugdymo pagrindai*. Vilnius: Leidybos centras.
- Paplauskas-Ramūnas, A. (1996). *Pedagoginiai raštai*. Vilnius: Lietuvos švietimo ir mokslo ministerija.
- Penkauskienė, D. (2001). *Kritinio mąstymo ugdymas: teorija ir praktika*. Vilnius: Garnelis.
- Petty, G. (2008). *Įrodymais pagrįstas mokymas. Praktinis vadovas*. Vilnius: Tyto alba.
- Pollard, A. (2002). *Refleksyvusis mokymas. Veiksminga ir duomenimis paremta profesinė praktika*. Vilnius: Garnelis.
- Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos*. (2008). Prieiga per internetą: <http://www.pedagogika.lt/index.php?-469374926>.
- Pramling, N., Pramling Samuelsson, I. (2011). *Educational Encounters: Nordic studies in Early Childhood Didactics*. Sweden: University of Gothenburg, Springer.
- Prigogine, I. (2006). *Tikrumo pabaiga. Laikas, chaosas ir nauji gamtos dėsniai*. Vilnius: Margi raštai.
- Psichologijos žodynas*. (1993). Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla.
- Pukelis, K., Tijūnėlienė, O., Gumuliauskienė, A., Vasiliauskas, R., Sajienė, L., Teresevičienė, M., Obelenienė, B. (2008). *Švietimo filosofinės koncepcijos*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
- Rajeckas, V. (1999). *Mokymo organizavimas*. Kaunas: Šviesa.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Sahlberg, P. (2004). Kaip suprantamas mokymasis? In *Sėkmingo mokymosi link. Mokyklų tobulinimo programos A komponento „Mokymo ir mokymosi sąlygų*

- gerinimas Lietuvos pagrindinėse mokyklose“ dalinio komponento „Mokytojų kvalifikacijos tobulinimas“ I etapo patirtis (2002–2004 metai) (p. 27–30). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
- 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](http://tntee.umu.se/publications/v2n1/pdf/2_1complete.pdf#page=14).
- Senge, P. (2006). *Besimokanti mokykla. Knyga praktikui*. Versa / The Book.
- Šalkauskis, S. (1992). *Rinktiniai raštai: pedagoginės studijos*. I. Vilnius: Leidybos centras.
- Šiaučiukėnienė, L., Visockienė, O., Talijūnienė, P. (2006). *Šiuolaikinės didaktikos pagrindai*. Kaunas: Technologija.
- Taber, K. S. (2011). Constructivism as Educational Theory: Contingency in Learning, and optimally guided Instruction. In J. Hassakhah (ed.). *Educational Theorie* (p. 39–61). Prieiga per internetą: <http://www.novapublisher.com>.
- Targamadžė, V., Nauckūnaitė, Z., Stonkuvienė, I., Česnavičienė, J., Šimelionienė, A., Vencloviene, J. (2010). *12–14 metų mokinių mokymo(si) didaktinės problemos ir jų sprendimo galimybės. Tyrimo ataskaita*. Prieiga per internetą: [http://www.alternatyvusugdymas.lt/wp-content/uploads/2009/12/10\\_09\\_03\\_AU\\_galimybiu\\_studija.pdf](http://www.alternatyvusugdymas.lt/wp-content/uploads/2009/12/10_09_03_AU_galimybiu_studija.pdf).
- Vabalas-Gudaitis, J. (1983). *Psichologijos ir pedagogikos straipsniai*. Vilnius: Mokslas.
- Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatos. (2003). *Valstybės žinios*, Nr. 71-3216.
- Vidurinio ugdymo bendrosios programos*. (2011). Prieiga per internetą: <http://www.pedagogika.lt/index.php?-469374926>.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Visockienė, O., Šiaučiukėnienė, L. (2000). Kritinio mąstymo ugdymo būdų pagrindimas konstruktyvizmo teorijos požiūriu. *Socialiniai mokslai*, 3 (24), 92–98.
- Welsch, W. (2004). *Mūsų postmodernioji modernybė*. Vilnius: Alma littera.
- Wilde, D. (2000). Lehren und Lernen aus konstruktivistischer Sicht. *Vorfachliche Unterricht*. Prieiga per internetą: <http://www.dagmarwilde.de/vofu/konstrukt.html>.
- 21st Century Schools: Learning Environments of the Future*. (2004). Prieiga per internetą: <http://www.cabe.org-uk/files/21st-century-schools.pdf>.

## II DALIS. LAISVOJO UGDYMO HUMANISTINĖS PARADIGMOS IDĖJOS KALBINIO IR LITERATŪRINIO UGDYMO PARADIGMŲ KONTEKSTE: LIETUVIŲ GIMTOSIOS KALBOS IR LITERATŪROS BENDRŲJŲ PROGRAMŲ (1994–2011) ANALIZĖ

Vilija Salienė, Nijolė Toleikytė

**Anotacija.** Šioje dalyje bendroji monografijos problema tirama analizuojant kalbinio ir literatūrinio ugdymo (lietuvių gimtosios kalbos ir literatūros) sritį. Analizės aspektas – kokios prielaidos įgyvendinti *laisvojo ugdymo humanistinės* paradigmos idėjas sudaromos 1994–2011 m. Pagrindinio ir vidurinio ugdymo lietuvių gimtosios kalbos ir literatūros bendrosiose programose, kaip šios idėjos dera su kalbinio ir literatūrinio ugdymo paradigmų idėjomis, kaip kryptingai ir nuosekliai paradigmų idėjos plėtojamos programose, kokios ryškėja kaitos tendencijos.

**Esminiai žodžiai:** paradigmos, bendrosios programos, didaktinės nuostatos, tikslai, uždaviniai.

### Įvadas

Lietuvių kalbos ir literatūros didaktika yra sudedamoji bendrosios didaktikos dalis, sprendžia mokymo(si) krypties pasirinkimo, mokymo ir mokymosi turinio apimtį, metodų, mokinių pasiekimų vertinimo ir atitinkamų kalbinės veiklos sričių mokymo(si) problemas. Šios problemos aktualizuojamos ir sprendžiamos Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosiose programose.

Mokymo(si) krypties ir ugdymo paradigmos pasirinkimas – svarbus ugdymo sėkmę lemiantis veiksnys, todėl šis klausimas nuolat yra mokslinių ieškojimų ir tyrimų lauke, dėl jo kyla nemažai diskusijų ne tik edukologų ir pedagogų bendruomenėje, bet ir apskritai plačiojoje visuomenėje. Vienu pagrindinių nepriklausomybę atkūrusios Lietuvos Respublikos švietimo reformos tikslų tapo perėjimas nuo *klasikinio / mechanistinio* prie

*laisvojo ugdymo*, todėl kito mokytojo ir mokinio santykių samprata, ugdymo tikslai, uždaviniai, metodai, požiūris į mokymo(si) medžiagą. Pagrindinis *laisvojo ugdymo* krypties tikslas – holistinis (visuminis) asmenybės ugdymas, remiantis humanistinės pedagogikos ir psichologijos idėjomis.

Nors siekis įtvirtinti *laisvojo ugdymo humanistinę* paradigmą akcentuojamas pirmosiose 1994 m. Bendrosiose programose (Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos, 1994), vis dėlto derėtų pastebėti, kad šiandien matomas ugdymo krypčių kaitos tendencijas tyrinėtojai vertina gana skirtingai. Vieni tyrimai įrodo *laisvojo ugdymo humanistinės ugdymo krypties* tęstinumą dabartinėse Bendrosiose programose (remiamasi bendrųjų ugdymo nuostatų analize). Juose teigiama, kad 2008 m. ir 2011 m. Pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrosiose programose bei kituose valstybės lygmens ugdymo turinio dokumentuose kryptingai orientuojamasi „į pasirinktą švietimo reformos paradigmą – *laisvojo ugdymo humanistinę / interpretacinę / postmodernųjų laikų / postindustrinę / gyvųjų sistemų / holistinę / sąveikos*“ (žr. monografijos I dalyje, 4 skyriuje). Kiti tyrimai atkreipia dėmesį į ugdymo turinio sumaištį, juose teigiama, kad šiuolaikiniam, postmoderniam Lietuvos švietimui būdingas siekis „suderinti skirtingus požiūrius, t. y. akademinį, konservatyvų, kuriame labai aiškūs turinio atrankos kriterijai, aiškiai apibrėžtos tiesos, kurias reikia žinoti, o kita vertus – atsinaujinimo, orientuojantis į praktinį gyvenimą, į tai, kas šiandien aktualu socialiniu ir asmeniniu požiūriu bei perspektyvu. To rezultatas – randasi keisti ugdymo turinio konstruktai, kuriuose laisvė kaupti žinias ir patirtį ir juos jungiant į visumą pagal konstruktyvistinį požiūrį yra gerokai „stabdoma“ būtinų ar *ready made* žinių reikalavimu atsisakitymams. Ugdymo turinio specialistai vis labiau linkę pritarti konstruktyviajam požiūriui. Tačiau atliekama daug veiksnių, kurie rodo senąjį požiūrį, pavyzdžiui, rengiami išsilavinimo standartai, spraudžiantys ugdytinius į rėmus, smulkūs kompetencijų ar gebėjimų aprašai“ (Duoblienė, 2011: 215). Taigi tokių skirtingų išvadų apie šiuolaikinį ugdymo turinį kontekste bus siekiama išsiaiškinti, kuria linkme buvo ir yra kreipiamas lietuvių gimtosios kalbos ir literatūros ugdymas pagrindinėje ir vidurinėje mokykloje nuo pirmųjų Bendrųjų programų pasirodymo 1994 m. iki 2011 m., kokios prielaidos jose sudaromos įtvirtinti *laisvojo ugdymo* paradigmos idėjas.

Aptariant vyraujančias tendencijas, dera atkreipti dėmesį į M. Lukšienės (2000) pastebėjimus, kad analizuojant šiandieninius ugdymo kaitos procesus nepakanka remtis *bihevioristinės–humanistinės psichologijos* (pagal D. Katiliūtę-Boydston) ar *klasikinės–laisvojo ugdymo* (pagal B. Bitiną) paradigmų dichotomijomis, nes nė vienas iš šių skirstymų „neatitinka modernizmo–postmodernizmo krypčių sklaidos“. M. Lukšienė siūlė šiandieninės ugdymo kaitos procesus analizuoti remiantis išryškėjusiais dviem srautais: *pragmatiniu-technologiniu* ir *humanistiniu-kultūriniu* (Lukšienė, 2000: 372), kuriuos B. Bitinas laiko atskiromis *laisvojo ugdymo* kryptimis (Bitinas, 2013). Tad aptariant ugdymo krypčių kaitos tendencijas 1994–2011 m. pagrindinio ir vidurinio ugdymo lietuvių kalbos bendrosiose programose bus siekiama ne tik analizuoti požymius, rodančius perėjimą nuo *klasikinės* prie *laisvojo ugdymo* paradigmos, bet ir išsiaiškinti, ar iš tiesų *humanistinė* kryptis programose yra dominuojanti.

Taip pat norėtusi pastebėti, kad gimtosios kalbos ir literatūros ugdymo sampratos kaitą lemia ne tik pokyčiai ugdymo filosofijoje, bet ir tam tikros kaitos tendencijos kalbos ir literatūros moksluose. Dėl visų šių kaitos tendencijų įtakos formuojasi ir skirtingus požiūrius į gimtosios kalbos ir literatūros ugdymą atspindinčios kalbinio ir literatūrinio ugdymo paradigmos. Todėl svarbu, kaip 1994–2011 m. Pagrindinio ir vidurinio ugdymo lietuvių gimtosios kalbos ir literatūros programose, kurios yra integrali Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrųjų programų dalis, dera bendrojo ugdymo (*laisvojo ugdymo humanistinės*) krypties ir kalbinio ir literatūrinio ugdymo krypčių idėjos.

**Tyrimo problema.** Lietuvių gimtosios kalbos ir literatūros bendrosios programos jau buvo įvairiais aspektais tyrinėtos edukologų (Duoblienė et al., 2008) ir lietuvių kalbos didaktikos teoretikų (Salienė, 1999a; 1999b; 2001; 2002; 2004a; 2004b; Nauckūnaitė, 2011). Tačiau kol kas dar nėra atlikta tyrimų, analizuojančių, kaip *laisvojo ugdymo humanistinės* paradigmos idėjos, įtvirtintos 1994 m. Bendrosiose programose (Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos, 1994), tęsiamos ir plėtojamamos tolesnėse 2002–2011 m. Pagrindinio ir vidurinio ugdymo lietuvių gimtosios kalbos ir literatūros bendrosiose programose, ar nėra prieštaravimo tarp šios paradigmos ir įtvirtintų kalbinio ir literatūrinio ugdymo

paradigmų idėjų. Šis klausimas tampa ypač aktualus, siekiant išsiaiškinti, ar kalbinio ir literatūrinio ugdymo kaitos procesas yra kryptingas ir nuoseklus, ar ugdymo turinio atnaujinimo kryptys orientuotos į *laisvojo humanistinio ugdymo* paradigmos idėjų veiksmingesnį įgyvendinimą.

**Tyrimo objektas** – 1994–2011 m. Pagrindinio ir vidurinio ugdymo lietuvių gimtosios kalbos ir literatūros bendrosios programos.

**Tyrimo tikslas** – išanalizuoti, ar Pagrindinio ir vidurinio ugdymo lietuvių gimtosios kalbos ir literatūros bendrosiose programose sudaromos prielaidos įgyvendinti *laisvojo ugdymo humanistinės* paradigmos idėjas ir kaip nuosekliai ir kryptingai jos yra plėtojamos.

**Tyrimo uždaviniai.** *Laisvojo ugdymo humanistinės* paradigmos idėjų įgyvendinimo prielaidas Pagrindinio ir vidurinio ugdymo lietuvių gimtosios kalbos ir literatūros bendrosiose programose bus siekiama išanalizuoti šiais aspektais:

- *laisvojo ugdymo humanistinės* paradigmos idėjų sąsajos su kalbinio ir literatūrinio ugdymo paradigmų idėjomis;
- bendrosios ir dalykinės didaktinės nuostatos: *laisvojo ugdymo humanistinės* paradigmos ir kalbinio-literatūrinio ugdymo paradigmų idėjų plėtotė ir dermė;
- bendrieji ir dalykiniai ugdymo(si) tikslai ir uždaviniai, jų dermė ir kryptingumas.

**Tyrimo metodai** – mokslinės literatūros ir švietimo dokumentų analizė, programų kokybinė lyginamoji analizė.

## 1. Teorinės analizės prielaidos

### 1.1. Kalbiniam ir literatūriniam ugdymui aktualios *laisvojo ugdymo* paradigmos idėjos

Nors tyrinėtojai išskiria keletą *laisvojo ugdymo* paradigmos krypčių (Bitinas, 2013), šioje monografijoje pagrindinis dėmesys skiriamas *humanistinei pedagogikai* (Bitinas, 2013), arba *humanistiniam-kultūriniam srautui* (Lukšienė, 2000), jo idėjoms 1994–2011 m. Pagrindinio ir vidurinio ugdymo lietuvių kalbos ir literatūros bendrosiose programose. Drauge apta-



riamos ir *pragmatizmo* krypties idėjos, kurių tam tikrų apraiškų galima pastebėti programose.

Aptariant *laisvojo ugdymo humanistinės* paradigmos esmines idėjas, kurių ištakos slypi A. H. Maslow ir C. R. Rogerso darbuose, svarbūs šie aspektai: ugdymo tikslo samprata, mokytojo ir mokinio santykis, ugdymo struktūra, mokymo samprata. *Laisvojo ugdymo humanistinė* paradigma visų pirma akcentuoja vaiko prigimtinių galių sklaidą. Ugdymo procese moksleivis formuojasi kaip vientisa asmenybė, svarbiausia ugdymo proceso ypatybė yra holistinis ugdymo proceso pobūdis. Ši paradigma akcentuoja ugdymo komponentų, t. y. ugdytinio, ugdytojo, ugdamosios aplinkos, nuolatinę kaitą. Nuolatinė kaita sudaro prielaidas padėti moksleiviams mokytis, išmokti adekvačiai vertinti savo pasiekimus, suprasti save. *Laisvojo ugdymo humanistinė* paradigma mokymą traktuoja kaip procesą, peraugantį į mokymąsi, t. y. mokinys aktyviai dalyvauja ugdymo procese. Ji nekelia tikslo pateikti mokytojams labai konkrečių rekomendacijų, kaip mokyti, todėl didelę prasmę įgyja bendradarbiavimas, mokėjimas mokytis, kritiškas vertinimas, kūrybinis mąstymas ir kiti šiuolaikinio ugdymo aspektai (Šiaučiukėnienė et al., 2006). Ugdymo integralumo siekiamybė atspindi pagrindines *laisvojo ugdymo humanistinės* paradigmos idėjas. Pabrėžiama, kad ši kryptis akcentuoja „požiūrio į vaiką ar socialinių santykių, ugdymo tikslų ir būdų-metodų humanizaciją“, vertybių ugdymo svarbą, solidarumą, socialinę teisybę, taiką, asmens laisvę. Tačiau įspėjama, kad neretai *humanistinės-kultūrinės* krypties keliami tikslai „tėra deklaracijos, nesiderinančios su šandienine sociokultūrine padėtimi bei mentalitetu ir nepasiekiančios jaunosios kartos sąmonės, o kartais keliančios net prieštarinę atoveiksmį“ (Lukšienė, 2000: 376–377). Taigi, vertinant *laisvojo ugdymo humanistinės* krypties idėjų įgyvendinimą programose, svarbu paanalizuoti, ar akcentuojami siekiai atitinka šiuolaikinį kontekstą ir jaunų žmonių poreikius.

Aptariant *pragmatizmo* krypties skelbiamas ugdymo idėjas, galima pastebėti tam tikrų sąsajų ir su humanistinės krypties idėjomis. *Pragmatizmo kryptis*, kurios ryškiausiu atstovu laikomas J. Dewey, visų pirma akcentuoja mokinių patirtį, kuri nuolatos atnaujinama veikiant, t. y. mokantis taikyti žinias, o ne jas įsiminti, sprendžiant realias gyvenimo problemas, peržengiant mokyklos ribas ir sąveikaujant su realia gamtine ir socialine



aplinka. Pabrėžiama, kad toks mokymasis galimas tik integruojant ugdymo turinį, kuris turėtų būti sudaromas atsižvelgiant į mokinių patirtį ir poreikius. Taigi siekiama mokymąsi individualizuoti, sudaromos galimybės patiems ugdytiniams konkretinti ir vertinti bendruosius ugdymo tikslus, taip pat mokytis bendradarbiaujant. Tokiais būdais siekiama optimizuoti mokinių požiūrį į mokymąsi. Drauge akcentuojamas siekis aiškiai apibrėžti mokinių pasiekimus (žinias ir gebėjimus), dėmesys ugdymo tikslų realizavimo kokybės kontrolei, taikant testus (Bitinas, 2013; Duoblienė, 2006). Pastebima, kad pragmatizmo filosofija Lietuvoje daugiausia remiamasi pagrindžiant aktyviųjų mokymo(si) metodų taikymą, tačiau drauge teigiama, kad, „nepaisant šios filosofijos įtakos, pragmatizmo filosofija Lietuvoje, matyt, niekada nebus oficiali švietimo filosofija“ (Duoblienė, 2006: 19). Šį pastebėjimą patvirtina ir M. Lukšienės požiūris, kad *pragmatinis-technologinis* srautas visų pirma akcentuoja asmenybės gebėjimą prisitaikyti prie rinkos ekonomikos, ugdomas asmens „iniciatyvumas, pasitikėjimas savimi, gebėjimas gauti ir efektyviai pritaikyti naujausią informaciją“, bendradarbiauti, todėl technologijos („kaip“) tampa svarbesnės nei turinys („kas“) (Lukšienė, 2000: 372–375). Ta pačia linkme mąsto ir Ž. Jackūnas, teigiantis, kad *pragmatizmas* asmens gebėjimus traktuoja kaip „žmogaus kapitalą“, kuris lemia jo gyvenimo sėkmę, profesinę karjerą, vietą darbo rinkoje (Jackūnas, 2006: 7). Pragmatistiniam ugdymui priekaištaujama ir dėl to, kad ugdytiniai neturi sisteminio, visuminio įgytų žinių vaizdo, jų suvokimui būdingas fragmentiškumas (Duoblienė, 2006: 18). Taigi pragmatizmo filosofija vertinama nevienareikšmiškai. Pripažįstant, kad Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosiose programose ji nėra tiesiogiai įvardijama ir akcentuojama, vis dėlto teigtina, kad jos apraiškų šiose programose galima įžvelgti (šie klausimai aptariami tolesniuose šios dalies skyriuose).

## 1.2. Kalbinio (gimtosios kalbos) ir literatūrinio ugdymo paradigmos

Gimtosios kalbos ir literatūros, kaip mokomojo dalyko, specifika lemia ir jam būdingų ugdymo paradigimų formavimąsi. Kaitos tendencijos kalbos ir literatūros moksluose daro įtaką ir kalbinio bei literatūrinio ugdymo paradigminiams pokyčiams.

Istoriniuose komparatyvistiniuose Europos šalių ir Jungtinių Amerikos Valstijų gimtosios kalbos ir literatūros ugdymo sistemų tyrinėjimuose išskiriamos keturios per pastaruosius septynis dešimtmečius išryškėjusios paradigmos: *akademine*, *vystymosi*, *komunikacinė*, *pragmatinė* (Van de Ven, 2007; Ulma, 2012). Yra parengta ir atskira literatūrinio ugdymo paradigmu klasifikacija, kurioje taip pat išskiriamos keturios paradigmos: *kultūrinė*, *lingvistinė / estetinė*, *socialinė ir asmenybės* (Carter, Long, 1997; Janssen, 1998; Verboord, 2003). Šiomis paradigmu klasifikacijomis remiamasi ir šiuolaikiniuose kalbinio ir literatūrinio ugdymo kryptių tyrinėjimuose (Slager, 2010; Ulma, 2012; Witte, Sãmihãian, 2013). Pastebima, kad šiose paradigmu klasifikacijose galima išvelgti ir tam tikrų sąsajų: *akademine* ir *pragmatinė* paradigmos tam tikrais aspektais siejamos su *kultūrine* paradigma, *komunikacinė* – su *socialine*, o *vystymosi* – su *asmenybės* paradigma (Slager, 2010).

Analizuojant lietuvių gimtosios kalbos ir literatūros bendrąsias programas, daugiau bus remiamasi pirmąja paradigmu klasifikacija, apimančia tiek kalbinį, tiek literatūrinį ugdymą. Pagrindiniai šių paradigmu požymiai susisteminti 1 lentelėje.

*Akademine paradigma* (žr. 1 lentelę). Pirmuosiuose P.-H. Van de Veno tyrinėjimuose (XX a. 8–9-asis dešimtmečiai) ši paradigma buvo vadinama *literatūros-gramatikos* paradigma, kuri XXI a. pradžioje W. Sawyerio ir P.-H. Van de Veno buvo įvardyta kaip *akademine* paradigma (Slager, 2010). Ši paradigma dominavo XIX a., o nuo 1910 m. jos pozicijos ėmė silpnėti, tačiau apie 1930 m. akademizmas vėl sugrįžo (Ulma, 2012). Kaip jau buvo minėta, *akademine* paradigma turi nemažai sąsajų su *kultūrine* paradigma, kur taip pat pabrėžiama literatūros istorijos žinių ir nacionalinės kultūros palikimo („klasikos“) svarba bei literatūros žinių reprodukavimas (Slager, 2010).

*Vystymosi paradigma* (žr. 1 lentelę). Ši paradigma dominavo XX a. pirmojoje pusėje. Ankstesniuose P.-H. Van de Veno tyrinėjimuose (XX a. pabaigoje) ji buvo vadinama *individualios išraiškos paradigma*, nes pagrindinis kalbinio ugdymo siekis buvo mokinio individualios raiškos skatinimas, o literatūros mokymas sutelktas į kūrinio estetiką, teksto, kaip individualios išraiškos formos, pažinimą. Tyrinėtojai pastebi, kad gimtosios kalbos ugdymas *vystymosi* paradigmoje buvo orientuotas į mokinių

kūrybiškumo ir individualumo ugdymą, tačiau literatūros mokymas išliko toks pat reprodukcinis, imitacinis, kaip ir akademinėje paradigmoje (Slager, 2010). *Vystymosi* paradigmos įtvirtintą požiūrį į kalbinį ir literatūrinį ugdymą tam tikrais aspektais galima sieti su dviem literatūrinio ugdymo paradigmomis: *lingvistinė / estetinė* ir *asmenybės*. *Lingvistinė / estetinė* paradigma visų pirma akcentuoja estetikos supratimą, mokinių gebėjimą analizuoti ir interpretuoti literatūros tekstus, paaiškinti jų prasmes, daryti pagrįstas išvadas apie jų estetinę vertę. Literatūros mokymas sutelktas į formaliuosius kūrinio aspektus (teksto struktūrą), literatūros teoriją. Mokytojo vaidmuo – būti ekspertu, modeliuojančiu literatūrinės analizės procesą. O *asmenybės* paradigmoje literatūrinio ugdymo samprata turi keletą sąlyčio taškų su kalbinio ugdymo samprata *vystymosi* paradigmoje: pabrėžiamas mokinio individualus augimas, asmeninė patirtis, jo interesų, požiūrių, vertinimų svarba (Slager, 2010; Witte, Sâmihiãian, 2013).

*Komunikacinė paradigma* (žr. 1 lentelę) ėmė ryškėti 1960–1970 m. Priešais šiai paradigmai atsirasti sudarė sociologiniai kalbos ir literatūros tyrinėjimai (sociolingvistika, literatūros sociologija), taip pat humanistinė psichologija (Van de Ven, 2007). Pagrindinės šios paradigmos akcentuojamos vertybės – socialinis teisingumas, socialinė lygybė ir emancipacija, kuriomis remiamasi keliant ugdymo tikslus (Ulma, 2012). Pastebima, kad P.-H. Van de Ven tyrinėjimuose išskiriamos dvi komunikacinės paradigmos kryptys: *komunikacinė-emancipacinė* ir *komunikacinė-pragmatinė*. Pirmoji kryptis akcentuoja kalbos mokymąsi kaip socialinį pažinimą, skatina mokinių savarankiškumą, mokymosi prieinamumą (pvz., sudaro galimybę mokiniams rinktis jiems artimus tekstus). Antroji kryptis daugiau orientuota į praktinę kalbinę veiklą, įgalinančią mokinius dalyvauti socialiniame gyvenime, akcentuoja pragmatinių (negrožinių tekstų skaitymą), tačiau mažesnę dėmesį skiria socialiniam mokinių išlaisvinimui. Komunikacinei paradigmai tam tikrais aspektais artima literatūrinio ugdymo *socialinė paradigma*, kuri akcentuoja literatūros ir socialinio konteksto ryšį, skaitytojų kritinį santykį su skaitomais tekštais (Slager, 2010).

*Pragmatinė paradigma* (žr. 1 lentelę) susiformavo iš *komunikacinės-pragmatinės* paradigmos ir įsitvirtino Europoje apie 1980 m. Tačiau P.-H. Van de Venas, tyrinėdamas olandų gimtosios kalbos ir literatūros ugdymo isto-

riją, pastebėjo, kad *pragmatinę* kryptį galima išvelgti jau nuo 1863 m. ir tam tikrais XX a. tarpsniais (1917, 1932, 1955, 1977 m.) koegzistuojant su *gramatikos-literatūros*, arba *akademine*, paradigma. Pastaraisiais dešimtmečiais (1986, 1991, 2002 m.) *pragmatinė* paradigma dominuoja olandų kalbos ugdymo sistemoje (Van de Ven, 2007). Teigiama, kad *pragmatinės* paradigmos įtvirtinimas rodo tradicinio ugdymo, kur vėl tampa svarbios normos ir standartai, sugrįžimą (Slager, 2010; Ulma, 2012). Šioje paradigmoje nemažai diskutuojama dėl literatūros kanono, literatūros vaidmens gimtosios kalbos mokyme, taip pat svarstomas požiūris, kad literatūra, skirtingai nei mokantis užsienio kalbų, turėtų būti atskiras mokomasis dalykas (Slager, 2010; Ulma, 2012; Van de Ven, 2007). Pastebima, kad ši paradigma turi tam tikrų sąsajų su *kultūrine* paradigma, kuri taip pat akcentuoja nacionalinės kultūros vertybių perdavimo ir literatūrinio kanono svarbą.

1 lentelė

### Kalbinio (gimtosios kalbos) ir literatūrinio ugdymo paradigmų požymiai

ESMINIAI POŽYMIAI	
<b>AKADEMINĖ</b>	<p>Pagrindinis ugdymo tikslas – nacionalinio kultūrinio paveldo ir visuotinai pripažintų moralinių vertybių perdavimas.</p> <p>Ugdymo turinio apimtį sudaro rašytinės kalbos (gramatikos) mokymas, pagrindinis dėmesys kalbos struktūrai – būdingas normatyvinis ir formalus požiūris į kalbą, mažai dėmesio kalbos vartojimui. Literatūrinio ugdymo pagrindas – literatūros istorija ir kanonas. Pabrėžiamas tik vertingų, t. y. klasikos, „aukštosios“, elitinės literatūros, tekstų skaitymas.</p> <p>Dominuoja nuoseklus mokymo modelis (nuo paprasto prie sudėtingo, kompleksiško), reprodukciniai metodai: imitavimas, sekimas pateiktais modeliais, mokymasis atmintinai.</p> <p>Siekama, kad mokiniai įgytų reikalingų literatūros istorijos ir kalbos žinių. Mokinių darbai vertinami pagal nustatytas normas.</p> <p>Mokytojas yra ekspertas, kurio pagrindinės atramos yra gramatika ir literatūros klasika, pagrindinis jo vaidmuo – numatyto turinio perdavimas.</p> <p>Dėmesys sutelktas į dalyką, ugdymo programoms būdingas uždavimas.</p>
<b>VYSTYMOSI</b>	<p>Gimtosios kalbos ir literatūros mokymas suprantamas ne tik kaip kultūrinio paveldo perdavimas, bet ir kaip mokinių socialinis ugdymas.</p> <p>Akcentuojamas mokinių kalbinių gebėjimų ugdymas. Dėmesio centre – gyva mokinių kalba, pabrėžiamas sakytinis, individualus, autentiškas produktavimas. Nors mokant literatūros akcentuojama kultūrinio palikimo svarba, tačiau daugiau dėmesio skiriama kūrinio estetikai, jo meninės raiškos supratimui. Skaitomi ne tik grožinės, bet ir negrožinės literatūros tekstai.</p> <p>Įtvirtinamas indukcinis mokymas. Išskiriami kompetencijų lygmenys, padedantys mokiniams siekti geresnių mokymosi rezultatų.</p> <p>Akcentuojamas mokinio asmeninis tobulėjimas. Dėmesys sutelktas daugiau į mokinių, ugdymo programoms būdingas didesnis atvirumas nei akademinės paradigmos programoms.</p>

<b>KOMUNIKACINĖ</b>	<p>Kalbinio ir literatūrinio ugdymo tikslas – sudaryti galimybes asmenybės augimui ir asmens socialinei integracijai.</p> <p>Kalbinio ir literatūrinio ugdymo turinio apimtis liberalizuojama. Kalba suvokiama ir kaip komunikacija, ir kaip pasaulio suvokimo, savo požiūrio į jį kūrimo įrankis. Pabrėžiama svarba ugdyti mokinių suvokimą apie kalbą ne tik kaip apie visuomenės išlaisvinimo priemonę, bet ir kaip manipuliavimo įrankį. Skaitymo ir rašymo mokymo pagrindas yra kalbos vartojimas įvairiose komunikacinėse situacijose, kad mokinys galėtų sėkmingai komunikuoti socialiniame gyvenime. Mokomasi rašyti įvairaus pobūdžio ir įvairių žanrų tekstus. Gramatika (gramatinis nagrinėjimas) nebėra toks svarbus, alternatyva jam – refleksija apie kalbą. Akcentuojama komunikacinė kompetencija. Keičiasi literatūrinio ugdymo samprata: susilpnėja senosios literatūros ir kultūros autoritetas, ji priversta konkuruoti su šiuolaikine literatūra, akcentuojama skaitomų tekstų įvairovė, į programą įtraukiama jaunimo, laisvalaikio (masinė) kultūra, tad gerokai išsiplėčia teksto samprata (siūloma aptarti kiną, komiksus, žiniasklaidos tekstus, dainas, reklamas). Mokiniais sudaromos galimybės rinktis jiems artimus, aktualius tekstus. Siekiama ugdyti gebėjimus kritiškai vertinti tiek grožinės literatūros tekstus, tiek įvairias medijas. Akcentuojama kalbėjimo svarba, gebėjimų diskutuoti, polemizuoti ugdymas. Atsisakoma metodo „nuo dalies prie visumos“ ir pereinama prie holistinio (visuminio) kalbos mokymo. Akcentuojami dialogiški mokymosi metodai. Gebėjimų ugdymas yra reglamentuojamas tik tuo atveju, kai kyla būtinybė ugdyti tam tikrus mokinių gebėjimus, kai jų ugdymas tam tikrais aspektais tampa problemiškas.</p> <p>Atsisakoma mokytojo, kaip autoriteto, vaidmens. Mokytojas sudaro galimybę mokiniams komunikuoti įvairiose situacijose, skatina jų autonomiškumą. Programa labai atvira, laisva, orientuota į mokinį ir visuomenę, sudaroma laikantis dialogiškumo principo (pagrįsta ugdymo proceso dalyvių susitarimu).</p>
<b>PRAGMATINĖ</b>	<p>Akcentuojama, kad mokiniai turi būti ugdomi galvojant apie jų socialinę integraciją, jų indėlį kuriant ateities visuomenę, t. y. jos ekonominį progresą ir gerovę. Svarbiausiu tikslu tampa kompetencijų ugdymas.</p> <p>Kalba yra suvokiama kaip komunikacija, akcentuojamas skaitymas ir rašymas, orientuotas į „transakciją“. Siekiama derinti holistinį (visuminį) požiūrį į kalbą ir gramatikos, kuriai imama skirti daugiau dėmesio, mokymą.</p> <p>Literatūros mokymas suprantamas kaip nacionalinės kultūros perdavimas. Vėl svarbus tampa kanonas, pabrėžiama, kad literatūra ugdo morale, formuoja supratimą apie visuotinai pripažintas vertybes. Nors literatūros kanonas laikomas svarbiu, vis dėlto pirmenybė teikiama transkciniam tekstams, kadangi jų suvokimą lengviau įvertinti ir reitinguoti.</p> <p>Vyrauja daugiau monologinis nei dialoginis mokymas. Vaizduotės, kūrybiškumo ir tiriamosios veiklos gebėjimų ugdymui skiriama mažiau dėmesio. Dominuoja gramatikos, „transkcinės“ komunikacijos ir literatūros standartai. Programa uždara.</p>

Parengta pagal: Kroon, Sturm (1987); Van de Vein (2007); Slager (2010); Ulma (2012); Witte, Sámiháian (2013).

Komparatyvistinė kalbinio ir literatūrinio ugdymo sistemų įvairiose Europos šalyse analizė rodo, kad nubrėžti griežtų ribų tarp egzistuojančių paradigmų negalima, kad dažnai koegzistuoja kelios kalbinio ir literatūri-

nio ugdymo paradigmos, tačiau paprastai viena iš jų būna dominuojanti (Slager, 2010; Van de Ven, 2007; Witte, Sâmhâian, 2013). Nors T. S. Kuhnas (2003) teigia, kad „paradigmos neneigia viena kitos, naujos paradigmos yra nebendramatės su senosiomis ir gali vienu metu koegzistuoti keletas paradigmų“ (plg. Musneckienė, 2004: 99), vis dėlto, tyrinėjant ugdymo paradigmų koegzistavimą Lietuvių gimtosios kalbos ir literatūros ugdymo bendrosiose programose, derėtų išsiaiškinti, ar tai nekelia sumaišties, kaip jau buvo minėta šioje dalyje (žr. p. 109).

### 1.3. Laisvojo ugdymo humanistinės paradigmos idėjų sąsajos su kalbinio ir literatūrinio ugdymo paradigmų idėjomis

Lyginant *laisvojo ugdymo humanistinės* paradigmos idėjas su kalbinio ir literatūrinio ugdymo paradigmų idėjomis (žr. 1 lentelę) galima išžvelgti tam tikrą sąsają:

- *laisvojo ugdymo humanistinės* paradigmos ugdymo tikslai artimi *vystymosi, komunikacinės* ir iš dalies *pragmatinės* paradigmų ugdymo tikslams: pabrėžiamas socialinis asmens ugdymas (visose paradigmos), atsižvelgiama į mokinio prigimtį, ugdoma mokinio individualybė, kūrybiškumas (*vystymosi* ir *komunikacinė* paradigmos), gebėjimas kritiškai mąstyti (*komunikacinė* paradigma), skatinamas asmeninis tobulėjimas (*vystymosi* paradigma), sąmoningas ir aktyvus mokymasis (*vystymosi, komunikacinė* paradigmos), kompetencijų ugdymas (*vystymosi, komunikacinė* ir ypač *pragmatinė* paradigmos);
- mokymosi dalyvių (mokytojo ir mokinio) santykių samprata *laisvojo ugdymo humanistinę* paradigmą sieja su *vystymosi* ir *komunikacinė* paradigmomis, kur mokytojas nebėra ekspertas, o mokymosi situacijų kūrėjas, suteikiantis galimybę skleisti mokinio individualumui;
- ugdymo struktūros požiūriu *laisvojo ugdymo humanistinei* paradigmai artimiausia *komunikacinė* paradigma, kur kalbinis ugdymas taip pat grindžiamas holistiniu požiūriu: akcentuojamos keletos kalbinės veiklos rūšys (kalbėjimas, klausymas, skaitymas,

rašymas), kurios yra siejamos tarpusavyje. Kalbos pažinimo ir sistemos dalykai integruojami į kalbos vartoseną; kalbos žinios ir gebėjimas jas taikyti yra priemonė siekti taisyklingo ir prasmingo kalbos vartojimo;

- *laisvojo ugdymo humanistinėje* paradigmoje įtvirtintą mokymo(si) sampratą tam tikrais aspektais galima sieti su *vystymosi* ir *komunikacine* paradigmomis, kurios akcentuoja aktyvų mokymąsi: taikomi mokymo ir mokymosi metodai, kurie skatina mąstyti, spręsti įvairias problemas, bendradarbiauti, interpretuoti mokomąją medžiagą.

Lyginamoji paradigmų analizė rodo, kad *komunikacinė* paradigma turi daugiausia sąsajų su *laisvojo ugdymo humanistine* paradigma. Galima išvelgti jų dermę visais aspektais: ugdymo tikslų, mokinio ir mokinio santykių, ugdymo struktūros ir mokymosi sampratos. Todėl ir 1994 m. Lietuvių kalbos bendrojoje programoje akcentuojama būtinybė įtvirtinti *komunikacinę* paradigmą: „kalbos ugdymas turėtų įgauti ryškesnę komunikacinę kryptį, o kalbinė veikla mokykloje – būti motyvuota, paremta išmanymu ir kūrybiškumu“ (Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos, 1994: 173). Tyrinėtojai pabrėžia, kad *komunikaciniam* metodui būdinga gimtosios kalbos mokymą sieti su literatūriniu lavinimu, derinant kalbos ugdymą, literatūrinį lavinimą ir kalbos sistemos (gramatikos) suvokimą (Jackūnas, 2006). Šioje programoje įtvirtinta *komunikacinė* ugdymo kryptis tampa esminė atnaujinant ir 2002, 2003, 2008 m. Pagrindinio ir vidurinio ugdymo lietuvių gimtosios kalbos programas.

Tačiau naujoje Lietuvių kalbos ugdymo 2010–2014 metų strategijoje *komunikacinės* paradigmos įtvirtinimas jau yra kvestionuojamas: „Strategijos 11.1 punkte nustatytam tikslui įgyvendinti keliami uždaviniai: 12.1.1. Įtvirtinti lietuvių kalbos, kaip mokomojo dalyko, humanitarinio ugdymo paskirtį, atsisakant siauro požiūrio į lietuvių kalbą tik kaip į komunikacijos instrumentą“ (Lietuvių kalbos ugdymo bendrojo lavinimo programas vykdančiose mokyklose 2010–2014 metų strategija, 2010). Apibendrinant *komunikacinės* krypties įtvirtinimo pasekmes, daromos išvados: „Švietimo reformos pradžioje lietuvių kalbos kaip dalyko objektas buvo postmoderniškai išplėstas, t. y. gimtajai kalbai priskirtas kitų da-



lykų vienijimo ir integravimo vaidmuo; įvedant komunikacinį metodą į pagrindinį ugdymą atsisakyta sisteminio gramatikos mokymo; vidurinio ugdymo srityje pamažu atsisakyta sisteminės kultūros istorijos dimensijos. Tai lėmė ugdymo subjektų dezorientaciją, literatūros auklėjamosios ir pasaulėžiūrą formuojančios funkcijos dekonstrukciją, brandos egzamino neapibrėžtumą“ (Nauckūnaitė, 2011: 111). Taigi galima būtų manyti, kad akcentuojamas sisteminis gramatikos ir kultūros istorijos mokymas tarsi vėl žymi *akademinės* paradigmos sugrįžimą.

Remiantis naująja strategija parengta Vidurinio ugdymo lietuvių kalbos ir literatūros bendroji programa (Vidurinio ugdymo bendrosios programos, 2011) laikoma iš esmės nauja. Teigiama, kad „vadinamasis programos atnaujinimas nėra tik kosmetinis: kinta programos esminė kryptis“ (Nauckūnaitė, 2011: 102), kuri nėra įvardyta. Aiškesnį kryptingumą šiai programai suteikia jos rengėjas, literatūrologas M. Kvietkauskas, apmąstydamas pasirinktą programos kryptį, grindžiamą *integraliosios humanistikos principu*, kitų dviejų kryptių – *liberalaus rinkos principo* ir *konservatyviojo normos principo* – kontekste (Kvietkauskas, 2014). Aptardamas šias tris lituanistinio švietimo kryptis, kurios, jo teigimu, kartais principingai konkuruoja, kartais nenuosekliai pinasi, M. Kvietkauskas akcentuoja, kad dabartinėje Vidurinio ugdymo lietuvių kalbos ir literatūros bendrojoje programoje (2011) įtvirtintas *integraliosios humanistikos principas* yra kaip alternatyva *liberaliajam rinkos principui* (jis pagal autoriaus išskiriamus požymius galėtų būti tapatinamas su *pragmatizmu*) ir *konservatyviajam normos principui* (jis pagal nurodomus požymius atitinka *akademinę* paradigmą), tačiau nenurodo, kokiuose lituanistinio švietimo dokumentuose šie kritiškai vertinami principai įtvirtinti. Kadangi *integraliosios humanistikos principas* M. Kvietkausko aptiriamas tik literatūrinio (kultūrinio) ugdymo idėjų aspektu (į autoriaus svarstymų lauką nepatenka kalbinio ugdymo aspektai ir dalyko didaktikos klausimai), sudėtinga, remiantis tik straipsnyje įvardytais požymiais, nurodyti šios krypties atitikmenį kalbinio ir literatūrinio ugdymo paradigmų (žr. 1 lentelę) klasifikacijoje. Tai bus siekiama išsiaiškinti kituose šios dalies skyriuose analizuojant šioje programoje akcentuojamas didaktines nuostatas, keliamus tikslus ir uždavinius.



Viena šiuose M. Kvietkausko svarstymuose yra labai aiškiai akcentuota – programos rengėjų siekis orientuotis į *laisvojo ugdymo humanistinę paradigmą*: teigiama, kad *integraliosios humanistikos principas* „tęsia ar grąžina nutrauktas M. Lukšienės švietimo reformos idėjas, tačiau siūlo šiandienai aktualius lituanistinio ugdymo kelius“ (Kvietkauskas, 2014: 9). Vis dėlto ieškoti šios deklaruotos orientacijos pagrindimo pačioje programoje skatina labai prieštaringi jos vertinimai. Viena vertus, pritarta šios programos orientacijai į kultūrinį ugdymą, literatūros, kaip visą mokinio kultūrinę patirtį integruojančio veiksnio, suvokimui, dėmesio sutelkimui į literatūros filosofinį, etinį, visuomeninį turinį, teikiamoms pasirinkimų galimybėms, atrinktiems privalomiems autoriams ir kūriniais (Zaborskaitė, 2011). Kita vertus, ją kritikuoja Vilniaus universiteto A. J. Greimo semiotikos ir literatūros teorijos centro darbuotojai ir bendradarbiai, kurie išvelgė šioje programoje nemažai sugrįžimo į *akademine* paradigmą ženklų: įtvirtinama seniai sukritikuota atspindžio teorija, sugrįžtama prie reprodukcinio literatūros mokymo (papasakojimo apie autorius ir laikmečio istorinį kultūrinį kontekstą), pateikiamas tik vienas literatūros kūrinio suvokimo ir aiškinimo būdas, nepaisoma mokinių amžiaus ypatybių parenkant kūrinius, neatsižvelgiama į pakitusias literatūros recepcijos sąlygas dėl audiovizualinės kultūros įtakos, siekis naujai sukonstruoti nacionalinį naratyvą, kuris priklauso ne kritinio mąstymo, o mitologizavimo erdvei, sietinas su pokolonijiniu mąstymu (Laisvė nesirinkti, 2010). Taigi tokių prieštaringų vertinimų kontekste bus siekiama šios dalies antrame skyriuje išsamiau paanalizuoti šioje programoje akcentuojamus paradigminius pokyčius.

## 2. Tyrimo rezultatų analizė

### 2.1. Bendrosios ir dalykinės (lietuvių kalbos ir literatūros) didaktinės nuostatos bendrosiose programose: *laisvojo ugdymo humanistinės paradigmos ir kalbinio-literatūrinio ugdymo paradigmų idėjų plėtotė ir dermė*

Lietuvių kalbos ir literatūros didaktinės nuostatos yra integrali bendrųjų didaktinių nuostatų dalis, todėl labai svarbi bendrųjų ir dalyko didaktinių nuostatų dermė, siekiant užtikrinti ugdymo proceso sėkmę. Viso

ugdymo sėkmę lemia ir tai, ar nuostatos, tikslai, uždaviniai, ugdomos kompetencijos yra orientuoti į tą pačią ugdymo paradigmą.

2 lentelė

**Bendrosios ir dalykinės (lietuvių kalbos ir literatūros) didaktinės nuostatos<sup>13</sup>**

<b>Pagrindinis ugdymas</b>	
<b>Bendrosios didaktinės nuostatos</b>	<b>Lietuvių kalbos ir literatūros didaktinės nuostatos</b>
<b>2003 metai</b>	
Integracijos, diferencijavimo ir individualizavimo, bendradarbiavimo, mokymosi mokytis, komunikacijos	Interpretacijos, komunikacijos, sistemiškumo, integracijos, bendradarbiavimo, individualizavimo, intucijos ir sąmoningumo, mokymosi mokytis, praktinės veiklos
<b>2008 metai</b>	
Aktualumo, vertingumo, prieinamumo, darnaus vystymosi	Planavimo, organizavimo, vertinimo
<b>Vidurinis ugdymas</b>	
<b>Bendrosios didaktinės nuostatos</b>	<b>Lietuvių kalbos ir literatūros didaktinės nuostatos</b>
<b>1994 metai</b>	
	Komunikacijos, sisteminė, intucijos, istorinė, integracijos, diferenciacijos
<b>2002 metai</b>	
Komunikacijos, bendradarbiavimo, interpretacijos, kritiškumo	Interpretacijos, komunikacijos, sistemiškumo, integracijos, bendradarbiavimo, individualizavimo, intucijos ir sąmoningumo, mokymosi mokytis, praktinės veiklos
<b>2011 metai</b>	
Aktualumo, vertingumo, sistemiškumo ir prieinamumo, darnaus vystymosi, aktyvaus mokymosi, integracijos, vertinimo, planavimo	Kūrybiškumo, kritiškumo, integracijos, sistemiškumo

Analizuojant didaktines nuostatas 1994–2011 m. programose pastebima, kad ne visose programose ir bendrosios, ir dalyko didaktinės nuostatos yra tiesiogiai įvardijamos, įvairuoja pačios sąvokos turinys.

<sup>13</sup> *Pastaba:* didaktinės nuostatos ne visose programose yra tiesiogiai įvardytos, todėl lentelėje pateikiamos didaktinės nuostatos, suformuluotos remiantis programose įvardytais ugdymo principais ir ugdymo gairėmis.

1994 m. programoje pabrėžiama, kad „senoji didaktikos kryptis apibūdinama kaip orientuota į mokytoją, o modernioji – į vaiką“ (Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos, 1994: 46). Laikantis naujosios krypties iš mokytojo tikimasi visapusiškos kompetencijos, atsakomybės ne tik už žinias, bet ir už moksleivio brandą. Pabrėžiama komunikacinė didaktika ir jos keliami reikalavimai, kurie, galėtume teigti, yra artimi mokymosi mokytis, aktyvaus mokymosi, individualizavimo ir diferencijavimo nuostatoms. Nemažai dėmesio skiriama mokymo ir mokymosi metodams, vertinimui, bet atskirų bendrųjų didaktinių nuostatų programoje nėra įvardyta, konkrečiai įvardytos tik dalyko (mūsų atveju – lietuvių kalbos ir literatūros) didaktinės nuostatos (žr. 2 lentelę).

Bendrosios ir dalykinės didaktinės nuostatos aiškiausiai apibrėžtos ir labiausiai susijusios 2003 m. Pagrindinio ugdymo programoje ir 2002 m. Vidurinio ugdymo programose. Dalykinės didaktinės nuostatos visiškai atitinka dalį bendrųjų didaktinių nuostatų (integracijos, individualizavimo, komunikacijos, mokymosi mokytis, bendradarbiavimo), o kitos dalykinės didaktinės nuostatos padeda realizuoti specifinius mokomojo dalyko, šiuo atveju lietuvių kalbos ir literatūros, aspektus (kalbinės intuicijos ir sąmoningumo, sistemiškumo, interpretacijos ir kt.). 2002 ir 2003 m. programų didaktinės nuostatos tiesiogiai susijusios su kompetencijų ugdymu (apie tai 2.2 skyrelyje).

1994, 2002, 2003 m. programos didaktinės nuostatos išsamiai atspindi *laisvojo ugdymo humanistinės* paradigmos idėjas ir *komunikacinę, vystymosi ir pragmatinę* kalbinio ir literatūrinio ugdymo paradigmas (žr. 2 lentelę).

Labiausiai išsiskiria 2008 m. Pagrindinio ugdymo programos didaktinės nuostatos, kurios yra labiau susijusios su ugdymo (mokymo) proceso organizavimu, o ne ugdymo (mokymo) turiniu. Vis dėlto atsižvelgus į pateikiamą ugdymo (mokymo) turinį galima būtų daryti prielaidą, kad 2008 m. programa iš esmės nenutolsta nuo *laisvojo ugdymo* paradigmos ir atspindi *komunikacinę, pragmatinę* ir *vystymosi* kalbos ir literatūros paradigmas.

Atkreiptinas dėmesys, kad programų autoriai 2011 m. programoje stengiasi išvengti sąvokos *didaktinės nuostatos*, formuluoja ugdymo gai-

res, principus, tačiau jų turinys artimas ankstesnių programų didaktinių nuostatų turiniui. Ugdymo turinys, pateikiamas programoje, turi būti mokiniui aktualus ir vertingas: skatinti apmąstyti visuomenės gyvenimo pokyčius, susipažinti su savo ir kitų šalių kultūra, pripažinti visuotines vertybes, suprasti, kad mokymasis ugdo gebėjimą spręsti problemas bendradarbiaujant, padeda mokiniui suvokti, kad mokymasis yra nenutrūkstamas procesas, formuojantis įvairias kompetencijas. Programoje akcentuojamas ugdymo turinio atrankos sistemiškumas ir prieinamumas sudaro galimybes nuosekliai ugdyti gebėjimus, įtvirtinti žinias, formuoti vertybines nuostatas. Tikėtina, kad, laikantis sistemiškumo ir prieinamumo nuostatų, galima užtikrinti individualius mokinių poreikius, ugdymo turinį pritaikyti prie individualių mokymosi stilių. Darnaus vystymosi nuostata turėtų padėti integruoti ugdymo turinį ir bendruomenės gyvenimo nuostatas į vientisą kūrybiškos ir kritiškai mąstančios asmenybės, galinčios kurti gyvenimą sau ir kitiems, ugdymą. Vis dėlto 2011 m. Vidurinio ugdymo programoje pastebimas aiškus grįžimas prie sisteminio požiūrio į kalbos ir literatūros dalykus, taigi grįžtama prie *akademinės* paradigmos idėjų.

Pasakytina, kad lietuvių kalbos ir literatūros, kaip mokomojo dalyko, didaktinės nuostatos neprieštarauja bendrosioms didaktinėms nuostatomis, tik apima papildomus, t. y. specifinius, aspektus: visose programose, išskyrus 2008 m. Pagrindinio ugdymo programą, pastebime esmines nuostatas, susijusias su integracija, interpretacija.

Nuo 2008 m. programose nėra išskiriamos aiškios didaktinės nuostatos, galima numanyti, kad programų autoriai nuostatomis laiko programų sudarymo principus, turinio atnaujinimo kryptis, ugdymo gaires. Manytina, kad tiesiog esama nesusitarimo, kas laikytina didaktine nuostata, kas principais, kas ugdymo gairėmis ar atnaujinimo kryptimis. Programose išskirtų didaktinių nuostatų turinio apibūdinimai (žr. 3 lentelę) rodo, kad kai kurių nuostatų turinys yra labai artimas.

Bendrujų ir dalykinių (lietuvių kalbos ir literatūros) didaktinių nuostatų apibūdinimas

Eil. Nr.	Nuostata <sup>14</sup>	Apibūdinimas	
		Bendrosios didaktinės nuostatos	Lietuvių kalbos ir literatūros didaktinės nuostatos
1.	Aktyvaus mokymosi	Taikomi aktyvūs mokymo ir mokymosi metodai, moksleiviai įtraukiami į aktyvią veiklą, skatinami mąstyti, spręsti problemas, interpretuoti mokomąją medžiagą, taikyti įgytas žinias ir gebėjimus.	-----
2.	Aktualumo / vertingumo	Ugdymo turinys turi būti aktualus moksleiviui ir visuomenei, padėti pažinti save ir kitus, skatinti apmąstyti savo šalies ir pasaulio kultūros paveldą, vertybes. Turi ugdyti sąmoningą pilietį, pasirengusį mokytis visą gyvenimą.	-----
3.	Bendradarbiavimo	Mokymasis yra socialinė veikla, kurios esmė yra dalijimasis: moksleiviai mokosi iš mokytojo ir vienas iš kito, taip įgyja galimybę patikrinti savo suvokimą.	
4.	Darnaus vystymosi	Pabrėžiamos gamtinės aplinkos, kultūros, socialinio ir ekonominio visuomenės gyvenimo sąsajos, į ateitį orientuotas kūrybiškas mąstymas, aktyvus asmens dalyvavimas kuriant visuomenę.	-----
5.	Diferenciacijos	-----	Mokymo turinys pateikiamas atsižvelgiant į mokinių amžiaus ypatybes, jų kalbos vartojimo motyvus.
6.	Diferencijavimo ir individualizavimo	Skatina moksleivius kuo geriau realizuoti savo prigimtines galias ir padeda kuo mažiau patirti mokymosi nesėkmių.	-----

<sup>14</sup> Nuostatos pateikiamos abėcėlės tvarka.

7.	Individualizavimo	-----	Mokymosi turinys pateikiamas pagal moksleivio amžiaus ypatybes, jų kalbos vartojimo motyvus ir skaitymo interesus. Mokomosios medžiagos individualizavimas ir konkretinimas skatina remtis ir asmeniniu patyrimu.
8.	Integracijos	Integracijos nuostata padeda moksleiviams įsitraukti į mokymosi procesą, bendradarbiauti, derinti įvairius mokomuosius dalykus, sieti mokomąją medžiagą su gyvenimo aktualijomis.	Išskiriami keli integracijos aspektai: kalbos ugdymosi ir asmenybės brendimo integralumas, gimtosios kalbos ir literatūros vientisumo suvokimas, gimtosios kalbos ir kitų kalbų ryšys, gimtosios kalbos ir literatūros ryšiai su kitais dalykais.
9.	Interpretacijos	Interpretacinis požiūris lemia ugdymo metodų pasirinkimą ir aktyvų moksleivio santykį su mokomąja medžiaga.	Mokytojas ir mokinys yra kūrybiškos asmenybės, sugebančios prasmingai remtis įvairiais ugdymo turinio šaltiniais. Siūlomi ugdymo būdai, ugdatys savarankiškumą ir skatinantys diskusiją.
10.	Intuicijos / intuicijos ir sąmoningumo	-----	Siekama išlaikyti tinkamą kalbos jausmo, asmeninio patyrimo, intuityvumo ir sąmoningo, logiško kalbos ir literatūros pažinimo santykį. Siekiama intuicijos ir sąmoningumo dermės, nepervertinant kurio nors komponento.
11.	Istorinė	-----	Kalba yra tam tikro tautos gyvenimo laikotarpio mąstymo, pasaulėvokos, savivokos išraiška.
12.	Komunikacijos	Mokiniui keliami tikslai turi atspindėti komunikacinius mokinio poreikius, gerinti mokymosi motyvaciją.	Visa moksleivių kalbinė veikla (kalbėjimas, klausymas, skaitymas, rašymas) sietina su kuo realesnėmis situacijomis.
13.	Kritiškumo	-----	Moksleiviai analizuodami tekstus gilina savo estetinę patirtį, ugdomi gebėjimą kritiškai vertinti, ugdomi toleranciją ir pagarbą kitai kultūrai, pasitikėjimą savo nacionaline kultūra.
14.	Kūrybiškumo	-----	Ugdomas kūrybiškumas grįstas santykiu su sava kultūra. Kūrybiškumą turėtų skatinti ir tinkama mokymosi aplinka.

15.	Mokymosi mokyti	Moksleiviai turi suvokti, kad jie mokosi nuolat siedami jau turimas žinias su naujomis, suprasti žinių ir gebėjimų svarbą, gebėti jas praktiškai taikyti įvairiose situacijose ir numatyti jų taikymo galimybes.	
16.	Organizavimo	-----	Mokymasis suprantamas kaip procesas, kai mokymosi laikas naudojamas aktyviai mokinių veiklai dirbant individualiai ir grupėmis. Kalbinė veikla turi būti kuo labiau kontekstinė, siejama su autentiškomis situacijomis.
17.	Planavimo	Planavimas grindžiamas aiškiu mokymosi tikslų ir uždavinių formulavimu ir supratimu, atsižvelgiama į moksleivių pasiekimų lygį, mokyklos išsikeltus tikslus ir uždavinius.	
18.	Praktinės veiklos	-----	Mokomoji medžiaga turi būti susijusi su visu mokymosi kontekstu ir aktuali. Užduotys turi būti integruotos ir prasmingos.
19.	Prieinamumo	Ugdymo turinys turi būti pritaikytas kiekvienam moksleiviui pagal socialinę ir kultūrinę patirtį, lytį, mokymosi stilių, užtikrinti žinių įtvirtinimą, gebėjimų ugdymą, nuostatų formavimą.	-----
20.	Sistemiškumo	Ugdymo turinys atrenkamas siekiant, kad moksleiviai sistemingai ir nuosekliai įtvirtintų žinias, ugdytųsi gebėjimus ir nuostatas.	Kalba egzistuoja kaip ženklų sistema, pabrėžiamas kalbos ir mąstymo ryšys. Sistemiskumo nuostata svarbi suvokiant kalbos ir literatūros visumą.
21.	Sistemiškumo ir prieinamumo	Ugdymo turinys atrenkamas siekiant, kad moksleiviai sistemingai ir nuosekliai įtvirtintų žinias, ugdytųsi gebėjimus ir nuostatas; ugdymo turinys turi būti pritaikomas pagal skirtingus mokymosi stilius, individualius moksleivio poreikius.	-----
22.	Vertinimo	Vertinimas suvokiamas kaip integrali mokymo ir mokymosi proceso dalis. Siekiama žinoti, kas vertinama (gebėjimai, žinios, mokymosi procesas), kodėl vertinama (atsižvelgiant į vertinimą koreguojamas mokymosi procesas) ir kaip vertinama (būtina grįžtamoji informacija ir aiškūs vertinimo kriterijai).	

Išanalizavę lentelėje pateiktų bendrųjų ir dalykinių didaktinių nuostatų apibūdinimus, galėtume daryti prielaidą, kad esama nuostatų, kurių pavadinimai skiriasi, bet turinys labai artimas (aktyvaus mokymosi, mokymosi mokyti, organizavimo, praktinės veiklos), be to, kai kurios nuostatos nepagrįstai išskaidytos (diferencijavimo ir individualizavimo (2003)<sup>15</sup>, individualizavimo (2002), diferenciacijos (1994), intuicijos ir sąmoningumo (2002), intuicijos (1994), sistemiškumo ir prieinamumo (2011), sistemiškumo (1994, 2002), prieinamumo (2008)). 1994 m. programoje prie dalyko didaktinių nuostatų pateikiama sisteminė nuostata (kitose programose – sistemiškumo, pvz., 2003, 2011). Sisteminė nuostata reikalauja atsižvelgti į tai, kad kalba egzistuoja kaip ženklų sistema, sistemiškumo nuostata labiau pabrėžia ugdymo turinio atrankos principus, lemiančius sistemingą mokymąsi. Vis dėlto manytina, kad programų autoriai nėra labai aiškiai atskyrę sistemiškumo ir sisteminės nuostatų, todėl atskirose programose įvairuoja nuostatų pavadinimai.

Atkreiptinas dėmesys, kad nuo 1994 m. programose akcentuojama komunikacinė ir integracinė nuostatos, komunikacinės nuostatos atsiskaidoma 2008–2011 m. programose. Kaip jau buvo minėta (žr. p. 121), Lietuvių kalbos ugdymo 2010–2014 m. strategijoje atsiskaidoma *komunikacinės* ugdymo paradigmos, grįžtama prie sisteminio požiūrio į kalbą, t. y. prie *akademinės* paradigmos. Galėtume manyti, kad komunikacinės nuostatos aspektai atsiskleidžia kitose nuostatose, tačiau programų analizė rodo, kad dalykinėse nuostatose komunikacinę nuostatą labai aiškiai keičia sistemiškumo nuostata. Sistemiškumo nuostata yra įgyvendinama nuosekliausiai, ji neišskirta tik 2008 m. programoje. Integracinės nuostatos taip pat nebelieka nuo 2008 m., tik prie lietuvių kalbos ir literatūros didaktinių nuostatų 2011 m. programoje vėl minima integracinė nuostata. Paminėtina, kad 2008 m. programoje atskirai aptariamoms integravimo galimybėms, todėl manytina, kad 2011 m. programoje vėl atsiradusi integracinė nuostata nėra atsitiktinė.

Remdamiesi pateikta didaktinių nuostatų analize, galėtume daryti prielaidą, kad Lietuvių kalbos ir literatūros bendrosiose programose ak-

.....  
<sup>15</sup> Nurodomi metai, kada pirmą kartą nuostata paminėta programose.



centuojamos visos keturios kalbinio (gimtosios kalbos) ir literatūrinio ugdymo paradigmos: *akademinė, vystymosi, komunikacinė, pragmatinė*. *Akademinė* paradigma realizuojama remiantis sistemiškumo ir prieinamumo, diferencijavimo ir individualizavimo (bendrosios didaktinės), sistemiškumo, sąmoningumo (lietuvių kalbos ir literatūros didaktinės) nuostatomis. *Vystymosi* paradigma realizuojama remiantis bendradarbiavimo, mokymosi mokytis, aktualumo, darnaus vystymosi, aktyvaus mokymosi, vertinimo, planavimo (bendrosios didaktinės) ir bendradarbiavimo, individualizavimo, mokymosi mokytis, praktinės veiklos, kritiškumo (lietuvių kalbos ir literatūros didaktinės) nuostatomis. Didžioji dalis bendrųjų ir lietuvių kalbos ir literatūros didaktinių nuostatų atspindi *komunikacinę, pragmatinę* ir *vystymosi* kalbinio (gimtosios kalbos) ir literatūrinio ugdymo paradigmas: čia paminėtinos tokios didaktinės nuostatos, kaip integracijos, komunikacijos, aktualumo ir vertingumo, interpretacijos, kritiškumo, intuicijos ir sąmoningumo, istorinė, kūrybiškumo, mokymosi mokytis, planavimo, vertinimo. Būtent šios didaktinės nuostatos atspindi *laisvojo ugdymo humanistinės* paradigmos idėjas.

## **2.2. Bendrieji ir dalykiniai (lietuvių kalbos ir literatūros) ugdymo(si) tikslai ir uždaviniai: dermė ir kryptingumas bendrosiose programose**

### **2.2.1. Bendrieji ir dalykiniai (lietuvių kalbos ir literatūros) ugdymo(si) tikslai**

Bendrosiose programose keliamų bendrųjų ir dalykinių (lietuvių kalbos ir literatūros) ugdymo tikslų dermę, *laisvojo ugdymo humanistinės* paradigmos idėjų sąsajas su kalbinio ir literatūrinio ugdymo paradigmų idėjomis siekiama išanalizuoti šiais aspektais:

- koks mokytojo ir mokinių santykių modelis įtvirtinamas apibrėžiant bendruosius ir dalykinius ugdymo(si) tikslus;
- koks programose atsiskleidžia požiūris į asmenį;
- kaip bendrieji ir dalykiniai ugdymo tikslai orientuoti į bendrųjų ir dalykinių kompetencijų ugdymąsi.

*Mokytojo ir mokinio santykių modelis bendrosiose programose. Vienas svarbiausių požymių, nurodančių vyraujančią ugdymo paradigmą, yra*

mokytojo ir mokinio santykių modelis. M. Lukšienė išskiria du galimus mokytojo ir mokinio santykių modelius:

pirmasis, būdingas *senajai / klasikinei / mechanistinei* paradigmam, grindžiamas mokytojo, kaip subjekto, ir mokinio, kaip objekto, santykiu: mokytojas perteikia žinias, o mokinys jas perima;

antrasis, būdingas *naujamajai / laisvojo ugdymo humanistinei* paradigmam, grindžiamas mokytojo ir mokinio, kaip dviejų veiksmo subjektų, santykiu, kuriam būdinga dviejų veikėjų sąveika, bendravimas ir abiejų kaita; mokinys suvokiamas kaip unikalus, autonomiškas asmuo, kuriam mokytojas suteikia reikalingą paramą *ugdytis* pagal savo prigimtį (Lukšienė, 2000).

Perėjimas nuo klasikinės („autoritetinės reglamentuojančios“) prie laisvojo ugdymo („emancipuojančios ir komunikuojančios“) paradigmos pabrėžiamas ir 1994 m. Bendrosiose programose (Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos, 2004: 46). P. Sahlbergas pastebi, kad keisti tradicinius mokytojo ir mokinio vaidmenis „yra vienas iš sunkiausiai įveikiamų dalykų tobulinant mokymą ir mokyklą“ (Sahlberg, 2004: 34). Šių paradigminių pokyčių tam tikra raida matoma ir 1994–2011 m. Bendrosiose programose. 1994 m. programose ugdymo tikslas, kuris formuluojamas kaip mokyklos siekis *išugdyti* asmenį (Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklų bendrosios programos, 1994), būdingas daugiau poveikio, o ne sąveikos pedagogikai. Analizuojant bendruosius ugdymo(si) tikslus (žr. 4 lentelę, visi paryškinimai autorių), matyti, kad tik 2002 m. programoje akcentuojama mokyklos ir mokinio sąveika. Kitose programose (2003, 2008, 2011) bendrieji ugdymo tikslai dažniausiai formuluojami iš mokytojo pozicijų (išugdyti), tačiau siekiama ir aktyvaus mokinio įsitraukimo (mokinys įgyja kompetencijas, mokykla padeda įgyti kompetencijas). Vis dėlto reikėtų atkreipti dėmesį, kad formuluojant bendruosius ugdymo tikslus mokytojo ir mokinio sąveikos modelis dar nėra pakankamai aiškiai išreikštas.

Analizuojant Bendrosiose programose keliamus lietuvių kalbos ir literatūros ugdymo(si) tikslus (žr. 4 lentelę), galima pastebėti kur kas nuoseklesnę ir kryptingesnę siekį įtvirtinti mokytojo ir mokinio sąveikos modelį.

## Bendrieji ir lietuvių kalbos ir literatūros ugdymo(si) tikslai

Pagrindinis ugdymas	
Bendrieji ugdymo(si) tikslai	Lietuvių kalbos ir literatūros ugdymo(si) tikslai
<b>2003 metai</b>	
Pagrindinio ugdymo tikslas – laiduojant darnią asmens dvasinių ir fizinių galių plėtotę, <b>išugdyti</b> aktyvų, savarankišką, atsakingą, sociokultūrinio raštingumo, būtino sėkmingai socialinei integracijai ir tolesniam mokymuisi, pagrindus įgijusių moksleivių.	Bendriausia gimtosios kalbos kaip dalyko paskirtis – <b>išugdyti</b> asmens <b>komunikacinę kompetenciją</b> . <...> Komunikacinė kompetencija sudaro prielaidas kiekvieno moksleivio visaverčiam asmeniniam gyvenimui, sėkmingam mokymuisi, profesinei bei visuomeninei veiklai. Siekiama išugdyti asmenį, gebantį gimtąja kalba perimti praeities (tautos ir pasaulio) kultūros paveldą, susivokiantį dabarties gyvenime, gebantį aktyviai, atsakingai dalyvauti kuriant kultūros vertybes.
<b>2008 metai</b>	
Tikslas – plėtoti dvasines, intelektines ir fizines asmens galias, <b>ugdyti</b> aktyvų, kūrybingą, atsakingą pilietį, <b>įgijusį kompetencijas</b> , būtinas sėkmingai socialinei integracijai ir mokymuisi visą gyvenimą.	Tikslas – sudaryti prielaidas mokiniams <b>ugdytis komunikavimo ir kultūrinę kompetencijas</b> , būtinas kiekvieno žmogaus visaverčiam asmeniniam gyvenimui, sėkmingai mokymosi, visuomeninei ir būsimai profesinei veiklai.
Vidurinis ugdymas	
Bendrieji ugdymo(si) tikslai	Lietuvių kalbos ir literatūros ugdymo(si) tikslai
<b>2002 metai</b>	
Siekdama parengti jaunąją kartą, kiekvieną šalies žmogų gyvenimui sparčiai besikeičiančios socialinės tikrovės aplinkybėmis, Lietuvos mokykla išpareigoja <b>padėti</b> kiekvienam <b>įgyti</b> šiandieniniam gyvenimui ir ateičiai reikalingą <b>asmeninę, socialinę ir kultūrinę kompetenciją</b> <...>.	Bendriausia gimtosios kalbos kaip dalyko paskirtis – <b>išugdyti</b> asmens <b>komunikacinę (lingvistinę, literatūrinę, kultūrinę) kompetenciją</b> , sudarančią prielaidas kiekvieno moksleivio visaverčiam asmeniniam gyvenimui, sėkmingai pažintinei, profesinei bei visuomeninei veiklai. Siekiama išugdyti asmenį, gebantį gimtąja kalba perimti praeities (tautos ir pasaulio) kultūros paveldą, susivokiantį dabarties gyvenime, gebantį aktyviai, kūrybiškai, atsakingai dalyvauti kuriant kultūros vertybes.
<b>2011 metai</b>	
Tikslas – brandinti dvasines, intelektines ir fizines asmens galias, <b>ugdyti</b> aktyvų, kūrybingą, atsakingą pilietį, įgijusį <b>bendrasias ir kiekvieno dalyko kompetencijas</b> , būtinas sėkmingai socialinei integracijai, profesinei veiklai ir mokymuisi visą gyvenimą.	Lietuvių kalbos ir literatūros kaip dalyko tikslas – padėti mokiniams <b>ugdytis komunikavimo lietuvių kalba, literatūrinę kultūrinę kompetencijas</b> ; plėtoti gebėjimus kalbėti ir rašyti aiškia, taisyklinga ir turtinga kalba, suvokti save kaip kalbos ir kultūros paveldėtojus, puoselėtojus ir kūrėjus; susiformuoti laisvo, atsakingo žmogaus savimonę, asmeninį santykį su literatūra (ir kultūra), stiprinti savo tapatybės jausmą ir savivertę; ugdytis kūrybinį ir kritinį mąstymą.

2002 ir 2003 m. programose ta sąveika tik pradeda ryškėti, nes formuojant dalykinius ugdymo tikslus, kaip ir bendruosius, vis dar pabrėžiamas didesnis mokytojo vaidmuo: tikslas įvardijamas iš mokytojo pozicijų (išugdyti), mokiniui numatomas kultūros paveldo perėmėjo vaidmuo, tačiau siekiama ir aktyvaus jo įsitraukimo: mokinys puoselėja, kuria ir tęsia tautos kultūrą (žr. 4 lentelę). Tokį mokytojo ir mokinio santykio modelį galima laikyti tarpiniu tarp *klasikinės* ir *laisvojo ugdymo humanistinės* paradigmos.

M. Lukšienė yra pastebėjusi, kad siekis ugdyti mokinius, perimančius praeities (tautos ir pasaulio) kultūros paveldą, nevisiškai atitinka šiuolaikinių požiūrį į ugdymą, todėl, jos supratimu, reikėtų akcentuoti dialogišką, interpretacinį santykį su kultūros tradicija, pabrėžiant mokinio gebėjimą kultūrinį paveldą „ne tiek perimti, kiek jį pažinti, patirti, pasirinkti ir gebėti kūrybiškai tęsti ir plėtoti, kartu pačiam besirealizuojant, besiaktualizuojant“ (Lukšienė, 2000: 333). Šis požiūris sutampa su konstruktyvistine ugdymo samprata, teigiančia, kad „mokymasis nėra žinių ir įgūdžių perdavimas pasyviai jas priimantiems mokiniams; mokymasis – aktyvus supratimo, reikšmių ir įgūdžių konstravimo procesas“ (Sahlberg, 2004: 33). Rėmimosi konstruktyvistinio pažinimo idėjomis svarba įtvirtinant Lietuvoje *laisvojo ugdymo humanistinę* paradigmą akcentuojamas ir edukologų (Bruzgelevičienė, 2008).

Minėtos M. Lukšienės įžvalgos rado atgarsį 2008 ir 2011 m. Pagrindinio ir vidurinio ugdymo lietuvių gimtosios kalbos ir literatūros bendrosiose programose (Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos, 2008; Vidurinio ugdymo bendrosios programos, 2011), kur formuluojant ugdymo tikslus matomas akivaizdus poslinkis didesnės mokytojo ir mokinio sąveikos link (siekiama sudaryti prielaidas arba padėti mokiniams ugdytis kompetencijas), akcentuojamas ne kultūros paveldo perėmimas, o savęs, kaip kalbos ir kultūros peveldėtojo, puoselėtojo ir kūrėjo, įsisąmoninimas, kompetencijų, reikalingų tolesniam gyvenimui, įgijimas (žr. 4 lentelę). Pažymėtina, kad būtent šiose programose lietuvių kalbos ir literatūros ugdymo tikslai labiausiai atitinka sąveikos pedagogikos akcentuojamą mokytojo ir mokinio santykių modelį.

*Požiūris į asmenį ir visuomenę bendrosiose programose.* Vyraujančią ugdymo paradigmą nurodo ne tik mokytojo ir mokinio santykių modelis,

bet ir asmens ir visuomenės santykių samprata, kurią, anot M. Lukšienės, gali apibūdinti „kelios situacijos: 1) ugdymas, orientuotas į asmenį; 2) ugdymas, orientuotas į visuomenę ar joje dominuojančios dalies ideologiją bei ją atitinkančią kultūros kryptį; 3) ugdymas, bandantis ieškoti dermės bei sąveikos tarp asmens ir visuomenės interesų bei kaitos linkmių“ (Lukšienė, 2000: 338).

M. Lukšienė pastebi, kad Lietuvos švietimo koncepcijoje (1992) „ugdymo tikslai nukreipti į individo, glaudžiai susijusio su visuomenės bei kultūros raida, viziją“ (Lukšienė, 2000: 337). 1994 m. Bendrosiose programose apibrėžiant mokyklos sampratą akcentuojama, kad „visas bendrasis ugdymas yra orientuotas į vaiką, jaunuolį, jaunuolę, jų poreikius ir gebėjimus. Mokykla padeda asmeniui maksimaliai išskleisti individualias kūrybos galias ir gebėjimus, patenkindama jo prigimtas reikmes: saviraiškos, meilės ir pagarbos, prasmės, kūrybos, tvarkos ir darnos poreikius“ (Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklų bendrosios programos, 2004: 10). Nors šioje programoje akcentuojamas orientavimasis į asmenį, vis dėlto ugdymo tikslai joje labiau atspindi ne pirmą, o trečią M. Lukšienės minėtą požiūrį, nes akcentuojama asmens ir visuomenės sąveika: „Mokykla siekia išugdyti asmenį, pajėgų savarankiškai bei kartu su kitais spręsti savo ir visuomenės gyvenimo problemas, pozityviai keisti pokomunistinę Lietuvos tikrovę, kūrybingai atsakyti į šiuolaikinio pasaulio technologinį iššūkį, gebantį įprasminti savo gyvenimą prieštaringoje dabarties tikrovėje“ (Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklų bendrosios programos, 2004: 12). Šis požiūris plėtojamas ir kitose Bendrosiose programose (2002–2011) – nusakant bendruosius ir dalykinius ugdymo tikslus pabrėžiama tiek individo dvasinių, intelektinių ir fizinių galių plėtotė, tiek ir asmens socialinės integracijos svarba, kompetencijų reikšmė tolesniam jo gyvenimui, visuomeninei ir profesinei veiklai, gebėjimas perimti kultūros paveldą, kurti kultūros vertybes.

*Esminiai kompetencijų ugdymo(si) aspektai formuluojant bendruosius ir dalykinius tikslus.* Mokyklos siekis sudaryti mokiniams galimybes ugdytis kompetencijas grindžiamas *laisvojo ugdymo humanistinei* paradigmui būdingu požiūriu į ugdymo turinį, kuris apima „žinias, įgūdžius, gebėjimus, nuostatas, vertybes, kurių pagrindu klostosi kompetencijos“ (Bruzgelevičienė, 2008: 83).

Lyginant Bendrosiose programose keliamus bendruosius ir dalykinius (lietuvių kalbos ir literatūros) ugdymo(si) tikslus (žr. 4 lentelę), matyti, kad sutartinai einama ta pačia kryptimi – akcentuojamos galimybės asmeniui įgyti reikalingas kompetencijas. Derėtų atkreipti dėmesį, kad dalykinių kompetencijų (*lingvistinės, komunikacinės ir kultūrinės*) ugdymas jau buvo akcentuojamas 1994 m. Bendrosiose programose aptariant lietuvių kalbos ir literatūros ugdymo tikslus, o apibrėžiant bendruosius ugdymo tikslus ir uždavinius akcentuojama ne *kompetencijų*, bet *raštingumo* (kultūrinio, mokslinio, ūkinio ir politinio) svarba (Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklų bendrosios programos, 1994). Sąvoka *raštingumas* vartojama nusakant bendrojo ugdymo tikslus ir 2003 m. Pagrindinio ugdymo bendrojoje programoje, o lietuvių kalbos ir literatūros ugdymo tikslo apibrėžtyje jau kalbama apie *kompetencijų* ugdymą (žr. 4 lentelę). Taigi formuluojant lietuvių kalbos ir literatūros ugdymo tikslus sąvoka *kompetencijos* pradėta vartoti kur kas anksčiau (1994 m.) nei numatant bendruosius ugdymo tikslus (2002 m.).

Analizuojant *bendruosius ugdymo tikslus* Pagrindinio (2003; 2008) ir vidurinio (2002; 2011) ugdymo bendrosiose programose (žr. 4 lentelę), matyti, kad nors pagrindinė siekinių kryptis išliko ta pati – kompetencijų ugdymas(is), vis dėlto šiek tiek kito tam tikri akcentai. Pagrindinio ugdymo bendrosiose programose (2008) akcentuojamos kompetencijos apskritai, o Vidurinio ugdymo bendrosiose programose (2002) išskiriamos kelios svarbiausios bendrosios kompetencijos. Naujausiose Vidurinio ugdymo bendrosiose programose (2011) pabrėžiamas integralus bendrųjų ir dalykinių kompetencijų ugdymas (žr. 4 lentelę). Šioje formuluotėje atsispindi 2011 m. programoje akcentuojama viena ugdymo turinio atnaujinimo kryptį nuostatų „labiau orientuoti ugdymo turinį į bendrųjų ir dalyko kompetencijų ugdymą“ (žr. Pagrindinės ugdymo turinio atnaujinimo kryptys), integruojant bendrąsias kompetencijas į visų dalykų mokymą. Nors ankstesnėse programose apie tai taip pat buvo kalbama, tačiau tai nesuformuluota kaip bendrieji ugdymo tikslai. Šis akcentas svarbus siekiant dalykinio ir sociokultūrinio ugdymo integracijos, visuminio asmens ugdymo.

Bendruosiuose ugdymo tiksluose (1997–2011), pabrėžiančiuose kompetencijų ugdymą, galima išžvelgti siekį įtvirtinti *laisvojo ugdymo* para-

digmą derinant abiejų M. Lukšienės įvardytų šiuolaikinio ugdymo srautų: *humanistinio-kultūrinio* ir *pragmatinio-technologinio* (jie aptariami 1.1 poskyryje) – idėjas. Orientavimasi į *humanistinį-kultūrinį* srautą Bendrosiose programose rodo šie akcentai: asmens dvasinių, intelektinių ir fizinų galių plėtojimas, dorovinių, humanistinių, pilietinių, demokratiškų vertybių ugdymosi svarba, darnus sugyvenimas su kitų socialinių grupių ir kultūrų žmonėmis, aktyvus dalyvavimas puoselėjant gamtinę ir kultūrinę aplinką, kompetencijų įgijimas yra asmens kultūrinio ir socialinio gyvenimo prielaida (Bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir išsilavinimo standartai. Kalbos XI–XII klasei. Projektas, 1999; Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai. Priešmokyklinis, pradinis ir pagrindinis ugdymas, 2003; Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos. I–X klasės, 1997; Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir išsilavinimo standartai XI–XII klasėms, 2002; Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos, 2008; Vidurinio ugdymo bendrosios programos, 2011). *Pragmatinio-technologinio* srauto įtvirtinimo tendencijas rodo siekiai sudaryti asmeniui galimybę „plėtoti mokslinę, technologinę ir vadybinę kultūrą, laiduojančią asmens bei visos šalies konkurencines galimybes integruotos pasaulinės rinkos sąlygomis“ (Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir išsilavinimo standartai XI–XII klasėms, 2002: 7), kompetencijos akcentuojamos kaip būtinos sėkmingam tolesniam mokymuisi, įsitvirtinimui darbo, profesinės veiklos pasaulyje, pabrėžiamas iniciatyvumas, savarankiškumas, atsakomybė, nuostata mokytis visą gyvenimą, aktyvus dalyvavimas kuriant socialinę ir ekonominę gerovę (Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai. Priešmokyklinis, pradinis ir pagrindinis ugdymas, 2003; Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos. I–X klasės, 1997; Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir išsilavinimo standartai XI–XII klasėms, 2002; Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos, 2008; Vidurinio ugdymo bendrosios programos, 2011).

Lyginant programose nurodytus bendruosius ir dalykinius (lietuvių kalbos ir literatūros) ugdymo tikslus, matyti, kad 2002–2011 m. Lietuvių kalbos ir literatūros bendrosiose programose įvardijamos tik dalykinės



(*komunikavimo, kultūrinė / literatūrinė kultūrinė*) kompetencijos, pabrėžiant, kad jų ugdymasis svarbus tiek kultūrinei ir socialinei asmens integracijai, tiek jo asmenybės vystymuisi. Keliamuose lietuvių kalbos ir literatūros ugdymo tiksluose taip pat galima išvėlyti abiejų M. Lukšienės minėtų srautų: *humanistinio-kultūrinio* ir *pragmatinio-technologinio* – idėjų derinį (žr. 4 lentelę):

- *humanistinio-kultūrinio srauto* idėjos plėtojamos akcentuojant, kad kompetencijų ugdymasis sudaro prielaidas kiekvieno moksleivio visaverčiam asmeniniam gyvenimui, pažintinei ir visuomenei veiklai, dalyko mokymasis turi padėti asmeniui ugdytis savimone, savivertę, tapatybę, kūrybiškumą; mokomasi gimtąja kalba perimti kultūros paveldą / būti kultūros paveldėtojais ir aktyviai, kūrybiškai, atsakingai dalyvauti kuriant kultūros vertybes (Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai. Priešmokyklinis, pradinis ir pagrindinis ugdymas, 2003; Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos. I–X klasės, 1997; Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir išsilavinimo standartai XI–XII klasėms, 2002; Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos, 2008; Vidurinio ugdymo bendrosios programos, 2011);
- *pragmatinio-technologinio srauto* idėjas atspindi siekis sudaryti prielaidas kiekvieno moksleivio sėkmingam mokymuisi, profesinei veiklai (Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai. Priešmokyklinis, pradinis ir pagrindinis ugdymas, 2003; Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos. I–X klasės, 1997; Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos, 2008).

Matyti, kad visose Lietuvių kalbos ir literatūros bendrosiose programose labiau akcentuojamos *humanistinio-kultūrinio srauto* idėjos, tačiau galima išvėlyti siekį įtvirtinti ir *pragmatizmo* tendencijas, jų nėra tik 2011 m. programoje, kur formuluojant tikslus akcentuojamos tik *humanistinio-kultūrinio srauto* idėjos.

Analizuojant, kokie kompetencijų ugdymo(si) aspektai akcentuojami formuluojant Lietuvių kalbos ir literatūros bendrųjų programų tikslus,



svarbu aptarti ir programų orientavimąsi į atitinkamas kalbinio ir literatūrinio ugdymo paradigmas. Pastebėtina, kad visose programose tęsiamas ir plėtojamas 1994 m. Bendrosiose programose įtvirtintas literatūrinio ir kalbinio ugdymo integralumo siekis, būdingas *komunikacinei* paradigmai: pabrėžiamas komunikacinis kalbos mokymasis, kalbos vartojimas suvokiamas kaip būdas perimti / paveldėti kultūros vertybes, būti jų puoselėtoju ir kūrėju. Taigi akcentuojamas dialogiškas, interpretacinis santykis su kultūros tradicija, kūrybinio, kritinio mąstymo ugdymas, socialinė integracija. Pastebėtina, kad nemažai *komunikacinės* paradigmos idėjų apie kalbinį ugdymą būdinga ir *vystymosi* paradigmai. Taip pat norėtusi atkreipti dėmesį, kad 2011 m. programoje formuluojant dalykinius tikslus pirmą kartą pabrėžiama ir formalaus raštingumo svarba – gebėjimas „kalbėti ir rašyti aiškia, taisyklinga ir turtinga kalba“ (žr. 4 lentelę), kas paprastai ankstesnėse programose buvo akcentuojama mokinių pasiekimų aprašuose, o ne formuluojant tikslus. Šis akcentas rodo siekį stiprinti formalaus raštingumo įgūdžius, taigi manytina, kad ši programa šiuo aspektu yra linkusi stiprinti *pragmatinės* paradigmos, kuriai būdingas siekis derinti *komunikacinės* ir *akademinės* paradigmos idėjas (holistinį požiūrį į kalbą su gramatikos mokymu), pozicijas. *Akademinės* paradigmos požymius rodo ir kultūrinio paveldo perėmimo / kultūros paveldėjimo svarbos akcentavimas visose programose.

Apibendrinant lietuvių kalbos ir literatūros ugdymo tikslų orientavimąsi į atitinkamas kalbinio ir literatūrinio ugdymo paradigmas analizę, galima teigti, kad 2002–2011 m. programose matomas siekis derinti kelių paradigmos idėjas. Vis dėlto 2002–2008 m. programose labiau plėtojama *komunikacinė* ugdymo kryptis, kurios idėjos daugeliu aspektų sutampa su *laisvojo ugdymo humanistinės* paradigmos idėjomis. O 2011 m. programoje (Vidurinio ugdymo bendrosios programos, 2011), kuri, kaip teigiama, yra „naujos krypties“ (Nauckūnaitė, 2011: 103), siekiama labiau įtvirtinti *akademinės* ir *pragmatinės* paradigmos pozicijas.

Išanalizavus lietuvių kalbos ir literatūros ugdymo tikslus pasirinktais aspektais galima teigti, kad akcentuojamos kalbinio ir literatūrinio ugdymo paradigmos idėjos dera su *laisvojo ugdymo humanistinės* paradigmos idėjomis šiais aspektais: akcentuojama mokinio ir mokinio sąveika, kom-

petencijų ugdymosi svarba tiek asmeniniam gyvenimui, tiek ir socialinei integracijai, siekiama aktyvaus, kūrybiško mokinių dialogo su kultūros tradicija.

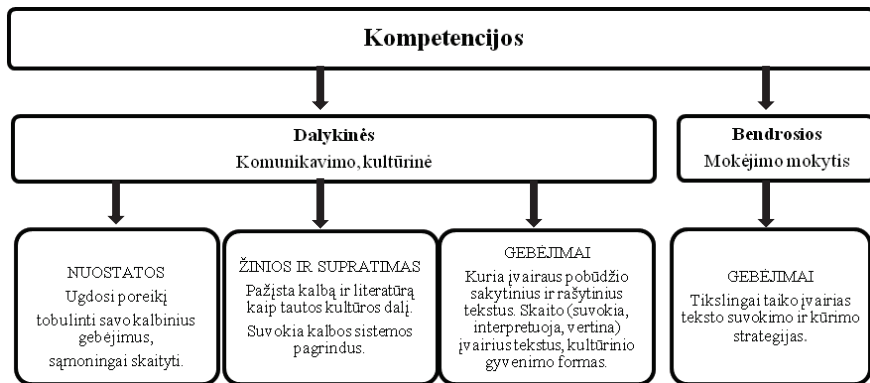
### 2.2.2. Lietuvių kalbos ir literatūros ugdymo(si) uždaviniai

Lietuvių kalbos ir literatūros ugdymo(si) uždaviniai analizuojami siekiant išsiaiškinti:

- kurie dalykinių ir bendrųjų kompetencijų komponentai (nuostatos, žinios, gebėjimai) juose išskiriami ir detalizuojami;
- kaip uždaviniuose atsispindi dalykinių ir bendrųjų kompetencijų ugdymo(si) integralumo idėja ir toliau plėtojama išsilavinimo standartų / mokinių pasiekimų ir jų vertinimo aprašuose;
- kokios kalbinio ir literatūrinio ugdymo paradigmų idėjos atsispindi uždaviniuose ir kaip jos dera su *laisvojo ugdymo humanistinės* paradigmos idėjomis.

*Pagrindinio ugdymo uždaviniai.* Šios ugdymo pakopos uždaviniai daugiausia orientuoti į dalykines kompetencijas, iš visų bendrųjų kompetencijų 2003 ir 2008 m. Pagrindinio ugdymo lietuvių kalbos bendrosiose programose akcentuojama tik mokėjimo mokytis kompetencija (žr. 1 pav.). Šiai kompetencijai 2008 m. Bendrosiose programose numatyta skirti ypatingą dėmesį (Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos, 2008). Kitų bendrųjų kompetencijų integravimo galimybes turi numatyti patys mokytojai, remdamiesi bendrųjų kompetencijų aprašais ir siūlomais jų integravimo modeliais (jie pateikiami programų priede „Bendrųjų kompetencijų ir gyvenimo įgūdžių ugdymas“) (Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos, 2008).

Formuluojant lietuvių kalbos ir literatūros uždavinius detalizuojami visi dalykinių kompetencijų struktūriniai komponentai (žr. 1 pav.): nuostatos, žinios ir gebėjimai, pabrėžiamas jų ir mokėjimo mokytis kompetencijos ugdymosi integralumas, kuris toliau plėtojamas programose (žr. 2003 m. išsilavinimo standartų ir 2008 m. mokinių pasiekimų ir jų vertinimo aprašus), akcentuojant gebėjimus taikyti visų kalbinės veiklos sričių (kalbėjimo, klausymosi, skaitymo ir rašymo) mokymosi strategijas.



1 pav. Kompetencijų komponentai pagrindinio ugdymo lietuvių kalbos uždaviniuose (2003; 2008)

Lyginant 2003 ir 2008 m. programose formuluojamus lietuvių gimtosios kalbos ugdymo uždavinius (žr. 5 lentelę), matyti, kad jie iš esmės nesikeitė, buvo tik šiek tiek koreguojami.

5 lentelė

Pagrindinio ugdymo lietuvių gimtosios kalbos ir literatūros uždaviniai

Dalykinių kompetencijų ugdymo(si) uždaviniai	
Komunikacinė kompetencija 2003 metai	Komunikavimo ir kultūrinė kompetencijos 2008 metai
Ugdosi gebėjimus vartoti įvairias rašytinės ir sakytinės kalbos formas, atsižvelgdami į kalbėjimo ir rašymo situaciją, tikslus ir adresatą.	Kuria įvairaus pobūdžio sąlytinius ir rašytinius tekstus, siekdami įvairių tikslų įvairiose socialinėse ir kultūrinėse situacijose.
Pažįsta ir supranta gimtąją kalbą ir literatūrą kaip tautos kultūros dalį, suvokia kultūros tradicijas ir geba jas kūrybingai plėtoti.	Pažįsta kalbą ir literatūrą kaip tautos kultūros dalį, suvokia kultūros tradicijas ir jas kūrybingai plėtoja.
Supranta literatūros kaip meno savitumą ir vertę, plečia savo estetinę patirtį.	Pažįsta grožinės literatūros savitumą, patiria estetinių išgyvenimų, supranta esminių vertybių prasmę.
Suvokia kalbos sistemos pagrindus, išsugdo poreikį nuolat tobulinti savo kalbą, rūpintis ja.	Ugdosi poreikį nuolat tobulinti savo kalbinius gebėjimus, remdamiesi kalbos ir literatūros žiniomis.

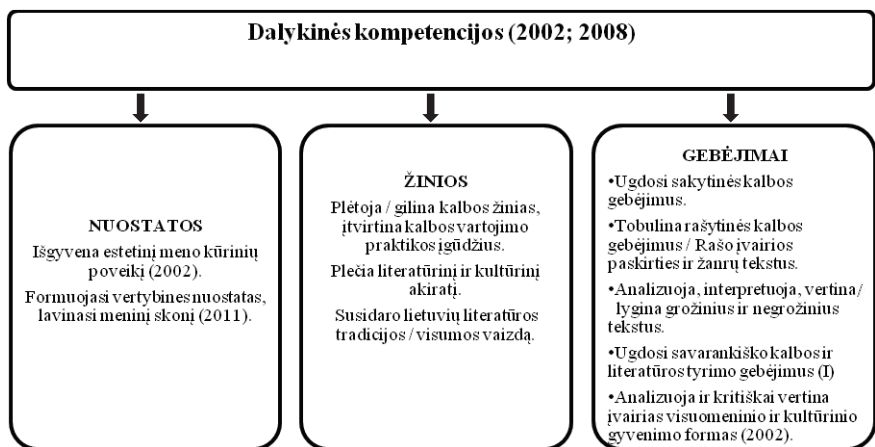
Aktyviai domisi šiuolaikiniu literatūriniu ir kultūriniu gyvenimu (įvairiais renginiais, teatru, kinu, spauda, televizija ir pan.).	Ugdosi poreikį sąmoningai skaityti, gebėjimą kritiškai vertinti įvairaus pobūdžio tekstus ir įvairias kultūrinio gyvenimo formas.
Geba kritiškai vertinti įvairias kultūrinio gyvenimo formas.	
Suvokia, interpretuoja ir kritiškai vertina įvairaus pobūdžio tekstus.	
Išsiugdo poreikį skaityti, susidaro skaitymo kultūros pagrindus.	
Geba remtis savo lingvistine ir literatūrine kompetencija mokydamiesi kitų dalykų.	
<b>Bendrųjų kompetencijų ugdymo(si) uždaviniai</b>	
<b>Mokėjimo mokytis kompetencija</b>	<b>Mokėjimo mokytis kompetencija</b>
Išmoksta tikslingai taikyti įvairias teksto suvokimo ir kūrimo strategijas.	Ilgunda tikslingai taikyti įvairias strategijas.

Analizuojant kalbinio ir literatūrinio ugdymo paradigų požymius keliamuose uždaviniuose, taip pat galima įžvelgti iš esmės visų paradigų požymių derinius (žr. 1 ir 5 lenteles). Vis dėlto galima teigti, kad uždaviniuose labiau įtvirtinama *komunikacinė* paradigma, nes didesnė dalis keliamų uždavinių atitinka šios paradigmos idėjas: mokomasi kurti įvairių žanrų sakininius ir rašytinius tekstus, atsižvelgiant į įvairias komunikacines situacijas, atsiranda šiuolaikinės kultūros kontekstas, išplečiama teksto samprata, skaitomi įvairaus pobūdžio (žodiniai ir vaizdiniai tekstai), aptariamas literatūros ryšys su kitais menais, analizuojamos šiuolaikinės kultūros formos, medijos, mokomasi kritiškai jas vertinti. Kitų paradigų požymiai nėra tokie ryškūs. Galima kalbėti ir apie *akademinės* paradigmos tęstinumą: akcentuojama kultūros tradicijų svarba ir kalbos sistemos mokymasis. *Vystymosi* paradigmai svarbus estetinis kūrinio suvokimas, dialogiškas, kūrybiškas santykis su kultūros tradicija, mokinio individuali pažanga (poreikis nuolat tobulinti savo kalbinius gebėjimus). Siekį suderinti holistinį kalbos ugdymą su sisteminiu galima laikyti ir *pragmatinės* paradigmos požymiu.

Apibendrinant pagrindinio ugdymo lietuvių kalbos ir literatūros uždavinių analizę, galima teigti, kad jie iš esmės atitinka *laisvojo ugdymo humanistinės* paradigmos idėjas, nes dalyko mokymasis didesne dalimi

grindžiamas šiai paradigmai artimomis *komunikacinės* ir *vystymosi* paradigmų idėjomis.

*Vidurinio ugdymo uždaviniai.* 2002 ir 2011 m. Vidurinio ugdymo lietuvių kalbos ir literatūros bendrosiose programose (Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir išsilavinimo standartai XI–XII klasėms, 2002; Vidurinio ugdymo bendrosios programos, 2011) suformuluoti uždaviniai detalizuoja tik dalykinių kompetencijų ugdymosi komponentus: nuostatas, žinias ir gebėjimus (žr. 2 pav.). Taigi bendrųjų kompetencijų ugdymas dalyko uždaviniuose nėra akcentuojamas.



2 pav. Kompetencijų struktūriniai komponentai vidurinio ugdymo lietuvių kalbos uždaviniuose (2002; 2011)

2011 m. Vidurinio ugdymo bendrosiose programose bendrųjų kompetencijų integravimas į visų dalykų mokymą laikomas viena iš ugdymo turinio atnaujinimo kryptių (žr. programoje „Pagrindinės vidurinio ugdymo turinio atnaujinimo kryptys“), ypač pabrėžiama mokėjimo mokytis strategijų svarba (žr. programoje „Svarbiausi ugdymo proceso ypatumai“). Šių strategijų mokymasis akcentuojamas ir *Kalbų srities* uždaviniuose, siekiama, kad mokiniai „išmoktų tikslingai taikyti įvairias sakinio ir rašytinio teksto suvokimo ir kūrimo, bendravimo raštu ir žodžiu strategijas; išsiugdytų poreikį nuolat tobulinti savo kalbą, plėtotų savarankiško kalbos mokymosi, kūrybingumo ir įsivertinimo gebėjimus“ (Vidurinio ugdymo

bendrosios programos, žr. 2 priedas. *Kalbos*, p. 4). Tačiau Lietuvių kalbos ir literatūros bendrojoje programoje, kuri yra integrali šių programų dalis, akcentuojamas tik dalykinių kompetencijų ugdymas. Šiuo požiūriu ši programa išsiskiria iš kitų *Kalbų srities* programų (pvz., tautinių mažumų gimtųjų kalbų bendrųjų programų).

Nors nei 2002, nei 2011 m. Lietuvių kalbos bendrųjų programų tikslai neakcentuoja bendrųjų kompetencijų ugdymo, vis dėlto požiūriu į bendrųjų kompetencijų (šiuo atveju mokėjimo mokytis kompetencijos) ugdymą šios programos skiriasi. Pastebėtina, kad 2011 m. Vidurinio ugdymo lietuvių kalbos ir literatūros bendrojoje programoje bendrųjų kompetencijų (ypač mokėjimo mokytis) integravimo idėjos neplėtojamos nei mokinių pasiekimų, nei jų vertinimo aprašuose, nors 2011 m. Vidurinio ugdymo bendrosiose programose ir nurodoma, kad „dalyko bendrojoje programoje aprašomi esminiai dalyko gebėjimai, susiję ne tik su dalyko kompetencijos, bet ir su tam dalykui būdingiausių bendrųjų kompetencijų ugdymu“ (Vidurinio ugdymo bendrosios programos, 2011: Pagrindinės vidurinio ugdymo turinio atnaujinimo kryptys). O 2002 m. Lietuvių kalbos bendrojoje programoje pateiktuose išsilavinimo standartuose aprašomi ne tik dalykiniai, bet ir mokėjimo mokytis gebėjimai (Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir išsilavinimo standartai XI–XII klasėms, 2002). Taigi tenka konstatuoti, kad 2002 m. Lietuvių kalbos bendroji programa labiau orientuota į konstruktyvistinį mokymą(si) nei atnaujinta 2011 m. Lietuvių kalbos ir literatūros programa, kuri šiuo požiūriu labiau orientuota į *klasikinę nei laisvojo ugdymo humanistinę* paradigmą.

Vidurinio ugdymo lietuvių gimtosios kalbos ir literatūros uždaviniai

Dalykinių kompetencijų ugdymo(si) uždaviniai <i>Bendrasis (B) ir išplėstinis (I) kursas</i>	
Komunikacinė (lingvistinė, literatūrinė, kultūrinė) kompetencija 2002 metai	Komunikavimo lietuvių kalba, literatūrinė kultūrinė kompetencijos 2011 metai
Tobulina sakytinės ir rašytinės kalbos vartojimo gebėjimus (B, I). Kūrybiškai siekia turinio ir raiškos dermės, įtaigumo bei originalumo (I). Ugdosi stiliaus nuovoką bei individualių stilių (B, I).	Ugdosi sakytinę kalbą (B, I). Remdamiesi literatūra (ir kultūra, I), rašo rišlius įvairios paskirties ir žanrų tekstus (B) / rašo rišlius kūrybinius, probleminius tekstus (I). Ugdosi stiliaus individualumą (I).
Laikosi kalbos normų, remiasi kalbos sistemos žiniomis. Supranta asmens, kalbos ir visuomenės ryšius (B).	Plėtoja / gilina kalbos žinias, įtvirtina / lavina kalbos vartojimo praktikos įgūdžius (B, I).
Skaito iškiliausius lietuvių ir visuotinės literatūros tekstus ir susidaro lietuvių literatūros tradicijos vaizdą, suvokia jos vaidmenį kultūroje (B), plečia literatūrinę ir kultūrinę akiratį, gilina literatūros, kultūros reiškinių supratimą (I).	Skaito brandžiausius lietuvių ir visuotinės literatūros kūrinius, plečia literatūrinį ir kultūrinį akiratį, lavinasi meninį skonį (B, I). Susidaro lietuvių literatūros visumos vaizdą (B, I).
Mokosi savarankiškai reflektuoti literatūros kūrinių problematiką ir poetiką, remdamiesi literatūros teorijos išmanymu (B). Mokosi savarankiškai rinktis, analizuoti, interpretuoti ir vertinti įvairių literatūros rūšių ir žanrų kūrinius (I).	Remdamiesi kalbos, literatūros žiniomis, Lietuvos literatūros (ir kultūros) raidos supratimu, autoriaus biografijos, istoriniu, kultūriniu kontekstu, nagrinėja ir vertina grožinius ir negrožinius kūrinius, aptaria jų sąsajas su dabartimi (B) / įvairiais aspektais nagrinėja, lygina ir vertina kūrinius, aptaria jų sąsajas su dabartimi (I).
Supranta estetinę literatūros kūrinių vertę, išgyvena estetinį jų poveikį (B, I).	
	Remdamiesi kūrinių idėjų ir pozicijų įvairove, formuojasi vertybines nuostatas (B, I).
Įgyja savarankiško kalbos ir literatūros tyrinėjimo patirties (I).	Plėtoja savarankiško kalbos ir literatūros tyrimo gebėjimus (I).
Mokosi analizuoti ir kritiškai vertinti įvairias visuomeninio, kultūrinio gyvenimo formas (B, I).	
Bendrųjų kompetencijų ugdymo(si) uždaviniai	
-----	-----

Analizuojant, kokių kalbinio ir literatūrinio ugdymo paradigmu idėjos plėtojamos 2002 ir 2011 m. Vidurinio ugdymo lietuvių gimtosios kalbos ir literatūros bendrosiose programose, išryškėjo, kad nors programose nėra vienos paradigmos dominantės ir galima išžvelgti visų paradigmu derinius, vis dėlto esama ir tam tikrų jų skirtumų. Pastebėtina, kad abiejose programose galima išžvelgti *akademinės* paradigmos požymių (akcentuojamas literatūros klasikos tekstų skaitymas, literatūros istorijos pažinimas, kalbos sistemos išmanymas), tačiau drauge pabrėžiamas ir gebėjimas rašyti sakininius ir rašytinius tekstus (žr. 6 lentelę). Toks holistinio ir sisteminio požiūrio į kalbą derinimas, kaip jau buvo minėta, būdingas *pragmatinei* paradigmatai. *Komunikacinė* paradigma labiau įtvirtinama 2002 m. programoje. Nors abiejose programose akcentuojamas grožinių ir negrožinių tekstų skaitymas ir vertinimas, sakininės ir rašytinės kalbos ugdymas, tačiau yra ir esminių skirtumų. 2011 m. programoje pabrėžiama, kad rašyti tekstus bendrojo kurso mokiniai mokosi remdamiesi tik literatūra, o išplėstinio kurso – literatūra ir kultūra. Kadangi 2002 m. programoje tokio apribojimo nėra, galima manyti, kad kontekstų ir komunikacinių situacijų pasirinkimo galimybės joje yra didesnės nei 2011 m. programoje. Taip pat svarbu atkreipti dėmesį, kad 2002 m. programoje kur kas labiau remiamasi *komunikacinei* paradigmatai būdinga ugdymo turinio samprata, grindžiama sociokultūrinės integracijos idėja, siūloma „analizuoti ir kritiškai vertinti įvairias visuomeninio, kultūrinio gyvenimo formas“ (Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir išsilavinimo standartai XI–XII klasėms, 2002: 70). Toks uždavinys jau buvo keliamas ir 1994 m. Lietuvių kalbos bendrojoje programoje: „sieti literatūrą su kitomis meno rūšimis ir kultūros sritimis“ (Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos, 2004: 172). Tačiau 2011 m. Vidurinio ugdymo lietuvių kalbos ir literatūros bendrojoje programoje šio uždavinio atsiskaidoma, motyvuojant tuo, kad būtina sugrąžinti aiškias lietuvių kalbos ir literatūros, kaip mokomojo dalyko, ribas, kurios, programos rengėjų požiūriu, buvo nepagrįstai išplėtos, remiantis 1994 m. programose įtvirtinta samprata, kad literatūra, kaip dalykas, apima ir knygotyros pradmenis, ir literatūros sociologijos elementus, ir šiuolaikines medijas (Nauckūnaitė, 2011: 104). Tai rodo, kad 2011 m. programoje daugiau remiamasi *akade-*



*minei* paradigmai būdinga literatūrinio ugdymo samprata, kur svarbios aiškios dalykų ribos, o ne sociokultūrinė integracija. Pastebėtina, kad ir šiuo požiūriu lietuvių kalbos ugdymo uždaviniai skiriasi nuo *Kalbų srities* uždavinių, kur vienas iš akcentų yra siekis, kad mokiniai „domėtusi šiuolaikiniu kultūriniu gyvenimu, analizuotų ir argumentuotai vertintų įvairius visuomeninio, kultūrinio gyvenimo reiškinius“ (Vidurinio ugdymo bendrosios programos, 2011: 2 priedas. *Kalbos*, p. 5).

Lyginant 2002 ir 2011 m. programose literatūrinio (kultūrinio) ugdymo uždavinius, galima pastebėti, kad 2002 m. programoje *akademinė* paradigma (literatūros istorijos pažinimas ir klasikos tekstų skaitymas) derinama su *vystymosi* paradigma (ji artima jau minėti literatūrinio ugdymo paradigmų klasifikacijoje *lingvistinei* / *estetinei* paradigmai), kurios vienas išskirtinių požymių – didesnis dėmesys kūrinio estetikai, kūrinio struktūrai, raiškai, nors ji neneigia ir kultūrinio palikimo svarbos (žr. 1 lentelę). Būtent šie aspektai ryškunami 2002 m. programos uždaviniuose: estetinis kūrinio išgyvenimas ir vertės suvokimas, kūrinio problematikos ir poetikos analizė, remiantis literatūros teorijos žiniomis (žr. 6 lentelę). O 2011 m. programoje literatūrinio ugdymo uždaviniai rodo siekį labiau įtvirtinti *akademinę* paradigmą (jai artima jau minėta literatūrinio ugdymo paradigmų klasifikacijoje *kultūrinė* paradigma): didėja literatūros istorijos žinių svarba, analizuojant literatūros kūrinius, reikia remtis kur kas platesniu nei 2002 m. programoje kontekstu (Lietuvos literatūros (ir kultūros) raidos supratimu, autoriaus biografijos, istoriniu, kultūriniu kontekstu), taip pat akcentuojamas ne estetiškas literatūros kūrinių vertės suvokimas, o jų etinė reikšmė, formuojantis vertybines nuostatas (žr. 6 lentelę). Pastebėtina, kad *akademinę* paradigmą šioje programoje bandoma derinti su literatūrinio ugdymo paradigmų klasifikacijoje anksčiau aptarta *socialine* paradigma, kuri akcentuoja literatūros ir socialinio konteksto ryšį, skaitytojų kritinį santykį su skaitomais teksta. Taigi tam tikrais aspektais ji artima *komunikacinei* paradigmai (kūriniai aptariami remiantis socialiniu kontekstu, mokomasi kritiškai juos vertinti). Tam tikra užuomina į šią paradigmą galima laikyti 2011 m. programoje keliamą uždavinį, kad kūriniai turėtų būti analizuojami, vertinami ir lyginami, aptariant jų sąsajas su dabartimi (žr. 6 lentelę). Šių dviejų paradigmų – *akademinės* ir

*socialinės* – idėjų derinimas 2011 m. programoje galėtų būti perspektyvus, siekiant sudaryti prielaidas įgyvendinti *laisvojo ugdymo humanistinės* paradigmos idėjas, jei *akademinė* paradigma literatūriniam ugdyme netaps dominuojanti. Akademizmo tendencijas šioje programoje pastebėjo ir literatūrologai (žr. p. 121), ir literatūros didaktikos specialistai, kai dar buvo svarstomas jos projektas (Norkevičienė, 2010). Apie aktualius literatūrinio ugdymo klausimus prabilo ir patys mokiniai. Jie 2013 m. Knygų mugėje vykusioje diskusijoje su šios programos autoriais kėlė turinio apimties, kanono sudarymo, siūlomų privalomų kūrinių aktualumo ir pan. problemas (Lietuvių literatūros chrestomatija – moksleivių jungas ar bendruomenės išlikimo laidas, 2013). Šią vis stiprėjančią prieštarą tarp programos rengėjų deklaruojamų siekių ir esamos tikrovės patvirtina ir P. Subačiaus išžvalgos, kad kai kurie literatūros klasikos tekstai mokykloje nefunkcionuoja, nors rengėjų intencijos buvo labai geros. Todėl bręsta būtinybė spręsti literatūros kanono mokykloje klausimus (Literatūrinis ir kultūrinis kanonas, 2013). Šiame kontekste vėl prasminga grįžti prie jau cituotos M. Lukšienės išžvalgos (žr. p. 112) apie pavojų *humanistinio-kultūrinio* srauto tikslams tapti tuščiomis deklaracijomis, kai jie keliami neatsižvelgiant į jaunų žmonių mąstymą ir šiandieninę sociokultūrinę situaciją.

Apibendrinant išžvalgas apie vidurinio ugdymo lietuvių gimtosios kalbos ir literatūros uždaviniuose ryškėjančias kalbinio ir literatūrinio ugdymo kryptis bei jų dermę su *laisvojo ugdymo humanistine* paradigma, galima teigti, kad 2002 ir 2011 m. programose formuluojamuose uždaviniuose pastebimas siekis derinti visų paradigmų idėjas, tačiau galima kalbėti ir apie kiek skirtingas tendencijas. 2002 m. programoje kalbos ugdymas grindžiamas daugiau *komunikacinės* ir *pragmatinės* paradigmų idėjų derinimu, o literatūrinis ugdymas – *akademinės*, *komunikacinės* ir *vystymosi* paradigmų idėjomis. Galima teigti, kad šios programos uždaviniuose įtvirtintų kalbinio ir literatūrinio ugdymo paradigmų idėjos iš esmės dera su *laisvojo ugdymo humanistinės* paradigmos idėjomis. 2011 m. programoje kalbos ugdymas grindžiamas *akademinės* ir *pragmatinės* paradigmų deriniu, o literatūriniam ugdyme labiau įtvirtinama *akademinė* paradigma, pastebimas *komunikacinės* paradigmos pozicijų silpnėjimas. Šios kaitos tendencijos leidžia daryti išvadą, kad lietuvių kalbos ir literatūros ugdym-

mo paskutinėje pakopoje ima stiprėti akademizmo tendencijos ir tam tikri atotrūkio nuo *laisvojo ugdymo humanistinės* paradigmos idėjų požymiai.

## Apibendrinimas

Bendrujų ir dalykinių (lietuvių kalbos ir literatūros) ugdymo tikslų analizė parodė, kad *laisvojo ugdymo* idėjos Bendrosiose programose plėtojamos dviem kryptimis: įtvirtinant tiek *humanistinio-kultūrinio*, tiek ir *pragmatinio-technologinio srauto* idėjas. Formuluoiant lietuvių gimtosios kalbos ir literatūros ugdymo tikslus labiau akcentuojamos *humanistinio-kultūrinio srauto* idėjos.

Iš visų kalbinio ir literatūrinio ugdymo paradigmų daugiausia sąsajų su *laisvojo ugdymo humanistine* paradigma turi *komunikacinė, vystymosi* ir iš dalies *pragmatinė* paradigmos, todėl svarbu, kiek jomis remiamasi Bendrosiose programose.

Ryški tendencija Bendrosiose programose (1994–2011) derinti visų kalbinio ir literatūrinio ugdymo paradigmų (*akademinės, vystymosi, komunikavimo* ir *pragmatinės*) idėjas, neišskiriant vienos kurios nors dominuojančios paradigmos, nors skirtingose programose galima išvelgti stipresnes tam tikrų paradigmų pozicijas. Kelių kalbinio ir literatūrinio ugdymo paradigmų derinimas gali būti tikslingas, kai jų esminės idėjos ne konfrontuoja, o viena kitą papildo ir plėtoja.

Palyginus Bendrujų programų (1994–2011) bendrąsias ir dalykines (lietuvių kalbos ir literatūros) didaktines nuostatas, ugdymo tikslus ir uždavinius, galima teigti, kad *laisvojo ugdymo humanistinės* paradigmos idėjos daugeliu aspektų dera su įtvirtintomis kalbinio ir literatūrinio ugdymo paradigmų (*komunikacinės, vystymosi* ir *pragmatinės*) idėjomis, kurios plėtojamos gana kryptingai ir nuosekliai 1994–2008 m. Pagrindinio ir vidurinio ugdymo lietuvių gimtosios kalbos bendrosiose programose. Tačiau 2011 m. Vidurinio ugdymo lietuvių kalbos ir literatūros bendrojoje programoje galima pastebėti tam tikrų grįžimo prie *klasikinės* ugdymo paradigmos ženklų, stiprinamos *akademinės* paradigmos pozicijos, tam tikrais aspektais tolstama nuo *laisvojo ugdymo humanistinės* paradigmos idėjų.

## Literatūra

- Bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir išsilavinimo standartai. Kalbos XI–XII klasei.* Projektas. (1999). Vilnius: Leidybos centras.
- Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai. Priešmokyklinis, pradinis ir pagrindinis ugdymas.* (2003). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
- Bitinas, B. (2013). *Rinktiniai edukologiniai raštai*, 1 t. Vilnius: Edukologija.
- Bruzgelevičienė, R. (2008). Ugdymo paradigų kaitos permanentiškumo problema: teorija–praktinė veikla–mokytojų rengimas. *Mokytojų ugdymas*, 10, 74–90.
- Carter, R., Long, M. N. (1997). *Teaching Literature*. Longman (Longman Handbooks for Language Teachers). Edinburg Gate: Harlow, Essex.
- Duoblienė, L. (2011). *Ideologizuotos švietimo kaitos teritorijos*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Duoblienė, L. (2006). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link*. Vilnius: Tyto alba.
- Duoblienė, L. [vadovė] et al. (2008). *Bendrujų programų ir išsilavinimo standartų naudojimas / naudingumas planuojant ir organizuojant ugdymą mokykloje. Tyrimo ataskaita*. Prieiga per internetą: [http://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/47\\_5793e9d667a4f7ce003ae4e7fb9a15eb.pdf](http://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/47_5793e9d667a4f7ce003ae4e7fb9a15eb.pdf).
- Jackūnas, Ž. (2006). *Lietuvos švietimo linkmės (1988–2005)*. Vilnius: Kultūros, filosofijos ir meno institutas.
- Janssen, T. (1998). *Literatuur bij benadering. Een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo*. Thesis Publishers. Amsterdam.
- Kroon, S., Sturm, J. (1987). Understanding teaching the mother tongue: Explorations in historical and international comparison. In G. Gagne, F. Daems, S. Kroon, J. Sturm, E. Tarrab (Eds.). *Selected papers in mother tongue education. [Etudes en pédagogie de la langue maternelle]* (p. 111–124). Dordrecht, Montréal: Foris/Centre de diffusion.
- Kvietkauskas, M. (2014). Lituianistinio švietimo kryptys: kaip peržengti globalizacijos ir tautiškumo konfliktą? *Literatūra ir menas*, 3473, 6–14.
- Laisvė nesirinkti (2010). *Dialogas*, 47, 3; 13.
- Lietuvių kalbos ugdymo bendrojo lavinimo programos vykdančiose mokyklose 2010–2014 metų strategija.* (2010). Prieiga per internetą: <http://mokovas.wordpress.com/2011/01/10/lietuviu-kalbos-ugdymo-bendrojo-lavinimo-programu-2010-2014-m-strategija-2011-01-07/del-lietuviu-kalbos-ugdymo-bendrojo-lavinimo-programas-vykdanciose-mokyklose-2010-2014-metu-strategijos-patvirtinimo/>.
- Lietuvių literatūros chrestomatija – moksleivių jungas ar bendruomenės išlikimo laidas?* (2013). Prieiga per internetą: <http://www.bernardinai.lt/straipsnis/2013-03-06-lietuviu-literaturos-chrestomatija-moksleiviu-jungas-ar-bendruomenes-islikimo-laidas/96697>.

- Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos.* (1994). Vilnius: Leidybos centras.
- Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos. I–X klasės.* (1997). Vilnius: Leidybos centras.
- Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir išsilavinimo standartai XI–XII klasmėms.* (2002). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
- Literatūrinis ir kultūrinis kanonas. (2013). Diskusija. *Colloquia*, 31, 138–156. Vilnius: Lietuvių literatūros ir tautosakos institutas.
- Lukšienė, M. (2000). *Jungtys*. Vilnius: Alma littera.
- Musneckienė, E. (2004). Edukacinių paradigmų kaita ir meninio ugdymo turinio planavimo teorinės perspektyvos. *Mokytojų ugdymas*, 3, 97–106.
- Nauckūnaitė, Z. (2011). Lietuvių kalbos ir literatūros dalyko samprata: vidurinio ugdymo kaitos diskursas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 27, 100–114.
- Norkevičienė, R. (2010). Naujovės istorijos perspektyvoje. *Gimtas žodis*, 12, 19–22.
- Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos.* (2008). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
- Sahlberg, P. (2004). Kaip suprantamas mokymasis? In *Sėkmingo mokymosi link. Mokyklų tobulinimo programos A komponento „Mokymo ir mokymosi sąlygų gerinimas Lietuvos pagrindinėse mokyklose“ dalinio komponento „Mokytojų kvalifikacijos tobulinimas“ I etapo patirtis (2002–2004 metai)* (p. 27–35). Vilnius: Sapnų sala.
- Salienė, V. (2004a). Changes in content of didactic principles and programmes of the Lithuanian language education and development in 11–12 forms and possibilities for their conformity. *Acta Universitatis Latviensis. Pedagogy. Educational sciences and pedagogy in the changing world*, 678, 53–58. Riga: izdevniecība Latvijas Universitāte.
- Salienė, V. (1999a). Gimtosios kalbos mokymo turinio kaita 5–6 klasėse. *Švietimo reforma ir mokytojų rengimas: VI tarptautinė mokslinė konferencija. Mokslo darbai*, 2, 155–160. Vilnius: VPU leidykla.
- Salienė, V. (2004b). Gimtosios kalbos ugdymo didaktika: integruoto mokymo galimybės. *Pedagogika: mokslo darbai*, 70, 181–186.
- Salienė, V. (2002). Lietuvių kalbos (gimtosios) ugdymas vidurinėje mokykloje: tendencijos, problemos, perspektyvos. *Valoda un literatūra kultūras aprītē: zinātniskie raksti / Language and literature in context of culture: scientific paper*, 650, 118–129. Riga: izdevniecība Latvijas Universitāte.
- Salienė, V. (1999b). Lietuvių kalbos mokymo metodikos didaktinių nuostatų ir programų kaita. *Pedagogika: mokslo darbai*, 39, 26–38.
- Salienė, V. (2001). Lietuvių kalbos ugdymo turinio kaita vidurinėje ir aukštojoje mokykloje: tendencijos, problemos, sprendimo galimybės. *Pedagogika: mokslo darbai*, 55, 71–78.
- Slager, M. G. (2010). *Lessons in literature. A comparative study into the literature curricula in secondary Education in six european countries*. Prieiga per internetą: <http://www.literaryframework.eu/static/documents/key/1%20Lessons%20in%20literature.pdf>.

- Šiaučiukėnienė, L., Visockienė, O., Talijūnienė, P. (2006). *Šiuolaikinės didaktikos pagrindai*. Kaunas: Technologija.
- Ulma, D. (2012). *Place et rôle(s) de la littérature (patrimoniales) dans l'enseignement obligatoire en Europe: un panorama des programmes de quelques pays hier et aujourd'hui*. Prieiga per internetą: <http://www.scoop.it/t/l-ecole-de-la-litterature/p/4005397442/place-et-role-s-de-la-litterature-patrimoniales-dans-l-enseignement-obligatoire-en-europe>.
- Van de Ven, P.-H. (2007). Understanding mother tongue education from a historical (-comparative) perspective. In W. Herrlitz, S. Ongstad, P.-H. Van de Ven. *Research on mother tongue education in a comparative international perspective. Theoretical and methodological issues* (p. 227–251). Amsterdam-New York, NY: Rodopi.
- Verboord, M. (2003). *Moet de meester dalen of de leerling klimmen? De invloed van literatuuronderwijs en ouders op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000*. Utrecht: ICS – Dissertation.
- Vidurinio ugdymo bendrosios programos. (2011). Prieiga per internetą: <http://www.upc.smm.lt/veikime/turinyss/>.
- Witte, T., Sâmihăian, F. (2013). *Is Europe open to a student-oriented framework for literature? A comparative analysis of the formal literature curriculum in six European countries*. Prieiga per internetą: <http://www.literaryframework.eu/static/documents/key/2%20Is%20Europe%20open%20to%20a%20student%20oriented%20literary%20framework.pdf>.
- Zaborskaitė, V. (2011). Tinkamas ir palaikytinas. Atsiliepiamas apie Lietuvių kalbos vidurinio ugdymo programos projektą. *Dialogas*, 1, 7.

### III DALIS. PARADIGMINĖ DIMENSIJA PAGRINDINĖS MOKYKLOS MATEMATIKOS DIDAKTIKOJE

*Nijolė Cibulskaitė*

**Anotacija.** Šioje dalyje monografijos problema – *kaip ugdymo paradigmsų kaita sąlygoja didaktikos kaitą* – nagrinėjama matematikos dalyko didaktikos pavyzdžiu. Pristatomo tyrimo problematika formuluojama klausimais: kaip matematinį ugdymą mokykloje reglamentuojančiose bendrosiose programose išdėstyti reikalavimai buvo įgyvendinami realiaame matematinio ugdymo procese? Kaip kito šio proceso charakteristikos interpretacinės pedagogikos nuostatų įgyvendinimo kontekste? Kaip ugdymo paradigmsų kaita sąlygoja matematikos didaktikos teorijos plėtotę? Siekiant atsakyti į suformuluotus probleminius klausimus, tyrimo objektu pasirinkta paradigmninė dimensija pagrindinės mokyklos matematikos didaktikoje. Tyrimo tikslas – atskleisti matematinio ugdymo pagrindinėje mokykloje kaitos tendencijas edukacinės paradigmos virsmo kontekste ir išryškinti pagrindinės mokyklos matematikos didaktikos plėtotės linkmes.

**Esminiai žodžiai:** interpretacinė pedagogika, matematikos didaktika, matematinis ugdymas, pagrindinė mokykla, paradigmninė dimensija, ugdymo paradigma.

#### **Įvadas**

Kuriant Lietuvos švietimo sistemą Lietuvos švietimo koncepcijoje (1992) buvo apibrėžti pamatiniai humaniškumo, demokratiškumo, tautiškumo ir atsinaujinimo principai, atskleidžiantys naujos švietimo paradigmos idėjas. Koncepcijos nuostatos orientavo modernios ugdymo sampratos link, kai ugdymas suprantamas kaip visuma būtinų sąlygų „individo prigimtyje glūdintiems gebėjimams kūrybiškai reikštis, perimant ir plėtojant kultūrą“ (Lietuvos švietimo koncepcija, 1992: 6), priešingai nei tradicinėje paradigmoje, kur ugdymas buvo traktuojamas kaip asmens integravimas į visuomenę, jam perteikiant apibendrintą žmonijos patirtį.



Vykdam Lietuvos švietimo pertvarką jau pirmosiose Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosiose programose (Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos, 1994; Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos. I–X klasės, 1997) buvo nužymėtos naujos – *interpretacinės pedagogikos* – įgyvendinimo gairės ir mokykla buvo skatinama pereiti nuo reprodukcinio įvairių mokomųjų dalykų mokymo, kai prioritetas teikiamas žinioms, prie interpretacinės pedagogikos, orientuojančios pedagogą mokymo(si) procese sutelkti dėmesį į mokinių asmens galių plėtotę, į jų asmenybės ugdymą. Pertvarkant šalies matematinio ugdymo sistemą tai tapo sudėtingu uždaviniu, kadangi matematikos mokymo procesas nuo seno tradiciškai rėmėsi realizmo didaktika, pabrėžiančia žinių svarbą (Bernotas, Cibulskaitė, 2006).

Posūkis nuo reprodukcinio prie interpretacinio mokymo, nuo į mokytoją nukreiptos klasikinės ugdymo paradigmos – prie *laisvojo ugdymo paradigmos* humanistinio mokymo, orientuoto į vaiką, kai jam „kaip subjektui siūloma visa tai, kas ugdytų jo dalykinę ir visuomeninę kompetenciją bei individualias nuostatas, gebėjimą veikti“ (Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos, 1994: 46), reikalavo kelti naujus dalykinio ugdymo tikslus. *Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrųjų programų* projektuose (1994) matematinio ugdymo srityje buvo suformuluoti „matematikos visiems“ krypties tikslai, reikalaujantys užtikrinti visų visuomenės narių matematinį raštingumą ir sudaryti kiekvienam asmeniui galimybę kuo sėkmingiau plėtoti savo matematinius gabumus.

Įsigalint naujai ugdymo paradigmai, atsigręžus į mokinio individualybę, tolesnė švietimo kaita rėmėsi Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosiose programose (1997) apibrėžta visuminio, holistinio ugdymo samprata, kuri suponavo ugdymo turinio, kaip integruotos vertybinių nuostatų, gebėjimų ir žinių bei įgūdžių sistemos, supratimą. Tokia ugdymo samprata skatino ieškoti būdų, padedančių įvairių mokomųjų dalykų ugdymo turinį susieti su bendraisiais asmens ugdymo tikslais. Kadangi esminių ugdymo siekiu tapo visapusiškas žmogus, mokyklai buvo keliamas pagrindinis uždavinys – sudaryti sąlygas žmogaus vidinių galių plėtočiai, humaniškos, dvasingos, save kuriančios asmenybės tapsmui mokslo žinių sistemos įsisavinimo kontekste.



Minėtose programose buvo nusakyta dvejopa matematikos kaip mokojo dalyko paskirtis. Praktinė-taikomoji paskirtis išreiškė siekį užtikrinti visų visuomenės narių matematinį raštingumą, kuris traktuojamas kaip įsisavintos žinių ir mokėjimų sistemos, išsiugdytų gebėjimų remtis matematinėmis žiniomis kasdienėje praktinėje veikloje bei šiuolaikinės matematikos mokslo idėjų ir metodų supratimo visuma. Dvasinė-ugdomoji paskirtis numatė galimybes kiekvienam individui ugdyti savo gebėjimus pažinti pasaulį matematiniais metodais ir ugdytis kaip asmenybei. Šios matematikos kaip mokojo dalyko paskirtys lėmė jos mokymo bendruosius tikslus:

- „siekti, kad mokiniai įgytų tuos mąstymo ir veikimo elementus, kurie būdingi matematinei žmonijos kultūros šakai ir kurie būtini harmoningos asmenybės raidai bei pilnaverčiam gyvenimui šiuolaikiniame pasaulyje;
- siekti sudominti moksleivius matematika ir padėti kiekvienam iš jų tobulinti savo matematinius gabumus“ (Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos. I–X klasės, 1997: 267).

Iškelti matematikos mokymo tikslai buvo įgyvendinami remiantis programose didaktinėmis nuostatomis apibūdinta metodine matematikos mokymo sistema, derinančia reprodukciniėje pedagogikoje susiformavusios metodikos privalumus su tuometinius ugdymo tikslus atitinkančiais, vadinamaisiais netradiciniais, mokymo metodais ir būdais. Kadangi mokykliniu ugdymu jau buvo siekiama ne tik suteikti visapusišką išsilavinimą, bet ir ugdyti darnias asmenybes, reikalavimas humanizuoti mokomųjų dalykų turinį įpareigojo mokytojus matematinio ugdymo metodus ir ugdymo santykius modeliuoti nauja kryptimi.

Tolesnės švietimo plėtotės siekiai ir jų įgyvendinimo priemonės buvo nusakytos Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 m. nuostatose (2003). Įvertinant globalizacijos, demokratijos ir ekonomikos plėtros bei informacijos gausos keliamus iššūkius, buvo iškeltas į visavertį gyvenimą šiuolaikinėje visuomenėje orientuotų socialinės, kultūrinės, mokėjimo mokyti ir kitų kompetencijų ugdymo(si) aktualumas. Bendrosiose programose ir išsilavinimo standartuose XI–XII klasėms (2002), Priešmokyklinio, pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosiose programose ir išsi-

lavinimo standartuose (2003), įgyvendinant konstruktyvizmo nuostatas, buvo akcentuojama mokinių bendrųjų ir esminių dalykinių kompetencijų ugdymo(si) svarba.

Naujausiose Pradinio ir pagrindinio ugdymo programose (2008) pažymima, kad esminis siekis – plėtoti asmens galias, ugdyti pilietį, įgijusį sėkmingai socialinei integracijai ir mokymuisi visą gyvenimą būtinas kompetencijas. Programose nusakyta matematikos mokomojo dalyko paskirtis akcentuoja jos kaip pasaulio pažinimo instrumento reikšmę, svarbą „formuojant mokinių gebėjimus skaičiuoti, logiškai mąstyti ir formalizuoti, lavinant jų vaizdinį, erdvinį ir tikimybinį mąstymą, analitinio bei sintetinio suvokimo ir pažinimo galias“ (Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos. 4 priedas, 2008: 3), reikalingas asmeniui jo darbinėje ir kasdienėje praktinėje veikloje. Pabrėžiama, kad mokant matematikos siekiama padėti mokiniui „susidaryti į mokymosi sėkmę ir matematikos mokymosi prasmingumą orientuotas nuostatas ir bendruosius ugdymo tikslus atitinkančią vertybių sistemą“. Keliamas pagrindinis tikslas – padėti mokiniams įgyti matematinių žinių ir išsiugdyti gebėjimus pagal savo intelektines ir charakterio savybes, ypač metakognityviojo mąstymo, bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimus, kurie leistų mokytis ir įgyti profesiją derinant asmeninius ir valstybės interesus.

Programose nuskaitų tikslų siekiama formuluojant uždavinius pagal žinių, gebėjimų ir nuostatų lygmenis: žinios turi padėti orientotis kasdieniame gyvenime, sudaryti pagrindą mokytis tiksluosius ir kitus dalykus; įgyti gebėjimai turi laiduoti bendravimo ir bendradarbiavimo galimybes komunikuoti matematine kalba, matematiškai tirti praktines problemas, spręsti matematinius uždavinius; nuostatos turi skatinti mokinius įgyti supratimą apie istorinę matematikos raidą ir modernias sritis, suprasti jos reikšmę įvairiose žmonių praktinės veiklos srityse, išsiugdyti asmenybės savybes, stiprinančias poreikį mokytis ir domėtis tiksliais mokslais. Šiose programose išryškintas siekis ugdymo turinį orientuoti į tolesniam mokymuisi ir darbui reikalingų bendrųjų ir dalykinių kompetencijų ugdymą atspindi švietimo humanizavimo reikalavimą ugdyti asmenybę, atskleidžiant asmens prigimtines galias ir skatinant savimoką bei saviugdą.

***Kaip matematinį ugdymą mokykloje reglamentuojančiose bendrosiose programose išdėstyti reikalavimai įgyvendinami realiame matematinio ugdymo procese? Kaip kinta šio proceso charakteristikos interpretacinės pedagogikos nuostatų įgyvendinimo kontekste? Kaip ugdymo paradigmų kaita sąlygoja matematikos didaktikos teorijos plėtotę?*** Suformuluoti klausimai atspindi šioje monografijos dalyje pristatomo tyrimo problematiką.

Tenka pripažinti, kad į šiuos klausimus šalies matematikos didaktikos specialistų moksliniuose matematinio ugdymo tyrimuose atsakymų buvo ieškota gana fragmentiškai. Pradiniame švietimo pertvarkos etape ir vėlesniu laikotarpiu (1998–2003 m.) Lietuvos mokyklos matematikos didaktikos ir matematikos mokytojų rengimo problemas nagrinėjo nedaug edukologų ir matematikos mokymo pagrindinėje mokykloje raida nebuvo sulaukusi pakankamo tyrėjų dėmesio (Bernotas, Cibulskaitė, 2006). Kita vertus, aukštosiose mokyklose dėstantys ir kitose švietimo institucijose besidarbuojantys matematikai mokslinėse ir praktinėse konferencijose skaitė pranešimus ir respublikinėje spaudoje aptarinėjo kai kurias matematinio ugdymo kaitos problemas (Būdienė, 1996; 1999; Butkienė, 1993; Gudynas, Zabulionis, 1994; Kiseliovas, 2001; Kiseliovas, Kiseliova, 2002).

Matematinio ugdymo pagrindinėje mokykloje, o kartu ir pirmųjų tautinių matematikos vadovėlių mokslinė analizė tam tikrais aspektais buvo atliekama 1995–2003 m. rengiant socialinių mokslų srities disertacijas. Pirmasis Lietuvoje disertacinis darbas, kuriame buvo analizuojamos matematinio ugdymo pagrindinėje mokykloje problemos, yra šios dalies autorės disertacija „Matematikos mokymo humanizavimas V pagrindinės mokyklos klasėje“ (Cibulskaitė, 2000). Disertacijoje ir moksliniuose straipsniuose, publikuotuose ją rengiant ir apgynus, buvo išryškintos ir teoriškai pagrįstos matematikos mokymo(si) proceso humanizavimo galimybės V pagrindinės mokyklos klasėje ir sukurtas matematikos mokymo(si) humanizavimo teorinis modelis, kuriame atsiskleidžia trijų esminių ugdymo proceso komponentų – turinio, metodikos ir pedagoginių santykių – sinergetinis veikimas ugdymo humanizavimo principo sklaidos lauke (Cibulskaitė, 2002).

Antrasis matematinio ugdymo problemoms skirtas darbas buvo kiek vėliau apginta S. Zybarto disertacija „Matematikos mokymo lyginamoji analizė Skandinavijos šalių ir Lietuvos švietimo sistemose“ (Zybartas, 2000). Darbe buvo analizuojamas matematikos mokymas minėtų šalių pagrindinėje mokykloje, lyginami pirmieji nepriklausomoje Lietuvoje išleisti matematikos vadovėliai su Skandinavijos šalių vadovėliais, pateikti matematikos mokymo sistemos vertinimo kriterijai. Trečiasis darbas – V. Sičiūnienės 2003 m. apginta disertacija „Statistikos ir tikimybių teorijos pradmenų mokymo Lietuvos pagrindinėje mokykloje sistema“ (Sičiūnienė, 2003). Disertacijoje buvo atskleisti stochastikos mokymo(si) tikslai, pasiekimai ir trūkumai, šiuo aspektu analizuojami esami vadovėliai, pagrįsta stochastikos mokymo pagrindinėje mokykloje sistema.

Apžvelgus pastarąjį dešimtmetį atliktus edukologinius matematinio ugdymo tyrimus, pristatomus tarptautinėje mokslinėje duomenų bazėje *Lituanistika*, bei kai kuriuos recenzuojamuose moksliniuose leidiniuose publikuotus ir į šią bazę neįtrauktus darbus, vėl tenka pastebėti, kad tikslingai ir nuosekliai matematinio ugdymo pagrindinėje mokykloje kaitą nagrinėjo negausi edukologų (matematikos didaktų) bendruomenės dalis. Matematinio ugdymo pagrindinėje mokykloje raidą mokytojų taikomos mokymo(si) metodikos ir naudojamų mokymo(si) priemonių požiūriu analizavo Vilniaus pedagoginio universiteto (dabar Lietuvos edukologijos universitetas) Matematikos ir informatikos didaktikos tyrėjų grupė (Bernotas, Cibulskaitė, 2006; Cibulskaitė, Sičiūnienė, 2007; Cibulskaitė, Valatkevičienė, 2007; Cibulskaitė, Baranovska, 2010).

Atliekant autorinius tyrimus, kurių objektu buvo pasirinkta matematinio ugdymo vidurinėje mokykloje kaita interpretacinės pedagogikos nuostatų kontekste ir mokymo(si) proceso humanizavimo plėtos aspektu, buvo nagrinėjama interpretacinės pedagogikos nuostatų įtvirtinimo problema matematinio ugdymo procese, analizuojami matematikos mokymo(si) vidurinėje mokykloje humanizavimo plėtrą lemiantys veiksniai ir siekiama išryškinti mokymo(si) proceso pagrindinėje mokykloje tobulinimo galimybes ugdymo turinio, mokytojų taikomos mokymo(si) metodikos ir ugdymo(si) santykių srityse (Cibulskaitė, 2002; 2011a; 2011b; 2011c; 2012; 2013).

Lietuvos matematikų draugijos leidžiamo „Lietuvos matematikos rinkinio“<sup>16</sup> tomuose buvo publikuojami ne tik didaktikos specialistų, bet ir aukštosiose mokyklose dėstančių matematikų konkrečiosios didaktikos srities tyrimai, skirti įvairių matematikos veiklos sričių temų mokymui pagrindinėje mokykloje analizuoti. Leidinyje taip pat buvo pristatomos valstybės užsakymu vykdomų *Nacionalinių moksleivių pasiekimų tyrimų* ir *Tarptautinių gamtos ir tikslųjų mokslų tyrimų* (TIMSS)<sup>17</sup> duomenų antrinės analizės, pavyzdžiui, nagrinėjama matematikos namų darbų reikšmė VI ir X klasių mokinių matematinio ugdymo sistemoje, atskleisti kai kurie VIII klasių mokinių matematinio komunikavimo ypatumai, aptartos ugdymo turinio diferencijavimo X klasėje ypatybės (Sičiūnienė, 2005; 2006; 2007). Atlikusi minėtų nacionalinių tyrimų duomenų analizę matematinio raštingumo kaitos aspektu J. Dudaitė parengė disertacinį darbą „Mokinių matematinio raštingumo kaita edukacinės ir mokymosi aplinkų aspektu“ (Dudaitė, 2009), kuris yra paskutinis aptariamo laikotarpio ir ketvirtasis socialinių mokslų srities edukologijos krypties disertacinis darbas, skirtas pagrindinės mokyklos matematinio ugdymo problemoms spręsti.

Edukologinių matematinio ugdymo tyrimų apžvalga parodė, kad stojama darbų, kuriuose būtų kryptingai analizuojamas reformuojamo matematinio ugdymo vyksmas paradigminės dimensijos kaitos sąlygomis. Siekiant atsakyti į suformuluotus probleminius klausimus, buvo atliktas tyrimas, kurio **objektu** pasirinkta *paradigminė dimensija pagrindinės mokyklos matematikos didaktikoje*.

*Tyrimo tikslas* – atskleisti matematinio ugdymo pagrindinėje mokykloje kaitos tendencijas edukacinės paradigmos virsmo kontekste ir išryškinti pagrindinės mokyklos matematikos didaktikos plėtotės linkmes.

<sup>16</sup> Lietuvos matematikos rinkinys. Prieiga per internetą: <http://www.mii.lt>.

<sup>17</sup> Nacionaliniai mokinių pasiekimų tyrimai LR ŠMM vykdomi nuo 2002 m.: IV ir VIII klasėse jie atlikti 2003, 2005, 2007, 2010 m.; VI ir X klasėse – 2002 (tik VI), 2004, 2006, 2008 m. Tarptautiniai matematikos ir gamtos mokslų tyrimai (*Trends in International Mathematics and Science Study*), vykdomi Tarptautinės švietimo pasiekimų vertinimo asociacijos (IEA, *International Association of the Evaluation of Achievement*), pagrindinės mokyklos VIII klasėje atlikti 1995, 1999, 2003, 2007, 2011 m.

Įgyvendinant tyrimo tikslą buvo suformuluoti **uždaviniai**:

1. Atskleisti matematinio ugdymo proceso kaitos ypatybes, ryškėjančias įtvirtinant interpretacinės pedagogikos nuostatas, šio proceso raidos tendencijas ir tobulinimo galimybes.
2. Modeliuojant tyrimo duomenis, nustatyti problemines pagrindinės mokyklos matematikos didaktikos sritis ir plėtotės linkmes.

### **Tyrimo metodologija**

Atliekant tyrimą buvo remtasi:

*Humanistinės ugdymo teorijos* nuostatomis, kurios orientuoja organizuoti ugdymo(si) procesą, laiduojantį ugdytinio asmenybės potencialo plėtrą; skatina pedagoginę sąveiką grįsti bendražmogiškosiomis vertybėmis, bendradarbiavimu planuojant ugdymo veiklą, siekiu padėti ugdytiniui suprasti savo poreikius ir saviraides tikslus;

*Pragmatizmo ugdymo filosofijos* nuostatomis, akcentuojančiomis savišios laisvę ir kūrybingumą kaip vaiko asmenybės vystymuisi būtinas sąlygas, gebėjimo mokytis iš patyrimo ir jį panaudoti veikloje svarbą; pabrėžiančiomis, kad mokymo paskirtis – mokyti moksleivius spręsti problemas, išskylančias sąveikaujant su aplinka, tyrinėjant ir eksperimentuojant, ir ieškoti racionalių elgesio formų;

*Konstruktivizmo teorijos* nuostatomis, mokymą(si) traktuojant kaip aktyvų procesą, kurio metu mokinys kuria savo žinių sistemą, tirdamas nežinomą informacinę erdvę. Mokiniui formuojant naujų žinių konstrukcijas, svarbų vaidmenį atlieka ankstesnė mokymosi patirtis, interakcija ir dialogas su kitais mokymosi proceso dalyviais bei fizinė mokymosi aplinka. Tokio mokymo(si) tikslas – padėti išmokti susivokti aplinkiniame pasaulyje, suprasti įvykių prasmę, dalyvauti bendruomenėje sprendžiant įvairias problemas.

### **Tyrimo metodai**

**Teoriniai:** pedagoginės, psichologinės, dalyko mokslinės ir metodinės literatūros, tarptautinių ir nacionalinių švietimo dokumentų analizė; apibendrinimas; lyginamoji analizė; metaanalizė; teorinis modeliavimas; surinktų empirinių duomenų statistinė aprašomoji, faktorinė ir koreliacinė

analizė: procentinių dydžių ir pasikliautinių intervalų skaičiavimas; faktorių išskyrimas; koreliacinio ryšio stiprumo nustatymas; hipotezių apie skirstinių lygybę tikrinimas skaičiuojant  $\chi^2$  kriterijų, taikant SPSS (angl. *Statistical Package for Social Sciences*) statistinių duomenų apdorojimo paketus.

**Empiriniai** (atliekant šioje monografijos dalyje pristatomus autorinius ir institucinius grupinius matematinio ugdymo tyrimus): mokinių ir mokytojų anketinės apklausos.

### ***Tyrimo instrumentai ir imtys***

Anketinei respondentų apklausai buvo naudojami klausimynai, sudaryti ir apriboti tirti matematikos mokymo metodikos ir mokymo proceso dalyvių sąveikos ypatumus, kitas ugdymo proceso charakteristikas (Bernotas, Cibulskaitė, 2006), matematikos mokymo(si) priemonių vertinimo kriterijus (Cibulskaitė, Baranovska, 2010).

Atliekant matematinio ugdymo tyrimus 2004, 2006, 2008, 2010 ir 2012 m., respondentų imtis kaskart sudarė apytiksliai 900–1200 atsitiktinės lizdinės atrankos būdu atrinktų Lietuvos didmiesčių, miestelių ir kaimo pagrindinių bei vidurinių mokyklų V–X klasių mokinių. Pagal apklausos geografiją ir bendrą tiriamųjų skaičių apklaustieji galėtų atstovauti visiems respublikos moksleiviams, kita vertus, apklaustos santykinai nedidelės atsitiktinės atskirų klasių mokinių imtys, todėl gauti rezultatai naudojami bendroms tendencijoms išryškinti.

Tiriant matematikos mokymo(si) priemonių vertinimo kriterijus buvo apklausta 40 matematikos mokytojų ir beveik 300 mokinių iš Lietuvos pietryčių regiono mokyklų. Tyrimo išvados taikomos minėto regiono mokykloms.

Tyrimo, atlikto naudojant Nacionalinių mokinių pasiekimų tyrimo bazės duomenis (Cibulskaitė, Sičiūnienė, 2007), metu rezultatų statistiniam reikšmingumui nustatyti taikyta metodika yra aprašyta *Nacionalinio VI ir X klasės moksleivių pasiekimų tyrimo* (2004) dalykinėje ataskaitoje. Šio tyrimo imtį sudarė 2033 VI klasės mokiniai iš 160 mokyklų (169 klasių) ir 1923 X klasės mokiniai iš 150 mokyklų (165 klasių) bei jų matematikos mokytojai. Tyrimo išvados apibendrinamos respublikos VI ir X klasių mokinių ir jų mokytojų generalinėms aibėms.

### **Teorinis tyrimo naujumas**

Ištirtas matematinio ugdymo pagrindinėje mokykloje vyksmas keičiantis edukacinei paradigmai ir atskleisti jo ypatumai bei raidos tendencijos. Atliktas tyrimas išryškino matematikos mokymo(si) turinio projektavimo problemas, susijusias su interpretacinės pedagogikos ir ugdymo humanizavimo nuostatų įgyvendinimu, ir padėjo nužymėti galimas šių problemų sprendimo linkmes. Tyrimo rezultatai leidžia atsakyti į aktualius matematinio ugdymo organizavimo klausimus:

- į kokių didaktikos principų sklaidą šiuo metu turi koncentruotis matematikos mokytojai, organizuodami mokymą(si) pagrindinėje mokykloje;
- kokius interpretacinės pedagogikos nuostatas įtvirtinančius matematikos mokymo(si) metodus jie turėtų geriau įvaldyti;
- koks yra šių metodų taikymo poveikis matematikos mokymo(si) humanizavimo plėtrai.

Atskleisti matematikos mokymo(si) pagrindinėje mokykloje metodikos ir pedagoginių santykių su ugdytiniais ypatumų kaitos bruožai, patikslintas matematikos mokymo(si) humanizavimą lemiančių veiksnių turinys ir matematikos mokymo(si) pagrindinėje mokykloje humanizavimo teorinis modelis.

### **Praktinis tyrimo rezultatų reikšmingumas**

Atlikto tyrimo rezultatai leidžia pateikti mokytojams ir pedagogų rengėjams rekomendacijas, kaip tobulinti konkrečius mokytojų ugdymo turinio vertinimo kompetencijų aspektus.

Tyrimo metu išryškinti kai kurie mokymo(si) metodikos, padėsiančios pagrindinės mokyklos matematikos mokytojams įtvirtinti interpretacinės pedagogikos nuostatas, bruožai bei nustatyti metodai ir veiklos būdai, kurių taikymas lemia geresnius mokinių pasiekimus.

Tyrimas leido suformuluoti matematikos mokymo(si) V–X klasėse proceso humanizavimo plėtotės orientyrus praktiniu aspektu.

Atlikto tyrimo rezultatai kreipia pedagogų rengėjų dėmesį į tikslingesnę mokytojų kompetencijų analizuoti švietimo dokumentuose apibrėžtą ir vadovėliuose bei kitose mokymosi priemonėse perteikiamą ugdymo turinį



tobulinimą, orientuoja mokytojus racionaliau planuoti matematinio ugdymo procesą, siekiant įgyvendinti švietimo keliamus uždavinius.

## **1. Matematinio ugdymo(si) turinio ypatumai ir jo projektavimo problemos įgyvendinant mokymo(si) proceso humanizavimo nuostatas**

Švietimo siekis ugdyti į tautą, kultūrą ir visuomenę orientuotą asmenybę suteikia pagrindą kurtis politiškai, ekonomiškai, technologiškai, ekologiškai raštingų, dorine branda pasižyminčių, kultūringų žmonių bendrabūviui ir pažangiai visuomenės raidai. Lietuvos švietimo koncepcijoje (1992) apibrėžta tokios asmenybės ugdymo samprata išryškina sąlygų, būtinų individo prigimtyje glūdinčių gebėjimų sklaidai ugdymo procese, sudarymo svarbą.

Vienas iš pagrindinių ugdymo proceso komponentų yra *ugdymo turinys*, kuris pertvarkant švietimą buvo apibūdinamas kaip *integruota žinių, įgūdžių, gebėjimų ir vertybinių nuostatų sistema*, būtina apibrėžtiems ugdymo tikslams įgyvendinti. Švietimo reformos metu ugdymo turinį reglamentavo kelios bendrosios programos (Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos, 1994; Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos. I–X klasės, 1997; Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir išsilavinimo standartai. XI–XII klasės, 2002; Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos priešmokyklinio, pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos ir išsilavinimo standartai, 2003), kuriose vartojama ugdymo samprata bei išdėstytais reikalavimais ugdymo procesui buvo remiamasi atliekant šiame straipsnyje apibendrinamus mokslinius edukologinius matematinio ugdymo tyrimus. Šiuo metu pagrindinis valstybės lygmens ugdymo turinį pagrindinėje mokykloje reglamentuojantis dokumentas yra Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos (2008). Jose ugdymo turinio samprata (plačiąja prasme) jau apima *mokinių turimą patirtį, mokymo programas, mokymo(si) metodus, kontekstą, pasiekimų ir pažangos vertinimo būdus ir mokymo(si) priemones*. Tokia ugdymo turinio sampratos apibrėžtis buvo vartojama pastarųjų metų mokslinėse autorės publikacijose.

Sudarant mokomojo dalyko ugdymo turinį siekiama įgyvendinti bendruosius ugdymo ir specialiuosius dalyko mokymo(si) tikslus, vadinasi, šio turinio formavimas priklauso ne tik nuo mokinių poreikių ir galimybių, bet ir nuo socialinių, ekonominių, politinių, kultūrinių visuomenės tikslų. Lietuvos matematikos ugdymo turinys buvo kuriamas atsižvelgiant į pasaulinę patirtį, mūsų šalies matematikos mokymo tradicijas ir visuomenės poreikius bei remiantis šiuolaikiniais ugdymo turinio formavimo principais.

Laikotarpio reikalavimus atspindintis ugdymo turinys turi atitikti keliamus ugdymo tikslus, būti mokslinis ir šiuolaikiškas, praktiškai pritaikomas, vadinasi, jis turi tenkinti *moksliskumo* principo reikalavimus. Sudarant šiuolaikinį ugdymo turinį remiamasi: *koncentriškumo* ir *suprantamumo* principais, kurie reikalauja užtikrinti ugdymo turinio tęstinumą ir papildymą atsižvelgiant į mokinių amžiaus tarpsnių ypatumus, mąstymo pajėgumą ir jo plėtros galimybes; *kontekstualumo* ir *integralumo* principais, orientuojančiais teoriją sieti su praktika, gamyba, mokymosi, profesine ir kasdiene veikla bei integruoti įvairių mokomųjų dalykų turinį; *individualizavimo* ir *diferencijavimo* principu, reikalaujančiu individualaus mokytojo požiūrio į besimokantįjį, konstruktyvios pedagoginės psichologinės sąveikos su ugdytiniu ir skatinančiu ugdymo turinį pritaikyti atsižvelgiant į skirtingus mokinių gebėjimų lygius, mokymosi stilius ir patirtį.

Kaip parodė matematikos ugdymo turinio formavimo apžvalgos rezultatai, jam buvo būdingi *sociokultūrinio* ir *tarpdalykinio integralumo bruožai*: turinio išoriniai ryšiai atskleidžiami mokymo turinį priartinant prie sociokultūrinio gyvenimo konteksto, kuriamos integralios programos ir temos, siejama kelių mokomųjų dalykų medžiaga, taikomi vienodi mokymo(si) turinio perėmimo pažintiniai metodai ir sąvokų integracija (Cibulskaitė, 2002; 2011c). Dabartinis, naujausiose matematinių ugdymą reglamentuojančiose programose (Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos, 2008) apibrėžtas matematikos ugdymo turinys akcentuoja integracinius ryšius, socialinės ir kasdienės gyvenimo aplinkos kontekstą, išryškina informacinių komunikacinių technologijų taikymo svarbą ir orientuoja į mokinių kompetencijų ugdymą. Pabrėžiamas siekis ugdymo turinį pritaikyti atsižvelgiant į mokinių gebėjimus, mokymosi stilius, in-

teresus ir poreikius turėtų padėti mokiniams atskleisti savo prigimtines galias ir ugdytis sėkmingai socializacijai būtinas bendrąsias ir esmines dalykines kompetencijas. Vadinas, *šiuo metu aktualumo nepraranda kontekstualumo ir integralumo principų įgyvendinimo reikšmė bei itin išryškėja matematikos ugdymo turinio individualizavimo ir diferencijavimo plėtros būtinybė.*

Dėmesys mokinių prigimtinių galių raiškai aktualizuoja *humanizavimo nuostatų* įgyvendinimo reikalavimą. Humanizuojant mokymo(si) procesą numatoma bendražmogiškųjų vertybių sklaida, tad dalyko mokymo(si) turinys turi užtikrinti mokymo ir auklėjimo vienovę. Kaip atskleidė autorės moksliniai tyrimai (Cibulskaitė, 2000; 2002), matematikos mokymo(si) proceso humanizavimą laiduoja *gilesnė mokinių pažintis su humaniškumo apraiškų turiniu, mokinių humaniškų jausmų žadinimas ir humaniškų asmenybės bruožų skiepijimas.* To siekiama aptariant matematikos mokymo(si) medžiagoje esančias *humanistines vertybes*; taikant *istorizmo principą* – supažindinant su matematikos mokslo raidos istorija, matematikos mokslo kūrėjais, jų paieškomis ir atradimais; įgyvendinant *sociokultūrinę integraciją* – pabrėžiant matematikos ryšį su gyvenimo praktika, parodant matematikos žinių reikšmę sprendžiant gyvenimo, mokslo ir darbo problemas; įgyvendinant *tarpdalykinę integraciją* – atskleidžiant matematikos žinių ir matematinės veiklos būdų reikšmę mokantis kitų dalykų ir kitų mokslų žinias taikant mokantis matematikos. Tai liudija, kad humanizavimo nuostatų raiška matematinio ugdymo turinyje sudaro prielaidas įgyvendinti dabartiniu metu itin aktualius ugdymo principus.

Tiriant pagrindinės mokyklos mokymo(si) turinio humanizavimą lemiančius veiksnius 2004–2012 m. (Bernotas, Cibulskaitė, 2006; Cibulskaitė, Valatkevičienė, 2007; Cibulskaitė, Sičiūnienė, 2007; Cibulskaitė, 2011a; 2011b; 2011c) gauti rezultatai, kurie leido teigti, kad pirmosios šio šimtmečio dekadose pabaigoje *matematikos mokytojai pagrindinėje mokykloje naudojo mokymo(si) medžiagą, kuri kontekstualumo ir integralumo principų bei humanizavimo nuostatų įgyvendinimo aspektais tam tikra dalimi stokojo iki 2006 m. buvusios įvairovės.* Vertėtų pastebėti, kad lūžio taškas sutapo su naujų matematikos vadovėlių platinimo respublikoje pradžia:

1995–2004 m. pagrindinėje mokykloje buvo naudojami tik vienos serijos vadovėliai<sup>18</sup>, o nuo 2005 m. respublikos mokyklose imta plačiai naudoti ir alternatyvios serijos vadovėlius<sup>19</sup>. Tyrimai išryškino, kad *matematikos mokytojai nepakankamai išnaudojo istorizmo principo galimybes perteikti humaniškumo apraiškų turinį, žadinti mokinių humaniškus jausmus ir ugdyti jų mokymosi motyvaciją*. Dabar galiojančiose bendrosiose programose (Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos, 2008) pabrėžiama istorinės matematikos raidos žinių ir supratimo reikšmė ugdant mokinių mokymosi motyvaciją ir skatinant jų domėjimąsi šiuo mokomuoju dalyku, tačiau gauti tyrimų rezultatai liudijo, kad *šiai programinei nuostatai mokytojai neskyrė deramo dėmesio*.

Tyrimų rezultatai taip pat parodė *mokytojų dėmesio sociokultūrinės ir tarpdalykinės integracijos reikalavimams stygių*. Pavyzdžiui, *vis rečiau buvo pasinaudojama matematinė ekskursijų užduočių galimybėmis ugdyti mokinių gebėjimus praktiškai taikyti teorines matematikos žinias, sieti jas su kitų mokomųjų dalykų žiniomis ir atskleisti matematikos reikšmę visuomenės gyvenime* (Cibulskaitė, 2011c). Tenka konstatuoti, kad dabartinėse bendrosiose programose, skirtingai negu užsienio metodinėje literatūroje, matematinės ekskursijos nėra įvardijamos kaip galimas mokymo(si) metodas, tačiau programose minimi projektiniai darbai, turintys laiduoti integracijos reikalavimų įgyvendinimą ir padėti mokiniams ugdytis nuostatas mokytis matematikos, gali būti atliekami rengiant ekskursijas (Cibulskaitė, 2012).

Tyrimų rezultatai, atskleidę *probleminius matematikos mokytojų naudojamą mokymo(si) medžiagos aspektus*, paskatino atidžiau analizuoti

<sup>18</sup> Cibulskaitė, N., Stričkienė, M. (1995). *Matematika ir pasaulis. Vadovėlis 5 klasei*. Eksperimentinis leidinys. Vilnius: TEV; Cibulskaitė, N., Stričkienė, M. (1996). *Matematika ir pasaulis. Vadovėlis 5 klasei*. Vilnius: TEV; Cibulskaitė, N., Stričkienė, M. (1997). *Matematika ir pasaulis. Vadovėlis 6 klasei*. Vilnius: TEV; Cibulskaitė, N., Intienė, I., Plikusas, A., Pulmonas, K., Sičiūnienė, V., Šinkūnas, J., Vitkus, V. (1998). *Matematika 7*. Vilnius: TEV; Cibulskaitė, N., Intienė, I., Plikusas, A., Pulmonas, K., Sičiūnienė, V., Šinkūnas, J., Vitkus, V. (1999). *Matematika 8*. Vilnius: TEV; Bagdonienė, I., Knyvienė, J., Kuzmarskienė, A., Plikusas, A., Pulmonas, K., Šinkūnas, J. (2000). *Matematika 9*. Vilnius: TEV; Bagdonienė, I., Knyvienė, J., Plikusas, A., Pulmonas, K., Šinkūnas, J. (2001). *Matematika 10*. Vilnius: TEV.

<sup>19</sup> Aut. kol. (2005). *Matematika Tau. 5 klasė*. Vilnius: TEV; Aut. kol. (2006). *Matematika Tau. 6 klasė*. Vilnius: TEV.

vadovėlių turinį ir ieškoti jų pasirinkimo kriterijų. Mokykliniai vadovėliai, kuriuose detalizuojami bendrųjų programų teiginiai, apibūdinantys mokomojo dalyko sandus, yra svarbios mokymo priemonės, padedančios mokytojui perteikti mokymo(si) turinį. Du Nepriklausomybės dešimtmečius pertvarkant Lietuvos švietimą nacionalinių vadovėlių leidybai buvo skiriama itin daug dėmesio. Pirmieji vadovėlių turinui keliami reikalavimai buvo išdėstyti reformuojamos mokyklos vadovėlio sampratoje (Lukšienė, Jonynienė, 1993). Dokumente, laikant vadovėlį svarbiu, nors ir ne vieninteliu ugdymo(si) turinio šaltiniu, buvo pabrėžta nacionalinių vadovėlių reikšmė siekiant įgyvendinti naujus ugdymo tikslus ir perteikti vertybių sistemą. Praėjus dešimtmečiui, *Reikalavimuose bendrojo lavinimo dalyko vadovėliui* (2003) vadovėlis buvo apibrėžiamas kaip vienas iš pagrindinių mokomųjų leidinių, kurie turi atitikti Bendrąsias programas ir išsilavinimo standartus bei konkrečios klasės mokiniams pateikti „vertybinių nuostatų, gebėjimų, kompetencijų ugdymui(si) reikalingą informaciją ir užduočių sistemą“ (Reikalavimai bendrojo lavinimo dalyko vadovėliui, 2003: 1). Vadovėlių autoriams, leidėjams, ekspertams, pedagogams, švietimo politikams ir švietimo bendruomenei skirtame dokumente buvo nusakytas vadovėlio vaidmuo, jo rengimo principai, vertinimo nuostatos ir kokybės kriterijai. Šia vadovėlio samprata buvo remtasi atliekant tyrimus, kurių metu buvo nagrinėjami vadovėlių pasirinkimo ir vertinimo kriterijai.

Šiandien vienas unifikuotas vadovėlis nėra vienintelis ir pagrindinis mokymo(si) šaltinis – mokytojai turi galimybę rinktis iš kelių alternatyvų ir naudoti pasirinktą mokomąją medžiagą. Dabartiniu metu kiekvienoje pagrindinės mokyklos klasėje siūloma ne mažiau kaip po dvi alternatyvas. Matematikos vadovėlių autoriams svarbus dokumentas yra ugdymo dermė ir tęstinumą visose šalies mokyklose garantuojančios bendrosios programos, kurias įgyvendindami autoriai siekia, kad jų parengtas vadovėlis padėtų mokiniams įgyti būtinas kompetencijas. Besivadovaudami programų nustatytais bendrosiomis mokinių ugdymo gairėmis ir besiremami pasirinktais vadovėliais, mokytojai kuria mokinių poreikius, interesus, bendruomenės reikmes atitinkančias mokymo programas, kurias įgyvendina konkrečių klasių mokymo(si) procese. Atliktų tyrimų rezulta-

tai liudija, kad pastarąjį dešimtmetį *vadovėlis buvo pagrindinis orientyras, į kurį mokytojai atsižvelgdavo planuodami matematikos ugdymo(si) procesą* (Cibulskaitė, Sičiūnienė, 2007; Nacionalinis IV ir VIII klasių mokinių pasiekimų tyrimas, 2004). Beje, ši problema yra aktuali ir kitoms europinėms šalims (Mathematics Education in Europe: Common Challenges and National Policies, 2011).

Spręsdami apie vadovėlio tinkamumą naudoti jį mokykloje, LR ŠMM ekspertai iki 2010 m. remdavosi *Reikalavimuose bendrojo lavinimo dalyko vadovėliui* (2003) išdėstytais vadovėlio (vadovėlio rankraščio) vertinimo kriterijais: dalykiniu, pedagoginiu ir psichologiniu. Suformuluoti kriterijai atspindėjo požiūrį į vadovėlį kaip į priemonę, švietimo kaitą kreipiančią interpretacinės pedagogikos nuostatų įtvirtinimo link, tad neabejotina, kad matematikos vadovėliai, atitinkantys daugumą šių kriterijų rodiklių, turėjo laiduoti mokymo(si) proceso humanizavimą. Besirinkdami vadovėlius matematikos mokytojai galėjo remtis minėtame dokumente išdėstytais vertinimo kriterijais. Tačiau Ugdymo plėtotės centro (tuometinio Švietimo plėtotės centro) 2005 m. atlikto vadovėlių kokybės tyrimo ataskaitoje buvo teigiama, kad „mokytojai ne visada geba vadovėlius įvertinti ir tinkamai pasirinkti“ (Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos vadovėlių / vadovėlių komplektų kokybinis tyrimas, 2005: 3). Todėl *paieška kriterijų, kuriais remdamiesi mokytojai vertina matematikos vadovėlius, ir jų vertinimą lemiančių veiksnių išryškimas buvo aktuali edukologijos problema.*

Tiriant matematikos vadovėlių V klasei vertinimą pavyko išsiaiškinti, kaip mokytojai juos vertina remdamiesi minėtuose reikalavimuose pateiktais kriterijais, ir išskirti pagrindinius veiksnus, lemiančius skirtingų vadovėlių pasirinkimą. Taip pat buvo išryškinti tie kriterijų rodikliai, kuriais remdamiesi mokiniai vertina vadovėlius ir kurie padėtų mokytojui pasirinkti vadovėlį, tenkinantį tam tikros amžiaus grupės mokinių poreikius. Mokytojų apklausos duomenų analizė leido iškelti prielaidą, kad *mokytojai geriau geba analizuoti vadovėlių dalykinį turinį nei įžvelgti kai kurias pedagogines ir psichologines mokomosios medžiagos charakteristikas, kas daro neigiamą poveikį mokymo prieinamumo ir individualizavimo principų sklaidai.* Todėl buvo rekomenduota *renkantis vadovėlį mokyklai atsižvelgti į vadovėlio patrauklumą mokiniams, vadovėlius vertinti ne tik pagal*

*dalykinį, pedagoginį, psichologinį, bet ir tyrimo metu išryškintą ergonominį kriterijų. Tikėtasi, kad tyrimų metu išryškėjusios tendencijos pedagogus rengiančias institucijas paakins skirti daugiau dėmesio vadovėlių vertinimo kompetencijai ugdyti. Taip pat pavyko išskirti kelis rodiklius, kurie svarbūs vertinant ir renkantis vadovėlį, laiduojantį interpretacinės pedagogikos nuostatų raišką matematinio ugdymo procese: mokymo(si) turinio struktūravimas pagal mokinių brandumą ir sociokultūrinis integralumas (Cibulskaitė, Baranovska, 2010). Respublikoje atliktas vadovėlių naudojimo pamokose tyrimas parodė, kad mokymosi medžiagos, susietos su sociokultūriniu kontekstu ir atitinkančios vidinės dalyko integracijos reikalavimus, naudojimas turi tiesioginės įtakos pamokos kokybei (Kalvaitis, 2011). Vadinasi, mokytojų gebėjimai pasirinkti naujos edukacinės paradigmos nuostatas atitinkantį vadovėlį nemaža dalimi sąlygoja poveikį mokinių mokymosi sėkmei.*

Remiantis švietimo dokumentuose apibrėžtomis vadovėlių vertinimo gairėmis ir ankstesniųjų tyrimų rezultatais buvo išskirtos kelios esminės charakteristikos, kurių vertinimo duomenys padėjo nustatyti matematikos vadovėlių vertinimą lemiančius veiksnius: vertinant turinio metodinius ypatumus – savarankiško mokymo(si) ir savikontrolės galimybių, mokymo(si) turinio pateikimo, turinio struktūravimo pagal mokinių brandumą rodikliai; vertinant vadovėlio panaudojimo galimybes – skatinimo mokytis savarankiškai, matematinio komunikavimo kompetencijos ugdymo, mokėjimo mokytis kompetencijos ugdymo rodikliai. Tyrimo metu išryškėjo nepakankami mokytojų gebėjimai vertinti tas vadovėlio tekstinės medžiagos savybes, kurios orientuoja skatinti mokinius savarankiškai kelti sau tikslus, mokytis, veikti, dalyvauti ir vertinti (Cibulskaitė, Baranovska, 2010). Minėti gebėjimai susiję su mokytojų kompetencijomis prisiimti mokytojo pagalbininko ir patarėjo vaidmenį, jų stygius gali liudyti, kad mokytojai dar nebuvo įsisąmoninę šios naujosios edukacinės paradigmos nuostatos (Cibulskaitė, 2011c).

Ugdymo plėtotės centro 2011 m. atlikto tyrimo *Su vadovėliu siejamų mokymo priemonių naudojimas bendrojo ugdymo mokyklos pamokoje* (Kalvaitis, 2011) medžiaga patvirtina, kad gerai dirbančio mokytojo požymis yra kitų mokymo priemonių šalia vadovėlio naudojimo dažnumas –



*mokytojas, užtikrinantis aukštesnę pamokos kokybę, dažniau šalia vadovėlio naudojami kitomis mokymo priemonėmis. Tyrimo metu užfiksuota situacija, kad vadovėlių papildanti mokytojo parengta dalijamoji medžiaga maždaug vienodai dažnai naudojama pradinėse ir 9–12 (I–IV gimnazijos) klasėse, bet statistiškai reikšmingai rečiau 5–8 klasėse. Tačiau šis tyrimas taip pat parodė, kad matematikos pamokose, lyginant su kitų dalykų pamokomis, įvairios papildomos priemonės buvo naudojamos rečiausiai – tik trečdalyje iš analizuotų matematikos pamokų. Pateikti duomenys liudija, kad *matematikos vadovėliai ir toliau išlieka pagrindine mokymo(si) priemone*. Atlikta skirtingų – autorinių ir respublikinių tyrimų rezultatų analizė leidžia pagrįstai teigti, kad *matematikos pamokose pagrindinėje mokykloje naudojamo ugdymo(si) turinio kokybės klausimas yra aktuali matematikos didaktikos problema*.*

Nesant kitų panašios problematikos matematinio ugdymo tyrimo darbų nėra galimybių atlikti platesnę lyginamąją rezultatų analizę, tačiau galima pastebėti, kad kai kurie atskleisti probleminiai matematikos mokytojų ugdymo(si) turinio konstravimo kompetencijos aspektai išryškėjo ir konceptualiam respublikos tyrėjų grupės darbe *12–14 metų mokinių mokymo(si) didaktinės problemos ir jų sprendimo galimybės* (Targamadžė et al., 2010), kuriame atkreipiamas dėmesys į *didaktines problemas, susijusias su mokytojų gebėjimais pasirinkti mokymo(si) turinį, laiduojantį individualių mokinio poreikių ir interesų patenkinimą*.

Gauti tyrimo rezultatai leidžia daryti išvadą, kad edukacinės paradigmos kaita šiuo metu itin aktualizuoja *kontekstualumo, integralumo, individualizavimo ir diferencijavimo ugdymo principų* įgyvendinimo svarbą, tačiau *matematinio ugdymo praktikoje naudojamas ugdymo(si) turinys dažnai netenkina šių ugdymo principų reikalavimų*. Viena vertus, tai susiję su šalyje platinamų matematikos vadovėlių kokybe, kita vertus – su mokytojų gebėjimais vertinti ir pasirinkti ugdymo turinį, laiduojantį ugdymo principų įgyvendinimą. Įvardijant šiuos probleminius mokytojų gebėjimus, tyrimo rezultatai buvo susieti su profesinės mokytojų kompetencijos raiškos sričių komponentais (Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas, 2007). Išryškėjo, kad matematikos mokytojų ugdymo praktikoje konstruojamo ugdymo(si) turinio ypatumus gali lemti šie mokytojo profesinių kompetencijų aspektai:



- *dalyko turinio planavimo ir tobulinimo kompetencijos* – gebėjimas formuluoti *mokymo(si) tikslus ir uždavinius* ir gebėjimas numatyti *mokymo(si) medžiagą ir būtinus išteklius mokymo(si) tikslams pasiekti*;
- *mokinių pažinimo ir pažangos pripažinimo kompetencijos* – gebėjimas remiantis psichologijos teorijų žiniomis vertinti *mokinio vystymąsi, pažintines galias ir veiklą*;
- *mokinių motyvavimo ir paramos jiems kompetencijos* – gebėjimas sukurti pažinimo džiaugsmą laiduojančią *edukacinę aplinką* ir sudominti mokinius *mokomuoju dalyku*.

## 2. Matematikos mokytojų taikomos mokymo(si) metodikos bruožai ir kaitos tendencijos edukacinės paradigmos virsmo kontekste

Ugdymo paradigmoje, remiantis teorinėmis ir metodologinėmis prielaidomis susiklosčiusiose pažiūrų į ugdymą sistemose, esmine laikoma santykio su asmens prigimtimi linkmė atsiskleidžia ugdymo sampratos apibrėžtyje. Iki Lietuvos švietimo reformos buvo remtasi ugdymo samprata, pagal kurią asmuo buvo laikomas ugdymo objektu, integruojamu į visuomenę jam perteikiant civilizacijos patirtį. Ši ugdymo samprata išreiškė *reprodukcini* požiūrį į žmogaus ir pasaulio santykį: pasaulis pažįstamas perimant apie jį sukauptas žinias ir jas atkartojant. Vykdamas švietimo reformą buvo siekiama nukreipti mokyklą vadovautis tokia samprata, pagal kurią asmuo kaip subjektas ugdymosi procese atskleidžia savo prigimtinės galias (Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos. I–X klasės, 1997). Ši ugdymo(si) samprata išreiškė *interpretacinę* žmogaus ir pasaulio santykių traktuotę: norėdamas perimti civilizacijos patirtį, asmuo turi perimamą kultūros paveldą savarankiškai vertinti, pasirinkti ir kūrybiškai taikyti.

Pabrėždami mokinio vaidmens kitimą mokymo(si) procese šalies edukologai ima skirti tris požiūrius į mokymo ir mokymosi procesą išreiškiančias *paradigmas*: *mokymo*, *sąveikos* ir *mokymosi* (Šiaučiukėnienė et al., 2011). *Mokymo* paradigma atitinka tradicinį, *reprodukcini* požiūrį į

*mokymą*, kai akcentuojama mokytojo – žinių perteikėjo vaidmens svarba, o besimokantysis laikomas pasyviu žinių perėmėju. Šios klasikinės mokymo paradigmos pamatas – bihevioristinė mokymo teorija. *Sąveikos* paradigmos kontekste išryškėja mokytojo ir mokinių bendradarbiavimo idėja: tikrasis mokymasis vyksta tik visų mokymo(si) proceso dalyvių aktyvaus bendradarbiavimo sąlygomis (Jovaiša, 1994; Šiaučiukėnienė, 1997; Jucevičienė, 2007). *Sąveikos* paradigma laikoma tolydaus mokymo paradigmos evoliucionavimo į mokymosi paradigmą etapu, kuomet „joje išsitenka abiejų „kraštinių“ (mokymo ir mokymosi) paradigmų pedagoginės veiklos elementai“ (Šiaučiukėnienė et al., 2011: 27). *Naują, interpretacinį požiūrį į mokymą* išreiškia *mokymosi* paradigmos, grindžiamos konstruktyvizmo mokymosi teorija, nuostatos, akcentuojančios aktyvų besimokančiojo mokymąsi, savarankišką autentiškų prasmų kūrimą. Vadinas, šiuolaikinė mokymo paradimų kaita suponuoja mokymo(si) proceso organizavimo „svorio centro“ slinkimą nuo žinių perteikimo į kompetencijų įgijimą.

Plėtojant asmens galias, ugdant aktyvų ir atsakingą pilietį, įgijusį „kompetencijas, būtinas sėkmingai socialinei integracijai ir mokymuisi visą gyvenimą“ (Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos, 2008: 7), ieškoma būdų, siejančių ugdymo turinį su bendraisiais asmens ugdymo tikslais. Tai įpareigoja mokytojus organizuoti ugdymo(si) procesą profesionaliai ir kūrybiškai taikant *mokymo(si) metodus, atitinkančius interpretacinės pedagogikos nuostatas*.

***Keičiantis edukacinei paradigmai, kokius mokymo ir mokymosi metodus taiko matematikos mokytojai, mokydami pagrindinės mokyklos mokinius? Ar ima vyrauti metodai, atitinkantys interpretacinės pedagogikos reikalavimus? Kokie taikomi metodai įgalina įtvirtinti matematikos mokymo(si) humanizavimo nuostatas V–X klasėse?*** Šie klausimai nurodo vieną iš pagrindinių autorės tyrimuose nagrinėtų problemų.

Šiuolaikinėje edukologijoje mokymas suprantamas ne kaip žinių perteikimas, o kaip mokytojo ir mokinio sąveikos procesas, kurio metu besimokantieji aktyviai ir savarankiškai kuria individualius žinių konstruktus, todėl pasirinktieji mokymo(si) metodai turi užtikrinti būtiną mokinių aktyvumo ir savarankiškumo laipsnį. Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosiose programose (2008) pažymima, kad organizuoti aktyvų

ir sąmoningą mokinių mokymąsi padės „aktyvaus mokymo ir mokymosi metodai: kai mokytojas skatina mokinius *savarankiškai mąstyti, aktyviai interpretuoti mokomąją medžiagą, mokytis iš patirties*. Mokiniai mokosi *aktyviai bendradarbiaudami tarpusavyje ir su mokytoju, bendraudami su kitais žmonėmis, susipažįsta su įvairiomis idėjomis, daiktais, įvairia aplinka, technologijomis*; mokytojas *mokymo metodus ir mokymosi veiklas parenka ir organizuoja taip, kad mokymas atitiktų mokinių patirtį, gebėjimus, polinkius, mokymosi stilių, pasirengimą mokytis, turimus išteklius ir priemones, emocinį klasės klimatą*; mokymosi medžiaga ir metodai *turi skatinti mokinius aktyviai veikti: klausyti, tyrinėti, ieškoti, bandyti, pritaikyti, analizuoti, spręsti problemas, kurti*. Mokiniai turėtų mokytis įvairaus sudėtingumo kontekstuose, paliekant erdvės *pasirinkti jiems tinkamą veiklą ir patirti mokymosi sėkmę*“ (Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos, 2008: 9).

Minėti reikalavimai iš esmės atspindi mokymo(si) proceso *humanizavimo nuostatas*: autorės moksliniai tyrimai (Cibulskaitė, 2000; 2002; 2011c; 2013) atskleidė, kad *humanizuojant matematinę ugdymą svarbų vaidmenį atlieka tokia interpretacinė paradigma atitinkanti mokymo(si) metodika*, kurios taikymas *sudaro sąlygas mokiniams patirti mokymosi sėkmę, bendradarbiauti, aptarti su mokymosi medžiaga susijusias humanistines vertybes, patenkinti poreikius ir atitikti interesus, kūrybiškai, aktyviai, savarankiškai veikti, padeda kryptingai formuoti mokinių humanišką elgesį*. Sėkmingą šio principo įgyvendinimą laiduoja *aktyviųjų grupinio mokymosi, mokymosi poromis, darbo su vadovėliu metodų taikymas, savarankiško mokymosi, savikontrolės ir tarpusavio kontrolės, mokomųjų ekskursijų, praktinių ir kūrybinių, projektinių darbų organizavimas*.

Mokytojo specifiniai veiksmai, kurių visuma sudaro mokymo metodą, vadinami mokymo metodo praktiniu taikymu (Gage, Berliner, 1994). Įvairūs empiriniai tyrimai pateikia duomenų apie skirtingų mokytojo veiksmų poveikį ir leidžia išskirti mažiau ar labiau veiksmingus metodus (Petty, 2008: 95–99). Kita vertus, dabartinėje matematikos didaktikoje pripažįstama, kad nėra vieno geriausio metodo – siekiant, kad kiekvienas mokinyt klasėje patirtų sėkmę, mokytojas turi pasitelkti įvairius metodus (Anghileri, 2006; Hiebert, Grouws, 2009; Mathematics Education in Europe:

Common Challenges and National Policies, 2011; Mathematics Teaching and Learning Strategies in PISA, 2010; Parks, 2009). Kai kurie matematikos mokymo(si) metodų praktinio taikymo aspektai analizuojami Lietuvai dalyvaujant tarptautiniuose mokinių pasiekimų tyrimuose (TIMSS, PISA<sup>20</sup>) ir vykdant jau minėtus nacionalinius moksleivių pasiekimų tyrimus. Šių tyrimų rezultatai parodė, kad šalies edukacinėje praktikoje mokytojai skiria *nepakankamai dėmesio mokymo(si) metodams, padedančiams ugdyti matematinį mąstymą* (Nacionalinis IV ir VIII klasių mokinių pasiekimų tyrimas, 2005; Nacionalinis IV ir VIII klasių mokinių pasiekimų tyrimas, 2008). Tai leido kelti prielaidą, kad matematikos mokymo(si) proceso metu *taikoma metodika nesudaro galimybių tinkamai įgyvendinti kai kuriuos matematinio mąstymo plėtrą laiduojančius mokymo principus* (pvz., moksliskumo, prieinamumo arba suprantamumo, individualizavimo). Mokinių matematinio mąstymo ugdymo problemos išryškėjo ir analizuojant neseniai atlikto OECD PISA 2012 tyrimo rezultatus (Tarptautinis penkiolikmečių tyrimas OECD PISA 2012, 2013). Tyrimo ataskaitoje nurodoma, kad „statistikos ir tikimybių turinio srities uždaviniai pabrėžia interpretavimą ir darbą su duomenimis, skirtingomis jų pateikimo formomis bei problemomis, susijusiomis su tikimybinio samprotavimu“ (Tarptautinis penkiolikmečių tyrimas OECD PISA 2012, 2013: 26). Lietuvos VIII klasių mokinių rezultatai šioje turinio srityje yra žemesni už bendrą matematinio raštingumo rezultatų vidurkį.

Nacionaliniu mastu atliktos šių tyrimų analizės (Nacionalinis VI ir X klasių mokinių pasiekimų tyrimas, 2004; Nacionalinis IV ir VIII klasių mokinių pasiekimų tyrimas, 2005; Nacionalinis IV ir VIII klasių mokinių pasiekimų tyrimas, 2008) taip pat neatskleidė, *kokius mokymo(si) metodus, atitinkančius interpretacinės pedagogikos reikalavimus ir užtikrinančius švietimo tikslų įgyvendinimą, palaipsniui įvaldo pagrindinės mokyklos matematikos mokytojai*. Siekiant išsiaiškinti, kaip kinta reali mokymosi situacija matematikos klasėje, buvo *tikslinga tirti matematikos mokytojų taikomą mokymo(si) metodiką ir nustatyti jos raidos tendencijas*.

.....  
<sup>20</sup> OECD (Organization for Economic and Social Cooperation and Development) vykdo penkiolikmečių PISA (Programme for International Student Assessment) tyrimus. Prieiga per internetą: [www.pisa.oecd.org](http://www.pisa.oecd.org).

Mokymo(si) metodų parinkimą lemia mokytojų keliami ugdymo tikslai ir uždaviniai, konstruojamas ugdymo turinys, sociokultūrinis ugdymo(si) proceso kontekstas, mokinių ir mokytojų asmenybės savybės ir kiti veiksniai. Siekiant, kad esminiai veiksniai atspindėtų šiuolaikinės didaktikos nuostatas, mokymo(si) metodai turi būti taikomi atsižvelgiant į didaktikos principuose apibrėžtus reikalavimus ugdymo(si) procesui – *tinkamai parinkti mokymo(si) metodai turi sudaryti prielaidas didaktikos principams įgyvendinti.*

Vieni iš svarbiausių didaktikos principų, apibūdinančių reikalavimus, kaip turi būti organizuojamas matematikos mokymas(is) mokykloje, yra *moksliskumo, sistemingo ir nuoseklaus mokymo, mokymo suprantamumo (prieinamumo), vaizdumo, individualizavimo, prasingumo (sąmoningo ir aktyvaus žinių perėmimo), kontekstualumo (teorijos ir praktikos vieningumo), ugdomojo mokymo(si)* (Drėgūnas, Rumšas, 1984; Jovaiša, 2001; Šiaučiukėnienė et al., 2005).

Mokslinės pedagoginės literatūros, kurioje aptariami matematikos mokymo(si) metodai, analizė leido teigti, kad *siekdami įgyvendinti ugdymo principus* matematikos mokytojai turėtų racionaliai taikyti *savarankiškumo ir kūrybiškumo ugdymo galimybių didinimo pagrindų* klasifikuojamus *informacinius, praktinius operacinius ir kūrybinius metodus* (Cibulskaitė, 2011b; 2011c; 2012). Iš esmės ši klasifikacija įvertina *mokinių aktyvumo ir savarankiškumo laipsnį* – taikant pirmos grupės metodus mokiniai yra labiau pasyvūs, tai būdinga *mokymo pedagogikai*; antrą grupę – aktyviai veikia mokytojui vadovaujant, kas atitinka *sąveikos pedagogikos* nuostatas; trečios grupės – mokosi labiau savarankiškai ir tai atspindi *mokymosi pedagogikos* siekinius. *Mokytojo ar mokinio vaidmens vyravimas* – G. Petty'o (2006) metodų klasifikavimo pagrindas, kuriuo remiantis metodai priskiriami grupei *vyraujančio mokytojo vaidmens* (pamokos dėstymas žodžiu, aiškinimas, demonstravimas, klausinėjimas); *kintančio mokytojo ir mokinių vaidmens vyravimo* (diskusija, darbas grupėmis, žaidimai, vaidinimai, seminarai); *vyraujančio mokinių vaidmens* (projektai, referatai, savarankiškas mokymasis). Pirmosios grupės metodai didaktinėje literatūroje dažnai vadinami *tradiciniais*, o kitų dviejų – *aktyviaisiais*.

*Informaciniais metodais* vadinama tokia sistema didaktinių veiksmų, kuriais mokiniams perteikiamos mokomųjų dalykų žinios (Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos. I–X klasės, 1997). Tai metodai, padedantys rengti mokinius savarankiškam mokymuisi ir nereikalaujantys didelio mokinių kūrybiškumo. Nors edukologijoje yra pripažįstama, kad šios grupės metodai labiau orientuoti į mokytoją ir yra būdingi mokymo pedagogikai (Jucevičienė et al., 2005), matematinėje mokslinėje ir metodinėje literatūroje (Ažubalis, 2008; Drėgūnas, Rumšas, 1984; Hiebert, Grouws, 2009; Lobato et al., 2005) pažymima, kad per matematinės pamokas gali būti sėkmingai taikomi *aiškinimo, mokyklinės paskaitos, pasakojimo, darbo su knyga ir kitais šaltiniais, demonstravimo metodai*.

Mokinių įgūdžius padeda formuoti didesnio savarankiškumo ir kūrybiškumo reikalaujantys *praktiniai operaciniai metodai: uždavinių sprendimas, pratybos, laboratoriniai, praktikos (skaičiavimo, matavimo, brėžimo, modelių gamybos) darbai*, kuriuos rekomenduojama taikyti per *matematinės pamokas* (Drėgūnas, Rumšas, 1984).

Ugdytinių savarankiškumo, kūrybiškumo laipsnis yra gerokai didesnis mokytojams taikant *kūrybinius mokymo metodus: probleminius (probleminis dėstymas ir uždavinių sprendimas, techninis modeliavimas), euristinius (euristinis pokalbis, loginis įrodymas, paieška) ir tiriamuosius (stebėjimas, eksperimentas, tiriamasis pokalbis, tarpdalykinio pobūdžio mokomosios užduotys, matematinės ekskursijos, tyrimas, projektų rengimas)*. Šios klasės metodai užima svarbią vietą tarp kitų kiekvieno patyrusio matematikos mokytojo taikomų mokymo(si) metodų, kadangi jie itin *naudingi ugdant mokinių matematinio mąstymo, problemų sprendimo kompetencijas, gebėjimus taikyti matematinės žinias praktikoje*. Taikant tiriamuosius mokymo(si) metodus mokiniai įtraukiami į tariamą ar tikrą mokslinį darbą. Svarbų vaidmenį šiame procese gali atlikti istorizmo principo taikymas – *matematikos istorijos duomenų* panaudojimas, supažindinant mokinius su matematikos raidos istorija, matematikos mokslo kūrėjais, jų atradimais ir ieškojimų keliais; *tai produktyvus būdas mokytį mokinius tirti matematinės problemas* (Cibulskaitė, 2012). Tyrinėdami mokiniai ugdomi kritinį mąstymą ir kūrybiškumą, gebėjimus ieškoti informacijos ir ją analizuoti, klausinėti, daryti išvadas ir jas pateikti. Aptardami

bendraklasių atliktus tyrimus ir gautus rezultatus, mokiniai turi galimybę pasidalinti patirtimi bei žiniomis ir ugdytis *komunikacinius gebėjimus*. Mokslinis tyrinėjimas padeda formuoti *bendradarbiavimo santykius tarp mokinių ir mokytojo: mokytojas tampa mokinių kūrybiškumo skatintoju, jų mokslinio tyrinėjimo gebėjimų ugdytoju* (Cibulskaitė, 2011c).

Tradicinių ir aktyviųjų metodų galimybes praplečia *informacinių technologijų naudojimas mokymo(si) procese* (Muijs, 2010; Thomas, Chinnapan, 2008). IKT įgalina veiksmingiau taikyti visų anksčiau aptartų grupių metodus. Tačiau negalima teigti, kad IKT naudojimas visuomet tobulina ugdyimo(si) procesą, veikiau pasakytina, kad jų taikymas pageidautinas mokantis konkrečių dalykų konkrečiame kontekste (Mathematics Education in Europe: Common Challenges and National Policies, 2011). Žinant, kad darbas su kompiuteriu mokiniams yra įdomi, žadinanti jų pažintinius interesus veikla, vertėtų mokymui IKT naudoti tikslingiau (Ischinger, 2009; Mathematics Education in Europe: Common Challenges and National Policies, 2011; Straesser, 2009).

Siekiant *nustatyti matematikos mokymo(si) ypatybes ir kaitos tendencijas pagrindinės mokyklos V–X klasėse*, atliktas tyrimas, kurio objektu pasirinkta *matematikos mokytojų taikoma mokymo(si) metodika*. Tyrimas atskleidė, kad pradiniam Priešmokyklinio, pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrųjų programų ir išsilavinimo standartų (2003) įgyvendinimo etape (reformuojant šalies švietimą bemaž penkiolika metų) *pagrindinėje mokykloje matematikos mokytojai dažniau taikė tradicinius, dalyko specifiką atitinkančius mokymo metodus* (savarankišką darbą, demonstravimą) *ir rečiau – aktyviuosius metodus* (darbą poromis ir grupėmis, projektų rengimą, matematinės ekskursijas, mokymą kompiuteriu). Nors tuo metu mokyklose naudojami V–VIII klasių *vadovėliai orientavo taikyti aktyvaus mokymo metodus, šios galimybės nebuvo išnaudojamos* (Bernotas, Cibulskaitė, 2006).

Atlikus pakartotinį tyrimą tolesniame minėtų programų įgyvendinimo etape išryškėjo, kad *V–X klasių mokytojai aktyviuosius metodus taikė vis dar rečiau negu tradicinius*, tačiau *ėmė dažniau negu anksčiau organizuoti projektinę veiklą ir mokinių darbą su kompiuteriu per pamokas ir namie* (pvz., anksčiau su kompiuteriu pamokose teigė dirbę mažiausia de-



šimtadalis, daugiausia – penktadalis V–X klasių mokinių, vėliau – nuo dešimtadalio iki ketvirtadalio mokinių; anksčiau projektinėje veikloje teigė dalyvavę mažiausia penktadalis, daugiausia – du penktadaliai mokinių, vėliau – nuo ketvirtadalio iki trijų penktadalių mokinių) (Cibulskaitė, Valatkevičienė, 2007). Tokius poslinkius tikriausiai sąlygojo tuo laikotarpiu vykusios sparti šalies mokyklų kompiuterizacija ir profiliuoto mokymo, skatinančio projektinę veiklą, diegimas. Vis dėlto aukštesniosiose pagrindinės mokyklos klasėse interpretacinės pedagogikos apraiškos buvo nežymios – *Nacionalinio moksleivių pasiekimų tyrimo* (2006) duomenų antrinės analizės rezultatai parodė, kad dauguma (80 proc.) X klasės mokytojų dar vis naudojo iš esmės „reproduktyvinę mokymosi būdą“ (Sičiūnienė, 2007: 272).

Nors teko konstatuoti, kad *dažniausiai mokytojų taikomi metodai atstovavo reprodukciniai paradigmai*, duomenys leido daryti prielaidą, kad to laikotarpio *matematinio ugdymo praktikoje ėmė ryškėti kai kurių interpretacinės pedagogikos nuostatas įtvirtinančių – sąveikos ir mokymosi pedagogikos – metodų dažnesnio taikymo požymiai*.

Analizuojamo laikotarpio nacionaliniai tyrimai (Nacionalinis IV ir VIII klasių mokinių pasiekimo tyrimas, 2003) buvo parodę, kad *kuo daugiau mokiniai sprendė savarankiškai ir kuo dažniau mokytojas demonstravo sprendimo algoritmus, tuo aukštesni buvo mokinių pasiekimai, o dirbusių grupėmis mokinių rezultatai buvo žemesni*. Iš pirmo žvilgsnio atrodytų, kad duomenys liudija aktyviųjų metodų taikymo nenaudai. Tačiau mokinių pasiekimai buvo *geresni žinių srityje ir prastesni matematinio mąstymo srityje*. Vadinasi, pratybos ir aiškinimas buvo labiau orientuoti į *reproduktyvųjį, o ne produktyvųjį* žinojimą. Dažniau organizuodami mokinių pratybas ir savarankišką uždavinių sprendimą, mokytojai turėjo įvertinti tai, kad savarankiškai sprendžiantys uždavinius mokiniai patiria sunkumų taikymo situacijose, o besimokantys grupėmis pasižymi geresniais gebėjimais įvairiai pritaikyti turimas žinias (Boaler, 1999). Uždavinių sprendimas mažose grupėse kaip mokymo(si) metodas teikia gerų rezultatų ugdant conceptualų supratimą ir padeda pasiekti aukštų rezultatų atliekant problemines matematinės užduotis (Goods, Gailbraith, 1996). Jeigu mokiniai savarankiškai sprenddami užduotis neturi galimybių aptarti jiems ky-



lančius klausimus, jų mokymasis nebus produktyvus (Mathematics Education in Europe: Common Challenges and National Policies, 2011).

Gauti rezultatai atitiko tuo pačiu laikotarpiu respublikos mastu atlikto įvairių mokomųjų dalykų, įskaitant ir matematiką, ugdymo situacijos tyrimo duomenis, kurie liudijo, kad „*dažniausiai mokytojai naudojo rašymo, aiškinimo ir klausinėjimo mokymo būdus, kurie būdingi poveikio pedagogikai. Sąveikos pedagogikai būdingi metodai ir būdai taikomi rečiau, mokymosi (konstruktyvizmo) idėjas atspindintys metodai ir būdai yra taikomi retai bei juos taiko mažuma mokytojų*“ (Jucevičienė et al., 2005: 67).

Atlikta metaanalizė atskleidė *menką interpretacinės paradigmos nuostatų raišką matematikos mokymo(si) procese ir išryškino spręstiną racionalaus tradicinių ir aktyviųjų metodų derinimo matematikos pamokoje (arba kitaip, optimalios mokymo ir mokymosi metodų sistemos kūrimo) didaktikos problemą.*

Apžvelgtų tyrimų rezultatus, leidusius nustatyti dažniau ir rečiau įvairiose klasėse mokytojų taikomus tradicinius ir aktyviuosius mokymo(si) metodus, papildė *matematikos mokymo(si) VI ir X klasėje situacijos analizė, atlikta remiantis Lietuvos nacionalinio mokinių pasiekimų tyrimo (2006) duomenų baze (Cibulskaitė, Sičiūnienė, 2007). Tyrimu buvo siekiama nustatyti mokytojų taikomus metodus, mokymo(si) organizavimo būdus atskirose pamokos dalyse VI ir X klasėje ir išsiaiškinti jų veiksmingumą. Rezultatai leido padaryti išvadą, kad veiksmingesnę ir interpretacinės pedagogikos nuostatas labiau atitinkančią mokymo(si) metodiką pamokos pradžioje taikė VI klasių mokytojai, tačiau pagrindinėje pamokos dalyje mokomąją medžiagą dauguma ir VI, ir X klasių mokytojų perteikdavo taikydami iš esmės reproduktyvius mokymo(si) būdus, nereikalaujančius aktyvios, savarankiškos mokinių veiklos. Tyrimo metu taip pat išryškėjo sąveikos pedagogikos elementų matematikos pamokose poveikis: buvo nustatyta, kad *glaudesnis jaunesniųjų paauglių bendradarbiavimas su mokytoju ir klase padeda geriau įsisavinti mokomąją medžiagą. Tirdami VII–VIII klasių mokinių mokymąsi kiti šalies tyrėjai (Kiseliovas, 2001; Kiseliovas, Kiseliova, 2002) taip pat nustatė, kad dauguma (septyni dešimtadaliai) paauglių kaip gero mokymo požymį nurodo klausimų ir problemų svarstymą pamokose bendraujant su mokytojais.**

Analizuojant *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrųjų programų* (2008) įgyvendinimo pradžioje atlikto V–X klasių matematikos mokytojų konstruojamos metodikos tyrimo duomenis, buvo aiškinamasi, kaip dažnai mokytojai taiko kai kuriuos aktyvius mokymo(si) metodus ir ar pasitelkia matematikos istorijos elementus, kurių taikymas sudaro tinkamas galimybes mokyti tirti problemas (Cibulskaitė, 2012). Pasirinkti tokią tyrimo kryptį orientavo tarptautinio *OECD PISA 2006* tyrimo duomenys, liudijantys, kad Lietuvos VIII klasės mokiniams prasčiau sekėsi spręsti mąstymo, naujų sprendimo strategijų, hipotezių kėlimo ir jų pagrindimo reikalaujančius uždavinius – minėtų gebėjimų stoka itin susijusi su nepakankama tyrinėjimo kompetencijos sklaida (Dudaitė, 2007). Gautus rezultatus palyginus su ankstesniųjų tyrimų rezultatais ir juos apibendrinus buvo nustatyta, kad V–X (ypač aukštesniosiose) klasėse mokytojai jau kiek dažniau negu prieš kelerius metus mokymo procese naudojo IKT, tačiau rečiau organizuodavo matematinių projektų rengimą, pasitelkdavo matematikos istorijos elementus, teikdavo matematinių ekskursijų užduotis ir pastebimai rečiau ėmė organizuoti šias veiklas aukštesniosiose klasėse.

Tai, kad mokinių projektinė veikla buvo organizuojama vis rečiau, galėjo lemti įvairių veiksnių visuma. Respublikoje pradėjus optimizuoti mokyklų tinklą, dalis mokinių ėmė mokytis gimnazijose, kuriose mokytojai daug mokymo(si) laiko skirdavo iš skirtingų mokyklų atvykusių mokinių žinių lygiams suvienodinti. Mokytojai, siekdami geriau parengti mokinius pasiekimų patikrinimui X klasėje, labiau orientavosi į žinių perteikimą ir supratimo ugdymą – tai patvirtino ir nacionalinių tyrimų rezultatai: VI, VIII ir X klasės mokinių pasiekimai vis dar buvo aukštesni žinių srityje ir prastesni matematinio mąstymo ir komunikavimo srityse (Nacionalinis IV ir VIII klasių mokinių pasiekimų tyrimas, 2008). To paties nacionalinio tyrimo duomenimis, „dauguma mokytojų per pamoką vis dar prisima sau daug aktyvesnį vaidmenį, nei skiria mokiniams“, „supažindindami mokinius su nauja tema mokytojai dažniausiai patys pasakoja, aiškina ir rodo, pateikia jau sutvarkytą informaciją“, „dirbdami remiasi įprasta, tradicine to dalyko mokymo praktika“ (Nacionalinis IV ir VIII klasių mokinių pasiekimų tyrimas, 2008: 5).

Tuo metu naudojamų V–VIII klasių vadovėlių galimybės taikyti kai kuriuos aktyvaus mokymo metodus nebuvo išnaudojamos, o 2003 m. pasikeitus matematinio ugdymo programoms palaipsniui buvo pradėta diegti naujus vadovėlius, kuriuose tokių užduočių buvo pastebimai mažiau (Cibulskaitė, 2011c). Kadangi vadovėlis ir toliau išliko pagrindine mokytojo mokymo priemone (Nacionalinis IV ir VIII klasių mokinių pasiekimų tyrimas, 2008), galima buvo kelti prielaidą, kad *mokymo(si), paremto tyrinėjimu, situacija prastėjo ir dėl to, kad mokytojai kaip pagrindinę mokymąją medžiagą naudojo tokius vadovėlius, kurie neorientavo į aktyviųjų metodų taikymą, siūlė nepakankamą kiekį projektinių užduočių* (Cibulskaitė, 2011c). Naujausiose mokyklinių ugdymą reglamentuojančiose mokymo programose (Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos, 2008) buvo pabrėžtas siekis ugdyti mokinių tyrinėjimo kompetencijas, todėl iškilo ugdymo turinio atnaujinimo klausimas. Matematikos mokytojų taikomos mokymo(si) metodikos tyrimo rezultatai *aktualizavo su ugdymo turinio tobulinimu susijusią didaktikos problemą – naujos kartos matematikos vadovėlių, ypač skirtų IX–X klasėms, ir kitos mokymo(si) medžiagos dalykinės ir metodinės kokybės kriterijų paiešką.*

*Matematikos mokytojų V–VI pagrindinės mokyklos klasėse taikomos metodikos ypatumų, ugdymo metu įtvirtinant humanizavimo principą, tyrimo rezultatai (Cibulskaitė, 2011b) parodė, kad tradicinių, labiau į mokytojo veiklą orientuotų mokymo metodų taikymas išlieka dažnas, tačiau išryškėjo tendencija dažniau organizuoti kai kuriuos mokymosi pedagogikai priskirtinus metodus – mokinių savikontrolę ir mokymą integruojant informacines komunikacines technologijas.* Tyrimas atskleidė, kad *savarankiško darbo – devyniems dešimtadaliams V–VI klasių mokinių dažnos veiklos – organizavimo rodikliai kone dešimtmetį buvo išlikę aukščiausi ir tai galėjo liudyti mokinių mokymosi veiklą įvairovės stygių.*

Paaikškėjo, kad nemaža dalis (apie keturis dešimtadalius) mokinių per pamokas retai nagrinėjo *vaizdines priemones.* Kadangi geometrijos apimtis V–VI klasių koncentre sudaro trečdalį mokomosios medžiagos, išliko *turtingesnės edukacinės aplinkos, teikiančios daugiau galimybių žemesniųjų klasių mokiniams remtis konkrečiuoju vaizdiniu mąstymu, kūrimo problema* (Cibulskaitė, 2011b). Šią problemą tam tikra dalimi patvirtina

naujausi tarptautinio *OECD PISA 2012* tyrimo duomenys – Lietuvos VIII klasių mokinių matematinio raštingumo rezultatų analizė pagal turinio sritis parodė, kad mokiniams *prasčiausiai sekasi spręsti erdvės ir figūrų turinio srities uždavinius* (Tarptautinis penkiolikmečių tyrimas *OECD PISA 2012*, 2013: 27).

Atlikus lyginamąją rezultatų analizę paaiškėjo, kad mokytojai ėmė *žymiai dažniau organizuoti mokinių savikontrolę*. Savikontrolės gebėjimų tobulinimas padeda mokiniams ugdytis mokėjimo mokytis kompetenciją, tad *dažnesnis šios veiklos organizavimas galėjo liudyti, jog esama mokymosi pedagogikai priskiriamų metodų taikymo požymių*. Kita vertus, mokinių tarpusavio kontrolės dirbant poromis neatlikdavo daugiau negu pusė mokinių, tad galima buvo teigti, kad *humanistinės ugdymo teorijos nuostata – ugdyti bendradarbiavimo kompetencijas – šiuo aspektu buvo įtvirtinama neveiksmingai*. Lyginant su anksčiau minėtomis veiklomis, mokytojai rečiau pratino *mokinius dirbti grupėmis* ir rečiau jiems sudarydavo galimybes pristatyti *projektinės veiklos rezultatus*, tačiau šių veiklų *organizavimo dažnumas rodė tam tikrą augimo tendenciją*. Šios veiklos priskiriamos interpretacinės didaktikos metodams, tad galima buvo kelti prielaidą, kad *mokytojai V–VI klasėse palaipsniui ėmė kurti pažangesnę matematinio ugdymo metodiką*. Kita vertus, *du trečdaliai mokinių nebuvo vykdę projektinės veiklos, vadinasi, šiai veiklai išties stigo mokytojų dėmesio*. Gali būti, kad tokia situacija buvo susijusi su nepakankamu mokytojų turimų tyrimų tyrimo kompetencijų lygmeniu (Nacionalinis IV ir VIII klasių mokinių pasiekimų tyrimas, 2008). Vadinasi, pedagogus rengiančioms aukštosioms mokykloms tuo metu vertėjo *sustiprinti mokytojų tyrimo kompetencijų ugdymą*.

Tyrimo metu išryškėjusi *tendencija vis rečiau pratinti VI klasės mokinius pasirinkti užduotis galėjo neigiamai veikti mokinių savarankiškumo ir atsakomybės už savo mokymąsi formavimąsi*. Su *matematikos istorijos* elementais nebuvo supažindinama daugiau negu pusė mokinių, o *matematinė ekskursijų* užduočių neteko atlikti beveik trims ketvirtadaliams mokinių, tad galima buvo teigti, kad *nepakankamai išnaudojamos šių veiklų teikiamos galimybės ugdyti mokinių mokymosi motyvaciją, kūrybiškumą ir gebėjimus praktiškai taikyti teorines žinias*. Rečiausiai atliekamos mo-

kinių veiklos buvo *darbas su kompiuteriu klasėje ir namuose*, jomis teigė užsiėmę tik iki ketvirtadalio mokinių. Beje, tokia situacija būdinga daugeliui europinių šalių – tyrimai rodo, kad kompiuteris matematikos klasėje naudojamas retai (Nacionalinis IV ir VIII klasių mokinių pasiekimų tyrimas, 2008). Nors galima konstatuoti, kad Lietuvoje mokinių matematikos darbas su kompiuteriu organizuojamas vis dažniau, situacija reikalauja atkreipti dėmesį į *mokytojų informacines komunikacines kompetencijas*, tai patvirtina ir tarptautinių, ir nacionalinių tyrimų rezultatai (Mathematics Education in Europe: Common Challenges and National Policies, 2011; Nacionalinis IV ir VIII klasių mokinių pasiekimų tyrimas, 2008). Tikėtina, kad informacinių komunikacinių technologijų integravimo į matematikos mokymo(si) procesą galimybės išaugs tuomet, kai mokyklose įsdirbins daugiau mokytojų, įgijusių šias kompetencijas universitetinių matematikos ir informatikos studijų metu.

Apibendrinant atliktų matematikos mokymo(si) proceso V–VI klasėse tyrimų rezultatus galima teigti, kad *mokytojų dėmesys interpretacinės pedagogikos mokymo(si) metodams palaipsniui didėjo, tačiau jie atskleidė ir ganėtinai lėtą matematinio ugdymo paradigmų slinktį – nuo mokymo link sąveikos ir mokymosi – pirmajame pagrindinės mokyklos konkurence* (Cibulskaitė, 2012).

Toliau analizuojant matematinio ugdymo kaitą pagrindinėje mokykloje buvo nustatyta, kad per matematikos pamokas VI–X klasėse dažniausiai organizuojamas *savarankiškas darbas, savikontrolė, darbas poromis ir grupėmis*, o rečiausiai atliekamos veiklos – *darbas kompiuteriu namie ir klasėje, matematinių ekskursijų užduočių atlikimas, projektiniai darbai* (Cibulskaitė, 2012; Cibulskaitė, Jurkėnaitė, 2014). Šiuos rezultatus tam tikru aspektu patvirtina ir kitų, neseniai vykdytų tyrimų duomenys (Kalvaitis, 2011), liudijantys, kad *mokytojai retai pamokose naudoja individualų mokinio darbą orientuotas kompiuterines mokymo priemones*.

Tyrimo metu taip pat buvo nustatytos sąsajos tarp tokių mokymo(si) veiklų, kaip *darbas poromis ir grupėmis, darbas kompiuteriu atliekant matematikos užduotis* ir gerų mokinių mokymosi pasiekimų (Cibulskaitė, Jurkėnaitė, 2014). Gautų duomenų palyginimas su ankstesnių tyrimų rezultatais leido padaryti išvadą, kad *pagrindinės mokyklos matematikos*

*mokytojai ėmė racionaliau taikyti kelis veiksmingus sąveikos ir mokymosi pedagogikos metodus, pavyzdžiui, organizuoti mokinių savikontrolę, darbą poromis ir grupėmis. Išryškėję poslinkiai džiugina, juolab kad neseniai atlikti mokytojų įrankių poveikio tyrimai atskleidė nemažą šių metodų teikiamą „pridėtinę vertę“ – lyginant su kitais metodais, jų taikymas lemia greitesnę mokinių pažangą (Higgins et al., 2014). Kita vertus, buvo galima kelti prielaidą, kad mokytojai nepakankamą dėmesį skyrė mokinių motyvacijos ir aktyvios veiklos skatinimui, nes retai pasitelkdavo mokiniams patrauklaus individualaus darbo ir kūrybinius metodus.*

Naujausi tarptautiniai OECD PISA 2012 tyrimai rodo, kad Lietuvos penkiolikmečių matematinio raštingumo rezultatai pagal gebėjimų sritis tradiciškai yra aukščiausi matematinių sąvokų, faktų ir procedūrų naudojimo ir argumentavimo srityje, žemesni matematinių situacijų formulavimo srityje, o žemiausi – matematinių rezultatų interpretavimo, taikymo ir vertinimo srityje (Tarptautinis penkiolikmečių tyrimas OECD PISA 2012, 2013). Tai dar kartą patvirtina *matematikos mokytojų pasikliovimą reprodukcinės paradigmos nuostatomis ir tvirtas taikomos mokymo(si) metodikos sąsajas su mokymo pedagogikos metodais. Siejant šiuos duomenis su ilgalaikio autorinio tyrimo rezultatais (Bernotas, Cibulskaitė, 2006; Cibulskaitė, Valatkevičienė, 2007; Cibulskaitė, 2011a; 2011b; 2012; 2013) galima teigti, kad pastarąjį dešimtmetį pagrindinės mokyklos matematikos mokytojų taikoma metodika buvo konstruojama dažniausiai pasitelkiant mokymo pedagogikos metodus ir kito nežymiai, mokytojams ėmus santykinai dažniau taikyti kai kuriuos metodus, priskiriamus sąveikos ir mokymosi pedagogikai.*

Tyrimo rezultatai atskleidė matematikos didaktikos problemas, tiesiogiai susijusias su nepakankamomis mokytojų *dalyko turinio planavimo ir tobulinimo bei mokymo(si) proceso valdymo kompetencijomis*. Matematikos mokytojų ugdymo praktikoje konstruojamos metodikos ypatumus gali lemti šie mokytojo profesinių kompetencijų aspektai:

- *dalyko turinio planavimo ir tobulinimo kompetencijos* – gebėjimas pasitelkti *mokymo(si) metodus*, tinkamus mokymo(si) tikslams pasiekti;
- *mokymo(si) proceso valdymo kompetencijos* – gebėjimai optimaliai derinti *žinių perteikimą ir konsultavimą, vadovavimą ir lyderiavi-*

*mą, stebėseną ir priežiūrą; tikslingai taikyti šiuolaikines ugdymo(si) technologijas mokiniams suprantamai perteikiant ugdymui(si) reikalingą informaciją; pasitelkti įvairias ugdymo(si) strategijas, kurios padeda plėtoti mokinių kritinį mąstymą, problemų sprendimo gebėjimus ir kūrybiškumą.*

### **3. Humaniškų pedagoginių santykių sklaida matematinio ugdymo(si) procese**

Sparti dabarties pasaulio technologijų raida, globalizacijos ir demokratijos plėtra padeda formuotis šiuolaikinei žinių visuomenei. Greta šių procesų teikiamų privalumų visuomenės kaitą lydi skaudžios socialinės problemos – nedarbas, emigracija, nusikalstamumas, narkomanija. Šių reiškinų padariniai didina vaikų gyvenimo šeimoje sunkumus, kurie savo ruožtu lemia paauglių ir jaunimo socializacijos proceso sutrikimų gausėjimą (Barauskaitė, 2007). Šalies tyrėjų (Aramavičiūtė, 2005; Martišauskienė, 2004) konstatuojamos didėjančios jaunuomenės dvasingumo sklaidos problemos aktualizuoja siekius ugdymo procese įtvirtinti humaniško principą. Tiriama šio principo taikymo galimybes mokant matematikos, buvo nustatyta, kad humaniškų mokinių ir mokytojų bei mokinių tarpusavio santykių plėtojimas laiduoja jo sklaidą (Cibulskaitė, 2000; 2002). Atliekant tolesnius pagrindinės mokyklos matematinio ugdymo tyrimus, buvo siekiama išryškinti humaniškų pedagoginių santykių kūrimo ypatybes.

Lietuvos švietimo tikslai nuo švietimo reformos pradžios orientavo mokytojus mokymo(si) procese plėtoti mokinių asmens galias, ugdyti jų asmenybes. Įgyvendinant naujausias *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrąsias programas (2008) mokinių bendrųjų ir dalykinių kompetencijų ugdymas tapo švietimo proceso ašimi*. Tai lemia *asmeninės kompetencijos, grindžiamos nuostata vadovautis bendražmogiškosiomis vertybėmis, ugdymo aktualumą*. Vadinasi, matematikos klasėje organizuodami *ugdomąją sąveiką*, kurdami *interpretacinės didaktikos* reikalavimus įtvirtinančią dalyko mokymo(si) metodiką, mokytojai turi puoselėti bendražmogiškosiomis vertybėmis paremtus *humaniškus santykius*. Tai lemia *matematikos mokymo(si) proceso tyrimų humaniškų santykių sklaidos aspektu aktualumą*.



Atliekant tyrimą pradiniam atnaujintų matematinių ugdymą reglamentuojančių programų įgyvendinimo etape (Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos priešmokyklinio, pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos ir išsilavinimo standartai, 2003), buvo siekiama išsiaiškinti, kaip dažnai mokytojai domisi V–X klasių mokinių interesais ir savijauta per pamokas bei skatina jų humaniško elgesio apraiškas (Bernotas, Cibulskaitė, 2006). Gauti duomenys leido konstatuoti, kad pamokose buvo *dominasi tik nuo trečdalis iki pusės mokinių interesais ir mažiau negu ketvirtadalis mokinių savijauta*. Pastebėta, kad *mokytojai buvo mažiau atidūs VI–IX klasių mokinių pažintiniams poreikiams* (nors būtent šiuo amžiaus tarpsniu mokiniai labai dažnai praranda mokymosi motyvą) ir *rečiau domėjosi vyresniųjų paauglių – VII–VIII ir X klasių mokinių savijauta*. Tyrimas parodė, kad *daugiau dėmesio humaniško elgesio apraiškoms mokytojai skyrė mokydami V klasės ir mažiau – VII ir IX–X klasių mokinius; dažniau skiepijo mokiniams jautrumą, skatino atvirumą ir savarankiškumą nei ugdė mokinių orumą, ypač išryškėjo VII–IX klasių mokinių orumo ugdymo problema*. Tyrimo rezultatai leido padaryti išvadą, kad *mokydami VII ir IX–X klasių mokinius mokytojai mažiau atsižvelgė į tinkamų tarpusavio santykių kūrimo reikalavimus nei mokydami V–VI klasių mokinius*. Vadinas, *jaunesniųjų paauglių orumas buvo ugdomas atsakingiau negu vyresniųjų mokinių*.

Šiuos rezultatus tam tikru aspektu patvirtino *Nacionalinio VI ir X klasių moksleivių pasiekimų tyrimo* (2004) metu gauta išvada, kad dešimtkai rečiau giriami negu šeštakai, kai padaro pažangą (*Nacionalinis VI ir X klasių moksleivių pasiekimų tyrimas*, 2004). Ankstesniojo *Nacionalinio IV ir VIII klasių mokinių pasiekimų tyrimo* (2003) duomenimis, pastebėta sąsaja tarp mokinių pasiekimų ir mokinių atsakymų į klausimus apie bendravimą su mokytojais pamokose ypatumus: mokinių pasiekimai aukštesni, kai mokiniai pamokose jaučiasi saugesni. Mokytojams dažniau besidomint mokinių savijauta yra kuriama saugesnė, veiksmingam mokymuisi palankesnė atmosfera (Rothman, MacMillan, 2004).

Gilinantį į humaniškų pedagoginių santykių kūrimo problemą, buvo atliktas tęstinis tyrimas, kuris parodė, kad mokytojai per pamokas *ėmė dar rečiau domėtis mokinių interesais ir savijauta* (ryškiausias skirtumas



nustatytas V ir X klasėse) (Cibulskaitė, Valatkevičienė, 2007). Kurdami humaniškus tarpusavio santykius su mokiniais mokytojai kaip ir anksčiau *skiepijo mokiniams jautrumą, skatino atvirumą*, tačiau *dar rečiau skyrė dėmesio visų klasių mokinių veiklumui ir orumui ugdyti*, be to, daugiau dėmesio humaniško elgesio apraiškoms kaip ir anksčiau skyrė V–VI, kiek mažiau VII–VIII ir pastebimai mažiau IX–X klasėse.

Analizuojant, lyginant ir apibendrinant tolesnių tyrimų rezultatus, buvo išryškintos kai kurios matematikos mokymo(si) proceso pagrindinėje mokykloje ypatybės humaniško santykių kūrimo aspektu: *mažiausiai dėmesio mokytojai skirdavo V–X klasių mokinių orumui ugdyti* ir šios apraiškos stebėjimo dažnumo *duomenys nuolat mažėjo V–VI ir IX–X klasėse* (itin ryškus mažėjimas V klasėje); lyginant su kitomis apraiškomis, santykinai *rečiau* buvo skatinamas *VII–X klasių mokinių atsakingumas; jautrumas ir atvirumas* labiausiai buvo pabrėžiami *V klasėje*. Visų humaniško apraiškų rodiklių duomenų analizė rodo, kad *VIII–X klasių* mokiniams ėmė stigti mokytojų *paskatinimo, pasitikėjimo, nuoširdumo, IX klasių* mokiniams – mokytojų *pagalbos*. Gauti rezultatai galėjo liudyti *nepakankamą mokytojų dėmesį interpretacinės didaktikos nuostatų sklaidai, ypač aukštesniųjų pagrindinės mokyklos klasių ugdymo praktikoje, ir / ar nepakankamas kompetencijas formuoti konstruktyvią ugdytojų ir ugdytinių sąveiką*.

Mokinio elgesys priklauso nuo jo asmeninių savybių, aplinkos ypatybių, jų tarpusavio sąveikos. Šiems kintamiesiems veikiant viena kryptimi, mokinio elgesys tampa tikslingas, jis aktyviai veikia skatinamas motyvacijos. Vienas iš svarbiausių vidinių mokymosi motyvacijos kintamųjų yra gerų rezultatų poreikis. Tačiau negalima tikėtis patenkinti mokinio pažintinių poreikių, kol nėra patenkinti fiziologiniai (gyvybiniai, saugumo) ir socialiniai poreikiai priklausyti kokiam nors grupei, būti gerbiamam (Boaler, 2006; Gage, Berliner, 1994). Disertaciniame darbe autorei nagrinėjant humaniško santykių ugdymo V klasėje problematiką, *išryškėjo mokinių socialinių poreikių, ypač pagarbos poreikio, tenkinimo problema* (Cibulskaitė, 2000). Tolesni tyrimai atskleidė, kad ir kitose pagrindinės mokyklos klasėse *mokinių orumo ugdymas yra aktuali pedagoginė problema*. Tai paskatino iš naujo ir atidžiau pažvelgti į humanizavimo principo sklaidą pagrindinės mokyklos V klasėje.

Siekiant atskleisti *humaniškų santykių ugdymo ypatumus V klasėje ir nustatyti šio proceso raidos tendencijas* buvo atlikta ilgalaikio tyrimo rezultatų (Bernotas, Cibulskaitė, 2006; Cibulskaitė, Valatkevičienė, 2007; Cibulskaitė, 2011a; 2011b) analizė. Ji parodė, kad bendraudami su V klasių mokiniais matematikos mokytojai dažniausiai demonstruodavo ir *skiepėdavo* mokiniams *jautrumą, skatino atvirumą ir mažiau dėmesio skyrė* mokinių *atsakingumui ir orumui* ugdyti. Ypač susirūpinimą kėlė visų orumo apraiškos kiekybinių rodiklių laipsniškas mažėjimas ir konstatuoti reikšmingi *nuopelnų iškelimo* bei *atlaidumo* kiekybinių rodiklių skirtumai, liudijantys *menkėjančias galimybes jaunesniojo amžiaus paaugliams mokytis gerbti save ir kitus, būti pakantiems ir tolerantiškiems*. Nustatytas laipsniškas kai kurių kitų humaniško elgesio apraiškų kiekybinių rodiklių mažėjimas liudijo, kad V klasių mokiniai santykiuose su matematikos mokytojais vis dažniau subjektyviai patirdavo *užuojautos, pasitikėjimo, nuosirdumo ir sąžiningumo trūkumą; rečiau* manė esą skatinami būti *pareigingi ir veiklūs*.

Šios situacijos matematikos klasėje priežastys galėjo būti susijusios nebūtinai su mokytojų pedagogine veikla. Švietimo sistema, kaip visuomenės veiklos sritis, patiria įvairių visuomenės reiškinių poveikį. Švietimo sistemos pokyčiai vienokiu ar kitokiu būdu transformuoja mokytojo pedagoginės veiklos erdvę ir veikia jo elgesį klasėje. Taip pat tikėtina, kad mokinių nuomonės galėjo lemti ir dėl tuo metu paastrėjusių socialinių problemų šalyje besiformuojančios jų neigiamos nuostatos. Pavyzdžiui, dėl ekonominės emigracijos laikinai tėvų globos netekusių paauglių tyrimas (Laurinavičiūtė, Cibulskaitė, 2008) parodė, kad šie paaugliai buvo pasyvesni, dažniau manė, kad kiti su jais elgiasi neteisingai, jų emocinė būseną mokykloje buvo gerokai prastesnė nei gyvenančių su tėvais. Tokių vaikų nuomonės galėjo turėti įtakos tyrimų rezultatams.

Kadangi ryškėjantys *jaunesniojo amžiaus paauglių ir pedagogų humaniškų tarpusavio santykių sklaidos trikdžiai gali turėti neigiamos įtakos tolesnei mokinių humaniško raidai*, nerimą keliantys tyrimų rezultatai turėtų tapti paskata *įvairiapusiškiau ir atidžiau tirti skirtingų mokomųjų dalykų mokymo(si) šiuolaikinėje mokykloje procesą ir mokinių asmenybės raidą jo metu*. Išsamiau išanalizuoti tokių tyrimų duomenys galėtų pateik-

ti vertingų rezultatų, kuriais remdamiesi pedagogai veiksmingiau tobulintų mokyklinį ugdymą ir visuomenės švietimą. Aukštųjų pedagoginių mokyklų dėstytojams tokia medžiaga padėtų rengiant mokytojus, gebančius atsakingai priimti naujus, interpretacinės pedagogikos nuostatų padiktuotus vaidmenis, kurie atitiktų dabarties visuomenės poreikius ir paskatintų sklandžią jos raidą.

Humaniškų pedagoginių santykių tyrimo rezultatai atskleidė matematikos didaktikos problemas, susijusias su nepakankamomis mokytojų *ugdymo(si) aplinkų kūrimo ir informacinių komunikacinių technologijų naudojimo, mokinių pažinimo ir pažangos pripažinimo, mokinių motyvavimo ir paramos jiems* kompetencijomis. Matematikos mokytojų ugdymo praktikoje kuriamų pedagoginių santykių ypatumai gali būti susiję su šiais mokytojo profesinių kompetencijų aspektais:

- *ugdymo(si) aplinkų kūrimas ir informacinių komunikacinių technologijų naudojimas* – gebėjimai kurti saugią, mokinių intelektualinį, socialinį, emocinį ir dvasinį *brendimą skatinančią edukacinę aplinką*; kurti mokinių *iniciatyvumą ir savarankiškumą palaikančią aplinką*, paremtą *bendradarbiavimu ir tolerancija*; formuoti *pokyčiams palankią ugdymo(si) aplinką*, kurioje mokiniai jaustųsi saugūs, *pasitikintys savimi ir kitais*;
- *mokinių pažinimo ir pažangos pripažinimas* – gebėjimai empatiškai identifikuoti mokinio *emocines būkles*;
- *mokinių motyvavimas ir parama jiems* – gebėjimai ugdyti mokinių *pasitikėjimą savimi*; sukurti pažinimo *džiaugsmą laiduojančią edukacinę aplinką* ir sudominti mokinius *mokomuoju dalyku*.

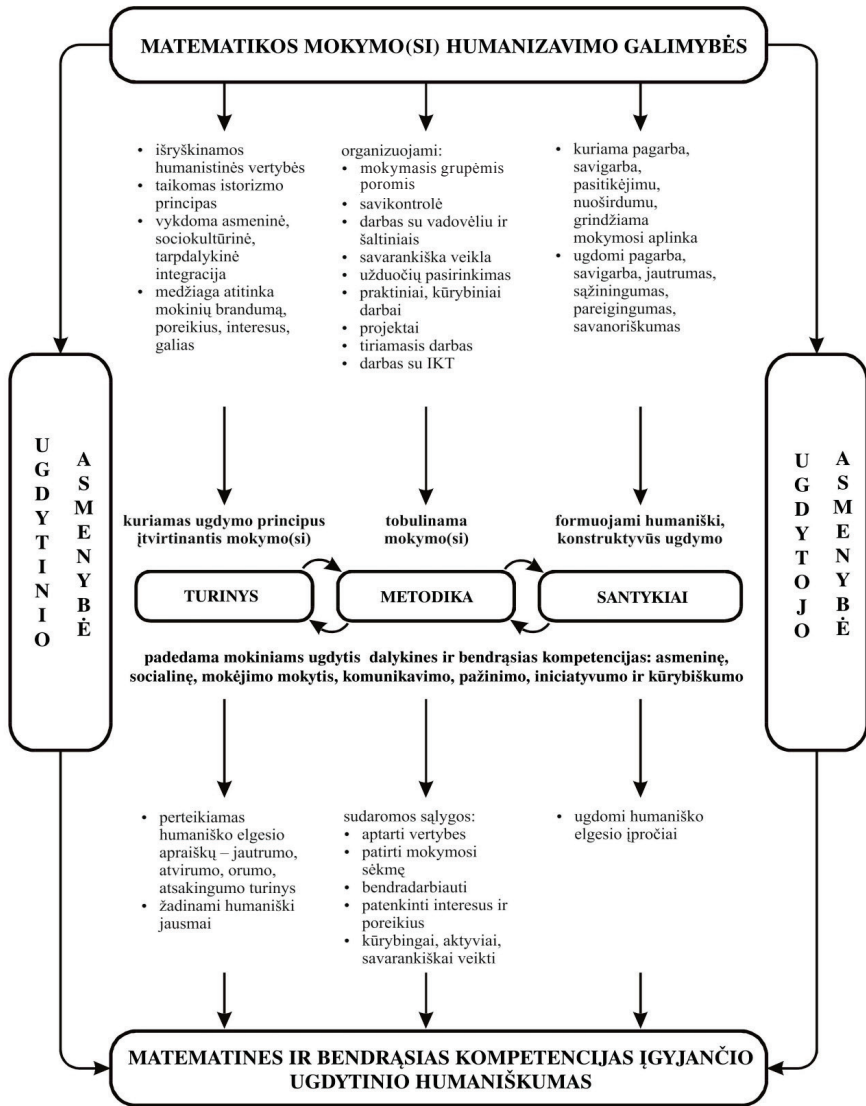
#### **4. Matematikos mokymo(si) humanizavimo pagrindinėje mokykloje teorinis modelis ir orientyrai praktiniu aspektu**

Atliktų tyrimų rezultatai leidžia teigti, kad matematikos mokymo(si) *humanizavimo plėtotę* pagrindinėje mokykloje lemia *ugdymo principus įtvirtinančio mokymo(si) turinio* perteikimas taikant *mokymo(si) metodiką, paremtą interpretacinės pedagogikos nuostatomis, ir konstruktyvios pedagoginės sąveikos formavimas. Humaniškų pedagoginių santykių sklaidą*

pagrindinėje mokykloje sąlygoja mokytojų *kompetencijos plėtoti bendražmogiškosiomis vertybėmis*, ypač *pagarba, savigarba, pasitikėjimu, nuoširdumu, sąžiningumu, veiklumu, pareiagingumu*, grindžiamus mokinių ir mokytojų bei mokinių tarpusavio *santykius*. Remiantis atlikto tyrimo rezultatais sukurtas matematikos mokymo(si) humanizavimo pagrindinėje mokykloje teorinis modelis (žr. Pav.).

Kitų šalių švietėjų paskutiniais dešimtmečiais atlikti matematinio ugdymo tyrimai patvirtina daugelio į modelį įtrauktų veiksnių efektyvumą. Pavyzdžiui, nustatytas tokių veiksnių, kaip dėmesys ugdymo(si) turinio kontekstui ir taikomojo ugdymo(si) turinio aspektui, tarpdalykinių ryšių realizavimas ir matematikos istorijos elementų taikymas, savikontrolės, mokymosi bendradarbiaujant, darbo grupėmis ir projektinės veiklos organizavimas, tarpusavio pagarbos ir pagalbos skatinimas, teigiamas poveikis mokinių pasiekimams (Ainley et al., 2006; Anthony, Walshaw, 2009; Ball, 2001; Boaler, 2006; Lobato et al., 2005; Paying Attention to Mathematics Education, 2010).

Ilgalaikio tyrimo rezultatai leido suformuluoti ***pagrindinės mokyklos matematinio ugdymo humanizavimo plėtotės orientyrus praktiniu aspektu***: siekiant įgyvendinti *humaniškumo principą* – vieną iš esminių Lietuvos švietimo reformos principų – ir *ieškant galimybių humanizuoti matematikos mokymo(si) procesą pagrindinėje mokykloje*, matematikos mokytojai orientuojami veikti trimis pagrindinėmis linkmėmis (žr. Lentelę) (Cibulskaitė, 2011c).



Pav. Matematikos mokymo(si) humanizavimo pagrindinėje mokykloje teorinis modelis

### Pagrindinės mokyklos matematinio ugdymo humanizavimo plėtotės orientyrai

Veiklos linkmė	Veiklos turinys	Veiklos pavyzdžiai
<i>Pasitelkti, konstruoti mokymo principus atitinkantį mokymo(si) turinį, sudarantį prielaidas mokiniams ugdytis ir dalykines, ir bendrąsias kompetencijas.</i>	<i>Supažindinti mokinius su humaniškumo apraiškų (jautrumo, atvirumo, orumo, atsakingumo) turiniu, iškeliant humanistines vertybes naudojamoje mokymo(si) medžiagoje, ją papildant tokia medžiaga, kurioje šios vertybės išryškėja ir žadina mokinių humaniškus jausmus.</i>	Aptarti vadovėliuose esančių matematinių uždavinių turinį juose užkoduotų bendražmogiškųjų vertybių aspektu. Taikant istorizmo principą supažindinti mokinius su matematikos raidos istorija, šio mokslo kūrėjų asmenybėmis, jų atradimais, darbais visuomenės labai, indėliu į civilizacijos raidą.
	<i>Igyvendinant kontekstualumo ir integralumo principus, vykdyti asmeninę, sociokultūrinę ir tarpdalykinę integraciją.</i>	Atskleisti matematikos žinių ryšį su gyvenimu, jos žinių ir metodų reikšmę sprendžiant gyvenimo ir profesinės praktikos problemas, pabrėžti matematinės kompetencijos reikšmę mokantis kitų mokomųjų dalykų.
	<i>Igyvendinant individualizavimo ir diferencijavimo principus, pasirinkti ugdymo(si) turinį, struktūruotą pagal mokinių brandumą ir atitinkantį mokinių poreikius, interesus, galias.</i>	Pateikti mokiniams ir / ar skatinti juos pačius kurti matematinius uždavinius, sudarant aktualių, realių, mokiniams įdomių ir praktiškai naudingų situacijų matematinius modelius.
<i>Tobulinti mokymo(si) metodiką, siekiant įtvirtinti interpretacinės pedagogikos nuostatas ir padėti mokiniams ugdytis dalykines ir bendrąsias kompetencijas.</i>	Racionaliai derinant klasiškinius ir šiuolaikinius aktyviusius metodus, sudaryti sąlygas mokiniams aptarti vertybes, patirti mokymosi sėkmę, bendrauti ir bendradarbiauti, patenkinti interesus ir poreikius, kūrybingai, aktyviai ir savarankiškai veikti.	Organizuoti darbą grupėmis, poromis, savikontrolę, užduočių pasirinkimą, praktinius matavimo ir modeliavimo darbus, darbą su vadovėliu ir kitais šaltiniais, matematinių ir tarpdalykinių projektų rengimą, savarankišką darbą, probleminį mokymą, tiriamąjį darbą, skatinti aktyvią kūrybinę veiklą matematinių ekskursijų metu, pasitelkti informacines ir komunikacines technologijas (mokomąsias programas, atviras mokymosi aplinkas, išmaniuosius telefonus, planšetinius kompiuterius).
<i>Formuoti humaniškus, konstruktyvius ugdymo(si) santykius, laiduojančius bendrųjų (ypač asmeninės, socialinės, komunikavimo) ir dalykinių mokinių kompetencijų ugdymąsi.</i>	Kurti pagarba, savigarbą, nuoširdumą, pasitikėjimu grindžiamą mokymosi atmosferą.	
	Puoselėti pagarbą, savigarbą, jautrumą, sąžiningumą, pareigingumą, savanoriškumą ir ugdyti humaniško elgesio įpročius.	

## Apibendrinimas ir diskusiniai klausimai

Interpretacinės pedagogikos nuostatų įtvirtinimas dabarties ugdymo procese aktualizuoja mokymo *kontekstualumo* ir *integralumo* principų įgyvendinimo svarbą, tačiau tyrimas atskleidė, kad naujausias pagrindinio ugdymo matematikos programas įgyvendinančiose mokymo(si) priemonėse *naudojama matematikos mokymo(si) medžiaga šių principų aspektu ima stokoti įvairovės*. Tai siaurina galimybes įgyvendinti mokymo(si) *humanizavimo nuostatas* – pasitelkus sociokultūrinę ir tarpdalykinę kontekstą perteikti mokiniams humaniškumo turinį, žadinti jų humaniškus jausmus. Tokią situaciją iš dalies lemia mokytojų gebėjimai vertinti ir pasirinkti mokymo(si) medžiagą. Tyrimas parodė, kad matematikos mokytojams planuojant ugdymo(si) procesą *vadovėlis išlieka pagrindiniu orientyru*, ir išryškino *nepakankamus* tirtų mokytojų gebėjimus vertinti kai kurias svarbias mokomosios medžiagos charakteristikas. Pasirinkti *vadovėlį, laiduojantį interpretacinės pedagogikos nuostatų raišką*, galėtų padėti *mokymo(si) turinio metodinių ypatumų (turinio struktūravimo pagal mokinių brandumą ir sociokultūrinio integralumo)* objektyvus vertinimas. Kita vertus, išryškėjo, kad turi būti keliami aukštesni reikalavimai vadovėliuose pateikiamo ugdymo(si) turinio kokybei dalykiniu, metodiniu ir pedagoginiu aspektais: tyrimo rezultatai *aktualizuoja su ugdymo(si) turinio tobulinimu susijusią didaktikos problemą – naujos kartos matematikos vadovėlių ir kitos mokymo(si) medžiagos, ypač skirtos IX–X klasėms, dalykinės ir metodinės kokybės kriterijų paiešką. Matematikos ugdymo(si) turinio, laiduojančio iki šiol fragmentiškai realizuojamų kontekstualumo, integralumo, individualizavimo ir diferencijavimo didaktikos principų ir ugdymo humanizavimo nuostatų įgyvendinimą, konstravimas yra aktuali matematikos didaktikos problema*.

Kyla pagrįstų abejonių dėl matematikos mokymo(si) praktikoje taikomų metodikų galimybių sudaryti tinkamas prielaidas *moksliškumo, suprantamumo, prasmingumo, individualizavimo didaktikos principams* įgyvendinti. Jų įgyvendinimą galėtų laiduoti mokytojų gebėjimai *racionaliai derinti tradicinius ir aktyviuosius metodus*, tačiau tyrimas parodė, kad *sąveikos ir mokymosi pedagogikos metodai pagrindinėje mokykloje taikomi kur kas rečiau negu tradiciniai, mokymo pedagogikai priskiriami metodai*.



Viena vertus, tyrimo duomenys leido išvelgti *IKT naudojimo pagrindinės mokyklos matematikos mokymo(si) procese augimo tendencijas*, kita vertus, išryškino *projektinių darbų aukštesniosiose pagrindinės mokyklos klasėse organizavimo dažnumo laipsnišką mažėjimą*. Šis reiškinys gali turėti *neigiamos įtakos įgyvendinant šiuolaikinę tyrinėjimu paremtą mokymo(si) idėją* šalies mokyklose.

Ilgalaikis matematinio ugdymo(si) praktikoje taikomos metodikos tyrimas atskleidė *ganėtinai lėtą paradigmų kaitos eigą*. Tačiau galima pabrėžti, kad *žemesniosiose pagrindinės mokyklos klasėse mokytojai palaiapsniui ima taikyti metodiką, turinčią interpretacinės paradigmos požymius*. Ryškėjant matematikos ugdymo turinio individualizavimo ir diferencijavimo plėtros būtinybei, iškyla *mokymosi organizavimo formų, įgalinančių veiksmingai įgyvendinti šias nuostatas, paieškos aktualumas*. *Aktyviųjų mokymo(si) metodų ir modernių technologijų taikymo galimybių atskleidimas, įvaldymas ir diegimas edukacinėje praktikoje – pirmasis nūdienos matematikos didaktikos uždavinys*.

*Matematikos mokymo(si) humanizavimo plėtotę pagrindinėje mokykloje lemia ugdymo principus įgyvendinančio mokymo(si) turinio pateikimas, taikant mokymo(si) metodiką, paremtą interpretacinės pedagogikos nuostatomis kryptingai formuojamos, konstruktyvios ugdytojų ir ugdytinių sąveikos kontekste*. *Humaniškų pedagoginių santykių plėtotė* neatsiejama nuo mokytojų kompetencijų kurti bendražmogiškosiomis vertybėmis, ypač pagarba, savigarba, pasitikėjimu, nuoširdumu, sąžiningumu, pareigingumu, savanoriškumu, grindžiamus mokinių ir mokytojų bei mokinių tarpusavio santykius. Kasdienės pedagogų pastangos konstruoti palankų mokytis klimatą ir *humaniškus santykius* su ugdytiniais teigiamai veikia *mokinių humaniškumo raidą*. Tyrimų rezultatai parodė: siekdami sukurti humaniškus santykius, mokytojai skatino mokinių jautrumą ir atvirumą, santykinai rečiau – atsakingumą ir rečiausiai – orumą; dažniau humaniško elgesio apraiškos buvo stebimos V–VI, kiek rečiau VII–VIII ir pastebimai rečiau IX–X klasėse. Vadinasi, *humaniškiems santykiams žemesniosiose pagrindinės mokyklos klasėse mokytojai skyrė daugiau dėmesio, negu aukštesniosiose klasėse*. *Nustatytas orumo apraiškos rodiklių mažėjimas liudija menkėjančias galimybes mokiniams mokytis*



***gerbti save ir kitus, būti pakantiems ir tolerantiškiems. Išryškėjusios humaniškumo ugdymo ypatybės rodo, jog sklandi mokinių humaniškumo raida neišvengia trikdžių.*** Tai turi būti paskata ***įvairiapusiškiau ir atidžiau tirti skirtingų mokomųjų dalykų mokymo(si) šiuolaikinėje mokykloje procesą ir mokinių asmenybės raidą jo metu.***

Tyrimo rezultatai leido išvelgti matematikos mokytojų ugdymo praktikos ypatumų sąsajas su kai kuriais mokytojo profesinių kompetencijų aspektais:

- konstruojamo ***ugdymo(si) turinio*** ypatumų ir ***dalyko turinio planavimo ir tobulinimo, mokinių pažinimo ir pažangos pripažinimo bei mokinių motyvavimo ir paramos jiems*** kompetencijų aspektais – gebėjimais formuluoti ***mokymo(si) tikslus ir uždavinius***, numatyti ***mokymo(si) medžiagą ir būtinus išteklius mokymo(si) tikslams pasiekti***; remiantis psichologijos teorijų žiniomis vertinti ***mokinio vystymąsi, pažintines galias ir veiklą; kurti pažinimo džiaugsmą laiduojančią edukacinę aplinką*** ir sudominti mokinius ***mokomuoju dalyku***;
- kuriamos ***ugdymo(si) metodikos*** ypatybių ir ***dalyko turinio planavimo ir tobulinimo bei mokymo(si) proceso valdymo*** profesinių kompetencijų aspektais – gebėjimais pasitelkti ***mokymo(si) metodus***, tinkamus mokymo(si) tikslams pasiekti; optimaliai derinti ***žinių perteikimą ir konsultavimą, vadovavimą ir lyderiavimą, stebėseną ir priežiūrą***; tikslingai taikyti ***šiuolaikines ugdymo(si) technologijas*** mokiniams suprantamai perteikiant ugdymui(si) reikalingą informaciją; pasitelkti ***įvairias ugdymo(si) strategijas***, kurios padeda plėtoti mokinių kritinį mąstymą, problemų sprendimo gebėjimus ir kūrybiškumą;
- ***pedagoginių santykių*** formavimo ypatumų ir ***ugdymo(si) aplinkų kūrimo ir informacinių komunikacinių technologijų naudojimo, mokinių pažinimo ir pažangos pripažinimo bei mokinių motyvavimo ir paramos jiems*** kompetencijų aspektais – gebėjimais kurti saugią, mokinių intelektualinį, socialinį, emocinį ir dvasinį ***brendimą skatinančią edukacinę aplinką***; kurti mokinių ***iniciaty-***

*vumą ir savarankiškumą palaikančią aplinką, paremtą bendradarbiavimu ir tolerancija; formuoti pokyčiams palankią ugdymo(si) aplinką, kurioje mokiniai jaustųsi saugūs, pasitikintys savimi ir kitais; gebėjimais empatiškai identifikuoti mokinio emocijas būklės; gebėjimais ugdyti mokinių pasitikėjimą savimi; sukurti pažinimo džiaugsmą laiduojančią edukacinę aplinką ir sudominti mokinius mokomuoju dalyku.*

Siekiant parengti mokytojus, gebančius įtvirtinti šiuolaikinės interpretacinės paradigmos ugdymo nuostatas, būtina skirti ypatingą dėmesį ***būsimų mokytojų kompetencijų kurti dabarties ugdymo proceso supratimą atitinkančią mokymo(si) metodiką plėtotei.*** Matematikos mokytojus rengiančioms institucijoms galima rekomenduoti dėstant dalyko didaktikos, pedagogikos ir psichologijos kursus ***ugdyti studentų gebėjimus įgyvendinti didaktikos principų reikalavimus;*** mokymo(si) procese ***racionaliai taikyti aktyvaus mokymosi metodus ir modernias technologijas;*** ugdyti ***būsimųjų mokytojų vertybines nuostatas, gebėjimus kurti pagarbos, savigarbos, pasitikėjimo ir kitomis vertybėmis grindžiamus tarpusavio santykius;*** plėtoti bendrąsias kompetencijas, ypatingą dėmesį skiriant ***tiriamiesiems gebėjimams; stiprinti praktinį mokytojo rengimą.*** Itin svarbi dabarties aktualija – ***matematikos specialistų telkimas didaktikos problemoms analizuoti.***

## Literatūra

- Ainley, J., Pratta, D., Hansen, A. (2006). Connecting engagement and focus in pedagogic task design. *British Educational Research Journal*, 32 (1), 23–38.
- Anghileri, J. (2006). Scaffolding practices that enhance mathematics learning. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9, 33–52.
- Anthony, G., Walshaw, M. (2009). Characteristics of Effective Teaching of Mathematics: A View from the West. *Journal of Mathematics Education*, 2 (2), 147–164.
- Aramavičiūtė, V. (2005). *Auklėjimas ir dvasinė asmenybės branda*. Vilnius: Gimtasis žodis.
- Aramavičiūtė, V. (2007). Values of Upper Secondary Learners and Role of Mathematics in Their Development. *Informatics in Education*, 6 (1), 5–18.
- Ažubalis, A. (2008). *Logika ir mokyklinė matematika: monografija*. Vilnius: LKA.

- Ball, D. (2001). Teaching with respect to mathematics and students. In T. Wood, B. S. Nelson, J. Warfield (Eds.), *Beyond classical pedagogy: Teaching elementary school mathematics* (p. 11–22). Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Barkauskaitė, M. (2007). Paauglių socializacija: ypatumai, kaitos galimybės. *Pedagogika: mokslo darbai*, 88, 116–123.
- Bernotas, V., Cibulskaitė, N. (2006). Pagrindinės mokyklos matematikos mokytojų taikomos ugdymo metodikos ypatybės. *Pedagogika: mokslo darbai*, 82, 110–114.
- Boaler, J. (2006). How a Detracked Mathematics Approach Promoted Respect, Responsibility, and High Achievement. *Theory Into Practice*, 45 (1), 40–46.
- Boaler, J. (1999). Participation, knowledge, and beliefs: A community perspective on mathematics learning. *Educational Studies in Mathematics*, 40, 259–281.
- Būdienė, V. (1996). Matematikos mokymo kaita reformuojamoje Lietuvos mokykloje. *Lietuvos matematikų draugijos XXXVI konferencijos plenariniai pranešimai*. Vilnius: MII.
- Būdienė, V. (1999). Matematikos mokytojų pažiūrų į matematikos mokymą lyginamasis tyrimas. *Švietimo reforma ir mokytojų rengimas: VI tarptautinės mokslinės konferencijos mokslo darbai* (p. 79–85). Vilnius: VPU.
- Butkienė, G. (1993). Psichologiniai matematikos mokymo tikslai ir uždaviniai. *Mokykla*, 6–7, 58–60.
- Cibulskaitė, N. (2000). *Matematikos mokymo humanizavimas V pagrindinės mokyklos klasėje: daktaro disertacija*. Vilnius: VPU.
- Cibulskaitė, N. (2002). Matematikos mokymo(si) proceso humanizavimo galimybės. *Pedagogika: mokslo darbai*, 63, 139–148.
- Cibulskaitė, N. (2011a). Matematikos mokytojų taikomos mokymo(si) metodikos pagrindinės mokyklos V–VI klasėse kaitos tendencijos. *Lietuvos matematikos rinkinys*, 52, 72–77.
- Cibulskaitė, N. (2011b). Matematinio ugdymo humanizavimas V pagrindinės mokyklos klasėje: mokymo(si) metodikos kaita. *Švietimas: politika, vadyba, kokybė*, 2 (8), 11–20.
- Cibulskaitė, N. (2011c). *Matematinio ugdymo raida: edukacinės paradigmos kaitos dimensija*. Mokslo darbų apžvalga. Socialiniai mokslai, edukologija (07S). Vilnius: Lietuvos edukologijos universitetas.
- Cibulskaitė, N. (2012). Some peculiarities of mathematics teaching in Lithuanian basic school: computer, projects, excursions, mathematics history. In O. Brunneau, P. Grapi, P. Heering, S. Laube, M. R. Massa–Esteve, T. de Vittori (Eds.). *Innovative Methods for Science Education: History of Science, ICT and Inquiry Based Science Teaching* (p. 251–273). Berlin: Frank&Timme.
- Cibulskaitė, N. (2013). The Humanisation of Mathematics Education. *Elsievier Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2<sup>nd</sup> World Conference on Educational Technology Research* (p. 134–139).
- Cibulskaitė, N., Baranovska, K. (2010). Matematikos vadovėlių V klasei vertinimą lemiantys faktoriai. *Pedagogika: mokslo darbai*, 97, 93–99.

- Cibulskaitė, N., Jurkėnaitė, G. (2014). IX–X klasių mokinių matematikos mokymosi pasiekimai ir edukacinės aplinkos socialinės-psichologinės sąlygos. *Pedagogika: mokslo darbai*, 114, 85–95.
- Cibulskaitė, N., Sičiūnienė, V. (2007). Matematikos pamokose mokytojų taikomi mokymo(si) būdai ir jų efektyvumas. *Pedagogika: mokslo darbai*, 87, 93–99.
- Cibulskaitė, N., Valatkevičienė, J. (2007). Matematikos mokymo V–X klasėje kaitos bruožai. *Lietuvos matematikos rinkinys*, 47, 224–229.
- Drėgūnas, V., Rumšas, P. (1984). *Bendroji matematikos mokymo metodika*. Vilnius: Mokslas.
- Dudaitė, J. (2009). *Mokinių matematinio raštingumo kaita edukacinės ir mokymosi aplinkų aspektu*: daktaro disertacija. Kaunas: Technologija.
- Dudaitė, J. (2007). *Tarptautinis penkiolikmečių tyrimas PISA 2006*. Ataskaita. Vilnius: NEC.
- Gage, N. L., Berliner, D. C. (1994). *Pedagoginė psichologija*. Vilnius: Alma littera.
- Goods, M., Gailbraith, P. (1996). Do it this way! Metacognitive strategies in collaborative mathematical problem-solving. *Educational Studies in Mathematics*, 30, 229–260.
- Gudynas, P., Zabulionis, A. (1994). Mokyklinės matematikos raida. *Mokykla*, 10–11, 1–3.
- Hiebert, J., Grouws, D. (2009). ‘Which teaching methods are most effective for maths?’ *Better: Evidence-based Education*, 2 (1), 10–11.
- Higgins, S., Katsipataki, M., Kokotsaki, D., Coleman, R., Major, L. E., Coe, R. (2014). *The Sutton Trust-Education Endowment Foundation Teaching and Learning Toolkit*. London: Education Endowment Foundation. Prieiga per internetą: <http://educationendowmentfoundation.org.uk/toolkit/about-the-toolkit/>.
- Informacinių komunikacinių technologijų taikymo ugdymo procese galimybės*. Rekomendacijos mokytojui. (2005). Vilnius: ŠAC.
- Ischinger, B. (2009). *Technology, Education and the New Millenium Learners*. Prieiga per internetą: <http://www.nml-conference.be/>.
- Jovaiša, L. (1994). *Edukologijos pradmenys*. Kaunas: Technologija.
- Jovaiša, L. (2001). *Edukologijos pradmenys*. Studijų knyga. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
- Jucevičienė, P. (2007). *Besimokantis miestas*. Kaunas: Technologija.
- Jucevičienė, P., Simonaitienė, B., Bankauskienė, N., Šiaučukėnienė, L. (2005). *Mokytojų didaktinės kompetencijos atitiktis šiuolaikiniams švietimo reikalavimams*. Tyrimo ataskaita. Kaunas: KTU.
- Kalvaitis, A. (2011). *Su vadovėliu siejamų mokymo priemonių naudojimas bendrojo ugdymo mokyklos pamokoje*. Tyrimo ataskaita. Vilnius: UPC.
- Kiseliovas, A. (2001). Keturtojų–penktųjų klasių matematikos turinys moksleivių adaptacijos kontekste. *Pedagogika: mokslo darbai*, 54, 111–115.
- Kiseliovas, A., Kiseliova, D. (2002). VII–VIII klasių mokinių požiūris į matematikos mokymą ir mokymąsi. *Pedagogika: mokslo darbai*, 56, 128–132.

- Laurinavičiūtė, J., Cibulskaitė, N. (2008). Paauglių, laikinai „netekusių“ tėvų globos, emocinės būsenos ypatumai. *Ugdymo psichologija*, 19, 39–44.
- Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos*. (1994). Vilnius: Leidybos centras.
- Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos. I–X klasės*. (1997). Vilnius: Leidybos centras.
- Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir išsilavinimo standartai. XI–XII klasės*. (2002). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
- Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos priešmokyklinio, pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos ir išsilavinimo standartai*. (2003). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
- Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos vadovėlių / vadovėlių komplektų kokybinis tyrimas*. (2005). Vadovėlių vertinimo anketos ir išvados apie atskirų ugdymo sričių vadovėlius. Švietimo plėtotės centro Vadovėlių centro archyvas.
- Lietuvos švietimo koncepcija*. (1992). Vilnius: Valstybinis leidybos centras.
- Lobato, J., Clarke, D., Ellis, A. B. (2005). Initiating and eliciting inteaching: A reformulation of telling. *Journal for Research in Mathematics Education*, 36 (2), 101–136.
- Lukšienė, M., Jonynienė, V. (1993). *Vadovėlis. Samprata* [rankraštis]. Vilnius: Pedagogikos institutas.
- Martišauskienė, E. (2004). *Paauglių dvasingumas kaip pedagoginis reiškiny*s. Vilnius: VPU.
- Mathematics Education in Europe: Common Challenges and National Policies*. (2011). Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Mathematics Teaching and Learning Strategies in PISA*. (2010). Paris: OECD Publishing.
- Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas. (2007). *Valstybės žinios*, Nr. 12-511.
- Muijs, D. (2010). Changing Classroom Learning. In A. Hargreaves et al. (Eds.). *Second International Handbook of Educational Change*. Springer International Handbook of Education, 23.
- Nacionalinis IV ir VIII klasių mokinių pasiekimų tyrimas: apžvalga. 2007 metai*. (2008). Vilnius: LR ŠMM.
- Nacionalinis IV ir VIII klasių mokinių pasiekimų tyrimas: dalykinė ataskaita 2003*. (2003). Vilnius: LR ŠMM.
- Nacionalinis IV ir VIII klasių mokinių pasiekimų tyrimas: dalykinė ataskaita 2005*. (2005). Vilnius: LR ŠMM.
- Nacionalinis VI ir X klasės moksleivių pasiekimų tyrimas. 2004 metai: dalykinė ataskaita*. (2004). Vilnius.
- 2006 metų Nacionalinis mokinių pasiekimų tyrimas. VI ir X klasės. Dalykinė ataskaita*. (2006). Vilnius: LR ŠMM.
- Parks, A. (2009). Teaching by genre. Embracing a Diversity of Practices in Mathematics. *Phi delta Kappan*, April, 601–606.

- Paying Attention to MATHEMATICS Education. Seven Foundational Principles for Improvement in Mathematics, K–12.* (2010). The Mathematics Working Group, Ontario Ministry of Education.
- Petty, G. (2008). *Įrodymais pagrįstas mokymas*. Praktinis vadovas. Vilnius: Tyto alba.
- Petty, G. (2006). *Šiuolaikinis mokymas*. Vilnius: Tyto alba.
- Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos.* (2008). Vilnius: ŠMM.
- Reikalavimai bendrojo lavinimo dalyko vadovėliui. (2003). *Valstybės žinios*, Nr. 40.
- Rothman, S., MacMillan, J. (2004). Positive school climate helps students achieve positive results. *Research Developments*, 11, 16–17.
- Sičiūnienė, V. (2006). Aštuntų klasių mokinių matematinio komunikavimo ypatumai. *Lietuvos matematikos rinkinys*, 46, 195–201.
- Sičiūnienė, V. (2005). Namų darbų reikšmė mokinių matematinio ugdymo sistemoje. *Lietuvos matematikos rinkinys*, 45, 286–290.
- Sičiūnienė, V. (2003). *Statistikos ir tikimybių teorijos pradmenų mokymo Lietuvos pagrindinėje mokykloje sistema: daktaro disertacija*. Vilnius: VPU.
- Sičiūnienė, V. (2007). Ugdymo turinio diferencijavimas atsižvelgiant į mokinių įvairovę. *Lietuvos matematikos rinkinys*, 47, 268–272.
- Straesser, R. (2009). Instruments for learning and teaching mathematics: An attempt to theorise about the role of textbooks, computers and other artefacts to teach and learn mathematics. In M. Tzekaki, M. Kaldrimidou, H. Sakonidis (Eds.). *Proceedings of the 33rd conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 1, 67–81. Thessaloniki, Greece: PME.
- Šiaučiukėnienė, L. (1997). *Mokymo individualizavimas ir diferencijavimas*. Kaunas: Technologija.
- Šiaučiukėnienė, L., Stankevičienė, N., Čiužas, R. (2011). *Didaktikos teorija ir praktika: vadovėlis aukštosioms mokykloms*. Kaunas: Technologija.
- Šiaučiukėnienė, L., Talijūnienė, P., Visockienė, O. (2005). *Šiuolaikinės didaktikos pagrindai*. Kaunas: Technologija.
- Targamadžė, V., Nauckūnaitė, Z., Stonkuvienė, I., Česnavičienė, J., Šimelionienė, A., Vencloviene, J. (2010). *12–14 metų mokinių mokymo(si) didaktinės problemos ir jų sprendimo galimybės*. Tyrimo ataskaita. Vilnius: ŠMM.
- Tarptautinis penkiolikmečių tyrimas OECD PISA 2012*. Ataskaita. (2013). Vilnius: NEC.
- Thomas, M., Chinnappan, M. (2008). Teaching and learning with technology: Realising the potential. In H. Forgasz et al. (Eds.). *Research in Mathematics Education in Australasia 2004–2007* (p. 165–193). Rotterdam: Sense Publishers.
- Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatos*. Prieiga per internetą: [http://www.smm.lt/teisine\\_baze/docs/strategija2003-12.doc](http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/strategija2003-12.doc).
- Zybartas, S. (2000). *Matematikos mokymo lyginamoji analizė Skandinavijos šalių ir Lietuvos švietimo sistemose: daktaro disertacija*. Vilnius: VPU.

## IV DALIS. ŠIUOLAIKINĖS DIDAKTIKOS KAITA: ISTORIJOS MOKYMO PRADINIAME UGDYME DIDAKTINĖS TENDENCIJOS

Aušra Žemgulienė

**Anotacija.** Šioje dalyje bendrajai monografijos problemai – didaktikos paradigminei kaitai – nagrinėti pasitelkiama atvejo analizė, t. y. analizuojama, kaip dėl šiuolaikinių mokymo ir mokymosi teorijų poveikio vyksta istorijos mokymo(si) pradinėje mokykloje virsmas. Remiantis didaktikos teorinėmis diskusijomis ir tyrimais, siūloma atlikti išsamesnę istorijos mokymo didaktinio tikslo ir turinio reviziją, atsižvelgiant į tai, jog XX–XXI a. sandūroje įgyvendinama konstruktyvizmu grindžiama istorijos mokymo(si) praktika.

Istorijos mokymasis tyrinėjant ir plečiant savo žinojimą yra istorinių žinių tyrimo ir kūrimo procesas, kurio metu žinių, supratimo ir gebėjimų turėjimas laipsniškai pereina į conceptualų istorijos kaip mokslo disciplinos supratimą ir istorijos pažinimui reikalingų procedūrinių gebėjimų įgijimą. Taip apibrėžiamas *istorinis raštingumas*, kuris laikomas istorijos didaktikos tikslu.

Šioje dalyje pateiktos istorinio mąstymo apibrėžtys, pristatyti tyrimais grįsti supratimo didinimo mechanizmai. Kokybiškai apibendrintos ir išskirtos keturios istorinio raštingumo ugdymo kategorijos: *laiko tėkmės ir pokyčių per laiką samprata; priešasčių ir pasekmių ryšių samprata; istorijos šaltinių įrodymų patikimumo samprata; skirtingų istorijos aiškinimų perspektyvos samprata.*

Remiantis jomis, atlikta Pradinio ugdymo bendrosios programos (2008) istorijos srities turinio kokybinė analizė, kuri parodė, jog pradinio ugdymo istorijos turinys kelia nepakankamus žinių ir supratimo bei procedūrinių gebėjimų reikalavimus.

**Esminiai žodžiai:** pradinis ugdymas, istorijos didaktika, istorinis raštingumas, istorijos supratimo ugdymas.



## Įvadas. Lietuviškoji istorijos didaktikos krizė

**Aktualumas.** Pedagoginės kultūros poslinkis nuo mokymo konstruktyvaus mokymosi kultūros link šiandieninius edukologus skatina iš esmės permąstyti ugdymo turinį. Ugdymo turinio (*curriculum*) teorijos išskėlė integralių bendrųjų ir dalykinių kompetencijų ugdymo problemą visuose mokyklinio švietimo lygmenyse. Apibūdindami principinius švietimo tikslus, teoretikai (Pollard et al., 2008; Male, 2012) teikia geriausius mokymosi pasiekimus demonstruojančių šalių ugdymo(si) tikslų pavyzdžius ir įvardija siekiamybes: ori asmenybė, savarankiškai besimokantis, kritiškai, kūrybiškai mąstantis, bendradarbiaujantis, sėkmingai besiuo-gdantis, atsakingas asmuo. Šie tikslai reikalauja išsamios mokslinės analizės: kaip ugdymo(si) procese konstruoti žinių įgijimą, kad tai įgalintų mokinius mąstyti ir kurti, kad mokymasis galiausiai virstų bendraisiais gebėjimais – gyventi kartu su kitais, diskutuoti ir bendradarbiauti, spręsti kasdienes problemas ir įveikti vis naujus gyvenimo iššūkius.

Konstruktyvizmas teigia mokymąsi kaip aktyvų procesą, kai išmokimas pasiekiamas per įvairiapusę patirtį; tokiu būdu įrodytas asmenybės augimo daugiasluoksniškumas, kuris vyksta vienu metu reaguojant, keičiantis ir jungiantis skirtingoms mūsų patirtims į bendrą naują supratimo kokybę (Einsiedler, 2011: 345). Taigi XX–XXI a. sandūroje mokyklinė didaktika išgyvena konstruktyvistinių psichologinių mokymosi koncepcijų paskatintą virsmą, reikalaujantį ieškoti ne tik naujų mokymosi būdų, bet ir kelti naujus mokymo(si) tikslus.

Ugdymo(si) turinio tyrimai Lietuvoje išryškino didaktinio pobūdžio problemas. Ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo turinio dermės analizė parodė, jog, nepaisant Bendrųjų programų (2008) ir kitų rekomendacinių dokumentų, akcentuojančių bendrąsias kompetencijas, pradinio ugdymo turinys vis dar nukreiptas į žinių perteikimą. Pastebėta nepakankama dermė tarp programose nurodytų mokymo(si) tikslų, uždavinių ir turinio gairių, pasitaiko, jog nedera ugdymo(si) turinio ir vertinimo gairės (Monkevičienė et al., 2012).

Akivaizdu, jog strateginių susitarimų dėl bendrųjų ir dalykinių kompetencijų integracijos pradiniam ugdymo turinyje vis dar stokojama, o tai



savo ruožtu trukdo apsibrėžti, kas laikytina vertinamais mokymosi pasiekimais. Toks ugdymo turinio sampratos neapibrėžtumas neleidžia susidėlioti aiškių didaktikos akcentų, svarbių rengiant šio lygmens pedagogus. Kita vertus, pradinio ugdymo specifika iškelia ypatingą pedagoginio pasirengimo (profesionalumo) reikšmę. Dėl šio amžiaus tarpsnio mokinių specifikos pradiniam ugdyme svarbus akcentas – gebėjimas derinti instruktoriaus ir konstruktyvaus mokymosi dizainą, nes šio amžiaus mokinius ypač svarbu tinkamai nukreipti, motyvuoti ir sudaryti sąlygas, palankias tikslingam jų mokymuisi. Istorijos didaktikos kaita nagrinėjama pasitelkiant atvejo analizę, t. y. analizuojama, kaip dėl šiuolaikinių mokymo ir mokymosi teorijų poveikio vyksta istorijos mokymo(si) pradinėje mokykloje virsmas.

Požiūris į istorijos mokslą ir mokymąsi XX–XXI a. sandūroje išgyvena pokyčių metą. Iki XX a. antrosios pusės istorija mokykliniame ugdymo turinyje užėmė privilegijuotą vietą kaip reikšminga **nacionalinio identiteto formavimo ir kolektyvinės (bendros) atminties perdavimo** disciplina. Galima sakyti, jog tebevyravo dar XIX a. Europos „tautų pavasario“ inicijuota klasikinių pedagoginių idėjų (A. Dystervėgo, K. D. Ušinskio) pažiūra į istoriją, kaip tautinio identiteto ir kultūrinės sąmonės formavimo discipliną, padedančią skiepyti tokias vertybes kaip tautiškumas, patriotizmas, savitų kultūrinių tradicijų puoselėjimas. Šią iki XX a. 6-ojo dešimtmečio Vakarų Europoje vyravusią istorijos mokymo kryptį pedagogė Elisa Stork apibūdino sakydama, jog istorijos pamokose buvo įprasta pasakoti apie didžiuosius olandus ir kitus didžiuosius europiečius (Stork, 2004: 17).

Kaip tik taip istorijos mokymo paskirtis buvo suvokiama Lietuvos Respublikos (1918–1940) laikotarpiu. Lietuvos istorijos didaktikos pradininkas J. Geniušas rašė, kad „tėvynės istorijos pažinimas ugdys mokinių sielose tyrą, aktinę tėvynės meilę, ugdys pasiryžimą sekti tautos idealais, stengtis tobulinti, stumti pirmyn tautos kultūros gyvenimą“ (Geniušas, 1927: 10).

Tokia tikslingo istorijos rekonstravimo paradigma neabejotinai įspainioja į metodologines pinkles, kurias tiria ir atskleidžia istorijos filosofija. Pirmiausia tai susiję su faktų atrankos klausimu. Istorinių faktų atrankos objektyvumo problemą, remdamasis E. H. Carro metaforomis apie žuvų

pirkėją, išsirenkantį nuo prekystalio jam patinkančias žuvis, taikliai nušvietė filosofas L. Degėsys (2002). Jis kalba apie istoriko atsakomybę sprendžiant, kas bus ir kas nebus tie „žuvys-faktai“, kuriuos jis gauna numezgęs teorijos tinklą, sumegztą taip, kad gaudytų tik tam tinkamus „žuvis-faktus“. Filosofo požiūriu, „tik aklas gali užsimerkti ir, laikydamas tokį iš anksto numegztą teorijos tinklą, toliau vaidinti nesuinteresuotą objektyvių faktų ieškotoją“ (Degėsys, 2002: 86). Taigi, tikslingas istorijos pasakojimas visuomet iš akių išleidžia daug tikslo neatitikusių istorinių įvykių ar poelgių ir kelia filosofinių istorijos kaip mokslo abejonių.

Kitu istorijos rekonstrukcijos mitu laikoma istorijos tikslingumo idėja. Remdamasis K. R. Popperiu ir F. A. von Hayeku, L. Degėsys atskleidė absurdiškumą požiūrio, teigiančio, jog mąstantys žmonės sąmoningai kuria savo istoriją (Degėsys, 2002: 88–89). Iš tiesų daug įvykių vyksta nebūtinai tikslingai ir net atsitiktinai, o istorinės situacijos susiklosto ne dėl to, kad to buvo siekta, bet susijungus daugeliui skirtingų siekinių ir atsitiktinių įvykių. Taip pat visuomenės kaip civilizacijos raida nebūtinai reiškia vien tik pažangą. Beje, visuomenės pažangos, kaip kylančios linijos, klaidinančią sampratą savo didaktinėje knygelėje jau pastebėjo ir J. Geniušas (Geniušas, 1927: 6).

Šie nusistovėję mitai daugiau ar mažiau blokuoja skirtingų istorijos įvykių traktuočių sklaidą, o istorijos didaktikoje lemia **vieno „teisingo“ istorijos pasakojimo dominavimą**. Moksliniame didaktikos diskurse tai neretai pavadinama „didžiojo pasakojimo“ mitu. Kadangi istorijos aiškinimas grindžiamas sudėtingomis faktų ir įvykių priežasčių ir pasekmių grandinėmis, tai lemia nuostatą, jog jas suvokti galima ne anksčiau kaip nuo paauglystės.

Tenka pastebėti, kad tuose pat, tik skirtingų ideologinių spalvų metodologiniuose „tinkluose“ lietuviškoji istorijos didaktikos teorija vienodai painiojasi tiek tarpukariu, tiek sovietmečiu, tiek atkūrus nepriklausomybę 1990 m. Tą patvirtina istorijos ugdymo turinio tendencijos, kurias aiškiai įžvelgiame Lietuvos bendrosiose ugdymo programose. Pavyzdžiui, prisiminkime 2003 m. socialinio ugdymo (taip pat ir istorijos mokymo) uždavinių strategines formuluotes, kuriose kalbama apie istorinio ir kultūrinio lietuvių tautos palikimo pažinimą ir perėmimą; tautinės, kultūrinės ir pi-

lietinės savimonės ugdymą (Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai, 2003: 361). Pradiniame ugdyme, nekeliant reikalavimų istorinėms žinioms, kaip ugdytina vertybė taip pat akcentuojama pagarba savo tautos tradicijoms, religijai, kultūros paveldui; meilė gimtajam kraštui, pasiryžimas savo darbu prisidėti prie gimtojo krašto pažangos (Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai, 2003: 350–351).

2008 m. bendrosiose programose tautos kultūra kaip paskirtinis socialinio ugdymo tikslas taip ryškiai jau nekeliamas, daugiau akcentuotas kritinis mąstymas. Tačiau ar kritinio mąstymo mes nelaikome dar didesniu žinių kiekiu? Taip manyti leidžia pati istorijos turinio struktūra, t. y. koncentrai, kurių turinys sukonstruotas į kognityvine raida paremtą istorijos, kaip „didžiojo pasakojimo“, konceptą. Galima teigti, jog Lietuvoje iki šių dienų vis dar stipri istorijos, kaip tikslingos, mąstymo pamatą formuojančios disciplinos, samprata, kuri lemia, jog dominuoja mokiniams tik nuo pagrindinės mokyklos „įkandamas“ sudėtingo istorijos turinio perteikimas, o jaunesniems mokiniams siūlomi tik herojiškų asmenybių veiklos ir visuomenės vystymosi pažangos epizodai.

Istorijos epizodai arba skaitiniai, herojiniai pasakojimai ypač rekomenduojami jaunesniojo mokyklinio amžiaus mokiniams kaip tinkamiausi skaitiniai jiems, dar negebantiems suvokti sudėtingo istorinės raidos proceso. Pradinėse klasėse istorijos turinys įgyvendinamas epizodiškuoju (skaitinių) istorijos temų mokymu pasaulio pažinimo pamokose. Epizodinis istorijos mokymas dar vykdomas kaip pirmasis koncentras pagrindinėje mokykloje ir tenka pastebėti, kad lietuviškoji **istorijos didaktika savo objektą mato tik nuo pagrindinės mokyklos**, aptariant jį tik kaip mokymą penktoje ir šeštoje pagrindinės mokyklos klasėse. Istorijos mokymui pradinėse klasėse skirtos mokslinės didaktinės literatūros Lietuvoje apskritai nėra.

Tokia situacija greičiausiai susiklostė dėl to, kad istorijos didaktikos problemas Lietuvoje nagrinėjantys autoriai (S. Stašaitis, B. Šetkus, J. Skirius, A. Porutis, E. Bakonis) vieningai laikosi žinių perdavimo ir socialinio formavimo istorijos vaidmens paradigmos bei pozicijos, kad epizodiškajame (skaitinių) istorijos kurse neturi būti sisteminio mokymo. Tą nuolat galima įžvelgti, kai kalbama apie pirmąjį istorijos mokymo koncentrą.

Pavyzdžiui, A. Porutis, pristatęs teigiamus ir neigiamus visuotinės istorijos epizodinio kurso VI klasei aspektus, teigia, kad, nors toks kursas neturi analogų Europoje, jam iš esmės pritarta, vadovaujantis nuostata, jog „normalus“ istorijos kursas jiems per sunkus, o sąvokos per daug abstrakčios (Porutis, 2006: 71–72). Pristatydamas mokyklinių vadovėlių naujoves E. Bakonis pažymi, kad tik nuo 2002–2003 m. bendrųjų programų istorijos turinyje bent jau užsimenama apie kasdienio žmonių gyvenimo kontekstą, o ne vien politikus ir politiką (Bakonis, 2006: 22–23). Dažniausiai didaktai apeliuoja į ribotas kognityvines mokinių galias suprasti istoriją ir teigia, kad epizodinio kurso medžiaga neturi būti sumažinta aukštesniųjų klasių žinių „porcija“. Kaip problema yra įvardijamas sisteminio istorijos mokymo turinio dubliavimas epizodiniame kurse. Problemiškais laikomi mokytojai, kurie „nesupranta skaitinių kurso specifikos ir yra linkę dėstyti kaip sisteminį istorijos kursą, t. y. paversdami jį per daug sudėtingu to amžiaus moksleiviams“ (Šetkus, 2002: 91–92).

Tenka pastebėti, jog tarp istorijos didaktikos mokslinių straipsnių Lietuvoje iki šiol neteko matyti bandymų atlikti išsamesnę istorijos mokymo **didaktinio tikslo** reviziją. Taip greičiausiai yra dėl to, jog ignoruojame XX–XXI a. sandūroje vykstantį koncepcinį ugdymo turinio sampratos virsmą ir pasaulyje „verdančias“ paradigmiskai naujos istorijos didaktikos diskusijas. Viso to pasekmė – kuriama ir mokyklose sėkmingai įgyvendinama nauja istorijos mokymo praktika, pastatyta ant visai kitų, neabejotinai konstruktyvizmo inspiruotų pamatų, remiantis naujomis istorijos didaktikos, t. y. istorijos mokymo paskirties, tikslo, principų, metodų, sampratomis.

Šiame tyrime kaip mokslinė **problema** nagrinėjama didaktikos kaitos problema, siekiant parodyti dėl šiuolaikinių mokymo ir mokymosi teorijų poveikio vykstantį istorijos didaktikos virsmą pradiniam ugdyme.

**Tyrimo tikslas** – išanalizuoti istorijos didaktikos kaitą XX–XXI a. sandūroje, atsižvelgiant į konstruktyvistinių psichologinių mokymosi koncepcijų poveikį.

#### **Uždaviniai:**

1. Išnagrinėti istorijos mokymo(si) paskirties, tikslo, principo kaitą atsižvelgiant į konstruktyvizmo poveikį;

2. Remiantis užsienio istorijos mokymo(si) didaktikos teorijos ir tyrimų duomenimis, pristatyti šiuolaikines istorinio mąstymo sampratas;
3. Remiantis kokybine pradinio ugdymo lygmens istorijos turinio analize, atskleisti istorijos mokymo(si) situaciją Lietuvos pradiniam ugdyme.

**Tyrimo metodai** – teorinė analizė, teorijos metaanalizė, pradinio ugdymo istorijos srities ugdymo turinio kokybinė analizė.

## 1. Istorijos didaktikos pokyčiai XX–XXI a. sandūroje

### 1.1. Istorijos mokymo(si) paskirties, tikslo, principo ir uždavinių kaita

XX a. antrosios pusės pasaulio globalizacija ir tarpkultūrinė integracija atskleidė visai kitas žmonijos tarpusavio sąveikos aktualijas, kurios keitė požiūrį ir į istoriją: nuo tautinio išskirtinumo imta daugiau orientuotis į kultūrinių bendrumų paieškas, kai savita visuomenės vystymosi raida pateikiama tarp kitų kultūrų. Istorijos turinio akcentai nuo uždaramo, lokalo perkeliami atvirumo, komunikavimo, santykių su kitomis tautomis ir kultūromis paieškų link. Suvokta, kad istoriniai veikėjai ir herojai gali būti vertinami nevienareikšmiškai, kad istoriją kuria ne vien didieji vadai ir politikai, bet ir paprasti žmonės, skirtingų sluoksnių atstovai (moterys, emigrantai, marginalai ir kt.) ir, galiausiai, kad pripažintų istorikų veikalai teatspindi jų asmeninį ir gyvenamojo laikmečio naratyvą, todėl nelaikytini besąlygiškai objektyviais.

Iki XX a. pabaigos istorijos didaktikoje iš esmės dominavo J. Pjaget kognityvinės raidos etapų teorija paremtas požiūris, jog mokiniai iki pauglystės apskritai negali susidoroti su abstrakčiomis sąvokomis ir abstraktaus mąstymo reikalaujančiomis užduotimis. A. von Heyking (2004), kalbėdama apie Kanados istorijos didaktikos pokyčius, pastebi, jog, ilgą laiką istorijos mokymui orientuojantis į svarbiausius valstybės ir visuomenės politinius, ekonominius ir sociokultūrinius pokyčius, manyta, kad istorinių problemų nagrinėjimas reikalauja tam tikros mokinių kognityvi-

nės brandos. Laikytasi požiūrio, kad visų pirma mokiniai turi gerai orientuotis laiko tėkmės chronologijoje. Be to, manyta, jog apibendrintas istorinių problemų suvokimas reikalauja abstraktaus mąstymo ir konceptualių sąvokų, tokių kaip „politika“, „visuomenė“, „raida“ ir kt., vartojimo. Todėl, atsižvelgiant į pradinio ugdymo pakopoje besimokančių mokinių amžiaus tarpsnio apribojimus vartoti abstrakčias logines sąvokas, nenuostabu, kad formalūs reikalavimai sisteminiam istorijos mokymuisi pradiniam ugdyme nebuvo keliami (Heyking, 2004).

Tačiau XX a. paskutinio dešimtmečio ir vėlesni istorijos mokymo(si) tyrimai atmetė kognityvinės raidos teoriją kaip universalią ir ėmė taikyti kitas mokymosi sampratos prieigas. Pradėta remtis konstruktyvaus mokymosi principais, kurie teigia, jog mokymasis remiasi:

- asmens turima patirtimi, kai naujos žinios jungiamos su jau turimomis;
- asmens mokymosi motyvacija, kai žinios mokiniui turi būti aktuales ir įdomios;
- asmens pasiektu suvokimo lygiu, kai kiekvieno suvokimo lygis individualus;
- asmens poreikiu aktyviai veikti, kai žinios yra įsisavinamos aktyviai suprastos, o ne primestos.

Laikantis požiūrio, kad mokydamiesi mokiniai pertvarko (perrikiuoja) savo ankstesnę konkrečios srities žinojimą, suvokta, kad net ir labai maži vaikai gali turėti išankstinį supratimą apie tam tikrus jiems žinomus praeities dalykus: šeimos istorijas, artimiesiems praeityje nutikusius įvykius, laiko sekos „anksčiau–vėliau“ sampratas. Juk jie užduoda paprastus priežasties klausimus, klausdami „kodėl?“, jie susiduria su istorijos šaltiniais, t. y. nuotraukomis, ornamentais, jiems yra žinomos tokios kultūrinės įstaigos kaip darželis, mokykla, bažnyčia. Taigi, teigiama, jog net maži vaikai turi spontanišką praeities supratimą ir gali savo ankstesnes psichines struktūras apie praeitį papildyti, perrikiuoti, kai sužino ką nors naujo šioje srityje (Levstik, Barton, 1994; Cooper, 1995; Seixas, 1996). Tokiu būdu konstruktyvizmas orientuoja didaktiką link to, kaip žinias panaudoti savo mąstymo ir gilesnio supratimo konstravimui.

Konstruktivistų išryškintas asmens aktyvumas kuriant individualias kognityvaus supratimo struktūras vedė prie išvados, kad mokiniai neturi perimti tikrovės kopijų apie mokslo dėsnius ar struktūras. Paskleisti nauji ugdymo(si) proceso orientyrai akcentuoja, jog:

- žinios nėra baigtinės, jos priklauso nuo individualių ir socialinių jų konstravimo procesų;
- mokymasis yra daugiaperspektyvis ir sistemiškas;
- mokymasis yra aktyvus ir konstruktyvus procesas;
- mokytojas turi kiek įmanoma mažiau kontroliuoti iš išorės mokymąsi;
- mokytojas mokymosi procese funkcionuoja kaip tarpininkas ir pagalbininkas;
- mokymosi individualizavimas reikalauja įvairesnių mokymosi būdų ir metodų variantų (Einsiedler, 2011: 345–346).

Istorijos supratimo progresą P. Lee ir D. Shemiltas apibūdino ne didesniu žinių kiekiu, bet supratimo plėtote, t. y. tuo, ką su tomis žiniomis galima daryti (Lee, Shemilt, 2003: 13). Tokiu būdu buvo parodyta, jog čia netinka J. Pjaget požiūris į supratimą kaip formalias operacijas, nes „nors avys juda daugmaž apibrėžtoje teritorijoje, aviganis gali pakeisti jų maršrutą“ (Lee, Shemilt, 2003: 17). Todėl mokant vaikus rekomenduojama pirmiausia remtis jau turima jų patirtimi ir kai kurių klausimų supratimu. Teigiama, jog šiuo atveju mokytojai gali padaryti daugiau nei pasaulinė kognityvizmo teorija, nes jie gali apgalvoti ir rasti būdus, kaip paskatinti vaikų mąstymo ir supratimo procesus konkrečiomis istorijos mokymosi veiklomis.

Tyrėjai skatina daugiau gilintis į istorinio supratimo ir mąstymo elementus, nustatyti juos ir remtis jais dirbant su bet kokio amžiaus mokiniais. Taigi, XX–XXI a. sandūroje istorijos didaktikai pasiūlyta **nuo istorinės medžiagos kaip tikslo persiorientuoti istorinio mąstymo gebėjimų ugdymo link.**

Konstruktivistinės idėjos padėjo sugriauti ir „didžiojo pasakojimo“, t. y. tikslingos istorijos rekonstrukcijos, mitą. A. von Heyking (2004) atkreipė dėmesį į tai, kad istorija, kaip integrali socialinių mokslų disciplina, ilgą laiką laikyta praeities duomenų šaltiniu, padedančiu spręsti šiuolaiki-

nes problemas. Kitaip tariant, vyravusi nuostata, kad reikia „išmokti istorijos pamokas“, kartu buvo įtvirtinusi ir vieno teisingo istorijos aiškinimo dominavimą, todėl nebuvo net minties apie tai, kad istoriniai įvykiai gali būti aiškinami ir interpretuojami skirtingai. Tačiau naujausi istorijos tyrimai įrodė, kad faktai ir įvykiai gali būti ginčijami, kad požiūriai į tuos pačius įvykius gali keistis, kad istorija gali būti naudojama norint pagrįsti ir įtvirtinti tam tikras moralines ar politines pozicijas. Visa tai istorijos mokymo didaktikoje ilgą laiką tiesiog nebuvo pripažinta (Heyking, 2004).

Samprotavimus apie kritiniu požiūriu grindžiamą istorijos mokymą Amerikoje pateikia J. Stoddardas (2011), pristatydamas B. A. Van Sledrighto knygos „The Challenge of Rethinking History Education: On Practices, Theories, and Policy“ (2010) apžvalgą. Knygoje aptariamai skirtingi mokytojų darbo praktikos atvejai ir parodytas skirtingų istorijos mokymo koncepcijų įgyvendinimas. Kalbama apie du istorijos mokymo(si) turinius: vienu atveju mokytojas p. Brintonas, nors ir pateikdamas labai įdomius pasakojimus, moko pripažintos, „teisingos“ istorijos, o kitu atveju mokytoja p. Todd moko tiesiog kritiškai tyrinėti ir, remiantis savo tyrimu, iš naujo persvarstyti vyraujančią požiūrį. Jos dėmesys skirtas tyrimui, kuris ir turi padėti išsiaiškinti istorinę praeitį. Taigi, knygoje akivaizdžiai parodyta, kaip du savo srities profesionalai savo pedagoginio darbo praktikoje taiko skirtingas didaktines koncepcijas: vienas vadovaujasi pamatiniu mokymo konceptu, jog istorijos žinios yra atrastos, statiškos (nekintančios) ir jas reikia išmokti, o kitas – mokymosi konceptu, praeities istoriją suvokiančiu kaip kažką, kas turi būti sukurta, sukonstruota, išsiaiškinta.

Pristatytoje knygoje taip pat veikia išgalvotas mokytojas p. Beckeris, kurio paieškos ir apmąstymai pateikiami kaip tikro savo srities profesionalo. Per šio personažo įžvalgas išreikštas paties B. A. Van Sledrighto požiūris į istorijos pedagogą kaip šios srities ekspertą. Jo esmė – istorijos mokslo kaip disciplinos žinių sistema, pedagoginių technologijų taikymo ir mokymosi vertinimo visuma. Tai sudaro potencialą istorijos mokymui(si) kaip tyrimui. Taigi, mokytojas – gilų istorijos supratimą turintis asmuo, profesionaliai mąstantis pedagogas, įvaldęs mokymosi priemones ir technologijas, pasirinkęs mokymo(si) kaip tyrimo metodą, reaguoja į klasės



mokiniam kylančius iššūkius, padeda jiems kaip specialistas, naudojasi vertinimu kaip priemone, suderinta su savo pedagoginiu požiūriu.

Akivaizdu, jog istorijos didaktikos pokyčius veikia psichologinių teorijų iškeltos konstruktyvaus mokymosi idėjos, pripažįstant aktyvios mokinių mokymosi praktikos pirmenybę prieš žinias. Tuomet mokymosi paskirties akcentas perkeliamas nuo mokymosi dėl pačių žinių kiekio perėmimo link mokymosi turint tikslą tyrinėjant ugdyti savo pažinimo kompetencijas. Toks mokymo paskirties ir mokymosi tikslo nukreipimas nuo žinių bet kurios srities mokslinio pažinimo kompetencijų ugdymo link ir yra tikrasis konstruktyvizmo poveikis didaktikai.

Pažiūra į istoriją kaip interpretacinę tyrimo discipliną didaktikoje išryškino principinius istorijos mokymosi proceso pokyčius. Siekiant ne baigtinių žinių atradimo, bet asmeninio požiūrio kūrimo, istorijos mokymasis nebėra traktuojamas kaip didesnė ar mažesnė lengvesnių ar sunkesnių, nesisteminių (epizodinių) ar sisteminių žinių porcija, kurią reikia išmokti. Mokymasis tyrinėjant, pertvarkant savo žinojimą, suvokiant ir priimant skirtingas požiūrių perspektyvas išryškino sampratą, jog **istorijos mokymasis yra istorinių žinių tyrimo ir kūrimo procesas**. Pastebėtina, jog taikant atitinkamas mokymosi veiklas istorijos tyrimas yra „įkandamas“ visiems amžiaus tarpsniams.

Intensyvių didaktikos pokyčių pradžia laikytinas XX a. paskutinis dešimtmetis, kai pradėta aktyviai ieškoti istorijos kaip mokslo srities raštingumo sampratos. T. Taylora ir C. Young internetinėje knygoje „Making History: a guide for the teaching and learning of history in Australian schools“ (2004) pateikiamas istorinio raštingumo sampratos aprašymas. Istorijos mokymosi kaip istorinio raštingumo apibrėžimas susiformavo laikantis sampratos, kad istorija – įvykių ir jų paaiškinimo mokymasis. 1997 m. R. Bybee paskelbia JAV nacionalinės mokslinių tyrimų tarybos suformuluotą istorinio raštingumo kaip mokslinio raštingumo sampratą. Buvo pasiremta mokslinio raštingumo reikalavimais, kurie apibrėžė tam tikrus išsilavinimui keliamus tikslus, reikalavimus ir susitarimus. Nustatyti **bendrieji mokinių gebėjimų (galimybių) lygiai**:

- neraštingas: mokinys negali suprasti tam tikrų disciplinos keliamų klausimų;

- formalus (minimalus): mokinys supranta disciplinos nagrinėjamus pagrindinius klausimus ir temas, bet klysta atsakydamas;
- funkcinis: mokinys vartoja disciplinos žodyną, geba naudotis gebėjimais tam tikrai veiklai atlikti. Pastebėtina, kad įsiminimas nėra funkcinis raštingumas (Taylor, Young, 2004: 4).

Remiantis šiais bendrųjų gebėjimų lygių apibrėžimais, bet kurios mokslo srities **raštingumas apibrėžiamas kaip konceptualus ir procesinis**:

- konceptualus – kai mokinys supranta, kaip sąvokos susijusios su visu turiniu;
- procesinis – kai mokinys supranta tyrimo procesą ir turi reikiamų įgūdžių sėkmingam šio proceso atlikimui (Taylor, Young, 2004: 4).

Australijos pedagogas P. Fengshamas, remdamasis kognityvinėmis definicijomis, apibrėžiančiomis mokslinį raštingumą, istorijos mokymosi sampratą papildė reikalavimais, teigiančiais, jog, pirma, svarbu nustatyti istorinius įvykius ir priemones, skirtas jiems aiškinti; antra, apibrėžti istorinę sintaksę, kuri būtų aiški ir naudojama mokantis istorijos (Taylor, Young, 2004: 4).

Remiantis šių dviejų autorių idėjomis, istorinio raštingumo samprata buvo apibrėžta keletu principinių teiginių:

- pirma, istorinis raštingumas nėra beprasmės praeities žinios ir faktai. Istorinis raštingumas svarbus asmeniniu, socialiniu ir politiniu aspektais, todėl praeities supratimas yra reikšminga ugdymo turinio sritis, reikalinga kiekvienam;
- antra, istorinis raštingumas turi būti grindžiamas protinga pusiausvyra tarp socialinių lūkesčių (t. y. to, ką mokiniai turėtų žinoti apie praeities istoriją) ir atskirų supratimo bei gebėjimų galimybių;
- trečia, visi mokiniai gali pasiekti kai kuriuos iš šių rezultatų tam tikru metu, o kai kurie mokiniai gali pasiekti juos visus. Tačiau mažai tikėtina, kad visi mokiniai maksimaliai pasieks visus rezultatus (Taylor, Young, 2004: 5).

Remiantis šiais principiniais teiginiais ir yra sukonstruota šiuolaikinė Australijos istorijos mokymo(si) bendroji programa (Australian Curriculum, 2010).

Istorinio raštingumo koncepcija skatina susitelkti istorijos mokslo ir pedagogikos profesionalus, kad bendromis jėgomis susitartų, sukurtų ir paskleistų naują paradigmą, atitinkantį mokyklinio ugdymo turinį. JAV Jutos valstijos Brigham Youngo universiteto (angl. *Brigham Young university*) mokslininkas J. D. Nokesas, apžvelgęs teorinių ir empirinių tyrimų teiginius, 2011 m. pateikė istorinio raštingumo apibendrinimą:

- ugdymo turinį sudaro visa istorijos objektų, įrodymų ir išteklių medžiaga. Istorinis raštingumas reikalauja mokytis ir gebėti efektyviai dirbti su šia visa medžiaga;
- vietoj enciklopedinių žinių kiekio istorinis raštingumas reikalauja suvokti, t. y. „skaityti“ turinį ir įgyti įgūdžių rinkinį, įgalinantį „išvynioti istorinių faktų kamuolį“, kitaip tariant, mokytis tyrinėjant;
- istorinis raštingumas reikalauja atitinkamo pažinimo ir supratimo požiūrio, plėtojant brandų supratimą apie tai, jog nėra vieno praeities pasakojimo. Mokydamiesi mokiniai turi palaiapsniui suprasti, kaip, naudojant įrodymus, kuriamas atitinkamas istorijos pasakojimas (aiškinimas);
- istorinis raštingumas reikalauja įvairių strategijų taikymo dirbant su istorijos medžiaga;
- mokantis tokiu būdu ugdomas „antrinių sąvokų“, arba metasąvokų, supratimas;
- istorinis raštingumas reikalauja istorinės empatijos, arba istorinio konteksto supratimo;
- istorinis raštingumas reikalauja suprasti ir aiškinant atskleisti istorijos sudėtingumą;
- istorinis raštingumas įgalina mokinius savarankiškai kurti praeities interpretacijas, pagrįstas istoriniais įrodymais;
- nebūtina, kad visi taptų istorikais. Tačiau visi turi išmokti analizuoti ir suprasti informacijos šaltinius ir paaiškinti savo požiūrį (Nokes, 2011).

Apibendrinant galima teigti, jog XX–XXI a. sandūroje istorijos didaktikos paskirties ir tikslo virsmas visiškai akivaizdus. D. Shemiltas (Shemilt, 2011) apibūdino tris istorijos disciplinos filosofines koncepcijas:

- „Trojos arklio“ koncepcija, kai istorija naudojama kaip priemonė žinioms perduoti (didinant jų kiekį);
- socialinės inžinerijos koncepcija, kai istorija naudojama naudingam identitetui, pažiūroms ir įsitikinimams formuoti;
- socialinio ugdymo(si) koncepcija, kai istorija suteikia žinias ir priemones, kurių reikia kolektyviniams sprendimams priimti ir nenumatytiems iššūkiams įveikti (Shemilt, 2011: 70).

Pirmoji koncepcija orientuoja į žinių perdavimą ir piliečių teisių bei pareigų skiepijimą. Antroji koncepcija orientuoja į identiteto ugdymą, tautos, kultūros puoselėjimą, tačiau ji paremta tam tikru bendruomenės skirstymu į grupes („mes – jie“) tautiniu, religiniu, socialiniu pagrindu. Trečioji koncepcija plėtoja supratimą apie visų žmonių praeities aiškinimąsi ir tyrinėjimą: kas, kodėl ir kaip vyko. Be to, pastaroji koncepcija, parodydama skirtingus istorijos aiškinimo naratyvus, leidžia suprasti pagrįstas ir nepagrįstas istorijos traktuotes (Shemilt, 2011: 84–85).

Nuo sociokultūrinės istorijos mokymosi paskirties ir nuo žinių kiekiu grindžiamo sisteminio istorijos mokymo bei „teisingo“ jos supratimo šiaudien pereinama prie istorinio raštingumo kaip mokslinio istorijos pažinimo galių didinimo. Išryškėjo esminis didaktikos principas – tyrinėjant ir pertvarkant ankstesnę savo žinojimą, didinti savo pažinimo galias ir kurti naujas žinias bei naują supratimą.

Šios paradigminės idėjos atskleidė, jog pirmiausia svarbu nusistatyti aiškius istorinio raštingumo komponentus. Tai reiškia, jog būtina apibrėžti, kas laikytina istorinį raštingumą apibūdinančiomis konceptualiomis sąvokomis, kokių samprotavimo gebėjimų ir kokių tyrinėjimo procedūrų gali būti reikalaujama iš mokinių. Šios konceptualios sampratos turi būti parengtos moksliniu istorijos ir edukologijos srities profesionalų lygmeniu ir priimtos strateginiu švietimo politikos lygmeniu bendrosios programos pavidalu. Tik tuomet, kai šios sampratos bus aiškiai apibrėžtos, mokyklų mokytojai galės siekti raštingumo kaip ugdymo(si) rezultato, įgyvendindami ugdymo programas.

Pastebėtina ir tai, jog konceptuali istorinio raštingumo samprata vienodai taikytina visiems mokyklos lygmenims ir **pradinis ugdymas nėra išskirtas kaip kažkoks „ikimokslinis“ lygmuo**. Bendrosiose ugdymo pro-

gramose, siekiant to paties bendro tikslo, t. y. istorinio raštingumo, skiriasi tik augimo linkme išdėstyti istorinio raštingumo sampratos uždaviniai (siekiniai), apibrėžiami kaip konkretūs istorijos srities sąvokų, samprotavimo ir tyrimo gebėjimų reikalavimai.

## 1.2. Istorinio mąstymo gebėjimų apibrėžtys

Akivaizdu, jog XX–XXI a. sandūroje istorijos didaktika jau „išaugo sociokultūrinės paradigmos marškinėlius“ ir šiuo metu statoma ant paradigmiskai naujų – **istorinio tyrimo ir istorinio mąstymo ugdymo** pamatų. K. C. Bartono ir L. S. Levstik teigimu, sociokultūrinę paradigmą užbaigė J. Wertschas, kuris, remdamasis K. Burke’u, apibrėžė istoriją be jokių ideologijų ir įvardijo ją tiesiog kaip:

- aktus, kuriuos sudaro žmonių idėjos ir veiksmai, dominantys mus humanizmo aspektu;
- vietas, kuriose viskas įvyko;
- veikėjus, kurie atliko tuos įvykius;
- liudininkus, kurie paliudija apie to meto kontekstą;
- tikslus, parodančius motyvaciją, dėl kurios tie įvykiai įvyko (Barton, Levstik, 2013: 6).

Taigi, mokyti istorinės praeities reiškia **iš naujo aiškintis ir sukurti savo požiūrį į tai – kas, kaip ir kodėl praeityje įvyko**. Siūloma nesi-baiminti, kad mokiniai darys klaidų, ir teigiama, kad kaip tik nušlifuo-tos, „teisingos“ istorijos mokymas stabdo jos pažinimą, o tyrimas nebijant klysti leidžia jį plėtoti (Lee, Shemilt, 2003: 13).

Istorinis tyrimas visuomet yra specifinis, netiesioginis. Aiškindami praeitį remiamės skirtingais šaltiniais: artefaktais (autentiškais daiktais), laiškais, dienoraščiais, amžininkų liudijimais, metraščiais, laikraščių, žurnalų straipsniais, nuotraukomis, paveikslais, istorikų interpretacijomis ir pan. Istorijos tyrinėtojai pirmiausia turi sugrupuoti šiuos šaltinius į pir-minius ir antrinius. Jų duomenų sujungimas ir parodo istorijos aiškinimo kelią, atskleidžia, kuo remiantis įvykiai interpretuojami vienaip ar kitaip. Gebėjimą suprasti praeitį sujungiant šias skirtingų šaltinių informacijas B. A. Van Sledrightas įvardija centrine šiuolaikinio mokslinio istorijos

pažinimo tyrinėtojų tema. Nuo XX a. paskutinių dešimtmečių susitelkta į istorinio mąstymo kompetencijos tyrimus, aiškinamasi, kuo mokinių istorinio mąstymo pobūdis skiriasi nuo profesionalų, kokių strateginių mąstymo gebėjimų reikalauja istorijos procesų supratimas. Teigiama, jog svarbu: kad mokiniai gebėtų suvokti, t. y. „skaityti“ prasmes ir spręsti apie šaltinių įrodymų patikimumo statusą; kad suprastų, jog įrodymus patvirtina duomenų gretinimas, palyginimas; kad išvelgtų, kaip autorių interpretacijas lemia tam tikro istorinio konteksto sąlygos. Galiausiai mokiniai turėtų gebėti patys priimti sprendimus dėl to, kas istoriškai reikšminga, ir, atsižvelgdami į šaltinių duomenis, kurtų savas istorijos aiškinimo versijas (Van Sledright, 2013).

Didžiojoje Britanijoje 1991–1995 m. buvo vykdytas Europos socialinių mokslų tarybos inicijuotas projektas CHATA, skirtas 7–14 metų mokinių istorijos supratimui ir jo ugdymo metodams tirti. Siekta išsiaiškinti, kaip esminės istorijos žinios išauga (progresuoja) į antrines struktūrines sampratas, tokias kaip įrodymas, reikšmė, priežastis. Projekto mokslininkai pastebėjo, jog mokinių samprotavimai skiriasi nepriklausomai nuo jų amžiaus, t. y. jaunesni vaikai kartais samprotauja giliau nei vyresni. Taip pat buvo atskleista, jog jų samprotavimai apie istorijos priežastingumą vystosi nebūtinai tolygiai (Lee et al., 1993).

Apibrėžiant, kaip plečiasi istorijos mokslo žinojimas, akcentuojami trys glaudžiai susiję žinių tipai. Tai:

- esminės žinios, apimančios įvykio, fakto, sąvokos žinojimą, supratimą, kas įvyko;
- konteksto arba fono žinios, apimančios įvykių ir faktų aplinkos konteksto, reikšmės, priežasčių ir pasekmių, chronologinio įvykių išdėstymo žinojimą ir supratimą;
- procedūrinės arba strateginės žinios, apimančios šaltinių kaip įrodymų paiešką, jų tinkamumo ir patikimumo įvertinimą ir savo istorijos interpretacijos sukūrimą.

Visos kartu šios žinios sudaro išsamaus žinojimo pagrindą. Kadangi istorija yra įvykių ir faktų aiškinimo (interpretavimo) įvairovė, svarbu suvokti, kad ne bet kokia, o tik įrodymais grįsta nuomonė turi teisę pretenduoti į mokslinį pažinimą (Van Sledright, 2013).

JAV Stanfordo universiteto profesorius S. Wineburgas, 1999 m. iškėlęs istorinio mąstymo kaip specifinio, nenatūralaus (angl. *Unnatural Act*) gebėjimo sampratą, apgailestavo, kad daugelis istorijos mokymąsi vis dar tebelaiko faktų įsiminimu, kartojant „vieną prakeiktą dalyką po kito“ (Wineburg, 2010). Jis teigia, jog istorijos mokymąsi reikia paversti aistringų praeities detektyvu, mokymosi raktu laikant specifinius, netradicinius, žvalgybininko ar detektyvo darbui artimus tyrimo būdus. Tai reikalauja ne vien pačių šaltinių skaitymo ir supratimo, bet ir gebėjimo išvelgti, kas slypi tarp eilučių. Rekomenduojama istorijos mokyti taip pat, kaip tai daro tikri istorijos mokslininkai, kurie, aiškindamiesi faktus ir įvykius, tyrinėja pirminių šaltinių įrodymus, papildo juos praeities konteksto nušvietimu, veikėjų motyvų atskleidimu, įvykių liudininkų paliktų įrodymų išsiaiškinimu. Anot S. Wineburgo, mokiniams svarbu parodyti ne tik tai, ką apie praeitį istorikas mano, dar svarbiau yra atskleisti – kaip istorikas apie tai mąsto (Wineburg, 2010).

Anot mokslininko, mokytojas turi vadovauti mokinių istorinio mąstymo veiklai, todėl pirmiausia reikalaujama mokiniams pateikti pirminių šaltinių nagrinėjimo užduočių, siekiant išsiaiškinti: kas sukūrė dokumentą? Kada? Koks tikslas? Kiek galima šiuo šaltiniu pasitikėti? Kodėl? Antra, siekiant, kad mokiniai įgytų pirminio šaltinio istorinio konteksto supratimą, reikia skatinti juos jungti savo žinias apie įvykius, veikėjus ir kitus žmones, jų idėjas, siekius, laikmečio aktualijas, laikotarpio bruožus. Nagrinėjant pirminius šaltinius, rekomenduojama kelti klausimus: ką aš tikrai žinau iš šio dokumento, o ką dar turiu išsiaiškinti? Trečia, renkant duomenis iš įvairių šaltinių, svarbu išmokti taikyti paties šaltinio tyrimo ir aiškinimo strategijas, t. y. kelti klausimus: kodėl šis šaltinis įvykį nušviečia taip, o ne kitaip? Kas jį parašė? Kokiais įrodymais rėmėsi? Taip išmokstama suprasti ir vertinti skirtingas įvykių aiškinimo versijas, priimti ir toleruoti skirtingas antrinių šaltinių perspektyvas. S. Wineburgas teigia, jog kasdienė informacijos lavina, kai vaizdo įrašas iš Teherano mobiliuoju telefonu per pusę sekundės perduodamas į San Fransiską, mus verčia klausti: kas jį išsiuntė? Ar jis patikimas? Taigi, istorinio mąstymo įgūdžiai reikalingi ne tik praeities, bet ir šiandienos įvykių supratimui, o istorijos mokymasis be mąstymo įgūdžių ugdymo apskritai yra beprasmiškas (Wineburg, 2010).

Nauja istorinio mąstymo kaip nestandartinio akto samprata paskatino mokslininkus ieškoti tam tikrų istorinio mąstymo gebėjimus apibūdinančių kategorijų. Kalifornijos valstybinio universiteto mokslininkai T. Andrewsas ir F. Burke straipsnyje „Ką reiškia mąstyti istoriškai“ (2007) nurodė penkias esmines istorinį mąstymą apibūdinančias sampratas (konceptus), kurias pedagogams siūlo ugdyti kaip istorinio mąstymo pagrindus nuo darželio iki aukštosios mokyklos:

- laiko tėkmės kaita;
- kontekstas;
- priežastingumas;
- atsitiktinumas;
- sudėtingumas (Andrews, Burke, 2007).

Apibūdinant šias sampratas teigiama, jog laiko tėkmės kaita suvokiama net mažiems vaikams. Asmeninių šeimos istorijų pasakojimas jiems parodo, kad žmonės susiję su svarbiais įvykiais, nes jie gyvena tų įvykių sūkuryje. Objektų vaizdą anksčiau ir dabar fiksuojančios nuotraukos puikiai iliustruoja per tam tikrą laiką vykstančius pokyčius. Jos taip pat įrodo, kad nebūtinai viskas pasikeičia tik į gerąją pusę, kažkas vėliau tampa apleista, suniokota. Tai verčia mąstyti apie pokyčių pasekmes. Konteksto samprata ypač patraukli pradinėse klasių mokiniams, kuriems būdingas polinkis žaismingai įsitraukti į praeities istorijų pasakojimą. Jie mielai tyrinėja viduramžių žmonių drabužius, inscenizuoja pilies gyvenimą. Darbas su šaltiniais naudingas, kai pirmiau papasakojama istorija, o paskui interpretuojami ir aiškinami šaltinio įrodymai. Rekomenduojama skirti užduotis, reikalaujančias nustatyti, ar tai pirminis šaltinis, ar grožinė literatūra, ar istoriko kūrybinė mintis. Kalbant apie įvykių priežastis, pastebima, jog istorikai dažniausiai jau yra jas nurodę. Bet su mokiniais galima aiškintis, kodėl jie nurodė nevienodas priežastis, aptarti, kad vienos priežastys gali būti svarbesnės nei kitos. Nenumatytų, atsitiktinių istorijos veiksnių tyrinėjimas leidžia suprasti, kad klystama manant, jog įvykiai tiesiogiai lemia tam tikrą rezultatą. Mokiniais siūloma kurti įvairias savas istorinės raidos perspektyvas, netgi samprotauti „kas būtų, jeigu būtų“. Istorijos sudėtingumas parodomas per nešališkus istorijos pasakojimus, atskleidžiant ne tik patogius, bet ir neigiamus įvykius, žmones, moralinius



aspektus. Taip yra skatinama išsklaidyti praeities nostalgiją. Teigiama, jog vien herojinių žygių ir laimėjimų akcentavimas trukdo gerai suprasti ir analizuoti praeitį. Todėl raginama mėgautis istorijos sudėtingumu, o ne jo drovėtis (Andrews, Burke, 2007).

Kanados mokslininkė A. von Heyking (2004), kalbėdama apie Kanadoje vykstantį mokinių istorijos pažinimo gebėjimų sampratos virsmą, teigia, kad turime geriau išsiaiškinti ir perprasti pradinių klasių mokinių pažinimo gebėjimus, nes naujausios ugdymo programos reikalauja, kad net labai jauno amžiaus vaikai mokyklose užsiimtų istorinio mąstymo užduotimis. Ji teigia, kad nauji pasauliniai istorijos disciplinos mokymosi susitarimai paskleidė mintį, kad istorijos mokymasis nėra vien kritinis mąstymas. Remdamasi Albertos provincijos projekto (2003) naujai inicijuota samprata, istorijos mokymąsi ji apibūdina kaip procesą, kurio metu mokiniai kviečiami iš naujo permąstyti praeities supratimą, pateikiant jiems iššūkį – patiems suprasti ir įsivaizduoti tiek praeitį, tiek dabartį. Teigiama, jog tai padeda mokiniams tapti gerai informuotais piliečiais, kurie kelia klausimus ir iš naujo ieško sprendimų, kai pateikiama informacija ar požiūris skiriasi nuo jų pačių. Istorinio mąstymo įgūdžiai padeda suvokti įvykius jų kontekste, įtraukia įvykių sekos supratimą, įvykių rekonstrukcija reikalauja analizės, supratimas pateikiamas per kalbą, tekstą, meną, IKT priemones (Heyking, 2004).

Kaip vieną pirmųjų autorių, užginčijusių tradicinį požiūrį, jog vaikai negeba suprasti istorijos, mokslininkė įvardija P. Seixasą ir rekomenduoja pradiniam ugdyme remtis jo apibrėžtomis istorinio mąstymo sampratomis. Kanados Britų Kolumbijos universiteto profesorius, Istorinio mąstymo studijų centro iniciatorius ir vadovas P. Seixasas nuo 1996 m. rašo apie istorijos supratimą, remdamasis ilgamete asmenine mokytojavimo praktika. Istorinio mąstymo apibrėžties paieškas jis pradėjo galvodamas apie istorijos mokymosi vertinimo gaires, ieškodamas atsakymo į klausimą – kas sudaro vertinimo pagrindą, kai norime išsiaiškinti, ką mokiniai išmoko per kelerius metus? Ar tai yra dar daugiau žinių? Suprasdamas, jog istorinio mąstymo negali būti be žinių, jis pasiūlė šešias istorinio mąstymo sampratas, kurios, anot autoriaus, tampa reikšmingos tik įdėjus į jas konkretų istorinį turinį.

Taigi, P. Seixasas apibrėžia „didįjį šešetą“, t. y. šešias istorinio mąstymo sampratas (konceptus), ir teigia, jog šiomis sampratomis gali būti grindžiamas istorinio raštingumo kompetencijos pamatas:

- istorinės reikšmės nustatymas;
- pirminio šaltinio įrodymų naudojimas;
- tęstinumo ir kaitos nustatymas;
- priežasties ir pasekmės analizė;
- istorinių perspektyvų taikymas;
- istorinių interpretacijų etinio aspekto supratimas (Seixas, 2006).

Apibrėždamas istorinės reikšmės nustatymą, P. Seixasas teigia, jog mes negalime visko žinoti apie praeitį, todėl įsimename tik kažkuriuos reikšmingiausias dalykus. Kas patvirtina tą reikšmingumą? Dažniausiai mokiniai yra linkę įsiminti vadovėliuose pateiktus įvykius ar faktus, per daug negalvodami, kodėl jie ten įrašyti ar kodėl to reikalauja mokytojas. Bet reikšmingumo nustatymo esmė yra mokinių sugebėjimas atskirti sąvokas „svarbu, reikšminga“ ir „man įdomu“, svarbu, kad jie netapatintų šių sąvokų. P. Seixaso požiūriu, iš tiesų istorijoje reikšminga tai, kas per laiką padaro poveikį daugeliui žmonių, o ne tai, kas kažkam yra įdomu. Todėl reikšmingumas atskleidžiamas, kai:

- nurodomi kaitos padariniai (rezultatai), suprantant, jog įvykis, asmuo ar procesas turėjo svarbias pasekmes daugeliui žmonių per ilgą laiką;
- nurodoma, kaip įvykis, asmuo ar procesas nulėmė kai kurias šiuolaikinio gyvenimo problemas, arba nurodoma, jog kai kurios praeities aktualijos tebėra kažkam iki šiol svarbios (Seixas, 2006).

Reikšmingumą parodo bet kuris iš šių punktų, bet svarbu, jog mokiniai nevertotų netinkamų reikšmingumo nuorodų, pavyzdžiui, „taip buvo parašyta knygoje“, „tai svarbu, nes man tai įdomu“. Mokslininkas teigia, jog ne taip svarbu, kad mokiniai tiksliai įvardytų, kas yra reikšmingumas, daug svarbiau, kad jie suprastų, kas tikrai nėra reikšmingumas (Seixas, 2006).

Pristatydamas pirminio šaltinio įrodymų naudojimą, P. Seixasas nurodo, jog šis gebėjimas susijęs su žinojimu, kaip rasti, atrinkti, interpretuoti, kontekstualizuoti pirminius šaltinius. Pirminiai šaltiniai yra skir-

tingi (autentiški artefaktai, tekstai, vaizdai, gyvi paliudijimai ir pan.), todėl, norint rasti juose įrodymų, reikia turėti specifinių gebėjimų. Jis pateikia gebėjimo dirbti su šaltiniu apibūdinimą, kuris artimas S. Wineburgo istorinio tyrimo kaip detektyvo darbo sampratai. P. Seixasas teigia, jog skaityti šaltinį galima dviem būdais. Vienas būdas, kai skaitome dokumentą kaip telefono knygą ir ieškome mums reikiamos informacijos. Kitas būdas, kai skaitome dokumentą, lyg tyrinėtume pėdsakus sniege, ir keliame klausimus: kas tie pėdsakai? Kas juos paliko ir kas vyko tuo metu? Ką pėdsakai gali mums pasakyti apie juos palikusį žmogų? Taigi, pirminiai šaltiniai nėra vien tiesioginės informacijos teikėjai, skaitydami šaltinį kaip istorikai turime nustatyti prasmes ir padaryti savo išvadas. Siekiant surinkti įrodymus iš pirminio šaltinio, rekomenduojama atkreipti dėmesį į tokius aspektus:

- šaltinio autorystė, t. y. svarbu išsiaiškinti, kas yra tikrasis autorius;
- šaltinio tikslas, t. y. svarbu išsiaiškinti, ką šaltinis atskleidžia apie jo autoriaus tikslą (išreikštą sąmoningai), taip pat apie autoriaus vertybes ir pasaulėžiūrą (išreikštą netiesiogiai);
- šaltinio kontekstas, t. y. svarbu išsiaiškinti šaltinio istorinės aplinkos kontekstą;
- šaltinio kilmė, t. y. svarbu išsiaiškinti šaltinio istorinę situaciją, laiką, vietą (Seixas, 2006).

Tęstinumo ir kaitos nustatymas, anot P. Seixaso, atskleidžia praeities įvykių sudėtingumą, nes, vienu metu ir skirtingu tempu vykstant daugeliui dalykų, nėra taip lengva išskirti pokyčius ir įvardyti tęstinumą. Todėl rekomenduojama sprendimus apie tęstinumą ir kaitą su mokiniais daryti lyginant konkrečią situaciją „anksčiau–dabar“ principu arba lyginant ją tarp dviejų konkrečių praeities taškų (pavyzdžiui, prieš karą ir po karo). Autorius pastebi, jog tęstinumas ir kaita yra glaudžiai susiję su priežasčių ir pasekmių nagrinėjimu, todėl rekomenduoja jungti šiuos aspektus skiriant užduotis mokiniams. Mokslininkas atkreipia dėmesį į šiuos tęstinumo ir kaitos nustatymo aspektus:

- ne visi gyvenimo aspektai keičiasi vienodai, t. y. svarbu išsiaiškinti, kad vieni dalykai keičiasi greičiau, akivaizdžiau nei kiti ir kad dažniausiai pokyčius inicijuoja kritiniai gyvenimo posūkiai;

- pagrindiniai akcentai, padedantys įvertinti pokyčius, yra pažanga ir nuosmukis, t. y. svarbu išsiaiškinti, jog pokyčiai – ne vien tik pažanga;
- pokyčius ir tęstinumą padeda sisteminti chronologija, t. y. svarbu suprasti, kad nepastebėsime pokyčių neišsiaiškinę, kas po ko vyko;
- pokyčius ir tęstinumą sisteminti padeda istorinių laikotarpių periodizacija (Seixas, 2006).

Aptardamas priežasties ir pasekmės analizės gebėjimų ugdymą, P. Seixasas primena, kad svarbiausias istorijos variklis yra aktyvus žmonių dalyvavimas, veikiant pavieniui ar grupėmis. Įvykių priežastys yra susijusios, bet nebūtinai atspindi konkrečius žmonių ar grupių siekius. Svarbu suvokti, jog priežastys yra daugiasluoksnės, jos apima tiek trumpalaikius veiksmus, įvykius, tiek ilgalaikes ideologijas, institucijas, sąlygas. Todėl nurodomos kažkurio įvykio priežastys gali skirtis priklausomai nuo to, ką nori pastebėti tyrėjas (istorikas), kokia jo ideologija ir kokią istorinio pasakojimo perspektyvą jis kuria. P. Seixasas kaip esminius nurodo šiuos priežasties ir pasekmės analizės aspektus:

- istorinius pokyčius sukelia žmonės, tačiau svarbu išsiaiškinti, kad jie veikia savo kontekstuose, kurie lemia tam tikras veikimo ribas. Priežastys gali būti nulemtos ir gamtos stichijų, bet dažniausiai žmonių veikla yra nuolatinė sąveika su sąlygomis, egzistuojančiomis kaip ankstesnių žmonių veiklos palikimas;
- žmonių veiksmai dažnai turi ir nenumatytų pasekmių (Seixas, 2006).

Istorinių perspektyvų taikymas grindžiamas mintimi, jog praeitis šiandieniniam supratimui visuomet yra „užsienis“, todėl ją sunku suprasti. Tačiau praeities svetimumo supratimas kartu suteikia nešališkumo gilinantis į skirtingų žmonių jausmus, elgesį, institucijas, tradicijas. Istorine perspektyva P. Seixasas įvardija pažinimą kaip aktą, suprantant įvairių socialinių sluoksnių, įvairios kultūros, įvairaus intelekto ir net įvairaus emocinio konteksto žmonių gyvenimo formas ir veiksmus praeityje. Nors kartais tai įvardijama kaip istorinė empatija, iš tiesų istorinė perspektyva skiriasi sveiko proto taikymu, o ne emociniu susitapatinimu su praeities veikėju. P. Seixasas nurodo tokius reikšmingus istorinių perspektyvų taikymo aspektus:

- apžvelgti istorinių veikėjų perspektyvas, remiantis įrodymais apie tai, kaip žmonės tuomet jautėsi ir galvojo, vengiant įrodymais nepagrįsto praeities veikėjų vertinimo iš dabarties moralinių pozicijų;
- empatiški šuoliai, kurie nėra paremti įrodymais, istoriškai yra beverčiai;
- suprasti, jog įvykis ar situacija pirmiausia paveikia žmones, kuriems sukuria įvairias perspektyvas;
- istorinių veikėjų supratimas keliais požiūriais yra svarbus siekiant suprasti įvykį;
- apžvelgti istorinio veikėjo perspektyvą nereikia susitapatinti su veikėju (Seixas, 2006).

Istorinių interpretacijų etinio aspekto supratimo svarba grindžiama tuo, jog istorikai visuomet siekia įvertinti praeities veikėjų veiksmus ir įvykius. Šie įvertinimai padeda mums, kai susiduriame su šiandienos moralinėmis problemomis. Moralinis istorijos aspektas pasireiškia per praeities palikimą: mąstome apie tai, kodėl praeities aiškinimai yra skirtingi; jaučiame skolą praeities kovose kritusiems kariams, genocido aukoms; mąstome apie tai, kaip išsaugoti kultūrinį palikimą. Svarbiais etinio istorijos supratimo aspektais P. Seixasas laiko tai, jog:

- visi reikšmingi istoriniai šaltiniai pateikia aiškų ar numanomą etinį vertinimą;
- etinio istorijos vertinimo sprendimai dažniausiai padaromi remiantis kolektyvine atsakomybe ir kinta per laiką;
- vertindami praeitį, istorikai dažnai sprendžia moralinius konfliktus, susijusius su istorinių veikėjų asmenybės įvertinimu, su asmenine savo pažiūra, su istorinio tyrimo pasekmėmis ateičiai (Seixas, 2006).

P. Seixaso idėjomis yra paremtas 2006–2014 m. vykdytas istorinio mąstymo projektas (angl. *The Historical Thinking project*), inicijuotas siekiant plėtoti naują požiūrį į istorijos mokslą ir, remiantis naujausiais tarptautiniais istorijos mokymosi moksliniais tyrimais, keisti mokytojų mokymo ir mokinių mokymosi praktiką. Projekto koncepcija grindžiama teiginiu, kad istorinis mąstymas, taip pat kaip ir matematinis, yra mokslinis mąstymas, klojantis pagrindą mokiniams tapti kompetentingais mąstytojais, kurie mokslinio pažinimo pažangą pradeda jau pradinėje mokykloje (The

Historical Thinking project: promoting critical historical literacy for the 21 century. 2006–2014).

Olandų mokslininkas A. Wilschutas šias istorinio mąstymo sampratas papildė išsamesniais laiko supratimo apibūdinimais. Pastebėjęs, jog istorinio laiko samprata nėra tas pats, kas įprasta matematinė laiko samprata, jis pabrėžia laikotarpių periodizacijos akcentą ir įvykių priskyrimo tam tikriems laikotarpiams akcentą. Remdamasis K. C. Bartono ir L. S. Levstik tyrimais, jis nurodo, jog istorinio laiko supratimą 7–14 metų vaikai geriausiai demonstruoja ne datas įsimindami, bet vaizdus priskirdami laikmečiams. Kol vaikai neturi tradicinės laiko suvokimo sistemos, rekomenduojama laiko vaizdams „klijuoti“ asociatyvines etiketes: karo laikas, kaubojų laikas. Jis teigia, jog svarbu ugdyti kalendorinį laiko tėkmės supratimą ir gebėjimą naudotis juo žymint įvykius. Taip pat A. Wilschutas istorinio laiko sampratos ugdymui rekomenduoja naudoti socialines kategorijas, apibūdinančias kartų, t. y. „senelių“, „tėvų“, „vaikų“, laikmečio sampratas. Tuomet tampa aišku, kad kažkas, ką žinojo ir ką darė seneliai, tėvai, nebėra žinoma mums, vaikams. Taigi, laiko tėkmę suprasti vaikams padeda skirtumo tarp „jie“ ir „mes“ akcentavimas. Tai leidžia vaikams geriau suprasti ir praeities šaltinius, suvokti, jog šaltinio įrodymai yra atėję iš praeities ir todėl duomenis reikia interpretuoti anuometiniame praeities kontekste (Wilschut, 2010).

Naujausi istorinio mąstymo tyrimai rodo, jog pastaraisiais metais išbandomi vis nauji būdai gerinti istorinį supratimą. JAV tyrėjai S. M. Waringas ir C. C. Bentley pristato kokybinį tyrimą (2012), kuriuo tirtas 5 klasių mokinių istorijos supratimas taikant IKT. Atliekant tyrimą 10-mečiai (pradinių klasių mokiniai) gavo užduotis, reikalaujančias sukurti istorinės asmenybės profilį socialiniame tinkle. Tyrėjai siekė išsiaiškinti, kaip mokiniai integruos informacines technologijas savo istorijos tyrime (rengdami profilį) ir kokiais būdais skaitmeniniame profilyje atsispindės mokinių kritinis mąstymas. Kritinį istorijos supratimą jie tyrė atsižvelgdami į šiuos penkis elementus: praeities reikšmės supratimą, tikslumo ir nelogiškumo atskyrimą, istorinės empatijos plėtojimą (ne pažiūrų pristatymą), gebėjimą įžvelgti istorinį priežastingumą, sudėtingumą, asmenų, padariusių poveikį istorijai, pripažinimą (Waring, Bentley, 2012). Taigi, istorinio mąstymo apibrėžtys kažkiek skiriasi. Pabandėme kokybiškai jas sugrupuoti.

Kokybiškai apibendrinus žymiausių istorinio mąstymo sampratų apibrėžtis, išryškėja kelios sampratų kategorijos. Jos pateiktos 1 lentelėje.

1 lentelė

**Istorinio mąstymo sampratų apibrėžtys**

Istorinio mąstymo sampratų kategorijos	Lee, P., Shemilt, D. (2003)	Andrews, T., Burke, F. (2007)	Seixas, P. (2006)	Waring, S. M., Bentley, C. C. (2012)
laiko tėkmės ir pokyčių per laiką samprata	kaita	laiko tėkmės kaita	tęstinumo ir kaitos nustatymas	
priežasčių ir pasekmių ryšių samprata	priežastys	priežastingumas atsitiktinumas	priežasties ir pasekmės analizė	istorinio priežastingumo, sudėtingumo išvėgimas
įrodymų patikimumo samprata	įrodymai	kontekstas	pirminio šaltinio įrodymų naudojimas	tikslumo ir neloģiškumo atskyrimas
istorijos aiškinimo perspektyvų samprata	empatija	sudėtingumas	istorinių perspektyvų taikymas	istorinės empatijos plėtojimas
	reikšmė		istorinės reikšmės nustatymas	praeities reikšmės supratimas
			istorinių interpretacijų etinio aspekto supratimas	asmenų, padariusių poveikį istorijai, pripažinimas

Žinoma, kad egzistuoja ir daugiau įvairių istorinį mąstymą apibrėžiančių sampratų. Tačiau visos jos daugmaž koncentruojasi apie šias, kokybiškai išskirtas 4 kategorijas. 1 lentelėje matyti, jog šiek tiek skirtingai apibrėžiamos istorinio mąstymo sampratos iš esmės akcentuoja **dvi istorijos moksliniam pažinimui ir supratimui būtinas gebėjimų grupes:**

- konceptualaus istorijos supratimo gebėjimai:
  - laiko tėkmės ir pokyčių per laiką samprata;
  - priežasčių ir pasekmių ryšių samprata;
- procedūriniai istorijos tyrimo ir kūrimo gebėjimai:
  - istorijos šaltinių įrodymų patikimumo samprata;
  - skirtingų istorijos aiškinimo perspektyvų samprata.

Naudojant šias istorinio mąstymo apibrėžtis ir jomis metodologiškai grindžiant mokinių istorijos supratimo tyrimus patvirtinama, jog jau nuo

pradinių klasių galima plėtoti asmeninį mokinių požiūrį į praeitį. Tokiu būdu galima ugdyti jų supratimą, orientuojantis nuo buitinio (praktinio) link mokslinio.

Svarbu tai, jog vien konkrečiu praktiniu patyrimu grindžiamas buitinis supratimas praeities aiškinimą daro neįmanomą. Remdamiesi savo patirtimi mokiniai negali pateikti abstraktumo reikalaujančių paaiškinimų ir neretai teigia, jog praeityje žmonės taip elgėsi, nes jie buvo kvaili (deginę raganas, kariavo, žudė). Be to, buitinis (praktinis) supratimas laiko praeitį kažkuo, ko neįmanoma pažinti, nes teigiama, jog praeitis buvo seniai, įvykiai buvo ir pražuvo, niekas nežino, kas iš tiesų tada įvyko, ir pan. P. Lee (2005) pateikia istorijos filosofo J. Rüsseno dar 1993 m. sukurtą istorijos mokslo disciplinos matricą, kuria remiasi aiškindamas, kaip buitinis (praktinis) supratimas perauga į mokslinį (žr. 1 pav.).



1 pav. J. Rüsseno istorijos disciplinos matrica (pagal Lee, 2005: 3)

1 paveiksle parodyta, jog kasdienio gyvenimo praktikoje (apatinė paveikslas dalis) neišvengiamai susiduriame su istorinio supratimo poreikiu, kurį iškelia praktiniai interesai (gebėjimas orientuotis laike) ir funkcijų



supratimas (egzistenciniai *kas yra kas* klausimai). Tuomet mums prireikia istorijos mokslo disciplinos (viršutinė paveikslo dalis) paaiškinimų, kurie apima teorijas (nuomones, požiūrius), metodus (empirinių tyrimų taisykles), formas (pateikimą, atstovavimą).

Tai nereiškia, kad turime perimti kažkieno atrastą „objektyvų“ žinojimą ar išmokti kelis „pliuralizmo“ toleruojamus požiūrius. Tai veikiau reiškia, kad, **keldami praktiniame gyvenime mus dominančius klausimus ir aiškindamiesi juos, kuriame savo pačių požiūrį, kurį grindžiame moksliniu pažinimu** (Lee, 2005: 3).

Taigi, mokymasis didina mokslinį supratimą, t. y. gebėjimą apibendrinti, atskleidžiant į sistemas besijungiančių sąvokų ryšius, arba, kitaip tariant, eiti nuo abstraktumo prie konkretumo. Tačiau primenama, jog mokslinis pažinimas ir akademinė istorija neišvengiamai „gamina teorinį perteklių“, taigi mokykliniame ugdyme reikia rasti pusiausvyrą tarp buitinio (praktinio) ir mokslinio pažinimo. Todėl akcentuojama, kad istorinio raštingumo esmę turėtų sudaryti du dalykai: istorijos kaip disciplinos supratimas ir istorijos pažinimui reikalingos sistemos (metodologijos) supratimas (Lee, 2005: 9). Istorijos kaip disciplinos supratimo didėjimą parodo ne kiekybiškai augantis žinių kiekis, bet kokybiškai geresnio supratimo atsiradimas, pereinantis į antrinių sąvokų, tokių kaip „pokyčiai“, supratimą, kuris kiekvienam yra individualus (Lee, Shemilt, 2003: 15).

Įvairių šalių mokslininkai nuolat akcentuoja, kad kiekviena iš apibrėžtų sampratų plėtojama laipsniškai, tačiau kiekvienos jos plėtojimas yra pamatuojamas kokybiškai nurodant supratimo didėjimo lygmenis. Šiuo principu iš esmės ir remiasi bet kurios mokslo srities pasiekimų tyrimo standartizuoti testai.

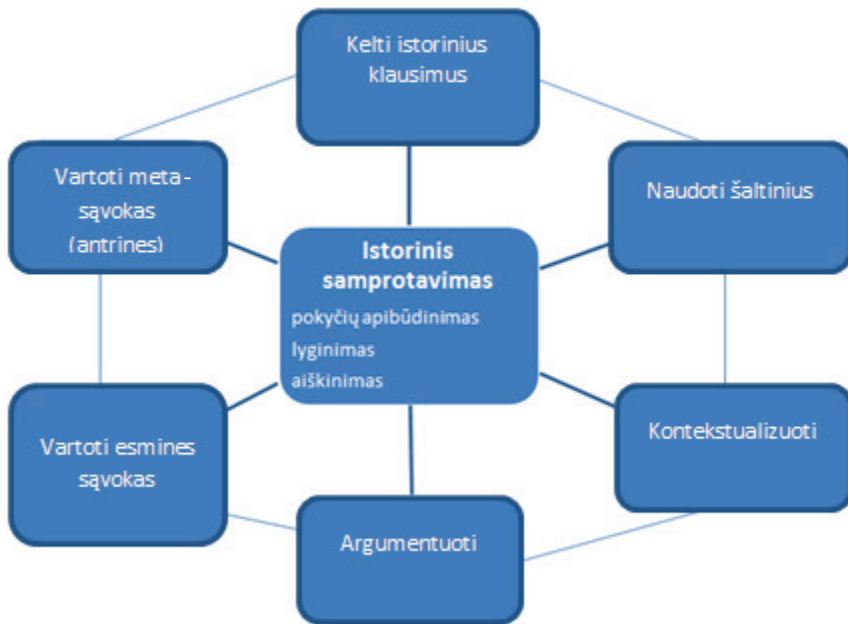
Siekiant palaipsniui pereiti nuo buitinio (praktinio) istorinio supratimo prie mokslinio, pirmiausia yra rekomenduojama apibrėžti mokinių istorinio mąstymo sampratas ir supratimo progreso modelius. P. Lee ir D. Shemiltas kalba apie istorinio supratimo matavimą ir galimus modelius, tokius kaip „pokyčiai“, „įrodymai“, „reikšmė“, „priežastys“, „empatiija“ (Lee, Shemilt, 2003: 15).

Autoriai pasiūlė „įrodymų“ supratimo modelio pavyzdį, demonstruojantį, kaip plėtojasi įrodymais grindžiamos praeities pažinimas ir supratimas per 6 lygius:

- praeities vaizdas (1 lygis);
- informacija (2 lygis);
- liudijimas (3 lygis);
- kompiliacija (4 lygis);
- izoliuotas įrodymas (5 lygis);
- įrodymas kontekste (6 lygis) (Lee, Shemilt, 2003: 21).

Teigiama, jog supratimo didinimo atspirties taškas yra tas, jog iš pradžių praeitį vaikai supranta ir priima taip pat kaip dabarties vaizdą (1 lygis). Įrodymų „patikimumo“ sąvoką mokiniai pirmiausia supranta (2 lygis) kaip „teisingą“ arba „klaidingą“, t. y. patikimumo sampratą taiko taip, kaip yra įpratę atrinkdami informaciją. Jų supratimas didėja, kai jie sugeba atskirti informaciją apie praeitį nuo praeities liudijimo (3 lygis). Tai patvirtina pirminį įrodymų patikimumo metodikos supratimą. Jie gali klaidžioti svarstydami, kurie iš liudininkų patikimesni (dvasininkai ar teisininkai), bet jie aiškiai atskiria, kad pirminiai įvykių liudininkų duomenys patikimesni nei spėjimai ar antriniai aprašymai. Taip mokiniai parodo, kad jiems aiškėja klausimas „kaip mes sužinome“. Toliau supratimas didėja, kai mokiniai geba susitvarkyti su keliomis naujomis idėjomis, t. y. suprasdami, jog patikimesni liudininkų duomenys, kartu supranta, jog ir liudininkų duomenys gali būti šališki (arba jie tylėjo), taigi reikia tyrinėti kelis nesusijusius liudijimus (4 lygis). Toliau supratimas plėtojasi, kai mokiniai supranta, jog istorijos žinojimą mes kuriame ne vien liudijimais ir ne aklai pasitikėdami, bet keliame prasmingus klausimus ir kuriame atsakymus, jungdami su kitų šaltinių (artefaktų, piešinių ir kt.) duomenimis (5 lygis). Galiausiai suprantama, jog istorijos prasmė suvokiama tik žvelgiant į šaltinį jo laikmečio kontekste (6 lygis). Tai nelengva, nes kai kurie istoriniai herojai bet kokiam kontekste nušviesti gana tendencingai (Lee, Shemilt, 2003: 19–20). Taigi, mokinių istorijos supratimo pasiekimai yra pamatuojami ir juos galima įvertinti tam tikrais lygiais.

Mokinių istorijos supratimo pasiekimų lygius siekiama įvairiai standartizuoti. Tačiau taip pat akcentuojama ir ta problema, jog pasaulyje dar per mažai atlikta šios srities kokybinių tyrimų. Olandijos Amsterdamo ir Roterdamo universitetų mokslininkės J. Van Drie ir C. Van Boxtel 2007 m. pateikė istorinio samprotavimo schemą (žr. 2 pav.).



2 pav. Istorinio samprotavimo schema (pagal Van Drie, Van Boxtel, 2007: 4)

2 paveiksle matyti, jog istorinis samprotavimas grindžiamas gebėjimu atlikti tam tikras istorinio tyrimo procedūras. Pagrindine istorijos samprotavimo prielaida autorės laiko istorinių pokyčių apibūdinimą, lyginimą ir aiškinimą. Šie samprotavimo elementai reikalauja tokių kognityvinių gebėjimų kaip:

- kelti istorinius klausimus;
- naudoti istorinius šaltinius;
- kontekstualizuoti;
- argumentuoti;
- vartoti esmines sąvokas;
- vartoti metasąvokas (antrines) (Van Drie, Van Boxtel, 2007: 4).

Aiškindamos šią samprotavimo schemą, autorės remiasi visame pasaulyje atliktų tyrimų duomenimis. Teigiama, jog gebėjimas kelti, atpažinti ir suprasti istorinius klausimus yra viena istorinio mąstymo kompetencijų. Klausimai dažnai veikia kaip istorinio pagrindimo paieškos motyvas, be to, jie būna skirtingos paskirties. Vieni jų reikalauja aprašymo, kiti – palyginimo, tretį – priešasčių nurodymo, ketvirtį – įvertinimo. Dažniau-

siai klausimai nukreipti į istorinius faktus, įvykius, procesus (kas sukėlė karą?) arba į šaltinio duomenų pateikimą (ar dokumentas pateikia įrodymų?). Tačiau absoliučiai aišku, kad vieni klausimai, pavyzdžiui, vertinamieji, išprovokuoja sudėtingesnius (aukštesniaisiais mąstymo gebėjimais grįstus) argumentus nei kiti (Van Drie, Van Boxtel, 2007: 5).

Darbas su istorijos šaltiniais apima tiek pirminių, tiek antrinių šaltinių duomenų supratimą, gebėjimą „skaityti“ duomenis, išvelgti juos, sujungus kelių šaltinių turinį. Remdamosi S. Wineburgo (1991) tyrimais, autorės akcentuoja, jog iš dokumento kaip informacijos pagrindo galima nustatyti įvykio laiko ir vietos kontekstą, dokumento kilmę ir galima palyginti dokumentus tarpusavyje. Iš dokumento kaip įrodymo pagrindo galima aiškintis duomenų patikimumą ir šališkumą (Van Drie, Van Boxtel, 2007: 8). Pastebima, jog mokiniai pirmiausia „skaito“ šaltinį kaip informaciją, tik vėliau išmoksta šaltinio duomenis įvertinti kaip įrodymą.

Kontekstualizuoti įvykį ar reiškinį – tai suprasti jį atsižvelgiant į chronologinius laiko rėmus, erdvės (vietos) rėmus ir socialinio konteksto rėmus, t. y. atsižvelgiant į žmonių tuometinio gyvenimo ir elgesio kontekstą (Van Drie, Van Boxtel, 2007: 10). Autorės pastebi, jog šiam supratimo didėjimo aspektui atskleisti reikia gausesnių tyrimų.

Teiginiai apie praeitį turi būti grindžiami racionaliais argumentais, kurie savo ruožtu turi būti paremti gerai įvertintais įrodymais. Autorės mini P. Lee ir R. Ashby (2000) tyrimus apie tai, jog 7–14 metų mokiniai šaltinius dažniausiai naudoja tik kaip informacijos aruodą ir nelinkę pateikti daugiau argumentų nei jų tiesiogiai yra šaltinyje (Van Drie, Van Boxtel, 2007: 12).

Esminių sąvokų vartojimu grindžiamas visų sričių mokslas, todėl tinkamas sąvokų vartojimas yra vienas iš svarbių mokymo(si) uždavinių. Istorijos esminės sąvokos susijusios su žmonių, įvykių, reiškinų, periodų (pvz., faraonas, feodalizmas) įvardijimu. Tačiau yra keletas problemų. Pirmą problema ta, jog istorija turi daug apibendrintų sąvokų (Romos imperija, Renesansas), kurioms būtinas konceptualus paaiškinimas. Pavyzdžiui, norint paaiškinti sąvoką „demokratija“, reikia kitų sąvokų, tokių kaip „parlamentas“, „rinkimai“, „atstovavimas“. Antra problema, kad kai kurios apibendrintos sąvokos turi skirtingą reikšmę skirtingais laikmečiais. Pavyzdžiui, prekyba šiandien yra ne tas pats, kas prekyba viduramžiais. Trečia,

kai kurios istorinės sąvokos turi emocinį atspalvį, pavyzdžiui, „fašizmas“, „vergovė“. Taigi, mokiniai turi mokytis atskirti šių sąvokų šiandieninę prasmę nuo jų prasmės tuometinių laikmečių kontekstuose. Esminių sąvokų vartojimas istorinio samprotavimo atveju susijęs su gebėjimu jomis įvardyti asmenis, reiškinius, laikotarpius, gebėjimu jomis naudotis ieškant informacijos, apibūdinant, lyginant ir aiškinant praeitį. Pateiktas pavyzdys apie tai, jog mokiniai pirmiausia kalba apie konkretų žmogų su šarvais, o tik po to apibendrintai jį įvardija kaip riterį (Van Drie, Van Boxtel, 2007: 13–15).

Metasąvokos (antrinės) formuojasi remiantis istorinėmis žiniomis ir esminėmis sąvokomis. Yra du metasąvokų konstravimo modeliai: vienas, kai akcentuojami žmogaus veiksmai (lyderių vaidmuo), kitas, kai akcentuojami sistemų, struktūrų veiksmai (socialinių, politinių, religinių ir kt.). Vartojant metasąvokas istorinis samprotavimas apima: pokyčių kaitos aprašymą, atskiriant kaitą ir tęstinumą, politinius, socialinius, ekonominius, kultūrinius pokyčius; istorinių reiškinių palyginimą, atskiriant unikalius ir antrinius aspektus; istorinių įvykių aiškinimą, išskiriant priežasčių tipus, santykį tarp priežasčių ir pasekmių; išteklių naudojimą informacijai apie praeitį pateikti, pavyzdžiui, įvertinant patikimumą, kaip keliais skirtingais šaltiniais patvirtintą informaciją (Van Drie, Van Boxtel, 2007: 16–17).

Autorės kelia klausimą apie tai, ar istoriniam samprotavimui pakanka tiesiog bendrųjų mąstymo gebėjimų, ar tai kažkas daugiau. Jos cituoja T. S. Kuhną, kuris laikosi nuomonės, kad samprotavimas nepriklauso nuo srities, ir teigia, jog filosofinė analitika tą patvirtina. Vis dėlto, nors istoriniam samprotavimui būtini bendrieji mąstymo gebėjimai, esama ir konkrečių istorijos sričiai būdingų aspektų. Jie susiję su gebėjimu generuoti skirtingų tipų argumentus, įvertinti prieštaraujančius argumentus, o tai reikalauja daugiau metapažinimo mechanizmų. Kita vertus, nors istorinis samprotavimas vyksta pateikiant konkrečią istorinę informaciją, tačiau vadovaujamosi bendrais principais. Taigi, anot jų, istorinis samprotavimas apibrėžiamas kaip „nei specialiai istorinis, nei visiškai bendrasis“ (Van Drie, Van Boxtel, 2007: 18).

Istorinio samprotavimo mechanizmus atskleidusios autorės taip pat pastebi, jog pirmiausia remiantis išsamiais tyrimais yra būtina identifikuoti istorinio samprotavimo komponentus (sampratas) arba anksčiau

aptartas antrines istorinio mąstymo sampratas. Ir tik tuomet galima aiškintis, kiek mokiniai yra pasiekę, t. y. koks jų istorinio samprotavimo lygis. Manytina, jog tai ypač svarbu, nes tai galima suprasti kaip pastangą parodyti naują ugdymo(si) turinio konstravimo kelią.

JAV tyrėjai N. C. Patterson, A. G. Lucas ir M. Kithinji, remdamiesi B. Bloomo teorija, teigiančia, jog kritinis mąstymas visuomet susijęs su aukštesniojo mąstymo gebėjimais, taip pat pastebi, kad ne visi ugdymo(si) rezultatai demonstruoja vienodas mąstymo kategorijas, ir kviečia susitelkti ties aukštesniųjų mąstymo gebėjimų ugdymu (Patterson et al., 2012: 74).

Tyrime, siekdami įvertinti, kaip skirtingų mokyklos lygmenų mokytojai ugdo aukštesniuosius mąstymo gebėjimus taikydami darbą su pirminiais šaltiniais, jie išskyrė šešias su šaltinių naudojimu susijusias istorinio mąstymo kategorijas: chronologijos supratimas; įrodymų dokumente radimas; klausimų apie anksčiau priimtus sprendimus kėlimas; istorijos neišvengiamybės supratimas; istorinės interpretacijos kūrimas; kelių požiūrių sugretinimas. Tuomet, remdamiesi B. Bloomo taksonomija, autoriai nusistatė du mąstymo hierarchijos lygius: žemesniesiems mąstymo gebėjimams buvo priskirti: įsiminimas, supratimas, taikymas; aukštesniesiems mąstymo gebėjimams priskirti: analizė, įvertinimas, kūryba. Stebėto ugdymo(si) proceso duomenys atskleidė, jog pradinėse klasėse dominavo įsiminimo, supratimo ir taikymo gebėjimų ugdymas bei šiek tiek pastebėtas analizės gebėjimų ugdymas (Patterson et al., 2012: 76).

Autoriai padarė išvadą, jog ne patys šaltiniai, o jų taikymo metodika dažniausiai buvo probleminė. Tai atskleidė, jog veikiausiai mokytojai turi mokinių mokymosi pažinimo spragų ir nepakankamus ugdymo(si) turinio supratimo gebėjimus, t. y. paprasčiausiai jie patys turi tik gana paviršutinišką istorijos šaltinių taikymo pamokose supratimą. Jų tyrimas patvirtino ankstesnius mokslininkų teiginius (Lee, Ashby, 2000), jog mokinių supratimo progresas priklauso nuo mokytojų įgytų struktūrinių ir procedūrinių žinių, taigi, jeigu mokytojai nėra pasirengę ugdyti aukštesniųjų mąstymo gebėjimų, tai tokie gebėjimai ir netampa mokinių ugdymosi rezultatu (Patterson et al., 2012: 80–81).

Tyrimo priede autoriai pateikia tyrimui naudotą pamokos ugdymo(si) turinio analizės metodiką (adaptuotą pagal Krathwol, Bloom ir Masia,

1973), atskleidžiančią, kokie istorinio mąstymo elementai ir kokios konkrečios mokinių veiklos priskiriami tam tikrai mąstymo kategorijai (žr. 2 lentelę).

2 lentelė

**Mąstymo gebėjimų kategorijos socialiniame ugdyme**

<b>Mąstymo kategorija</b>	<b>Apibrėžimas</b>	<b>Veiksmo žodžiai</b>	<b>Istorinio mąstymo elementai</b>
atsiminimas	svarbių žinių atgaminimas iš ilgalaikės atminties	atpažinti atgamtinti pripažinti	nusako dokumento iš-takas atranda praeities faktus apibrėžia sąlygas nusako praeities faktus
supratimas	mokymosi žinių prasmės supratimas iš žodinio, rašytinio, grafinio ir vaizdinio pranešimų	papasakoti žodžiu pateikti pavyzdžių palyginti klasifikuoti apibendrinti paaiškinti padaryti išvadas	apibendrina įvykius išrikiuoja chronologine tvarka aprašo žmonių patirtį pra-eityje
taikymas	atlikti arba naudo-ti procedūrą tam ti-kroje situacijoje	vykdyti įgyvendinti	nustato požiūrius pareiškia apie ryšius su žmonėmis iš praeities parodo įvykių (procesų) jungtis su praeitimi
analizė	skaidyti medžiagą į jos sudedamąsias da-lis ir nustatyti, kaip šios dalys yra susi-justos viena su kita bendroje struktūroje	diferencijuoti sisteminti, sujungti priskirti	bando interpretuoti isto-riją palygindami idėjas, faktus, klausimus, turi-mą vaizdą
įvertinimas	priimti sprendimus remiantis kriterijais ir standartais	tikrinti, kritikuoti recenzuoti	pateikia įrodymus, argu-mentus, pagrindžiančius požiūrį (argumentuoja)
kūryba	naudoti elementus kartu sudarant nau-ją, nuoseklią visumą arba padaryti origi-nalų produktą	generuoti, planuo-ti, kurti (gaminti)	kelia klausimus apie pra-eities sprendimus / istorinis neišvengiamumas naudoja surinktus įrody-mus, kad pagrįstų argu-mentus daro naujas išvadas naudoja naujas požiūrių sis-temas peržiūrėdami praeitį

Iš: Patterson et al., 2012: 84–85.

Iš 2 lentelės duomenų matyti, jog nustatant, kaip mokantis didėja mokinių **konceptualus supratimas**, dažniausiai remiamasi psichologiniais mokinių supratimo lygių apibūdinimais. Įvairiai apibrėžiami konceptualaus supratimo didėjimo (progresavimo) modeliai galų gale atsiremia į šiuos psichologinius supratimo apibrėžimus:

1 lygis – (įsiminimas), ikisąvokinis supratimas, kai suvokiamas tik konkretus objektas;

2 lygis – (supratimas), vizualinis, prasmės supratimas, kai objektas atpažįstamas remiantis vaizdu, išskiriant jį, palyginus su kitais vaizdais. Sprendimai apie objektus daromi remiantis akivaizdžiomis savybėmis, jų nepagrindžiant apibendrintais samprotavimais;

3 lygis – (taikymas), aprašomasis supratimas, kai objekto savybės atpažįstamos, bet jų sąveika nėra išvelgiama;

4 lygis – (analizė), apibrėžiamasis, aprašomasis lygis, kai objektas paaiškinamas remiantis savybių visuma, bet dar ne formaliais įrodymais;

5 lygis – (įvertinimas), vertinamasis supratimas, kai suvokiami tiek tiesioginiai, tiek netiesioginiai ryšiai, pateikiami argumentai, įrodymai, prieštaravimai;

6 lygis – (kūryba), abstraktus supratimas, paremtas įrodymais ir prieštaringsomis požiūrių sistemomis, leidžiantis savarankiškai interpretuoti, daryti naujus sprendimus.

Istorijos pažinimo kaip mokslinio tyrimo proceso **procedūriniai gebėjimai** susiję su gebėjimais atlikti tam tikrą tyrinėjimo veiklą. Remiantis J. Van Drie ir C. Van Boxtel (2008), galima išskirti šiuos procedūrinius, organizacinius tyrimo gebėjimų lygius:

1 lygis – klausimų kėlimas (problemos identifikavimas): kai klausama ir išsiaiškinama, kas jau žinoma, o kas dar ne;

2 lygis – konkretaus objekto tyrinėjimas (naudojimasis šaltiniu): kai apibrėžtame turinyje tyrinėjamas klausimas ar problema;

3 lygis – kontekstualizavimas (detalizavimas): kai klausimas ar problema apibūdinama laiko, vietos ir socialiniame kontekste (žmonių elgesys aiškinamas to meto sąlygomis);

4 lygis – argumentavimas (įrodymai): kai klausimas ar problema aiškinama grindžiant įrodymais, įrodymai yra paremti šaltiniais, suvokiant, jog šaltiniai nevienodai patikimi;



5 lygis – esminių sąvokų vartojimas: kai klausimas ar problema aiškkinama remiantis apibendrintomis istorinėmis sąvokomis, tokiomis kaip „bajorai“, „riteriai“, „valstiečiai“, kai lyginami ne konkretūs objektai, bet istoriniai reiškiniai, kai lyginami ir vertinami šaltinių duomenys;

6 lygis – metasąvokų (antrinių) vartojimas samprotaujant (sujungimas): kai klausimui ar problemai aiškinti vartojamos visos esminės sąvokos ir metasąvokos (antrinės), tokios kaip „pokyčiai“, „tęstinumas“, „priežastys“, „įrodymai“, „reikšmė“, jungiant ankstesnes ir naujas sampratas, įžvelgiant skirtingus istorijos aiškinimo (pasakojimo) požiūrius.

Suprantama, šios teoriškai apibrėžtos istorijos supratimo ugdymo kategorijos reikalauja gausesnių ir išsamesnių empirinių tyrimų. Tokių tyrimų poreikis akcentuojamas visose didaktinės tematikos mokslinėse diskusijose. Tačiau aišku ir tai, jog įvairių sričių raštingumo, kaip supratimo ugdymo, koncepcija reikalauja ir atitinkamo ugdymo turinio: mokymo ir mokymosi medžiagos, strategijų, metodų ir būdų bei rezultatų vertinimo kaitos.

Apibendrinant galima teigti, jog XX–XXI a. sandūroje istorijos didaktikos tyrimai susitelkė ties mokinių istorijos pažinimo ir supratimo tyrimais, kurie išryškino, jog, remiantis tinkama mokymosi veikla, jau ir pradinėse klasėse galima įgyvendinti mokinių mokslinį istorijos pažinimą ir ugdyti jų istorinį mąstymą. Perspektyvoje pasiekiamas tokio **ugdymo(si) rezultatas – tyrimo analize ir išvadomis pagrįsto savo požiūrio į istoriją konstravimas.**

Iškėlus į konkrečius mąstymo gebėjimus kaip į laukiamą rezultatą orientuotus ugdymo(si) uždavinius, didaktikos dėmesys atkreipiamas į įvairias šių gebėjimų ugdymo(si) strategijas ir technologijas. Rekomenduojama taikyti probleminį mokymą, kai problema ar tyrimo klausimas yra suformuluojamas mokytojo, o mokiniai skatinami savarankiškai ieškoti sprendimo naudojantis tam parengta medžiaga (Mandl, Kopp, 2006: 10). Akcentuojamos į kritinį mąstymą, kūrybiškumą, bendradarbiavimą orientuotos ugdymo strategijos, siūloma naudoti įvairiausias IKT teikiamas galimybes, taikyti klasės ribas išplečiančias virtualaus mokymosi ir mokymosi natūraliose autentiškose aplinkose formas.

Kaip mokymosi principas dominuoja istorijos tyrimo ir kūrimo veikla, kuri neretai tiesiog vadinama „sukurk istoriją“ (angl. *making History*).

Tačiau atkreiptinas dėmesys, jog šiai veiklai būtina itin kokybiškai parengta pirminių ir antrinių šaltinių medžiaga. Tai aktualina profesionaliai parengto, įvairaus amžiaus vaikų mokymuisi tinkamo turinio problemą ir skatina tikslingai finansuoti ir plėtoti mokymo(si) medžiagos ir užduočių parengimo, mokytojams ir mokiniamis skirtų išteklių (portalų), internetinių svetainių kūrimo darbus.

## 2. Pradinio ugdymo istorijos turinio gairių kokybinis tyrimas

Sudėtinga analizuoti istorijos mokymosi situaciją Lietuvos pradinio ugdymo srityje, nes socialinis ugdymas nėra atskira ugdymo turinio dalis. Remiantis 2007 m. Bendrojo lavinimo ugdymo turinio formavimo, vertinimo, atnaujinimo ir diegimo strategijos nuostatomis (14.2 punktas), pradinio ugdymo turinio ir proceso paskirtis – užtikrinti, kad mokiniai ugdytųsi visuminį pasaulio vaizdą ir įgytų esminių (bendrųjų) kompetencijų pagrindus, mokydamiesi su gyvenimo aktualijomis ir artimiausia aplinka susijusio žinių turinio (Bendrojo lavinimo ugdymo turinio formavimo, vertinimo, atnaujinimo ir diegimo strategija, 2007). Šią strateginę Lietuvos mokyklinio ugdymo turinio orientaciją nuo akademinų žinių link bendrųjų kompetencijų ugdymo (strategijos 12.1 punktas) atspindi ir 2008 m. atnaujintos bendrosios programos. Pradinio ugdymo bendroji programa pradinėse klasėse numato integruotą socialinio ir gamtamokslinio ugdymo turinį, įgyvendinamą pasaulio pažinimo pamokose. Pasaulio pažinimo programos (2008) tikslų ir uždavinių formuluotėse kalbama apie bendrą gamtinės, socialinės bei kultūrinės aplinkos supratimą ir bendrųjų gebėjimų ugdymą(si), neakcentuojant šių mokslų žinių (Pradinio ugdymo bendroji programa, 2008: 223).

Čia verta pastebėti, jog negausūs pasauliniai empiriniai tyrimai rodo, kad mokinių supratimas buvo geresnis tuomet, kai istorijos buvo mokoma kaip atskiros srities. Nepaisant to, ugdymo turinio integravimas gali būti pateisinamas siekiant visuminio, integralaus pasaulio ir visuomenės supratimo tikslo. Tačiau akivaizdu ir tai, jog švietimo dokumentuose įžvelgiamas žinių nuvertinimas ir juntamas savotiškas žinių ir bendrųjų

gebėjimų supriešinimas negali turėti mokslinio pagrindo, nes kompetencijos neatsiranda be žinių.

Kadangi pradinis ugdymas vykdomas pagal bendrąsias programas, tai jos ir tampa pagrindiniu šaltiniu, leidžiančiu bent kiek susiorientuoti, *kodėl, kaip ir ko* yra mokomasi bei kokių lūkesčių tikimasi pradiniam istorijos mokymosi etape. Istorinės temos integruotos į pasaulio pažinimo pamokas, bendrosiose programose išskiriamą socialinio ir gamtamokslinio ugdymo sritį. Svarbu tai, jog, išskiriant net šešias struktūrines pasaulio pažinimo turinio sritis, socialiniam ugdymui priskirtinos keturios iš jų: „žmonių gyvenimas kartu“; „žmonių gyvenimo kaita“; „žmonių gyvenamoji aplinka“, „žmogaus sveikata ir saugumas“ (Pradinio ugdymo bendroji programa, 2008: 223).

Tačiau praeities istorijai skirta tik „žmonių gyvenimo kaitos“ sritis, o jos temų visame integruotame pasaulio pažinimo turinyje nėra daug. Todėl iš esmės tenka pritarti vienos mokytojos ekspertės minčiai, jog vargu ar galime tikėtis mokinių istorijos supratimo didėjimo, kai jie „vieną pamoką mokosi apie Vytautą Didįjį, kitą – apie žiogą“.

Kaip laukiamas ugdymo(si) rezultatas pradinio ugdymo bendrojoje programoje (2008) nurodyti pasaulio pažinimo turinio sričių žinių ir supratimo, bendrųjų gebėjimų (problemų sprendimo, praktinės veiklos, komunikavimo, mokėjimo mokytis) bei vertybinių nuostatų pasiekimai.

Programoje pateiktos apibendrintos pirmojo (1–2 klasės) ir antrojo (3–4 klasės) koncentrų „žmonių gyvenimo kaitos“ srities ugdymo(si) turinio apimtys rodo, jog didžiausias dėmesys pirmajame koncentre skirtas laiko tėkmės ir pokyčių per laiką sampratai ugdyti. Antrajame koncentre ši kategorija papildoma, pradedant sistemingesnę Lietuvos ir bendriausiais bruožais pasaulio istorijos nagrinėjimą. Pastebėtina, jog ugdymo turinys antrajame koncentre papildytas istorijos šaltinių įrodymų patikimumo samprata. Ugdymo(si) turinio apimtys pateiktos 3 lentelėje.

Pastebėtina, jog šios bendrosios programos pateiktys nenurodo konkrečių istorijos žinių: faktų, įvykių, periodų ar laikmečių turinio gairių. Taigi, programoje iš esmės nėra įvardyta, kokios apimties ir kokio istorijos turinio reikia mokytis. Veikiausiai dėl to ir klostosi situacija, kad mokyklose mokytojai praktikuoja paprasčiausią mokymo(si) būdą, t. y. siekia „išeiti vadovėlį“. Ši situacija lemia, kad istorijos mokymo(si) turinį praktiškai dik-

tuoja vadovėlis, o tai savo ruožtu išryškina dar kelias svarbias problemas. Pirma, ar pakankamai užtikriname, kad vadovėliuose būtų išvengta dalykinių klaidų (teko skaityti vadovėlio informaciją apie tai, kad pirmosios mokyklos Lietuvoje buvo pradinės, nors tai laikytina dalykine klaida, nes, švietimo istorijos požiūriu, pirmos buvo katedrinės mokyklos, kurios nėra pradinių mokyklų analogas). Antra, mokymasis iš vadovėlio reiškia, kad vyksta ne konstruktyvus istorijos pažinimas ir supratimo didinimas tyrinėjant įvairius šaltinius, bet vieno ar kelių autorių požiūrio perėmimas.

3 lentelė

„Žmonių gyvenimo kaitos“ srities ugdymo(si) turinio apimtys

1–2 klasės	3–4 klasės
Pirmoje klasėje svarbiausia – pradėti suvokti pokyčius, vykstančius žmonių gyvenime bei gamtoje. Tam pasitelkiama artimiausia aplinka: vaikas stebi save, aplinkinius ir aplinką, nusako vykstančius pokyčius. Antraklasis ima suvokti, kad mes gyvename dabartyje, bet ir prieš mus žmonių gyvena ir po mūsų gyvenimas nenutrūks. Remiantis informacija apie šeimą, kartų kaitą, susidaroma laiko tėkmės samprata. Nuo šeimos istorijos pereinama prie giminės, bendruomenės istorinės raidos. Žmonių gyvenimo kaita siejama su gyvenamąja aplinka, gyvenimo būdu, tradicijomis, darbais, darbo įrankiais.	Siekiant pagrindinio pradinėje mokykloje istorijos mokymosi tikslo – padėti suprasti pokyčius asmens ir žmonių gyvenime – pradedamas sistemingesnis, nors dar gana elementarus Lietuvos ir bendriausiais bruožais pasaulio istorijos nagrinėjimas. Naudojami paprasta, vaikams suprantama, faktine medžiaga (tik svarbiausieji to istorinio tarpsnio ženklai, simboliai), ji aptariama, bandoma ieškoti priežastinių ryšių. Lietuvos istorijos faktai gretinami su istorine žmonijos raida. Nuolat keliami klausimai, verčiantys gretinti, lyginti, ieškoti faktų ir reiškinių priežasčių, ugdomas kritinis, nedogmatinis mąstymas. Pratinamasi naudotis prieinama dokumentine medžiaga, ugdomas supratimas, kad istorijos (taip pat ir dabartinio žmonių gyvenimo) interpretavimas turi būti grindžiamas tyrimais, patikrinta informacija ir griežta metodologija.
P. 237.	P. 253.

Atliekant išsamesnę pradinio ugdymo istorijos turinio kokybinę analizę, remtasi teorinėje dalyje kokybiškai išskirtomis istorijos supratimo sampratų kategorijomis (žr. 1 lentelę). Kadangi pradinio ugdymo bendrojoje pasaulio pažinimo programoje yra pateikti ir detalesni mokinių žinių ir supratimo pasiekimai, sugrupavome juos pagal minėtas kategorijas. „Žmonių gyvenimo kaitos“ srities žinių ir supratimo gebėjimai pagal kategorijas pateikti 4 lentelėje.

## „Žmonių gyvenimo kaitos“ srities žinių ir supratimo pasiekimai

Kategorijos	1–2 klasės	3–4 klasės
Laiko tėkmės ir pokyčių per laiką samprata	Suprasti laiko pokyčius išreikšiančias sąvokas.	Laisvai ir tiksliai vartoti sąvokas, reiškiančias laiką.
	Turėti elementarų istorinės kaitos ir tęstinumo supratimą. Suprasti, ką reiškia keitimasis bei pokyčiai.	Suprasti, kad vienas laikotarpis keičia kitą. Išvardinti istorijos tarpsnius (nebūtinai eilės tvarka).
	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 susisiekiimo ir ryšių priemonės.	Paaiškinti, kuo vertėsi žmonės senovėje (rinkimu, medžiokle, žvejyba), kuo – vėlesniais laikais, išradus darbo įrankius, prisijaukinus gyvulius (žemdirbystę, gyvulių auginimą, amatininkystę), kuo dar vėliau – (pilių, miestų statyba, kelių, tiltų tiesimu, meline kūryba).
Priežasčių ir pasekmių ryšių samprata	Suprasti, ką reiškia sąvokos „priežastis“ ir „pasekmė (padariniai)“.	<b>Nėra</b>
Istorijos šaltinių įrodymų patikimumo samprata	Nurodyti, kokie daiktai ar objektai gali būti praeities liudytojai. Suprasti, pagal kokius požymius galima atskirti seną daiktą nuo šiuolaikinio.	Žinoti, kur galima rasti reikalingos informacijos apie istorinius įvykius ir žmones.
	Nusakyti, kaip atskirti išgalvotas istorijas nuo tikrų įvykių.	Suprasti, kokiais istorijos šaltiniais galima pasikliauti (pavyzdžiui, piešiniu ar fotografija), o kuriuos reikia atidžiai patikrinti.
Skirtingų istorijos aiškinių perspektyvų samprata	Nusakyti kai kuriuos reikšmingus faktus apie savo šeimos narius.	Pažinti žymiausias vietos žmones; žinoti svarbiausius vietovės istorijos paminklus. Nusakyti, kuo jie įdomūs, svarbūs.
	Nurodyti, kada švenčiamos svarbiausios šeimos šventės (šeimos narių gimtadieniai ir kt.).	Išvardyti reikšmingiausias savo gyvenamosios vietovės istorijos faktus, istorines asmenybes, objektus.
	Suprasti, kaip yra susiję seneliai, tėvai, vaikai.	Turėti bendriausią supratimą apie svarbiausius Lietuvos istorijos faktus.
	Išvardyti, kokios yra pagrindinės tautos, valstybės, kalendorinės šventės.	
	Nurodyti Lietuvos valstybės simbolius.	
	P. 227–230.	P. 243–245.

4 lentelės duomenys rodo, jog ir šios, išsamesnės žinių ir supratimo formuluo­ tės pagal išskirtas kategorijas pasiskirsto netolygiai. Programoje nėra nurodyta, kokias laiko sąvokas mokiniai turėtų žinoti ir suprasti, o tai svarbu, nes įprastos laiko sąvokos (valanda, minutė, para ir kt.) nėra istorinio laiko sąvokos (amžius, era). Manytina, jog programa turėtų aiškiau nurodyti, kokias istorinio laiko sąvokas mokiniai turėtų suprasti. Taip pat pastebėtina, jog iš programos neįmanoma nustatyti, kaip plėtojasi mokinių laiko sampratos žinios ir supratimas, nes teiginiai nėra metodo­ logiškai paremti. Neįmanoma suprasti, ar mokiniai žinos, kas yra senovė, viduramžiai, kas yra naujieji, naujausi laikai? Ar supras, ką reiškia „prieš mūsų erą“ arba „mūsų eroje“? Manytina, jog su šiomis sąvokomis mokiniai vis dėlto susiduria, nes programa teigia, jog jie turės „išvardyti istorijos tarpsnius“. Taigi kyla klausimas – kokius tarpsnius? Juk nesusipažinus su istorijos laikotarpių periodizacija to reikalauti nerealu.

Priežasčių ir pasekmių ryšių sampratos ugdymo kategorijoje akivaizdi spraga, nes matyti, jog antrajame koncentre šios sampratos žinios ir supratimas nėra plėtojami. Bet keliamas reikalavimas turėti bendriausią supratimą apie svarbiausius Lietuvos istorijos faktus. Kyla klausimas – kokius faktus? Ar mokiniai turėtų aiškintis Lietuvos valstybės susidarymo priežastis? Kadangi valstybės susidarymas laikytinas vienu tokių svarbių faktų, norėtųsi aiškumo ir detalesnio įvardijimo, ką mokiniai turėtų suprasti apie žmonių gyvenimo skirtumus iki valstybės susidarymo ir atsiradus valstybei. Juk valstybės susidarymui svarbios tiek priežastys (pvz., poreikis gintis nuo priešų ar pulti kaimynines teritorijas), tiek prielaidos (pvz., gyventojų sluoksniavimasis). Akivaizdu, jog programa vengia detalizavimo ir palieka tai mokytojų (ar vadovėlio) nuožiūrai.

Kalbant apie istorijos šaltinių įrodymų patikimumo sampratos kategori­ ją, pastebėtina, jog programos žinių ir supratimo sritis turėtų nurodyti bent jau pirminio ir antrinio istorijos šaltinio įrodymų patikimumo sampratos plėtojimą, nes kaip kitaip galima reikalauti, kad mokiniai suprastų, kuriais istorijos šaltiniais galima daugiau, o kuriais mažiau pasitikėti.

Apibūdinti skirtingų istorijos aiškinimų perspektyvos sampratos ka­ tegorijai priskirtus žinių ir supratimo ugdymo teiginius sudėtinga, nes jie nėra susiję nei tematikos, nei žinių ir supratimo didinimo principais, todėl

loginiam paaiškinimui nepasiduoda. Yra moksliniu istorijos požiūriu abejotinų teiginių, pavyzdžiui, įžymių žmonių ar istorinių objektų reikšmingumo nederėtų reikalauti apibūdinti pagal įdomumą.

Pasidomėjus, kokias istorijos srities žinių ir supratimo gaires pateikia pradinio ugdymo lygmens užsienio šalių istorijos programos, matyti, jog paprastai yra nurodomas antrinių istorinių sąvokų plėtojimas bei numatytos tam tikros šalies ir pasaulio istorinės chronologinės žinios. Pavyzdžiui, Australijos bendroji istorijos programa nurodo, jog reikalaujama plėtoti tokias antrines istorijos sąvokas kaip „įrodymai“, „tęstinumas ir kaita“, „priežastis ir pasekmė“, „reikšmė“, „perspektyvos“, „empatija ir prieštaravimai“. Tai akivaizdus P. Seixaso idėjų poveikis. Australijos bendroji istorijos programa artimiausios aplinkos istorinio supratimo ir istorijos tyrimo žinias ir supratimą numato 5–6 metų vaikams. Tai asmeninės šeimos istorijos ir dabarties šeimos gyvenimo palyginimas su praeitimi. 7–10 metų mokiniams nurodomos daugiau apibendrintos temos, tokios kaip „bendrija ir atminimas“, „pirmieji kontaktai“, „Australijos kolonijos“, „Australija kaip tauta“. Programa taip pat pateikia istorijos turinio apimties chronologinius rėmus. 7–10 metų mokiniai pradeda pažintį su žmonių gyvenimu nuo seniausiųjų laikų iki VII a. vidurio, toliau istorijos turinys apima VII a. vidurio – XVIII a. vidurio žinias, dar vėliau – XVIII a. vidurio – 1918 m. žinias, galiausiai – žinias nuo 1918 m. iki šių dienų (Australian Curriculum (History, F – 10), 2010: 40–41).

Naujausias Jungtinės Karalystės nacionalinės ugdymo(si) programos projektas (ketinamas vykdyti nuo 2014 m.) nurodo, jog bus plėtojamas antrinių istorijos sampratų (tokių kaip „tęstinumas ir kaita“, „priežastis ir pasekmė“, „panašumai ir skirtumai“) supratimas. Taip pat nurodyta, jog plėtojamas esminių abstrakčių istorijos sąvokų (tokių kaip „imperija“, „civilizacija“, „parlamentas“, „valstiečiai“) supratimas (The national curriculum in England, 2013: 204).

Projekte nurodyta, jog 7–11 metų mokiniai (Key Stage 2) turėtų mokytis Didžiosios Britanijos istorijos temų, tokių kaip: pokyčiai Didžiojoje Britanijoje nuo akmens iki geležies amžiaus; Romos imperija ir jos poveikis Britanijai; anglosaksų ir škotų palikimas Britanijai; vikingų ir anglosaksų kova dėl karalystės Edvardo laikais. Taigi, nurodyti aiškūs istorijos turinio rėmai, kuriuos, beje, leidžiama plėsti per projektinius tyrimus, kai nori-

ma tyrinėti kažkurį aspektą per visus istorinius laikotarpius. Taip pat numatytos ir kelios pasaulio civilizacijų istorijos temos, iš kurių viena skirta antikinei Graikijai, kaip Europos kultūros pradininkei, kita – ne Europos civilizacijai, kurią galima pasirinkti, parodant jos sąsajas su Didžiąja Britanija (The national curriculum in England, 2013: 206–208).

Taigi, lietuviškoji pasaulio pažinimo „žmonių gyvenimo kaitos“ srities programa žinių ir supratimo turinio požiūriu yra neapibrėžta, nekonkreči, nenurodo pakankamai aiškiai nei esminių istorinių sąvokų, nei antrinių istorinių sampratų, nei istorijos turinio chronologinės apimties. Tokiu atveju kyla klausimas – į ką mokytojams atsiremti, siekiant įvertinti istorijos žinias ir supratimą?

Toliau bus analizuojama pradinio ugdymo bendrosios pasaulio pažinimo programos „žmonių gyvenimo kaitos“ srities gebėjimų ugdymas. Programa pateikia pirmojo (1–2 klasės) ir antrojo (3–4 klasės) koncentrų mokinių gebėjimų, kuriuos, anot programos, turi pasiekti dauguma mokinių, aprašymus (Pradinio ugdymo bendroji programa, 2008: 224). Čia reikia paminėti programos principinę orientaciją į mistinius visiems pasiekiamus mokinių pasiekimus, nors naujausių užsienio teorijos ir tyrimų analizė rodo, jog mokinių gebėjimai ugdomi individualiai, netolygiai ir nebūtinai pagal amžiaus kognityvinės raidos kategorijas.

Analizuojant bendrojoje pasaulio pažinimo programoje nurodytas istorinio mąstymo gebėjimų ugdymo gaires, pasaulio pažinimo programos „žmonių gyvenimo kaitos“ srities gebėjimų aprašymai sugrupuoti į anksčiau išskirtas istorinio mąstymo sampratų kategorijas. Sugrupuoti duomenys pateikti 5 lentelėje.

Duomenų analizė leidžia daryti prielaidą, jog nesukurta mokymosi pasiekimais paremta nuosekli istorinio mąstymo gebėjimų ugdymo loginė struktūra. Pasiekimų kategorizavimas leidžia įžvelgti, kad pirmajame koncentre dėmesys iš esmės skirtas gyvenamosios aplinkos ir žmonių gyvenimo būdo kaitos pokyčiams per laiką. Taip pat galima numanyti, jog mokiniai kažkiek gebės samprotauti apie istorijos šaltinius. Antrajame koncentre dėmesys taip pat skiriamas žmonių gyvenimo būdo ir užsienių kaitai bei konkrečiai nenurodytoms, bet su istorijos supratimu susijusioms žinioms. Kitos sampratų kategorijos nuosekliai neplėtojamos.



## „Žmonių gyvenimo kaitos“ srities mokinių pasiekimų gebėjimai

Kategorijos	1–2 klasės	3–4 klasės
Laiko tėkmės ir pokyčių per laiką samprata	suvokti ir konkrečiais pavyzdžiais iliustruoti savo gyvenamosios aplinkos kaitą	<b>nėra</b>
	bendrais bruožais nusakyti, kaip keitėsi žmonių gyvenimo būdas nuo seniausiųjų laikų iki šių dienų	paaiškinti, kaip ilgainiui keitėsi žmonių gyvenimo būdas ir užsiėmimai
	gretinti žmonių gyvenimo pokyčius	lyginti, analizuoti žmonių užsiėmimus, verslus, gyvenimo būdą praeityje ir dabar
Priežasčių ir pasekmių ryšių samprata	<b>nėra</b>	<b>nėra</b>
Istorijos šaltinių įrodymų patikimumo samprata	nusakyti, iš ko galime sužinoti apie praeitį	<b>nėra</b>
Skirtingų istorijos aiškinimų perspektyvos samprata	<b>nėra</b>	pateikti pavyzdžių apie žmonių istorijos raidą
		pateikti keletą ryškiausių Lietuvos istorijos epizodų
		nurodyti kelis svarbiausius savo krašto istorijos įvykius ir žymiausias asmenybes
	P. 237.	P. 253.

„Laiko tėkmės ir pokyčių per laiką sampratos“ kategorijai priskirtuose teiginiuose galima išvėlgti pastangą parodyti supratimo gebėjimų didėjimą: pirmajame koncentre žmonių gyvenimo būdo kaitą reikalaujama nusakyti bendrais bruožais; antrajame koncentre – paaiškinti, kaip keitėsi. Pirmasis koncentras reikalauja gretinti žmonių gyvenimo pokyčius, antrasis koncentras – lyginti, analizuoti gyvenimo būdo pokyčius. Čia galima išvėlgti žingsnį turinio analizės link. Tačiau dauguma teiginių teapima išiminimo ir supratimo lygmenį, nereikalaujant kritinio mąstymo, problemų sprendimo, istorijos aiškinimo (pasakojimo), skirtingų požiūrių vertinimo. Abejotina, ar moksliškai pagrįstai programa nė viename iš koncentrų nereikalauja samprotauti, pavyzdžiui, aiškinantis, kodėl keitėsi žmonių gyvenimo būdas, kas paskatino tuos pokyčius. Klausimas „kodėl“ visuo-

met reikalauja aukštesniųjų mąstymo gebėjimų. Kai toks klausimas nekeliamas, pagrįstai manytina, kad programa laikosi nuostatos, jog pradinių klasių mokiniai nepajėgūs samprotauti. Tokias nuostatas, kaip matėme, paneigia Vakarų šalių pradinių klasių istorijos programų kūrėjai.

Išsamesni programų tyrimai rodo, jog užsienio šalių pradinių klasių mokiniams kaip tik tokie uždaviniai yra keliami ir jie sėkmingai mokosi istoriškai mąstyti. Pavyzdžiui, Australijos bendroji istorijos programa pateikia 5–10 metų mokinių istorinio mąstymo gebėjimus, tokius kaip: chronologijos terminų ir sąvokų vartojimas, istorijos mokslinio tyrimo klausimų kėlimas, šaltinių analizės ir įrodymų naudojimas, istorijos pasakojimų perspektyvos ir interpretacijos taikymas, istorijos aiškinimo ir komunikavimo gebėjimai ir jų plėtojimas (Australian Curriculum (History, F–10), 2010: 38–39). Jungtinės Karalystės nacionalinės ugdymo(si) programos projektas taip pat mini plėtojamą mokinių gebėjimą kurti chronologiškus istorijos pasakojimus nuo seniausiųjų laikų iki šių dienų apie tai, kaip žmonės Britų salyne gyveno, koks buvo jų gyvenimo būdas, kaip formavosi tauta ir kaip Britanija veikė aplinkinį pasaulį. Programoje teigiama, jog, be anksčiau minėtų istorinių antrinių sampratų taikymo, mokiniai turėtų gebėti suprasti istorinio tyrimo metodus ir praktiškai atlikti nedidelius su kraštotyra susijusius ir pasirinktos vienos istorijos problemos tyrimus, pagrįstus argumentais ir įrodymais. Taip pat reikalaujama, jog būtų skiriama dėmesio mokinių istorijos pažinimo ir aiškinimo (pasakojimo) pateikimo perspektyvai plėtoti, suprantant, jog žinių kontekstai skiriasi ir plečiasi nacionaliniu ir tarptautiniu aspektais, taip pat tarpkultūrinių, ekonominių, politinių, karinių, religinių ir socialinių sampratų ir terminų aspektu (The national curriculum in England, 2013: 204).

„Istorijos šaltinių įrodymų patikimumo sampratos“ kategorijai galėtume priskirti pirmojo koncentro teiginį apie tai, iš kur mes sužinome istoriją. Tačiau, kadangi šios kategorijos gebėjimų plėtojimo nematyti antrajame koncentre, galima teigti, jog programoje pateiktų gebėjimų pasiekimų sąrašė pamiršta viena esminių istorijos pažinimo ir supratimo gebėjimų prielaida – istorijos šaltinio įrodymų patikimumo samprata. Tai keista, nes iš turinio apimties pateikčių matyti, jog jie turėtų mokytis apie istorijos

aiškinimo (pasakojimo) pagrindimą tyrimais, informacijos tikrinimu ir metodologija.

Pastebėtina, jog mokinių pasiekimų gebėjimų lentelėje nėra išskirti jokie priešasčių ir pasekmių ryšių sampratos gebėjimai, drįstume tai laikyti programos spraga.

Iš pasiekimų gebėjimų lentelės matyti, jog pirmajame konkrente programa nereikalauja gebėti kurti istorijos aiškinimo (pasakojimo). Antrojo konkrento pasiekimų aprašyme jau pateikti reikalavimai žinioms, tokioms kaip: istorijos raidos pavyzdžiai, Lietuvos istorijos epizodai, reikšmingi aplinkos įvykiai, žymių asmenybių veikla.

Pastebėtina, jog anksčiau minėta nacionalinė Jungtinės Karalystės istorijos programa (2013) gebėjimą suprasti reikšmingus savo vietovės įvykius, objektus ir asmenybes nurodo kaip reikalavimą 5–7 metų (Key Stage 1) vaikams (The national curriculum in England, 2013: 205). Jau minėta, kad artimiausios aplinkos tyrinėjimo principą ir Australijos bendroji istorijos programa nurodo kaip taikytiną 5–7 metų mokiniams. Mūsų programoje šeimos ir artimiausios aplinkos pažinimas nurodomas kaip pirmojo konkrento turinys, o tai reiškia, kad 7–8 metų mokinių pasiekimų reikalavimai dvejis metais atsilieka nuo užsienio šalių pradinukams keliamų reikalavimų. Be to, nenurodant žinių ir supratimo plėtojimo, reikalavimai „pateikti pavyzdžių apie žmonijos istorijos raidą“ arba „pateikti keletą ryškiausių Lietuvos istorijos epizodų“ panašesni į įsimintų istorijos žinių lūkestį nei į istorijos aiškinimo (pasakojimo) kūrimo ir skirtingų pasakojimų versijų, požiūrių, perspektyvų sampratos gebėjimų ugdymą. Tai leidžia manyti, jog iš vyresnių mokinių tiesiog jau yra reikalaujama žinių įsiminimo. Apibendrinant tenka pastebėti, jog gebėjimų ugdymo nuorodos bendrojoje programoje nėra tinkamai pagrįstos tiek istorijos disciplinos, tiek didaktikos požiūriu.

Pagal anksčiau išskirtas istorinio mąstymo sampratų kategorijas sugrupavome išsamesnius pradinio ugdymo pasaulio pažinimo programos „žmonių gyvenimo kaitos“ srities mokinių gebėjimų pasiekimus (Pradinio ugdymo bendroji programa, 2008: 227–245). Duomenys pateikti 6 lentelėje.

## 6 lentelė

## „Žmonių gyvenimo kaitos“ srities mokinių pasiekimų gebėjimai

Kategorijos	1–2 klasės	3–4 klasės
Laiko tėkmės ir pokyčių per laiką samprata	Išreikšti laiko tėkmės, kaitos supratimą; skirti ir tinkamai vartoti sąvokas: vakar, šiandien, rytoj; praityje, dabar, ateityje; para, savaitė, mėnuo, metai	Išdėstyti istorijos įvykius chronologine tvarka vartojant kasdienius terminus (seniau, dabar, ateityje; anksčiau, vėliau; kažkada, kada nors ir kt.)
	Gebėti pastebėti, suvokti, įvertinti, nusakyti kaitą artimiausioje gamtinėje ir socialinėje aplinkoje; Pateikti pavyzdžių iš savo gyvenamosios aplinkos kaitos	
	Konkrečiais pavyzdžiais iliustruoti, kaip atrodė žmonių gyvenimas praityje ir koks jis dabar	
	Gebėti skirti nūdienos ir senovinius pastatus; nusakyti, kokius drabužius žmonės vilkėjo seniau; Atpažinti darbo įrankius, pasakyti, kokius darbus jais dirbo; paaiškinti, kaip prekiaavo, kodėl rinkdavosi vienas ar kitas susisiekimo, ryšių priemones; Nusakyti, kaip keitėsi žmonių gyvenimo būdas nuo seniausiųjų laikų iki šių dienų	
Priežasčių ir pasekmių ryšių samprata	Susieti pokyčius priežasties ir pasekmės ryšiais	<b>Nėra</b>
Istorijos šaltinių įrodymų patikimumo samprata	Nusakyti, ką galima sužinoti apie praeitį iš paprasčiausių istorijos liudytojų (senų laiškų, nuotraukų, darbo įrankių ir kt.); Grupuoti ir lyginti senovinius ir šiuolaikinius daiktus	Apibendrinti, kas liudija gyvenamosios vietovės praeitį; Parinkti žmonių sukurtų vertybių – pilių, rūmų, bažnyčių, meno kūrinių – pavyzdžių; Atlikti namiškių, kaimynų socialinę apklausą, apibendrinti sukaupią medžiagą
	Paaiškinti, kuo skiriasi išgalvotos istorijos nuo tikrų įvykių; kurti fantastines istorijas, pateikti realių faktų; Rinkti informaciją iš įvairių istorijos šaltinių, ją panaudoti	Reikliai ir kritiškai vertinti istorijos šaltinius; ieškoti patikimų šaltinių Naudotis nesudėtingais istorijos šaltiniais informacijai gauti

Skirtingų istorijos aiškinių perspektyvos samprata	Domėtis savo šeimos ir (ar) giminės praeitimi, tradicijomis, sekti gyvavimą, švęsti šventes; Remiantis savo šeimos, giminės istorija, nusakyti svarbiausius šeimos, giminės faktus, šventes; Išsiaiškinti, kokios yra šeimos relikvijos; papasakoti apie jas	Išsiaiškinti svarbiausius savo gyvenamosios vietovės istorijos faktus; Nurodyti kai kuriuos (pasirinktinai) savo gyvenamosios vietos istorijos faktų bei Lietuvos praeities ryšius
	Sudaryti savo giminės medį (vaikai, tėvai, seneliai)	
	Nurodyti svarbiausias valstybės, tautos ir kalendorines šventes, jas apibūdinti	Išskirti keletą ryškiausių (pasirinktinai) Lietuvos istorijos epizodų
	Pavaizduoti Lietuvos valstybės simbolius ir paaiškinti jų prasmę	Pagal charakteringiausias bruožus (ženklus) atpažinti didžiuosius istorijos tarpsnius
	P. 227–230.	P. 243–245.

Iš 6 lentelės duomenų matyti, jog ir šiuo atveju daugiausia dėmesio programa skiria „laiko tėkmės ir pokyčių per laiką sampratos“ kategorijos gebėjimų ugdymui. Tačiau gebėjimų plėtotės išvelgti neįmanoma, panašu, jog rengiant programas nebuvo keltas tikslas – apibrėžti ir augimo principu pateikti pirmojo ir antrojo koncentrų istorijos supratimo gebėjimus.

Nurodant laiko sąvokų taikymą, pirmojo koncentro teiginys kartoja žinių apibūdinimą ir nieko nesako apie chronologijos supratimo gebėjimus, o kai kurios sąvokos, tokios kaip „para“, „savaitė“, „mėnuo“, „metai“, daugiau sietinos su matematine laiko samprata nei su istoriniu laiku. Istorinio laiko tėkmės sampratą užsienio tyrėjai sieja su istorinių periodų, epochų kaitos supratimu ir teigia, jog mokiniams lengviau suprasti į laikmečius įvilktus istorinius faktus ir įvykius (kaubojų laikai, karo laikmetis). Pavyzdžiui, H. Cooper mini britams aktualius Viktorijos, Elžbietos laikmečius. Mokantis jų, mokiniams siūloma rinkti tam tikrų istorinių periodų vaizdus, grupuoti juos į kategorijas (turtingi – vargšai; darbas – laisvalaikis; vaikai – suaugusieji ir pan.) ir tokiu būdu mokytis dėlioti duomenis į lenteles, diagramas, diskutuoti. Tai reiškia, kad jie patys suranda sąvokų struktūravimo būdus, be to, taip pildo istorinio konteksto žinias (Cooper, 2012: 1).

Programos antrojo koncentro teiginys nusako chronologijos supratimo gebėjimą, bet jo išskleidimas skliaustuose yra diskutuotinas. Pirma,

tyrinėtojai akcentuoja, jog tokios sąvokos kaip „seniai“, „anksčiau“ nėra tinkamos ir klaidina jaunesnius mokinius, kurie dar tik ugdomi laiko sampratą ir vienodai „seniai“ įvykusiais laiko tiek prieš kelerius metus, tiek prieš šimtą, tūkstantį ar milijardą metų buvusius įvykius (Cooper, 2012: 4; Hodkinson, 2003; Blow et al., 2012: 30). Antra, diskutuotina dėl kai kurių programos teiginių logikos, kai, pavyzdžiui, reikalaujant „išdėstyti istorijos įvykius chronologine tvarka“, pateiktos su chronologija nieko bendra neturinčios kategorijos „kažkada“ ir „kada nors“.

Pateikdami laiko supratimo tyrimų duomenis, britų mokslininkai tvirtina, jog jau 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 m., 1990 m.). Daugelis 9–11 metų mokinių gali prisiminti ir tiksliai naudoti su minėtais penkiais periodais susijusias datas (Davson, 2007: 2). Remiantis Lietuvos pradinės mokyklos aptariamais programiniais teiginiais darytina išvada, jog programa, kad ir kaip tai atrodytų paradoksalu, izoliuoja šio amžiaus mokinius nuo žinių.

Iš nagrinėjamos programos teiginių sunku spręsti, ką konkrečiai vaikai turi pastebėti, norėdami suprasti kaitą, kokius požymius turi nurodyti, nusakydami žmonių gyvenimo būdo pokyčius nuo seniausiųjų laikų iki šių dienų.

Priežasčių ir pasekmių ryšių susiejimo gebėjimų antrajame konkre nerekalaujama. Nedidelį progresą galima išvelgti „istorijos šaltinių įrodymų patikimumo sampratos“ kategorijoje. Tačiau ir šiuo atveju panašu, jog yra painiojamas tarp informacijos šaltinyje radimo ir šaltinio kaip įrodymo sampratų. Jei teiginys skirtas gebėjimui rasti patikimos informacijos autentiškuose šaltiniuose, tai kam tuomet reikia kalbėti apie senovinių ir šiuolaikinių daiktų grupavimą ir lyginimą? Atrodytų, painiojamas tarp istorijos artefaktų kaip objektų ir tarp jų kaip informacijos šaltinio. Vis dėlto antrajame konkre nurodytas tyrimo gebėjimas, t. y. reikalaujama gebėti atlikti liudininkų apklausas ir apibendrinti duomenis.

Skirtingų istorijos aiškinimų perspektyvos sampratos gebėjimų ugdymo(si) reikalavimų programoje aptikti nepavyko. Šiai kategorijai priskirti teiginiai iš esmės akcentuoja įsimintas žinias. Pirmajame konkre

nurodyta, jog mokiniai turi nurodyti (pavaizduoti) valstybės simbolius, valstybines, tautines šventes, antrajame konkreste – nurodyti kai kuriuos savo gyvenamosios vietovės istorijos faktus, išskirti keletą Lietuvos istorijos epizodų. Ne itin pagrįstai atrodo teiginys apie didžiųjų istorijos tarpinių atpažinimą pagal bruožus, nes visoje programoje tų bruožų neįmanoma surasti. Manytina, jog skirtingų istorijos aiškinimo perspektyvų sampratos ugdymo neverta tikėtis tol, kol „neatsiplėšime“ nuo „didžiojo istorijos pasakojimo“ paradigmos.

Apibendrinant tenka pastebėti, jog pradinio ugdymo istorijos („žmonių gyvenimo kaita“) srities programa daugiau atspindi į žinias orientuotą paradigmą, nes gebėjimų aprašymuose dominuoja įsiminimas, supratimas, šiek tiek taikymas. Iš esmės nėra teiginių, patvirtinančių, jog siekiama ugdyti aukštesnius mąstymo gebėjimus. Gebėjimų, kurių reikalaujama iš septynmečių ir aštuonmečių, Vakarų šalyse reikalaujama iš 5–7 metų mokinių.

Suprantama, čia išanalizuota programa yra jau senstelėjęs dokumentas, kuris jau nebeatitinka pasaulinės paradigminės istorijos didaktikos kaitos. Tačiau tikimasi, jog šis tyrimas bus vertingas konstruojant naują, konstruktyvistinę didaktikos linkme pagrįstą ugdymo(si) turinį. Jo kaitos poreikis neišvengiamas, nes akivaizdu ir tai, jog pradinių klasių mokytojams iki šiol nėra pateikta aiškių istorijos srities ugdymo(si) organizavimo gairių ir metodologiškai pagrįstų konkrečių, pamatuojamų mokinių pasiekimų gebėjimų, į kuriuos jie galėtų orientuotis organizuodami ugdymo(si) procesą klasėse.

## Apibendrinimas ir diskusiniai klausimai

Apibendrinant dėl konstruktyvizmo poveikio išryškėjusias istorijos didaktikos kaitos tendencijas, galima išskirti tokius esminius išvadinčius teiginius:

- istorijos mokymasis yra istorinių žinių tyrimo ir kūrimo procesas, dirbant su istorine medžiaga ir aiškinantis praeitį. Mokantis, tyrinėjant, vertinant skirtingus požiūrius, pertvarkomas ir plėtojamas asmeninis praeities supratimas ir aiškinimas (pasakojimas). Žinių,

- supratimo ir gebėjimų turėjimas laipsniškai pereina į konceptualų istorijos kaip mokslo disciplinos supratimą ir istorijos pažinimui reikalingų procedūrinių gebėjimų (metodologijos) įgijimą. Istorijos mokymo(si) paskirtis įvardijama istorinio raštingumo įgijimu;
- istorijos ugdymo(si) tikslo slinktis vyksta pereinant nuo žinių kiekybės link kokybinio žinių ir supratimo įgijimo. Istorijos konceptualaus supratimo didėjimą parodo kokybiškai geresnis supratimas, ilgainiui išaugantis į antrinių sąvokų, tokių kaip „pokyčiai“, supratimą ir vartojimą. Istorijos pažinimo procedūrinių gebėjimų didėjimas užtikrina brandų istorijos tyrinėjimą ir aiškinimą (pasakojimą), suvokiant ir toleruojant įrodymais grįstas skirtingas požiūrių perspektyvas;
  - ugdant istorinį raštingumą, istorijos ugdymo(si) turinys apima visą istorijos mokymo(si) medžiagą ir gebėjimų ja naudotis ugdymą. Tai reikalauja mokinių mokymui(si) pritaikytos medžiagos ir skatina aktyvaus mokinių mokymo(si) strategijų, metodų ir būdų įvairovės taikymą. Istorinio raštingumo ugdymo(si) turinys bendrojo ugdymo(si) turinyje turėtų būti strategiškai apibrėžtas nacionaliniu mastu, o pats istorinis raštingumas ugdomas jau nuo vaikystės (paprastai nuo 5 metų);
  - istorijos didaktikos kaitos tendencijos išryškina mokytojo ne tik kaip disciplinos žinovo, bet ir kaip mokymo(si) veiklos dizainerio, mokymo(si) medžiagos rengėjo, mokymo(si) pagalbininko ir mokinių supratimo didėjimo vertintojo vaidmenį. Tai betarpiškai susiję su atitinkamais pedagogų rengimo reikalavimais.

Atskleistos istorijos didaktikos kaitos tendencijos rodo, jog istorijos ugdymo didaktinė kryptis Lietuvoje nėra orientuota į istorinio raštingumo ugdymą. Apibendrinant Lietuvos pradinio ugdymo istorijos turinio gairių kokybinį tyrimą, galima iškelti šiuos diskusinius klausimus:

- pradinio ugdymo lygmens istorijos žinių ir supratimo turinys nekelia aiškių reikalavimų suprasti apibrėžtas istorijos žinias. Pasaulio pažinimo programoje integruotos istorijos srities programa neapibrėžta, nekonkreči, pakankamai aiškiai nenurodo nei istorinių sąvokų, nei antrinių istorinių sampratų, nei istorijos turinio



chronologinės apimties. Nenurodyta, kokias esmines ir antrines istorinio supratimo sąvokas siekiama plėtoti. Programoje aiškiau išžvelgti galima tik laiko tėkmės ir pokyčių per laiką sampratos komponentus;

- pradinio ugdymo lygmens istorijos pasiekimų gebėjimų turinys nėra orientuotas į istorijos tyrimo ir praeities aiškinimo gebėjimų ugdymą. Programos gebėjimų aprašymuose dominuoja įsiminimas, supratimas, šiek tiek taikymas. Praktiškai nėra teiginių, patvirtinančių, jog siekiama ugdyti aukštesniuosius mąstymo gebėjimus;
- pradinio ugdymo pirmojo koncentro mokiniams (7–8 metų) keliami tokie istorijos supratimo gebėjimų reikalavimai, kokius Vakarų šalių programos kelia 5–7 metų vaikams. Taigi lietuviškųjų reikalavimų kartelė akivaizdžiai nuleista vienu centru. O daugelio Vakarų šalių, tokių kaip Australijos, Didžiosios Britanijos, Kanados, mokiniams istorijos ugdymo(si) reikalavimai keliami jau nuo 5 metų, JAV – nuo 6 metų;
- pradinio ugdymo istorijos turinys Lietuvoje reikalauja naujų, šiuolaikines istorijos didaktikos kryptis atitinkančių strateginių gairių.

## Literatūra

- Andrews, T., Burke, F. (2007). What Does It Mean to Think Historically? Prieiga per internetą: <http://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/january-2007/what-does-it-mean-to-think-historically>.
- Australian Curriculum (History, F – 10). (2010). Prieiga per internetą: <http://www.australiancurriculum.edu.au/curriculum/overview>.
- Bakonis, E. (2001). Idealus istorijos vadovėlis: tarp realybės ir siekiamybės. *Istorija*, 48, 48–51.
- Bakonis, E. (2006). Naujos temos istorijos vadovėliuose: Lietuvos patirtis kaimynų kontekste. In *Visuotinė istorija vidurinėje mokykloje: dabartis ir perspektyvos* (p. 17–25). Vilnius: VPU leidykla.
- 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=hK8uwhOL32UtUt3mN6PUhGX4PJw&redir\\_esc=y#v=onepage&q=history%20teaching%20in%20primary%20class&f=false](http://www.google.lt/books?hl=lt&lr=&id=B6KlJhS-boUC&oi=fnd&pg=PR1&dq=history+teaching+in+primary+class&ots=OSufvTaPm8&sig=hK8uwhOL32UtUt3mN6PUhGX4PJw&redir_esc=y#v=onepage&q=history%20teaching%20in%20primary%20class&f=false).

- Bendrojo lavinimo ugdymo turinio formavimo, vertinimo, atnaujinimo ir diegimo strategija.* (2007). Prieiga per internetą: [http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=298951&p\\_query=&p\\_tr2=](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=298951&p_query=&p_tr2=).
- Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai. Priešmokyklinis, pradinis ir pagrindinis ugdymas.* (2003). Prieiga per internetą: <http://www.upc.smm.lt/eks-pertavimas/biblioteka/failai/programos.pdf>.
- Blow, F., Lee, P., Shemilt, 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>.
- Bradley Commission on History in Schools. Building a history curriculum: Guidelines for teaching history in schools.* (1995). Prieiga per internetą: <http://www.nche.net/page.aspx?pid=429>.
- Cooper, H. (1995). *History in the Early Years*. Prieiga per internetą: [http://books.google.lt/books?id=E1LUr2fXkscC&printsec=frontcover&hl=lt&source=gs\\_bse\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.lt/books?id=E1LUr2fXkscC&printsec=frontcover&hl=lt&source=gs_bse_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false).
- Cooper, H. (2012). *History 5–11: a guide for Teachers*. London: Routledge. Prieiga per internetą: [file:///C:/Users/seven/Downloads/Cooper\\_Chapter\\_4.pdf](file:///C:/Users/seven/Downloads/Cooper_Chapter_4.pdf).
- Davson, I. (2007). Time for chronology. In *Teaching History*. Prieiga per internetą: <http://www.thinkinghistory.co.uk/Issues/downloads/TimeforChronology.pdf>.
- Degėsys, L. (2002). Istorijos proceso rekonstrukcijos klausimu. *Istorija*, 53, 86–89.
- Einsiedler, W. (2011). Lehr-Lern-Konzepte für die Grundschule. In *Handbuch von Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*, 3, 341–350. Verlag Julius Klinkhardt.
- Geniušas, J. (1927). *Epizodiškojo istorijos kurso metodika*. Kaunas: Raidės spaustuvė.
- Heyking, A. (2004). Historical Thinking in the Elementary Years: A Review of Current Research. *Canadian social studies*, 39 (1). Prieiga per internetą: [http://www2.education.ualberta.ca/css/Css\\_39\\_1/ARheyking\\_historical\\_thinking\\_current\\_research.html](http://www2.education.ualberta.ca/css/Css_39_1/ARheyking_historical_thinking_current_research.html).
- 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>.
- Lee, P. (2005). Historical Literacy: Theory and Research. *International Journal of Learning, Teaching and Research*, 5 (1). Prieiga per internetą: <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal9/papers/lee.pdf>.
- Lee, P. et al. (1993). Progression in Children's Ideas about History. *Project CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches)*, 7–14). Prieiga per internetą: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED388531.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>.
- Levstik, L. S., Barton, K. C. (1994). *They Still Use Some of Their Past: Historical Sa-  
lience in Elementary Children's Chronological Thinking*. Prieiga per internetą:  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED382492.pdf>.
- Male, B. (2012). *The Primary Curriculum Design Handbook. Preparing Our Chil-  
dren for the 21st Century*. London: Continuum.
- Mandl, H., Kopp, B. (2006). *Blended Learning: Forschungsfragen und Perspektiven*.  
Prieiga per internetą: [http://epub.ub.uni-muenchen.de/905/1/Forschungsber-  
richt182.pdf](http://epub.ub.uni-muenchen.de/905/1/Forschungsber-<br/>richt182.pdf).
- Monkevičienė, O., Žemgulienė, A., Glebuvienė, V. S., Stankevičienė, K., Montvi-  
laitė, S., Mazolevskienė, A., Autukevičienė, B., Grigaliūnienė, R. (2012). *Iki-  
mokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo turinio programų dermės ty-  
rimo ataskaita*. Prieiga per internetą: [http://www.ikimokyklinis.lt/uploads/  
files/dir574/dir28/dir1/15\\_0.php](http://www.ikimokyklinis.lt/uploads/<br/>files/dir574/dir28/dir1/15_0.php).
- Nokes, J. D. (2011). *Historical Literacy*. Prieiga per internetą: [http://www.slcschools.  
org/departments/curriculum/social-studies/documents/Historical-Literacy.pdf](http://www.slcschools.<br/>org/departments/curriculum/social-studies/documents/Historical-Literacy.pdf).
- Patterson, N. C., Lucas, A. G., Kithinji, M. (2012). Higher Order Thinking in Soci-  
al Studies: An Analysis of Primary Source Document Use. *Social Studies Re-  
search and Practice*, 7(3), 68–85. Prieiga per internetą: [http://www.socstrpr.  
org/wp-content/uploads/2013/01/06437\\_no5.pdf](http://www.socstrpr.<br/>org/wp-content/uploads/2013/01/06437_no5.pdf).
- Peck, C., Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Can-  
adian Journal of Education*, 31 (4), 1015–1038. Prieiga per internetą: [http://files.  
eric.ed.gov/fulltext/EJ830511.pdf](http://files.<br/>eric.ed.gov/fulltext/EJ830511.pdf).
- Pollard, A. et al. (2008). *Reflective teaching*. London: Continuum.
- Porutis, A. (2006). Epizodinio visuotinės istorijos kurso vaidmuo moksleivių is-  
torinėje edukacijoje. In *Visuotinė istorija vidurinėje mokykloje: dabartis ir  
perspektyvos* (p. 70–79). Vilnius: VPU leidykla.
- Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos*. (2008). Vilnius: ŠAC.
- Seixas, P. (2006). *Benchmarks of Historical Thinking: a Framework for Assessment  
in Canada*. Prieiga per internetą: [http://historicalthinking.ca/sites/default/fi-  
les/Framework.Benchmarks.pdf](http://historicalthinking.ca/sites/default/fi-<br/>les/Framework.Benchmarks.pdf).
- Seixas, P. (1996). Conceptualising the Growth of Historical Understanding. In  
D. R. Olson, N. Torrance (Eds.). *The Handbook of Education and Human De-  
velopment* (p. 765–783). Oxford. Prieiga per internetą: [http://www.cultura-  
historica.es/seixas/conceptualizing\\_growth.pdf](http://www.cultura-<br/>historica.es/seixas/conceptualizing_growth.pdf).
- Shemilt D. (2011). The Gods of the Copybook Heading: why Don't We Learn from  
the Past? In L. Perikleous, D. Shemilt. *The Future of the Past: Why History  
Education Matters*. Prieiga per internetą: [http://www.ahdr.info/ckfinder/  
userfiles/files/TheFutureOfThePast.pdf](http://www.ahdr.info/ckfinder/<br/>userfiles/files/TheFutureOfThePast.pdf).
- Skirius, J. (2009). Istorijos mokymas vidurinėje mokykloje – naujas požiūris ir  
kitokie vadovėliai. *Istorija*, 76, 62–66. Prieiga per internetą: [http://www.isto-  
rijoszurnalas.lt/index.php?option=com\\_content&id=218](http://www.isto-<br/>rijoszurnalas.lt/index.php?option=com_content&id=218).

- Stoddard, J. (2011). The Challenge(s) of Rethinking History education. *Theory & Research in Social Education*, 39 (4). Prieiga per internetą: <http://dx.doi.org/10.1080/00933104.2011.10473468>.
- Stork, E. (2004). Интеграция, идентичность и мульти-перспективность в преподавании истории в Нидерландах. In *История – это не только прошлое, прошлое – это ещё не история (History is not only Past, the Past is not yet History)* (p. 16–21). Prieiga per internetą: [file:///C:/Users/seven/Downloads/Russian\\_History\\_is\\_not\\_only\\_Past.pdf](file:///C:/Users/seven/Downloads/Russian_History_is_not_only_Past.pdf).
- Šetkus, B. (2002). Istorijos mokymo Lietuvos bendrojo lavinimo mokykloje tobulinimo kryptys. *Istorija*, 53, 90–97.
- Taylor, T., Young, C. (2004). *Making History: a guide for the teaching and learning of history in Australian schools*. Prieiga per internetą: <http://www.hyperhistory.org/index.php?option=displaypage&Itemid=220&op=page>.
- The Historical Thinking project: promoting critical historical literacy for the 21 century. 2006–2014*. Prieiga per internetą: <http://historicalthinking.ca>.
- The national curriculum in England. History*. (2013). Prieiga per internetą: [http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130802151143/https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/210969/NC\\_framework\\_document\\_-\\_FINAL.pdf](http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130802151143/https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/210969/NC_framework_document_-_FINAL.pdf).
- Van Drie, J., Van Boxtel, C. (2008). 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). *Learning, Teaching of*. Prieiga per internetą: <http://education.stateuniversity.com/pages/2048/History.html#ixzz2wVnLO8T>.
- Van Sledright, B. A. (2014). The Challenge of Assessing U.S. History Knowledge Growth Among Teachers. *Teaching History*. Prieiga per internetą: <http://teachinghistory.org/tah-grants/lessons-learned/19432>.
- Waring, S. M., Bentley, C. C. (2012). Constructing historical profiles with digital natives. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 12 (2). Prieiga per internetą: <http://www.citejournal.org/vol12/iss2/socialstudies/article1.cfm>.
- 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](http://www.academia.edu/2571670/A_Forgotten_Key_Concept).
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press. Prieiga per internetą: <http://www.priblecountyesc.com/Downloads/Historical%20Thinking%20and%20Other%20Unnatural%20Acts.pdf>.
- Wineburg, S. (2010). *Thinking Like a Historian*. Prieiga per internetą: [http://www.loc.gov/teachers/tps/quarterly/historical\\_thinking/article.html](http://www.loc.gov/teachers/tps/quarterly/historical_thinking/article.html).

## V DALIS. PARADIGMŲ KAITOS MATMUO SOCIALINIO UGDYMO SRITIS (ISTORIJA, PILIETINIS UGDYMAS) IR FILOSOFIJOS DIDAKTIKOJE

*Dalia Survutaitė, Snieguolė Vaičekauskienė, Irena Zaleskienė,  
Jūratė Baranova, Liutauras Degėsys*

### 1. DIDAKTIKOS PARADIGMŲ ATSPINDŽIAI ISTORIJS PAMOKŲ KOKYBĖS VERTINIME

*Dalia Survutaitė, Snieguolė Vaičekauskienė*

**Anotacija.** Šiame skyriuje, laikantis monografijos nagrinėjamos problemos aprėpimo lauko, tiriama, kaip *laisvojo ugdymo paradigmos įtvirtinimas bendrojo ugdymo mokyklose* atsispindi istorijos pamokų kokybės vertinime. Nagrinėjami 5–12 klasių istorijos pamokų kokybės požymiai ugdymo praktikoje. Vadovaujamosi įvairių Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų išorinių vertinimų 2011–2012 m. m. ataskaitomis. Remiantis išorinių vertintojų stebėtų istorijos pamokų protokolų analize vertinami tokie kokybiniai istorijos pamokų požymiai, kaip planavimas ir organizavimas, mokymo ir mokymosi vykdymas, pagalbos mokiniui teikimas, santykiai, tvarka, klasės valdymas, mokymosi aplinkos kūrimas, mokinių pasiekimų bei pažangos vertinimas. Laikomasi prielaidos, kad įvardyti pamokų kokybės požymiai kildintini iš didaktikos nagrinėjamų sričių ir aprėpimų problemų lauko, o pamokų kokybės lygmuo išreiškia mokytojo didaktinio meistriškumo lygmenį, taigi situacijos tyrimas sudaro prielaidas matyti mokytojų didaktinių sprendimų taikymo kokybę. Kita vertus, pamokos kokybės požymiai yra orientuoti į *laisvojo ugdymo paradigma* grindžiamos didaktikos raišką. Pamokos kokybės lygmuo kartu reiškia ir *laisvojo ugdymo paradigmos įsitvirtinimo lygmenį*. Be paradigmos kaitai būdingos raiškos, šio skyriaus tyrime siekiama aiškintis, kaip istorijos pamokos atspindi M. Lukšienės (2000) apibūdintus ugdymo paradigmoje ryškėjančius ugdymo srautus – pragmatinių-technologinių ir humanistinių-kultūrinių.

**Esminiai žodžiai:** istorijos pamoka, mokymas, mokymasis, pasiekimai pamokoje, kokybės vertinimas, ugdymo tendencijos.

## Įvadas

**Temos aktualumas.** Istorijos mokymasis bendrojo ugdymo mokyklose yra ne tik atskirų Europos šalių, bet ir Europos Tarybos dėmesio centre. Vienoje iš Europos Tarybos rekomendacijų (Council of Europe Committee of ministers, 2001) nurodomas istorijos mokymo XXI amžiuje tikslas – ugdyti atsakingus ir aktyvius piliečius, kurie, remdamiesi tautinio tapatumo supratimu ir tolerancijos principais, gerbtų skirtingų tautų skirtumus. Europos Tarybos rekomendacijos, kaip istorijos mokymą reglamentuojantis dokumentas, numato istorijos didaktikos tendencijas. Akivaizdus istorijos akcentavimas ir švietimo politikoje: istorija tiesiogiai veikia visuomenės raidą, pažangą, nusiteikimą kurti bendrą Europą, formuoja esmines vertybes – tolerantiškumą, tarpusavio supratimą, žmogaus teises ir demokratiją.

Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų istorijos mokomojo dalyko programa siekiama, kad *mokiniai įgytų gebėjimų per praeitį aiškintis ir suprasti dabartį, suvoktų savąją tapatybę ir kompetentingai naudotųsi įvairiapuse istorine informacija kasdieniniame gyvenime*. Šis tikslas aktualus visose bendrojo ugdymo pakopose – nuo pradinio (šiam etape istorija yra integruota į pasaulio pažinimo kursą) iki vidurinio ugdymo. Monografijos ketvirtojoje dalyje pateiktame tyrime problemiškai vertinama istorijos integruoto mokymosi organizavimo būdo logika pradinio ugdymo etape, tačiau šiuo metu egzistuoja toks istorijos ugdymo turinio struktūrinimas. Po į pasaulio pažinimą integruotos istorijos, t. y. 5–6 klasėse, mokiniai mokosi Lietuvos ir pasaulio (Europos) istorijos įvadinio kurso dalykų, 7–10 klasėse supažindinama su sisteminiu, chronologiniu istorijos kursu. Vidurinio ugdymo pakopos 11–12 klasėse ugdomas *istorinis mąstymas ir Lietuvos visuomenės raidos tendencijų Europos kontekste bei savęs kaip Lietuvos piliečio, įgyjančio europiečio tapatybę, supratimas* (Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos, 2008). Viduriniame ugdyme siekiama išskirti vieną praeities aspektą – Lietuvos visuomenės raidą – ir apie jį konstruoti visą istorijos kursą. Taigi, mokantis istorijos tobulinami intelektiniai, informacijos analizės ir kritiško interpretavimo gebėjimai, ugdomas atsakingumas diskutuojant jautriomis ir kontroversiškomis temomis. Ki-

taip tariant, istorijos mokomojo dalyko turinys sudaro palankias sąlygas pedagogams ugdymo procesą organizuoti vadovaujantis *laisvojo ugdymo paradigma* – ugdyti socialiai brandžias, humaniškas ir pilietiškas asmenybes.

Pripažinus svarbų istorijos mokomojo dalyko vaidmenį būtų naudinga išanalizuoti realius ugdymo proceso kokybės istorijos pamokose rodiklius. 2011–2012 m. m. vykdant Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės išorinį vertinimą sukaupta daug empirinių duomenų, kuriais remiantis toliau mėginama vertinti istorijos pamokų kokybę šalies bendrojo ugdymo mokyklose. Detali istorijos pamokų ugdymo proceso kokybės analizė išryškins vyraujančias tendencijas ir, tikėtina, padės vykstant švietimo reformai nustatyti istorijos didaktikos slinktis.

Tyrimo **problema** – *kaip laisvojo ugdymo paradigmos įtvirtinimas bendrojo ugdymo mokyklose atsispindi istorijos pamokų kokybės vertinime*. Tyrimo **objektas** – istorijos dalyko pamokų kokybė laisvojo ugdymo didaktikos kontekste.

**Tikslas** – išanalizuoti istorijos pamokų kokybės požymius kaip istorijos didaktikos, sietinos su laisvojo ugdymo paradigma, taikymo mokyklose tendencijas.

Tyrimo **teoriniai metmenys**. Atnaujintose bendrojo ugdymo programose (Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos, 2008; Vidurinio ugdymo bendrosios programos, 2011) aiškiai fiksuojama nuostata – mokyklos kasdieniame ugdymo procese turėtų būti pereinama nuo mokyklose vyraujančio mokymo (mokytojo dominavimo pamokoje) ir žinių akcentavimo link kompetencijų ugdymo. Svarbu tampa ne tik tai, ką augantis žmogus sužino, bet ir kaip šiomis žiniomis geba naudotis, kokiomis vertybinėmis nuostatomis vadovaujasi. Kitaip tariant, fiksuota, kad bendrojo ugdymo mokyklose yra pereinama nuo klasikinės ugdymo paradigmos prie laisvojo ugdymo paradigmos. Todėl mokytojai, siekdami veiklos kokybės, turėtų ne tik planuoti, bet ir sistemingai reflektuoti vykusių, vykstančių veiklų bei aptarti pasiektus rezultatus, mokinių daromą pažangą, anot B. Bitino (1998; 2000), – kooperuotis su asmens prigimtimi. Lietuvos ir užsienio šalių mokslininkai, aprašydami gerą mokyklą (Senge, 2000; Vaicekauskienė, 2012; Balevičienė, Urbanovič, 2012), pamoką ir



sėkmingą ugdymo procesą sąlygojančius veiksnius (Bitinas, 1998; 2000; 2005; Bulajeva, 2005), pateikia nemažai įvairių veiklos įsivertinimo (Hargreaves, 2008), analizavimo principų, būdų, metodų, priemonių (Arends, 2008; Šetkus, 2002; Stašaitis, 2002; Skirius, 2009; Kalvaitis, 2011), situacijų, alternatyvų, kaip siekti kokybiško ugdymo ir sėkmingo mokinių mokymosi, gerų rezultatų (Walberg, Paik, 2000; Glicman, 2010; ir kt.). Kompetencijas vertėtų ugdyti atmetant stereotipines nuostatas, neieškoti vieno „teisingo“ pamokos struktūros modelio, atsižvelgti į mokyklos situaciją, socialinį, kultūrinį, ekonominį, pedagoginį mokyklos kontekstą. Tad ir šio skyriaus tyrimas ir jo duomenų interpretavimas grindžiamas konstruktyvistine ir humanistine nuostatomis bei sociokultūriniu požiūriu į ugdymo kontekstą.

Autorių taikyti **tyrimo metodai** – pedagogikos, vadybos literatūros, švietimo sistemą reglamentuojančių dokumentų ir Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros archyvinių dokumentų apie mokyklose vykdomą įvertinimą atranka, metaanalizė, vertinimas. *Stiprią ir tobulingą* (pagal vertinimo lygmenis) veiklą apibūdinantys teiginiai buvo grupuojami pagal atskiras klasių grupes ir aštuonis pamokos stebėjimo protokolo (Švietimo ir mokslo ministerija, 2009) struktūros aspektus (pamokose stebima: pamokos planavimas ir organizavimas, mokymo kokybė, mokymasis, pagalba mokiniui mokantis, vertinimas ugdant, santykiai (tvarka ir klasės valdymas), ugdymo aplinka (priemonių, medžiagos, šaltinių, įvairių priemonių naudojimas) ir mokinių pasiekimai). Analizuojant ir grupuojant duomenis remtasi vaiko kognityvinių gebėjimų raidos interpretavimu. Tiesa, kognityvinės teorijos absoliutinimu, taikymu tolygiai visiems mokiniams, remiantis Vakarų šalių mokslininkais, abejojama šios monografijos ketvirtosios dalies tyrime. Be abejo, šiai problemai aiškintis reikėtų tolesnės mokslininkų diskusijos, tačiau šiuo metu Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų istorijos ugdymo turinio struktūros pagrindu imta būtent vaiko kognityvinių gebėjimų raida.

**Tyrimo imtis.** Tyrime remiamasi 2011–2012 m. m. 308 stebėtų istorijos pamokų kokybiniais duomenimis. Tokia duomenų dalis atspindi ugdymo istorijos pamokose bendrą tradiciją Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose. Kita vertus, tyrimo aprėpiami metai siejami ir su ugdymo programų



atnaujinimu 2008 (pradinio ir pagrindinio ugdymo) ir 2011 m. (vidurinio ugdymo). Sudaryta tyrimo imtis reprezentatyvi ir validi – istorijos pamokos stebėtos 31 savivaldybės 74 mokyklose: 52 vidurinėse mokyklose ir gimnazijose, 22 pagrindinėse mokyklose ir progimnazijose. Vertintų mokyklų pasiskirstymas pagal savivaldybes nėra tolygus – minimu laikotarpiu vertintų mokyklų skaičius savivaldybėse svyruoja nuo 9 iki 1.

### 1.1. Ugdymo tendencijų sklaida

Ugdymo moksle, kaip pastebi M. Lukšienė (2000), vertybinės orientacijos turi lemiamą reikšmę. Vertindama skirtingas edukologų ugdymo idėjas tyrėja konstatuoja, kad jos skiriasi vertybinių nuostatų ir jų socialinio-kultūrinio konteksto sampratomis: „*nuo primityvių, šių laikų neatitinkančių, ligi pačių šiuolaikiškiausių ir kartu iškiliausių; nuo besikoncentruojančių į asmenį ligi matančių asmens neatskiriamumą nuo jo socio-kultūrinės aplinkos; nuo empiriškai fragmentiškų ligi globalių*“ (Lukšienė, 2000: 370). Globalizacijos išryškintas multikultūriškumas liberaliomis demokratijos sąlygomis kuria prielaidas rasti daugybei požiūrių į ugdymą, formuoti kryptis, priemones. Todėl natūraliai kyla poreikis analizuoti realybėje besiskleidžiančias tendencijas, jas gretinti ir skirstyti. M. Lukšienė (2000), nagrinėdama socialiniams mokslams būdingą klasifikaciją, pripažįsta, kad, pavyzdžiui, psichologijoje susiformuoja dvi žmogaus sampratos individualistinėje visuomenėje. Tai biheviorizmo plėtojama utilitarinė galvosena ir humanistų palaikoma asmens pasitenkinimo ir saviaktualizacijos nuostata. Mokslininkė atidžiai nagrinėja B. Bitino (1998) apibūdintą XX a. pabaigoje susiformavusią pedagogikos padėtį kaip dviejų ugdymo paradigmų – klasikinės ir laisvojo ugdymo – kaitą. M. Lukšienė pripažįsta, kad naujoje edukologijoje randamas ir D. Kuolio (1997) pedagogikos skirstymas pagal ugdymo metodų raiškos galimybes – į reprodukcinę ir interpretacinę. Nors šiomis sąvokomis mokslininkas apibūdino alternatyvias ugdymo linkmes, jos labiau atitiktų ne paradigmų kaip sistemų, o ugdymo mokslo submokslo didaktikos objekto aprėptį.

Lietuvos edukologų darbuose ir edukacinėje erdvėje paplitusiuose kitų šalių filosofų, edukologų veikaluose paradigmų klasifikavimo variantų esa-

ma daug ir įvairių. Kiekvienas skirstymas pagrindu ima skirtingus matmenis ir savitai interpretuoja realybę. Lietuvos edukologų alternatyvūs *pažiūrų sistemų variantai atitinka* socialinių mokslų paradigmas pagal F. W. Kroną (2008), t. y. posūkį nuo normatyvinės link interpretacinės (nuodugniau žr. monografijos I dalyje), kas, anot B. Bitino (1998; 2000), atitiktų klasikinę ir laisvojo ugdymo paradigmas. Šiame skyriuje bus vartojamos *klasikinės*, arba *normatyvinės*, ir alternatyvios *laisvojo ugdymo*, arba *interpretacinės*, paradigmų sąvokos. Kaip teigta monografijos pirmosios dalies teoriniame tyrime, kad ir kokias sąvokas paradigmos linkmei įvardyti vartotume, svarbu ne tik pažinti alternatyvių ugdymo sistemų paradigminius skirtumus, bet ir ugdymo praktikoje šį paradigminių pokytį įtvirtinti.

Pasak mokslininkų (Kuhn, 1962), perėjimas nuo vienos prie kitos paradigmos realiai tikėtinas „revoliucijos būdu“, nors nebūtinai per akimirką. Švietimo sistemai aktualu, kad dominuotų viena paradigma, o nepriklausomos Lietuvos švietimo reformos atveju tai būtų perėjimas nuo *normatyvinės* (kitaip – *klasikinės*) prie *interpretacinės* (kitaip – *laisvojo ugdymo*). Tačiau švietimo sistema yra inertiška – pokyčiai vyksta sąmoningai pasirinkus ir apsisprendus. Kaita ugdymo srityje vyksta laipsniškai – ji stebima „žingsnis po žingsnio“. M. Lukšienė (2000) mano, kad nė vienas paradigmų skirstymas neaprepia absoliučiai visos modernizmo ir postmodernizmo krypčių sklaidos. Pagal žmogaus santykio su visuomene ir kultūra pobūdį ugdymo teoriją ir praktiką M. Lukšienė (2000) skirsto į dvi ugdymo tendencijas: pragmatinę-technologinę ir humanistinę-kultūrinę. Mokslininkė pabrėžia, kad pragmatiškumas suprantamas ne filosofine, o kasdieniška prasme; humanizmas suprantamas plačiausia žmogiškumo prasme. Tokių ugdymo tendencijų krypčių įvardijimą mokslininkė motyvuoja UNESCO nusakymais XXI a. ugdymo tikslais (Delors et al., 1996), Lietuvos švietimo reformos kryptimi (Lietuvos švietimo koncepcija, 1992). „*Brėžiant abiejų krypčių kontūrus turima galvoje ne vien formalizuotos, bet ir neformalizuotos, neartikuluotos, moksliskai neapibrėžtos, dažnai beveik spontaniškai, nesąmoningai besireiškiančios mokykloje ir visuomenėje pasiklidusios ugdymo tendencijos*“ (Lukšienė, 2000: 373). Ugdymo tendencijų reikšmė taikoma ne paradigminei sistemai apibūdinti, o jų viduje besireiškiančiai kaitai išryškinti. Tikrovėje besireiškianti ugdymo raiškos įvairovė

sudaro sąlygas ugdymo fragmentams ir situacijoms laisvai judėti ir šlietis tai prie vieno, tai prie kito ugdymo srauto. „*Skiriamąją abiejų srautų linija būtų ugdymo orientacijų požiūriai: į asmens vertybinių nuostatų pobūdį jo paties plotmėje ir socialiniuose-kultūriniuose procesuose; į asmens ir visuomenės santykius jų abiejų kaitoje, t. y. dabarties ir ateities perspektyvoje, kitaip tariant, aktyvi, o ne pasyvi pozicija gyvenimo humanizacijos kelyje*“ (Lukšienė, 2000: 374).

## 1.2. Istorijos dalykas Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų programoje

Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų istorijos dalykas pasižymi dualiomis ypatybėmis. Istorija, kaip socialinio ugdymo mokomųjų dalykų bloko dalyku, siekiama ugdyti mokinio pilietinę ir socialinę kultūrą, įkūnijančią demokratijos vertybes ir principus. Kita vertus, istorijos kaip humanitarinių mokslų (pagal mokslo sričių klasifikaciją) grupės dalyko paskirtis – suteikti ne tik žinojimą, bet ir gebėjimą interpretuoti turimas žinias, susieti jas su bendrosiomis vertybėmis. Remiantis toliau aptariamais tyrimo duomenimis, galima sakyti, kad T. S. Kuhno (1962) rekomenduotas perėjimas nuo vienos prie kitos paradigmos Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose „revoliucijos būdu“ nevyksta. Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų socialinio ugdymo mokomųjų dalykų bloke yra išvelgiama paradigminių požiūrių į žmogų ir jo vertybių ugdymą samplaika.

Istorijos mokymas susijęs su praeities įvykiais, reiškiniais, mokant istorijos nepateikiami vienareikšmiški atsakymai. Mokiniai mokosi naudotis istorinėmis žiniomis, pratinasi vertinti istorinius įvykius ir procesus. Istorijos pamokose svarbios sąsajos su mokinių gyvenamuoju laiku, gyvenamąja aplinka, su kitais mokomaisiais dalykais, neantraeiliai ir įvairūs mokinių motyvavimo, sudominimo elementai. Istorijos dalyko specifika (sužinoma nemažai faktų, sąvokų, reikia perprasti istorinius procesus) neretam mokiniui gali sukelti psichologinį diskomfortą, dėl ko istorijos dalykas gali atrodyti nepatrauklus, neįdomus, sunkus. Todėl istorijos mokytojams tenka ieškoti būdų, kaip mokinių mokymąsi paversti maloniu ir prasmingu procesu.

Kaip jau minėta skyriaus įvade, Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų pradinio ugdymo pakopoje istorija yra integruota į pasaulio pažinimo kursą. Pradinio ugdymo pakopos socialinio ugdymo tikslas – įvesdinti mokinį į artimiausią socialinę aplinką, padėti suprasti, kaip gyvena žmonės, kaip jų gyvenimas keičiasi. Nuo 1992 m. istorijos kurso Lietuvoje mokoma koncentrais – vienas po kito einančiais etapais, kurių kiekvienas aprėpia visą (arba beveik visą) istorijos kursą, bet vis smulkiau ir nuodugniau, atsižvelgiant į mokinio amžių. Istorijos kaip atskiro dalyko mokomasi nuo 5 iki 12 klasės. Kiekvienais mokslo metais istorijos mokymui ir mokymuisi skiriama po dvi savaitines valandas. Pagrindinio ugdymo pakopoje istorija – privalomas mokomasis dalykas. Šioje pakopoje mokomasi epizodinio Lietuvos istorijos kurso, taip pat mokiniai susipažįsta su įvadiniu Europos istorijos kursu, padedančiu susidaryti bendrą supratimą apie žmonijos raidą. Pagrindinio ugdymo pakopoje istorijos mokymo tikslas – padėti mokiniams formuoti istorinę sąmonę, supratimą, kad šiandienos pasaulis, jo tvarka ir vertybės yra istoriškai nulemtos ir kintančios. 7–8 ir 9–10 klasėse supažindinama su sisteminiu ir chronologiniu istorijos kursu. Vidurinio ugdymo pakopoje istorijos kursu ugdomas istorinis požiūris, padedantis suprasti Lietuvos visuomenės raidos Europos kontekste tendencijas ir savo kaip Lietuvos piliečio, europiečio tapatybę. Baigiamosiose (11–12) klasėse siekiama išskirti vieną praeities aspektą – Lietuvos visuomenės raidą – ir apie jį konstruoti visą istorijos kursą. 11–12 klasėse istorijos kursas yra pasirenkamas kaip bendrasis arba išplėstinis. Tuomet nuo pasirinkimo priklauso ir skirtingas savaitinių valandų skaičius. Visoje vidurinio bendrojo ugdymo sistemoje istorijos mokymu siekiama, kad mokiniai įgytų gebėjimus per praeitį aiškintis ir suprasti dabartį, suvoktų savo tapatybę ir kompetentingai naudotųsi istorine informacija kasdieniame gyvenime.

Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros (2011) tyrimų duomenys rodo, kad socialinio ugdymo pamokų kokybė, palyginti su kitų ugdymo sričių ar mokomųjų dalykų pamokų kokybe, yra prastesnė, t. y. vertintojų priskiriama žemesniam kokybės lygmeniui. Darytina prielaida, kad šalies bendrojo ugdymo mokyklose ir socialinio ugdymo srities dalykų ugdymo raiška įvairuoja – ne visada vadovaujamosi ugdymo programų nuostatomis, netolygiai suprasta ir įtvirtinama naujoji paradigma.

### 1.3. Istorijos pamokų kokybės aptartis remiantis 2011–2012 m. m. išoriniais vertinimais

Stebėdami pamokas išorės vertintojai fiksuoja ir apibūdina centralizuotai nustatytus ugdymo pamokoje kokybės požymius: pamokos planavimą ir organizavimą, mokymo kokybę, mokymąsi, pagalbą mokiniui mokantis, vertinimą ugdant, santykius (tvarka ir klasės valdymas), ugdymo aplinką (priemonių, medžiagos, šaltinių, įvairių priemonių naudojimas) ir mokinių pasiekimus.

Istorijos pamokose vertintų aspektų koreliaciniai ryšiai (žr. 1 lentelę) rodo, kad mokymosi aplinka (informacijos šaltiniai, literatūra, žemėlapiai ir kt.) pamokose nėra optimaliai išnaudojama – lyginant su kitų aspektų koreliacija, mokinių mokymosi ir aplinkos koreliacinis ryšys yra pats silpniausias. Vidutiniškai stiprus koreliacijos ryšys nustatytas tarp pagalbos ir aplinkos, pasiekimų ir aplinkos, vertinimo ir aplinkos, vertinimo ir santykių. Tyrimo duomenys patvirtina, kad mokytojas, optimaliai naudojantis aplinkos teikiamas galimybes, galėtų pasiekti geresnių mokymo(-si) rezultatų.

1 lentelė

Istorijos pamokose vertintų aspektų koreliaciniai ryšiai ( $p < 0,001$ )

	Planavimas	Mokymas	Mokymasis	Pagalba	Vertinimas	Santykiai	Aplinka	Pasiekimai
Planavimas	1							
Mokymas	0,742	1						
Mokymasis	0,611	0,677	1					
Pagalba	0,593	0,665	0,565	1				
Vertinimas	0,613	0,599	0,567	0,604	1			
Santykiai	0,519	0,562	0,586	0,514	<b>0,482</b>	1		
Aplinka	0,543	0,573	<b>0,457</b>	<b>0,473</b>	<b>0,487</b>	0,538	1	
Pasiekimai	0,633	0,611	0,546	0,578	0,605	0,503	<b>0,486</b>	1

Šaltinis: *Istorijos pamoka: mokyti ar mokytis?* (2012).

Pateikti duomenys (žr. 1 lentelę) rodo stiprius planavimo ir mokymo, mokymo ir mokymosi, mokymo ir pagalbos, planavimo ir pasiekimų koreliacinius ryšius. Ši nustatyta priklausomybė atskleidžia mokytojo domėdavimą pamokoje ir tikslingai organizuojamą mokymo–mokymosi veiklą. Darytina prielaida, kad vis dar vyrauja žinių perteikimas, ugdymo ir

mokymo organizavimas, o mokiniams teikiama pagalba ne visada sudaro sąlygas tinkamam mokinių bendradarbiavimui, motyvuotam mokymuisi. Tai patvirtina ir 2 lentelėje pateikiami duomenys.

Istorijos pamokų aspektų kokybės įvertinimo vidurkiai įvairiose klasėse (žr. 2 lentelę) atskleidžia ugdymo paradoksą – nors mokytojas daug dėmesio skiria pamokos pasirengimui, planavimui, aktyviai dirba mokymdamas, tačiau mokinių pasiekimai neretai yra tik patenkinami. Tai įrodo kiekybiniai pamokos aspektų „pagalba“ ir „vertinimas“ neaukšti vidurkiai. 2011–2012 m. m. stebėtų istorijos pamokų (N = 483) vertinimo duomenys atskleidė, kad 11 klasės pamokos planavimo ir organizavimo (t. y. mokymo) įvertinimų vidurkis, lyginant su kitomis bendrojo ugdymo klasėmis, yra žemiausias.

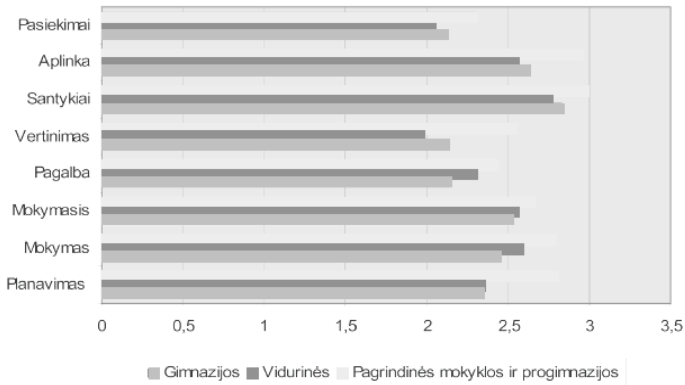
2 lentelė

**Istorijos pamokų aspektų kokybės įvertinimo vidurkiai įvairiose klasėse (N = 483)**

Klasė	Planavimas	Mokymas	Mokymasis	Pagalba	Vertinimas	Santykiai	Aplinka	Pasiekimai
5	2,59	2,74	2,67	2,33	2,41	2,85	2,80	2,20
6	2,43	2,67	2,61	2,29	2,27	2,84	2,73	2,29
7	2,41	2,53	2,43	2,29	2,24	2,69	2,71	2,14
8	2,44	2,46	2,48	2,11	2,09	2,85	2,63	2,11
9	2,42	2,64	2,52	2,31	2,25	2,83	2,63	2,16
10	2,34	2,51	2,43	2,18	2,13	2,93	2,66	2,10
11	2,28	2,38	2,47	2,12	2,03	2,76	2,63	2,07
12	2,41	2,52	2,62	2,18	2,14	2,93	2,74	2,11

Šaltinis: *Istorijos pamoka: mokyti ar mokyti?* (2012).

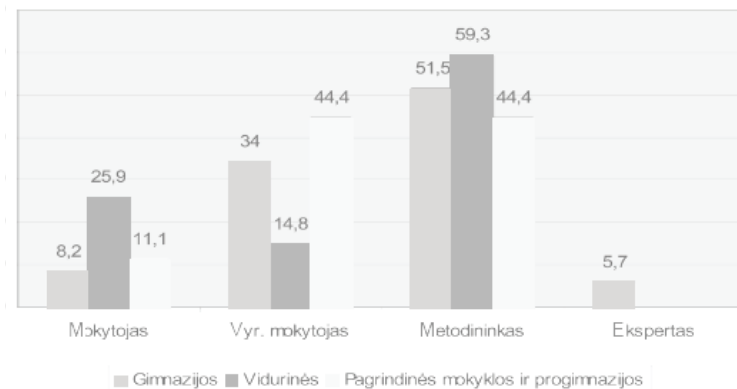
Lyginant stebėtų pamokų vertinimo vidurkius pagal mokyklų tipus matyti, kad geriausi istorijos pamokų įvertinimai užfiksuoti progimnazijose ir pagrindinėse mokyklose (žr. 1 pav.).



**1 pav. 2011–2012 m. m. stebėtų istorijos pamokų (N = 483) vertinimo vidurkiai pagal mokyklų tipus**

Šaltinis: *Istorijos pamoka: mokyti ar mokytis?* (2012).

Lyginant istorijos mokytojų kvalifikacines kategorijas įvairių tipų mokyklose matyti, kad 2011–2012 m. m. išorinio vertinimo metu istorijos mokytojų metodininkų daugiausia buvo vidurinėse mokyklose ir gimnazijose, mokytojų ekspertų buvo tik gimnazijose (žr. 2 pav.).



**2 pav. Atestuotų istorijos mokytojų skaičius (proc.) 2011–2012 m. m. vertintose šalies įvairių tipų mokyklose**

Šaltinis: *Istorijos pamoka: mokyti ar mokytis?* (2012).

Analizuojant Lietuvos istorijos mokytojų pagal amžiaus grupes (žr. 3 lentelę) duomenis, nustatyta, kad gausiausia mokytojų, priklausančių amžiaus grupei nuo 40 iki 60 m. Labai nedidelė (vos 15 mokytojų) dalis į mokyklą ateina dirbti vos tik pabaigę aukštąją mokyklą.

3 lentelė

### Lietuvos istorijos mokytojų skaičius pagal amžiaus grupes

Amžius metais	Iki 25	25–40	40–60	60 ir daugiau
Mokytojų skaičius	15	336	1386	271

Šaltinis: *Istorijos pamoka: mokyti ar mokyti?* (2012).

4 lentelė

### Istorijos pamokų (N = 483) aspektų įvertinimai pagal mokytojų kvalifikacines kategorijas

Kvalifikacinė kategorija		Molytojas	Vyresnysis molytojas	Molytojas metodininkas	Elspertas
PAMOKOS PLANAVIMAS, ORGANIZAVIMAS	Prastai	7,4	8,7	1,5	0
	Patekinamai	74,1	56,5	56,3	27,3
	Gerai	11,1	31,5	35,6	54,5
	Labai gerai	7,4	3,3	6,7	18,2
MOKYMAS	Prastai	0	7,5	1,5	0
	Patekinamai	74,1	54,8	51,1	18,2
	Gerai	18,5	29	34,8	54,5
	Labai gerai	7,4	8,6	12,6	27,3
MOKYMASIS	Prastai	0	3,2	0,7	0
	Patekinamai	63	57	48,9	27,3
	Gerai	25,9	37,6	39,3	63,6
	Labai gerai	11,1	2,2	11,1	9,1
PAGALBA	Prastai	7,7	14,4	8,9	0
	Patekinamai	76,9	61,1	60,7	46,5
	Gerai	11,5	22,2	25,2	54,5
	Labai gerai	3,8	2,2	5,2	0
VERTINIMAS	Prastai	26,9	17,2	8,9	0
	Patekinamai	57,7	61,3	60	46,5
	Gerai	15,4	20,4	23,7	46,5
	Labai gerai	0	1,1	7,4	9,1
SANTYKIAI	Prastai	3,7	1,1	3	0
	Patekinamai	37	33,3	24,4	9,1
	Gerai	48,1	52,7	53,3	46,5
	Labai gerai	11,1	12,9	19,3	46,5
APLINKA	Prastai	3,7	3,2	0,7	0
	Patekinamai	70,4	52,7	37,8	9,1
	Gerai	11,1	36,6	47,4	54,5
	Labai gerai	14,8	7,5	14,1	36,4
PASIEKIMAI	Prastai	34,6	15,1	8,1	0
	Patekinamai	53,8	64,5	64,4	27,3
	Gerai	7,7	20,4	22,2	54,5
	Labai gerai	3,8	0	5,2	18,2

Šaltinis: *Istorijos pamoka: mokyti ar mokyti?* (2012).



Analizuojant vertintas istorijos pamokas vedusių mokytojų kvalifikacinių kategorijų pasiskirstymą, nustatyta nevienoda kvalifikacinių kategorijų mokytojų imtis – *gerai* ir *labai gerai* pamokas vedančiųjų yra tarp visų kvalifikacinių kategorijų mokytojų. Ypač mažai stebėta *mokytojo* ir *eksperto* kategorijos mokytojų pamokų, tačiau šių kategorijų mokytojų šalyje taip pat mažiausiai (remiantis Švietimo informacinės sistemos duomenimis, daugiausia mokytojų yra įgijusių *vyresniojo mokytojo* kvalifikacinę kategoriją).

#### 1.4. Ugdymo procesas istorijos pamokose 2011–2012 m. m.

Istorijos pamokų planavimą lemia Bendrosios programos, mokyklos veiklos ir ugdymo planas, turimi išteklių. Planuodamas ugdomąją veiklą pamokose mokytojas apmąsto, ko turės išmokyti mokinius, kaip organizuos pamoką, kokias užduotis skirs mokiniams, kokių priemonių jam reikės ir kt. Mokytojų požiūriai į pamokos tikslus skiriasi. Išorinio vertinimo (2011–2012 m. m.) duomenys rodo, kad vieni mokytojai, planuodami ir įgyvendindami ugdymo turinį, mokinių gebėjimus, žinias, patirtį, vertybines nuostatas laiko vienodai svarbiais veiksniais, o kiti mokytojų daliai svarbiausia yra ugdymo turinio pasiekimų reikalavimai ir aukšto lygio mokinių žinios.

Toliau aprašant ugdymo raiškos įvairovę istorijos pamokose nagrinėjama mokymo(si) veikla pagal klasių grupes ir aštuonis (planavimą ir organizavimą, mokymo kokybę, mokymąsi, pagalbą mokiniui mokantis, vertinimą ugdant, santykius, ugdymo aplinką ir mokinių pasiekimus) pamokos aspektus, tiesiogiai susijusius su didaktika.

Apibendrinus pamokos planavimo ir organizavimo duomenis (žr. 5 lentelę) matyti, kad dažnai buvo įvardijamas geras mokytojų pasirengimas pamokai (ypač 5–8 kl., beveik penktadalyje (18,6 proc.) stebėtų pamokų). Tačiau pamokos planavimas ir organizavimas (uždavinio formulavimas, skelbimas, tinkamas veiklų, darbo būdų parinkimas) kai kuriose klasėse įvardijamas kaip *tobulintina veikla*: 9–10 kl. rekomenduota *tobulinti* daugiau nei ketvirtadalyje pamokų. Už tinkamą, nuoseklią, logišką pamokos struktūrą dažniausiai buvo pagiriami 5–8 kl. mokytojai (15 proc.),

tačiau taip pat pastebima, kad kas dešimtam 5–8 kl. ir kas aštuntam 9–10 kl. istorijos mokytojui rekomenduota konstruktyviau panaudoti pamokos laiką.

5 lentelė

Istorijos pamokų planavimo ir organizavimo vertinimas (remiantis išorinio vertinimo ataskaitomis)

Sėkminga, skleisti- na, pagirtina	Atvejų skaičius klasėse (proc.)			Atvejų skaičius klasėse (proc.)			Tobulintina
	5–8	9–10	11–12	5–8	9–10	11–12	
Uždavinio formula- vimas, mokytojo pa- sirengimas pamokai (pamokos planavi- mas).	18,6	11,2	10,9	15,7	29,6	26,4	Uždavinio formu- lavimas, skelbi- mas, veiklos pla- navimas.
Tinkama, nuose- kli, logiška pamo- kos struktūra (mo- kymo ir mokymosi elementų rinkinys).	15,0	11,2	9,1	2,9	2,0	1,8	Veikla organizuo- jama neefektyviai, pamokos struktū- ra nelogiška.
Laikas naudojamas racionaliai.	3,6	3,1	0,9	10,0	12,2	1,8	Laikas naudoja- mas neracionaliai.
Uždavinys formu- luojamas, pamokai renghiama kartu su mokiniais.	2,1	3,1	0,7	1,4	–	3,6	Per maži lūkesčiai mokinių atžvilgiu.

Išorinių vertintojų 2011–2012 m. m. stebėtų istorijos pamokų proto-  
kolų analizė leidžia daryti išvadą, kad mokytojai geriau suplanuoja savo,  
o ne mokinių darbą pamokoje. Planuojant pamokas mokytojams pro-  
blemiškiausia suformuluoti konkretų, ne per platų mokymosi uždavinį.  
Suplanavus per daug veiklų, tinkamai neparinkus užduočių, pamokos  
laikas naudojamas neracionaliai, dažnai jo pritrūksta pamokos apiben-  
drinimui.

Apibendrinus vertintojų parašytus stebėtų istorijos pamokų proto-  
kolus, išryškėja istorijos mokytojų siekinys, kad kiekvienas jų mokins  
išmuktą istoriją (žinotų, taikytų žinias, gebėtų argumentuoti, daryti iš-  
vadas). Išorinių vertintojų surašyti pamokų protokolai byloja ir apie re-  
tus, tačiau nepageidautinus atvejus, kuomet svarbu „išeiti“ vadovėli. Tai  
liudija toks 12 klasės pamokos temos formulavimas: „6 skyriaus karto-

jimas“, arba 11 klasės tema „Senovės Rytai. Apibendrinimas“. Akivaizdus ne tik besąlygiškas sekimas vadovėliu, bet ir bendrųjų programų reikalavimų nepaisymas, mat temos „Senovės Rytai“ naujoje bendrojoje programoje apskritai nėra (Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra, 2012).

Išorinių vertintojų 2011–2012 m. m. stebėtų istorijos pamokų protokolai liudija, kad mokytojai dominuoja pamokoje, o tai atitinka klasikinės ugdymo paradigmos didaktines tendencijas. Mokinių aktyvumas, palyginti su mokytojų, proporcingai mažesnis. Tai rodo tokie įrašai (6 klasė): „*mokiniai dalį pamokos rašo mokytojo diktuojamą tekstą*“, „*mokiniai rašo mokytojos diktuojamus esminius dalykus*“, „*užsirašo faktus, kuriuos reikia įsidėmėti*“ (Vaičekauskienė, Bakonis, 2012). Aiškų išlikusių ugdymo artumą istorijos pamokose klasikinės ugdymo paradigmos didaktikai rodo vidurinio ugdymo pakopoje mokytojų dažnai taikomas paskaitos kaip pasyvaus žinių pateikimo metodas.

Apibendrinus istorijos mokymo pamokoje duomenis (žr. 6 lentelę) matyti, kad stebėtose pamokose dažniausiai fiksuotas mokytojo aiškinimas ir mokymo medžiagos siejimas su mokinių aplinka, gyvenimo praktika, patirtimi, žiniomis. Mokytojo aiškinimas, kaip tinkamas metodas, dažniausiai buvo įvardintas 11–12 klasėse (25,5 proc. stebėtų pamokų) ir 9–10 klasėse (23,5 proc. stebėtų pamokų).

Mokymo medžiagos pateikimas dažniausiai tinkamas 5–8 klasėse (23,6 proc.) ir 11–12 klasėse (20,9 proc.). Istoriją dėstantiems mokytojams dažniausiai rekomenduota *tobulinti ugdymo metodus, darbo būdus*: 11–12 kl. – 27,3 proc., 5–8 kl. – 26,4 proc., 9–10 kl. – 22,4 proc. Iš apibendrintų pamokų stebėjimo duomenų matyti, kad dominuojantis mokytojo vaidmuo ir dažnas paskaitos metodo taikymas ne visada padeda mokiniams tinkamai ugdytis kompetencijas, kritinį mąstymą, kūrybiškumą, atsakomybę už savo mokymąsi.

6 lentelė

## Istorijos mokymas (remiantis išorės vertinimo ataskaitomis)

Sėkminga, skleisti- na, pagirtina	Atvejų skaičius klasėse (proc.)			Atvejų skaičius klasėse (proc.)			Tobulintina
	5–8	9–10	11–12	5–8	9–10	11–12	
Mokytojo aiškinimas sklandus, suprantamas, profesionalus, vaizdus, nuoseklus, „uždegantis“, reikalingai aiškūs.	18,6	23,5	25,5	2,1	–	1,8	Nurodymai ir aiškinimas ne visiems mokiniams suprantami.
Mokymo medžiaga siejama su mokinių aplinka, gyvenimo praktika, patirtimi, žiniomis.	23,6	17,3	20,9	2,1	–	0,9	Netinkamai parinktos užduotys.
Ugdomos mokėjimo mokyti, pažinimo, komunikavimo kompetencijos. Mokoma argumentuotai reikšti mintis, daryti išvadas.	12,1	18,4	10,0	13,6	4,1	13,6	Dominuoja mokytojas (vyksta mokymas). Vyrąja darbas su vadovėliu. Darbas monotoniškas, mokiniams labai nuobodus.
Naudojami aktyvieji, tinkami metodai (atitinka mokinių amžių, patirtį, galimybes, poreikius), skatina aktyvių mokinių veiklą. Uždavinys, metodai, priemonės dera.	16,4	17,3	9,1	26,4	22,4	27,3	Metodai, darbo būdai neskatina aktyvaus mokymosi, iš dalies atitinka mokinių amžių, poreikius, galimybes.
Mokiniai mokomi bendradarbiauti arba tikslingai organizuojamas mokinių bendradarbiavimas, skatinama jų atsakomybė mokantis.	5,7	4,1	6,4	3,6	2,0	5,5	Mokymasis bendradarbiaujant neugdomas, neefektyvus grupinis darbas.
Tinkami, tikslingai skiriami ir analizuojami mokinių atlikti namų darbai.	5,0	10,2	2,7	1,4	2,0	0,9	Namų darbai mažai tikslingi, netikrinami, nevertinami.
Dalykų ryšiai (geografija / istorija, literatūra / muzika / istorija, istorija / lietuvių k.)	3,6	1,0	2,7	0,7	–	0,9	Neišnaudotos tinkamos dalykų ryšių galimybės.

Sugrupavus mokinių mokymosi pamokoje duomenis (žr. 7 lentelę) matyti, kad labiausiai motyvuoti ir už savo mokymąsi atsakingi yra 11–12 kl. mokiniai – daugiau nei pusėje (52,7 proc.) analizuotų istorijos pamokų protokolų parašyta, kad dauguma mokinių motyvuoti, atsakingai dalyvauja ir mokosi pamokoje, geba susirasti informaciją ir tinkamai ją panaudoti, geri individualaus ir darbo grupėje įgūdžiai.

7 lentelė

**Mokymasis istorijos pamokose (remiantis išorės vertinimo ataskaitomis)**

Sėkminga, skleistina, pagirtina	Atvejų skaičius klasėse (proc.)			Atvejų skaičius klasėse (proc.)			Tobulintina
	5–8	9–10	11–12	5–8	9–10	11–12	
Dauguma mokinių aktyvūs, smalsūs, drąsiai reiškia nuomonę, motyvuoti, mokosi atsakingai, geba susirasti informaciją ir tinkamai ją panaudoti (geri individualaus ir darbo grupėje įgūdžiai). Mokiniai pasirengę pamokai, stengiasi aktyviai dalyvauti diskusijose.	39,3	44,9	52,7	1,4	1,0	5,5	Dalis mokinių pasyvūs, neįsitraukia į bendrą veiklą. Mokiniai stokoja bendradarbiavimo įgūdžių. Nesudarytos sąlygos mokiniams bendradarbiauti, mokytis.

Svarbus yra mokymosi motyvacijos klausimas. Dažname istorijos pamokų stebėjimo protokole parašyta, kad *9–10 kl. mokiniai pamokoje aktyviai dalyvauja, įsitraukia į darbą, dažniausiai yra motyvuoti, mokosi atsakingai, o mokytojui sudarius sąlygas gerai geba bendradarbiauti ir dirbti grupėmis*. Stebėtų pamokų protokolai rodo, kad gana dažnai pabrėžiamas istorijos ryšys su dabartimi, su mokinių gyvenamąja aplinka, aiškinamos kai kurių dabarties švenčių ištakos, praeities gyvenimą liudijantys paminklai, gatvių pavadinimai ir pan.: *Neretai mokytojai skiria užduotis palyginti praeities ir dabarties politinius, socialinius ar kasdienio gyvenimo reiškinius (pavyzdžiui, praeities ir dabarties mokyklas, senovės graikų ir dabarties olimpinės žaidynes, Vilnijos krašto ypatybes ir šiandieninę padėtį, Steigiamąjį Seimą ir dabarties politines problemas)*. Ryšys su

gyvenimu atskleidžiamas įvairiomis vaizdumo priemonėmis, dalykų ryšių elementais (pavyzdžiui, bandymas, iš kurio aiškėja garo variklio nulemtas perversmas; pamoka muziejuje, mokytojo sukauptos kitų šalių atributikos demonstravimas ir pan.) ar mokiniams skiriama veikla pamokose (pavyzdžiui, rašymas pagaliukais molinėse lentelėse; romėnų puotos valgiaraščio sudarymas, skelbimo apie parduodamą būstą sukūrimas, laikraščio straipsnio apie imperializmo pasekmes rašymas ir kt.) (Švietimo problemos analizė, 2012).

Istorijos faktinės žinios daugiau susijusios su praeities įvykiais, reiškiniais, t. y. su dalykais, kurie mokiniams atrodo neaktualūs ateityje. Todėl istorijos pamokose svarbūs įvairūs mokinių motyvavimo elementai, sąsajos su mokinių gyvenamuoju laiku ar gyvenamąja aplinka, su kitais mokomaisiais dalykais. Iš turimų Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros (2011; 2012) duomenų matyti, kad didinti istorijos mokymosi motyvaciją per pamokas siekiama įvairiais būdais – turiniu, taikomais metodais ir priemonėmis. Tačiau išorinio vertinimo ir mokyklų įsivertinimo duomenys rodo, kad mokytojai dažnai turi pastabų mokiniams dėl jų mokymosi motyvacijos ir atsakomybės mokantis. Pavyzdžiui, 2011 m. beveik pusėje (46,8 proc.) vertintų mokyklų išorės vertintojai mokytojams rekomendavo *tobulinti mokymo nuostatas ir būdus*. Akivaizdu, kad mokinių motyvacijos problemų sprendimas yra ne vien mokinių ir jų tėvų, bet ir mokytojų veiklos sritis.

**Pagalba mokiniui istorijos pamokose (remiantis išorės vertinimo ataskaitomis)**

Sėkminga, skleistina, pagirtina	Atvejų skaičius klasėse (proc.)			Atvejų skaičius klasėse (proc.)			Tobulintina
	5-8	9-10	11-12	5-8	9-10	11-12	
Atsižvelgiama į poreikius, laiku suteikiama pagalba.	11,4	5,1	10,0	5,7	8,2	3,6	Pagalba specialiųjų (įvairių) ugdymosi poreikių mokiniams netinkama arba neteikiama.
Diferencijuojama, individualizuojama ugdymo medžiaga, užduotys (apimtys, šaltiniai, sudėtingumas), darbo tempas pagal mokinių pasiekimų lygmenį, gebėjimus.	4,3	10,2	0,9	15,7	12,2	17,3	Diferencijavimas ir individualizavimas prastas arba nediferencijuojama ir neindividualizuojama.
Skatinama savitarpio pagalba. Gabūs mokiniai pasitelkiami konsultuojant „silpnesnius“.	5,0	1,0	–	0,7	–	–	Netinkamas darbas su gabesniais mokiniais.
Diferencijuojami namų darbai.	–	–	0,9	–	–	2,7	Tenkinami tik gabusių mokinių poreikiai (papildomos, tikslingos užduotys darbui namuose).

Iš pateikiamų duomenų matyti, kad pagalba mokiniui pamokoje nėra stipriausias didaktikos aspektas. Dažniausiai apsiribojama konsultavimu, mokinio savarankiškos veiklos stebėjimu. Iš 8 lentelės matyti, kad individualizavimas ir diferencijavimas (veiklų, užduočių, darbo tempo ir kt.) neretai minimi kaip tobulintina veikla (ypač 11–12 kl. ir 5–8 kl.). Namų darbus mokytojai diferencijuoja labai retai. Vertintose šalies mokyklose per retai buvo skatinama ir mokinių savitarpio pagalba – neišnaudojamos aktyvaus mokinių mokymosi bendradarbiaujant galimybės.

## 9 lentelė

Pasiekimų ir pažangos vertinimas istorijos pamokose (remiantis išorės vertinimo ataskaitomis)

Sėkminga, skleistina, pagirtina	Atvejų skaičius klasėse (proc.)			Atvejų skaičius klasėse (proc.)			Tobulintina
	5–8	9–10	11–12	5–8	9–10	11–12	
Mokiniamis aiškūs vertinimo kriterijai; vertinimo kriterijai aptariami pamokoje.	2,9	8,2	4,5	9,3	–	15,5	Vertinimas neskatina aktyvaus mokymosi, motyvacijos, sėkmingesnio mokymosi. Nėra vertinimo kriterijų.
Vertinimas motyvuoja mokinius, pabrėžiama mokymosi sėkmė, išmokimo stebėjimas tinkamas, grįžtama prie išsikelta uždavinio, su mokiniais aptariami išmokti / neišmokti dalykai.	17,8	15,3	3,6	22,1	26,5	0,9	Nesiaiškinamos mokymosi kliūtys, neišnaudojamos vertinimo būdų ir formų galimybės, vertinimas nemotyvuoja mokytis. Dažniau kritikuojama nei giriamas.
Tinkamai organizuojamas arba skatinamas įsivertinimas pamokoje.	6,4	8,2	7,3	3,6	3,1	12,7	Įsivertinimas pamokoje neskatinamas.

Apibendrinus pasiekimų ir pažangos vertinimo pamokoje *stipriuo-* *sius* ir *tobulintinus* didaktinius aspektus matyti, kad sėkmingiausiai stebima ir vertinama mokinių veikla pamokoje bei rezultatai yra 5–8 klasėse (17,8 proc. pamokų buvo fiksuotas tinkamas mokinių vertinimas pamokoje, žr. 9 lentelę). Vertinimo būdai nedažnai buvo paveikūs – pasitaikė atvejų, kuomet nebuvo išsiaiškintos mokymosi kliūtys, taikomas vertinimas ne visada motyvavo mokytis geriau. Nedažnai mokiniai buvo skatinami įsivertinti, reflektuoti savo mokymąsi – ypač tai ryšku 11–12 klasėse (11–12 kl. mokinių įsivertinimas 12,7 proc. (kas aštuntoje pamokoje) yra *tobulintinas* aspektas). Remiantis analizuojamais duomenimis galima teigti, kad svarbus vertinimo tikslas – suteikti mokiniams grįžtamąjį ryšį, kaip jiems sekasi pamokoje, – kartais lieka nepasiektas. Nuoseklus mokymosi kliūčių aiškinimasis, tinkamas vertinimo ir įsiver-



tinimo būdų parinkimas, veiklos refleksija sustiprėja tik baigiamosiose klasėse (11–12 kl.).

Apibendrinant istorijos pamokų stebėjimo duomenis daroma išvada, kad šalies mokytojai vertinimo informacija dažniausiai naudojami dviem tikslais: galutiniam mokinių pasiekimų įvertinimui ir mokytojo veiklos planavimui.

Apibendrinti santykių, tvarkos, klasės valdymo duomenys leidžia teigti, kad šalies mokiniai myli ir gerbia savo mokytojus. Ne viename istorijos pamokos protokole vertintojai parašė, kad mokiniai yra drausmingi net ir tada, kai pamoka nuobodi, neįdomi (ypač tai ryšku 5–8 kl., žr. 10 lentelę). Geri mokinių ir mokytojo, mokinių tarpusavio santykiai, šiltas bendravimas, mokymuisi palankus mikroklimatas dažniausiai buvo fiksuoti 11–12 klasėse (43,6 proc. analizuotų pamokų protokolų).

10 lentelė

Santykiai, tvarka, klasės valdymas istorijos pamokose (remiantis išorės vertinimo ataskaitomis)

Sėkminga, skleistina, pagirtina	Atvejų skaičius klasėse (proc.)			Atvejų skaičius klasėse (proc.)			Tobulintina
	5–8	9–10	11–12	5–8	9–10	11–12	
Gerai mokinių ir mokytojo, mokinių tarpusavio santykiai, šiltas bendravimas, mikroklimatas palankus mokymuisi.	22,9	27,1	43,6	–	3,1	–	Santykiai (mokytojo ir mokinių) oficialūs, šalti, mokiniai replikuoja. Mokiniai per mažai giriami.
Laikomasi drausmės, tvarkos susitarimų. Drausmingi, išipareigoję mokiniai (pamoka nuobodi, tačiau drausmė gera).	17,1	7,1	5,5	5,0	3,0	2,0	Nesilaikoma susitarimų. Į pamokas mokiniai vėluoja (pvz., 50 proc., 30 proc.). Įtempta psichologinė atmosfera (mokiniai įsitempę, mokytojas nervingas, kalba pakeltu tonu).

Istorijos mokymąsi įprasmina apgalvotas ir tikslingas mokymosi aplinkos panaudojimas, įtraukiant įvairiausius šaltinius. Būtent istorijos šaltiniai padeda mokiniams suprasti, kad istorija – „gyvas“ mokslas. Tai sudaro sąlygas mokiniams pajusti atradimo džiaugsmą, atlikti tinkamą pagal amžiaus ypatybes praeities tyrimą. Šaltiniai padeda mokiniams bendradarbiauti, atlikti integruotas užduotis, lyginti kultūras. Šiame kontekste pabrėžiamas ir informacinių komunikacinių technologijų (IKT) vaidmuo mokant(is) istorijos. Informacinių komunikacinių technologijų priemonės teikia ugdymo ir mokymosi procesui gyvumo, padeda nuodugniau ištirti įvairius praeities klausimus, svarstyti tokius būtinus kasdieniame gyvenime klausimus, kaip informacijos patikimumas ar šališkumas.

11 lentelė

Mokymosi aplinkos vertinimas istorijos pamokose (remiantis išorės vertinimo ataskaitomis)

Sėkminga, skleistina, pagirtina	Atvejų skaičius klasėse (proc.)			Atvejų skaičius klasėse (proc.)			Tobulintina
	5–8	9–10	11–12	5–8	9–10	11–12	
Klasės aplinka, tinkamai naudojamos priemonės, IKT, informacijos šaltiniai ugdant ir mokantis.	27,1	35,7	37,3	2,1	5,1	7,3	Vertėtų tikslingiau panaudoti IKT. Naudojama tik vadovėlis, sąsiuviniai, lenta. Neskatinama naudotis šaltiniais. Naudojami seni vadovėliai.

Apžvelgus mokymosi aplinkos vertinimų stipriuosius ir tobulintinus veiklos aspektus matyti, kad nors 9–12 klasių mokytojai geriau panaudoja turimas priemones, šaltinius pamokoje (daugiau nei trečdalyje pamokų tai buvo išskirta kaip stiprioji veikla), vis dėlto 11–12 klasių mokytojams taip pat buvo išsakyta rekomendacijų (7,3 proc. stebėtų pamokų) veiksmingiau panaudoti šaltinius ir IKT (žr. 11 lentelę). Išanalizavus išorės vertintojų stebėtų pamokų protokolų kokybinius duomenis matyti, kad daugiausia dėmesio skiriama dalyko mokymui: akcentuojamos žinios, jų fundamentalumas, kuriant mokymosi aplinkas ne visada atsižvelgiama į mokinių

poreikius, mokymosi stilių, gebėjimus (tai ypač ryšku organizuojant 5–8 kl. mokymą(si)), vyrauja mokymas ir mokytojo aiškinimas, vadovėlis naudojamas žinioms perteikti, o ne grupiniam ir konstruktyviam individualiam darbui. Kūrybiškas mokymosi aplinkos pritaikymas analizuotas atsižvelgiant ir į mokyklos lokalizaciją, mokytojų lytį, tačiau aiškesnių skirtumų pagal šiuos kriterijus nepastebėta.

12 lentelė

**Mokinių pasiekimų vertinimas istorijos pamokose (remiantis išorės vertinimo ataskaitomis)**

Sėkminga, skleistina, pagirtina	Atvejų skaičius klasėse (proc.)			Atvejų skaičius klasėse (proc.)			Tobulintina
	5–8	9–10	11–12	5–8	9–10	11–12	
Gerai daugelio mokinių pasiekimai (pagal įmanomą jiems lygmenį) pamokoje, pasiekimai aptariami su mokiniais. Mokymosi rezultatų apibendrinimas nuoseklus, veiksmingas. Mokiniai skatinami, mokomi reflektuoti, apibendrinti išmokimą.	10,7	8,2	5,5	33,6	37,3	32,7	Pamokos apibendrinimas skubotas, neveiksmingas, fragmentiškas (trūko laiko, aptaria tik veiklas, negrįžtama prie uždavinio ir pan.), pamoką apibendrina mokytojas.

Iš pasiekimų ir mokinių daromos pažangos pamokoje duomenų analizės matyti, kad dažniausiai pagal suplanuotą mokymosi (pamokos) uždavinį pasiekia rezultatų 5–8 klasių mokiniai (žr. 12 lentelę). Pasiekimų aspektas dažniausiai minimas tarp tobulintinų veiklų visose klasėse. Pamokų protokoluose dažnai būna parašyta: „*pamokos apibendrinimas skubotas, neveiksmingas, fragmentiškas, apibendrinimui trūko laiko, su mokiniais aptariamos tik veiklos, negrįžtama prie išsikelta uždavinio, pamoką apibendrina mokytojas neįtraukdamas mokinių.*“

## 1.5. Pragmatinės-technologinės ir humanistinės-kultūrinės tendencijų raiška istorijos pamokose

Kaip minėta skyriaus įvade, vertindama ugdymo kultūros ir žmogaus raidos sankirtas M. Lukšienė įvardija du ugdymo srautus. Vienas jų – *pragmatinis-technologinis srautas*. Pasaulio sanglaudos, globalizacijos tendencijos sąlygoja visuomenėje samprotauti apie besimokantį žmogų, kuris geba prisitaikyti prie nuolatinės kaitos, naujų iššūkių. Bendrosios programos įpareigoja pedagogus ugdyti žmogaus pasitikėjimą savimi, bendradarbiavimą, iniciatyvumą, gebėjimą efektyviai pritaikyti naujausią informaciją. „*Prekybinį, biznio modelį bandoma perkelti į dvasinę žmonių bendravimo sritį. <...> Prieš akis tais atvejais dažnai turimas naujoviškas gamyklos modelis su apčiuopiamu, matematiškai apskaičiuojamu darbo efektyvumu, kuris pasiekiamas visų pirma tobulinant technologijas ir tokį pažįstamą iš netolimos praeities m e i s t r i š k u m a, kai turinys „nuleistas“ iš „aukšto“* (Lukšienė, 2000: 374). Naudojami technikos išradimai, technologijos paveikia gyvenimą, turinį ir mąstymą. Pats technologijų turinys ugdyme kinta atspindėdamas manipuliaciją daiktais, ženklais, individualais, savirealizaciją. Pragmatinio-technologinio pedagogikos srauto esmę atspindi žmogaus, realiai žvelgiančio į aplinką ir vertinančio materialiąsias gėrybes, vizija. Analizuodami tokio ugdymo tendencijas pastebėsime aiškų polinkį į tvarką, organizuotumą, tikslumą, darbo konkretumą. Kitas – *humanistinis-kultūrinis srautas*. Aptariant šį srautą plačiai suvokiamas humanizmas siejamas su retrospekcija. „*Galima būtų sakyti, kad kiekvienai epochai būdinga sava h u m a n i š k u m o ir h u m a n i z a c i j o s įžvalga. Tas pats sakytina ir apie ugdymą*“ (Lukšienė, 2000: 376). Vertinant humanistinio ugdymo tendencijas neapsiribojama L. Jovaišos (2001; 2007) apibrėžta sąvoka: „*egzistencialistai, humanistinės pedagogikos atstovai ugdymo prasmę mato pagalboje, kurią pedagogas ar tėvai gali teikti vaiko ar jaunuolio saviugdai*“ (Jovaiša, 2001: 7). Ugdymas M. Lukšienės tekstuose traktuojamas kur kas plačiau, įtraukiant įvairovę „*nuo kone dogmatiškai besilaikančių tradicinių tiksliai apibrėžtų dorovės, elgesio normų ir jaunajai kartai šiandien sunkiai priimtinių bei paveikių pedagoginių būdų ligi vos besiformuojančių, bandančių kelti šiuolaikiškus, plačius humanizacijos uždavinius, apimančius visas žmogaus įsitikinimų ir veiklos sritis*“ (Lukšienė, 2000: 376). Įvertindama šiuolaikinį

ugdymo kontekstą, M. Lukšienė pabrėžia, kad humanistiniame-kultūriniame sraute iškeliamos ne tik vertybės, bet ir prasmė, reikšmingumas.

Stebint pasaulį ir suvokiant realybę, išryškėja arši kova dėl pažinumo ir / ar vertybinių nuostatų pastovumo. Šiandien, siekiant ugdymo kokybės, būtina nagrinėti visus „<...> *tariamus* „už“ ir „prieš“, *neprislopinant bręstančio pasitikėjimo savimi ir kitais, neprigesinant godulio pažinti, o svarbiausia, neužgniauziant kiekviename glūdinčios žmogiškumo kibirkšties, o jas palaikant bei puoselėjant vis šiuolaikiškesniais būdais*“ (Lukšienė, 2000: 371). Tai lyg „*pusiausvyros ieškojimas tarp „kaip“ ir „kas“, tam „kaip“ keičiant globalius uždavinius*“ (Lukšienė, 2000: 374). Lietuvos pažangos strategijos „Lietuva 2030“ ir Valstybinės švietimo 2013–2022 metų strategijos nuostatose pabrėžiama atsakomybė, atvirumas, kūrybingumas, solidarumas, veiklumas, mokymasis – aktyvios ir brandžios asmenybės bruožai. Vadinasi, bendrojo ugdymo mokykloje taip pat turi rasti kitoks paradigmis požiūris į žmogų, nes yra vienodai svarbus visų jo galių – fizinių, psichinių ir dvasinių – ugdymas.

Remiantis išorinio vertinimo 2011–2012 m. m. ataskaitomis išanalizavus istorijos pamokų kokybės rodiklius mėginta išskirti jų grupes ir įvertinti, kokias M. Lukšienės įvardytas ugdymo tendencijas jie atitinka. Norėdami iliustruoti atitiktį tam tikrai tendencijai charakteringus požymius pagal išorės vertintojų fiksuotus dažnius priskiriame prie tam tikrų ugdymo tendencijų srauto ypatybių (žr. 13 lentelę). Įvertinę ugdymo raiškos dažnio persvarą viename ar kitame ugdymo sraute galėsime tiksliau įvardyti ugdymo tendencijų srautų raišką istorijos pamokose.

Nors istorijos mokymą(si) Lietuvoje reglamentuojančiuose dokumentuose dažniausiai remiamasi konstruktyvistine ugdymo teorija, pabrėžiančia besimokančiojo motyvaciją, aktyvų mokymąsi, pažinimo procesą, padedantį lengviau susivokti pasaulyje, suprasti įvykių prasmę, t. y. ryškus orientavimasis į laisvojo ugdymo, arba interpretacinę, paradigmą, remiantis išorės vertinimo 2011–2012 m. m. ataskaitomis nagrinėti duomenys atskleidžia dominuojančius ugdymo raiškoje klasikinės ugdymo teorijos atspalvius. Vertinant ugdymo raišką istorijos pamokose pagal mokymo koncentrus išryškėja tam tikri koncentrų specifikos nuokrypiai. Pavyzdžiui, Bendrųjų programų pirmojo istorijos koncentro (5–6 klasės) principai –

formuoti ryškiausių mokinių gyvenamosios vietovės, Lietuvos istorijos, kaimyninių šalių ir visos Europos istorijos epizodų vaizdinius – lieka neįgyvendinti dėl amžiaus tarpsnio ir įvadinio kurso specifikos nepaisymo. Analogiškai galima būtų vertinti ir vidurinio ugdymo istorijos programos antrojo koncentro (7–10 klasės) nuostatų, kad mokiniai turi mokytis skaityti ir suprasti istorijos šaltinius ir istorikų tekstus, taip pat ir įvairaus pobūdžio istorinę informaciją, pateiktą grafikuose, lentelėse, diagramose, schemose, žemėlapiuose ir pan., įgyvendinimą.

13 lentelė

### Ugdymo tendencijų srautų raiška istorijos pamokose

Ugdymo tendencijų srautai	
Pragmatinis-technologinis	Humanistinis-kultūrinis
pagal klausimą	
kaip	kas
<p>Mokytojai geriau suplanuoja savąjį, o ne mokinių darbą pamokoje (sėkmės dažnių vidurkis 13,5 proc.).</p> <p>Klasės aplinka, tinkamai naudojamasi priemonėmis, IKT, informacijos šaltiniai ugdomi ir mokantis (sėkmės dažnių vidurkis 33,3 proc.).</p> <p>Diferencijuojama, individualizuojama ugdymo medžiaga, užduotys (apimtys, šaltiniai, sudėtingumas), darbo tempas pagal mokinių pasiekimų lygmenį, gebėjimus (sėkmės dažnių vidurkis 5,1 proc.).</p> <p><i>Pamokos laikas naudojamas racionaliai</i> (sėkmės dažnių vidurkis 2,5 proc.).</p>	<p>Planuojant pamokas mokytojams sunkiausia suformuluoti konkretų <i>mokymosi</i> uždavinį ir suplanuoti auklėjamuosius tikslus, o, organizuojant ugdymą, dalintis atsakomybe su ugdytiniu (retai pamokai rengiamasi kartu su mokiniais – sėkmės dažnių vidurkis 1,9 proc.).</p>
pagal vertybes	
atvirumas, lankstumas, iniciatyvumas	solidarumas, pagarba, pasitikėjimas savimi ir kitais, socialinė teisybė, taika, laisvė
<p>Mokyklose sukurtos bendruomenės elgesio taisyklės, tvarkos, padedančios palaikyti tvarką ir drausmę pamokose. Dažniausiai mokyklose yra reikiamas kiekis ugdymo priemonių ir, mokytojams sudarius sąlygas pamokų metu jomis naudotis, mokiniai geba susirasti informaciją ir tinkamai ją panaudoti (geri individualaus ir darbo grupėje įgūdžiai). Mokiniai pasirengę pamokai, stengiasi aktyviai dalyvauti diskusijose (sėkmės dažnių vidurkis 45,6 proc.).</p>	<p>Skatinama savitarpio pagalba. Dauguma mokinių aktyvūs, smalsūs, drąsiai reiškia nuomonę, motyvuoti, mokosi atsakingai. Gabūs mokiniai pasitelkiami konsultuojant „silpnescius“ (sėkmės dažnių vidurkis 2,0 proc.). Mokiniai mokomi bendradarbiauti arba tikslingai organizuojamas mokinių bendradarbiavimas, skatinama jų atsakomybė mokantis (sėkmės dažnių vidurkis 5,4 proc.).</p>

<b>pagal orientaciją į tikslus</b>	
<b>trumpalaikius</b>	<b>ilgalaikius</b>
<p>Visų istorijos mokytojų tikslas – pasiekti, kad kiekvienas jų mokinys išmoktų istoriją (žinotų, taikytų žinias, gebėtų argumentuoti, daryti išvadas) (sėkmės dažnių vidurkis 22,5 proc.).</p> <p>Mokytojo aiškinimas sklandus, suprantamas, profesionalus, vaizdus, nuoseklus, „uždegantis“, reikalavimai aiškūs (sėkmės dažnių vidurkis 22,5 proc.).</p>	<p>Mokymo medžiaga siejama su mokinių aplinka, gyvenimo praktika, patirtimi, žiniomis (sėkmės dažnių vidurkis 20,6 proc.). Naudojami aktyvieji, tinkami metodai (atitinka mokinių amžių, patirtį, galimybes, poreikius), skatina aktyvią mokinių veiklą. Uždavinys, metodai, priemonės dera (sėkmės dažnių vidurkis 14,2 proc.). Ugdymo technologijos naudojamos ir ugdymo turinys formuojamas „nepametant“ tikslo – ugdyti vertybines nuostatas (puoselėti humaniškus santykius).</p>
<b>pagal prasmės problemų matavimą</b>	
<b>efektyvumas ir meistriškumas</b>	<b>humanizacija, kultūra</b>
<p>Vertinimo sistema ir metodika motyvuoja mokinius, pabrėžiama mokymosi sėkmė, išmokimo stebėjimas tinkamas, grįžtama prie išsikelto uždavinio, su mokiniais aptariami išmokti / neišmokti dalykai (sėkmės dažnių vidurkis 12,2 proc.).</p>	<p>Gerai mokinių ir mokytojo, mokinių tarpusavio santykiai, šiltas bendravimas, mikroklimatas palankus mokymuisi (sėkmės dažnių vidurkis 31,2 proc.). Dalykų ryšiai (geografija / istorija, literatūra / muzika / istorija, istorija / lietuvių k.) ir integracija padeda siekti visapusiško asmenybės tapimo (sėkmės dažnių vidurkis 2,4 proc.).</p>

Analizuojant pastarųjų metų istorijos brandos egzaminų užduotis pastebima, kad grynųjų žinių reprodukovimo – datų žinojimo, sąvokų paaiškinimo, asmenybių veiklos apibūdinimo ir pan. – lyginamasis svoris laipsniškai mažta. Tačiau stebėtų pamokų protokolai liudija, kad mokytojai dominuoja pamokoje ir jų aktyvumas dažnai nusveria mokinių veiklą. Mokytojai vidurinio ugdymo pakopoje dažnai taiko paskaitos – pasyvaus žinių pateikimo – metodą. Pamokos laikas ne visada naudojamas racionaliai, dažnai jo pritrūksta pamokai apibendrinti. Todėl šiuolaikinė ugdymo situacija istorijos pamokose keblė. Vertėtų įsiklausyti į M. Lukšienės (2000) teiginį, kad „<...> būtina kritišku dabarties žvilgsniu įvertinti daugelį iki šiol keltų įprastų ugdymo uždavinių bei būdų ir ieškoti naujų kelių į bręstantį žmogų, neizoliuojant jo nuo mūsų įvairiopo (juoda – balta) pasaulio ir kartu padėti jam susikurti gyvenimo pamatus“ (Lukšienė, 2000: 378). Turėtume nuolat gaivinti švietimo reformatorių modeliuotą ne tik švietimo, bet ir valstybės ateitį – moderni Lietuvos tauta, atvira visuomenė, demo-

kratinė valstybė. Visuomeninėje ir ugdomojoje veikloje plėtotinas tikėjimas asmens pajėgumu keisti save ir savo socialinę kultūrinę aplinką žmogiškumo linkme. „*Atrodo, kad pats autentiškiausias, pats žmogiškiausias kiekvieno subrendusio žmogaus veiksmas – globoti, rūpintis ir, svarbiausia – mylėti augančią kartą. Savo ruožtu ir laukti to paties iš užaugusios*“ (Lukšienė, 2000: 364). Nepaisant išpažįstamo tikėjimo ar pasirinktos ugdymo praktikos, būtina kiekvienam siekti prigimtinio pašaukimo. „*Todėl bet kurioje istorinėje situacijoje turi būti dedamos visų pastangos – ir tėvų, ir pedagogų, ir visos visuomenės – kad žmoguje neužgestų žmogus, jo žmogiškoji esmė*“ (Lukšienė, 2000: 365). Bendroji humaniškoji ugdymo pozicija suponuoja nuolatinę realybės stebėseną, siekiant realizuoti žmogiškumą. „*Jei visuomeninė norma sudaro sąlygas žmogiškumui gesti, reikia jos atsiskyti ar ją koreguoti. Jei normos paneigimas gesina žmoniškumą, reikia gerai pamąstyti, ar tą normą griauti*“ (Lukšienė, 2000: 365).

Kol kas tenka konstatuoti, kad istorijos pamokų raiška nepatvirtina deklaruotų nuostatų – ugdymas anaipol netapatintinas su humanistiniu-kultūriniu srautu. M. Lukšienė (2000) pripažįsta, kad siekiamybėje lydės nepaliaujama donkichotiškoji kova. „*Tačiau šitas donkichotiškumas mums visiems būtinas, ypač edukologijai: jaunosios kartos brendimui ypač reikšmingos bendražmogiškosios, orientuotos į k o n s t r u k t y v ū ž m o n i ū s a m b ū v į, idėjos, vertybinės nuostatos. Jos – vienas iš svarbiausiųjų žmogaus, žmonių grupių, kultūrų vertinimo matmenų*“ (Lukšienė, 2000: 365).

## Apibendrinimas ir diskusiniai klausimai

Remiantis 2011–2012 m. m. išorės vertintojų stebėtų istorijos dalyko pamokų kokybės duomenų antrine analize galima teigti, kad Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose istorijos pamokų tradicijai būdingas pragmatinio-technologinio ugdymo srautas.

Be to, išanalizavus išorinio vertinimo (2011–2012 m. m.) istorijos pamokų stebėjimo duomenis, fiksuotinos šios didaktikos paradigminės tendencijos:

- mokyklose „mokoma istorijos dalyko“, t. y. svarbiausia žinios. Bendrųjų kompetencijų ugdymas yra mažiau svarbus. Ypač silpnas vertybinių nuostatų ugdymo sandas. Ši išvada daryta itin atsakingai, įvertinus



pamokose stebėtų formalių ir neformalių idealų, normų bei principų derinį, kuris leidžia sukurti ugdymo aplinkos dvasią, išanalizavus pamokose stebėtų pozityvumo, stiprumo, veiklos nuoseklumo laipsnį;

- nuoseklus mokymosi kliūčių aiškinimasis, tinkamas vertinimo ir įsivertinimo būdų parinkimas, veiklos refleksija sustiprėja tik baigiamosiose klasėse (11–12 kl.). Nors nūdienos mokytojai (ir istorijos dalyko taip pat) sureikšmina egzaminų svarbą, mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimas nėra nuoseklus ir ne visais mokinių amžiaus tarpsniais vienodai paveikus;
- mokymo(si) proceso valdymas nustatytas *patenkinamas* – ne visada tinkamai parenkamas ugdymo turinys, metodai nesąlygoja mokinių kompetencijų ugdymosi, individualūs mokinio mokymosi pasiekimai ir ypač pažanga fiksuojama nepakankamai.

Išorės vertintojų stebėtų istorijos pamokų protokolų kokybinių duomenų antrinė analizė leistų tvirtinti, kad Lietuvos bendrojo ugdymo mokykloje vis dar dominuoja klasikinio ugdymo paradigmos didaktika – daugiausia dėmesio skiriama dalyko mokymui: akcentuojamos žinios, jų fundamentalumas, kuriant mokymosi aplinkas ne visada atsižvelgiama į mokinių poreikius, mokymosi stilių, gebėjimus, daugiau dėmesio skiriama vaiko fizinėms ir psichinėms, mažiau – dvasinėms galioms ugdyti.

Dominuojantis mokytojo vaidmuo ir dažnas paskaitos metodo taikymas ne visada padeda mokiniams tinkamai ugdytis kompetencijas, kritinį mąstymą, kūrybiškumą, atsakomybę už savo mokymąsi.

Istorijos dalyko pamokose vertėtų tobulinti ugdymo(si) planavimą. Mokymosi tikslai ir uždaviniai laikytini vienu svarbiausių didaktikos elementų, turinčių įtakos viso ugdymo proceso ir konkrečios pamokos kokybei, tačiau ne visada uždaviniai suformuluojami tiksliai, o menkas dėmesys grįžtamajam ryšiui ir pasiektų uždavinių apibendrinimui tikslo ir uždavinių vaidmenį sumenkina.

Mokytojas, siekdamas tobulinti pamokas, turėtų labiau pasikliauti ir remtis laisvojo ugdymo, arba interpretacinės, paradigmos kognityvinio poveikio, probleminių klausimų kėlimo, mokinių bendradarbiavimo, aktyvaus mokymosi ir kitomis šiais paradigmais būdingomis mokymosi strategijomis. Iš pamokų protokolų matyti, kad dažnai istorijos mokytojams

rekomenduota stiprinti didaktines kompetencijas dirbant su skirtingų poreikių, gebėjimų mokiniais, t. y. diferencijuoti ir individualizuoti ugdymą, konstruktyviau naudotis vertinimo informacija planuojant darbą įvairių mokymosi lygmenų mokiniams.

## Literatūra

- Arends, R. I. (2008). *Mokomės mokyti*. Vilnius: Margi raštai.
- Balevičienė, S., Urbanovič, J. (2012). Kas yra gera mokykla? *Švietimo problemos analizė*, 3 (67). Prieiga per internetą: [http://old.smm.lt/svietimo\\_bukle/docs/2012%20SPA\\_Nr3\\_Kas%20yra%20gera%20mokykla.pdf](http://old.smm.lt/svietimo_bukle/docs/2012%20SPA_Nr3_Kas%20yra%20gera%20mokykla.pdf).
- Bitinas, B. (2005). Edukologijos mokslas ugdymo paradigmų sankirtoje. *Pedagogika*, 79, 5–10.
- Bitinas, B. (1998). Lietuvos mokykla: ugdymo paradigmų kaita. *Ugdymo problemos*. IV (XXXI). Vilnius: Pedagogikos institutas.
- Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
- Bruzgelevičienė, R. (2008). Ugdymo paradigmų kaitos permanentiškumo problema: teorija – praktinė veikla – mokytojų rengimas. *Mokytojų ugdymas*, 10, 74–90.
- Bulajeva, T. (2005). Dėstomo dalyko vertinimo sistemos kūrimas. *Skaidruolių rinkinys*. Prieiga per internetą: <https://www.esec.vu.lt/lt/public/>.
- Council of Europe Committee of ministers. (2001). Recommendation Rec (2001). 15 of the Committee of Ministers to member states on history teaching in twenty-first-century Europe. Prieiga per internetą: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=Rec%282001%2915&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=CM&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75>.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, A., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B. et al. (1996). *Learning: The treasure within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Glicman, C. D. (2010). *Lyderystė mokymuisi: kaip padėti mokytojams sėkmingai dirbti*. Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras.
- Hargreaves, A. (2008). *Mokymas žinių visuomenėje*. Vilnius: Homo liber.
- Istorijos pamoka: mokyti ar mokyti? (2012). *Švietimo problemos analizė*, 18 (82). Prieiga per internetą: [http://www.smm.lt/svietimo\\_bukle/docs/Istorijos%20pamoka\\_mokyti%20ar%20mokytiis.pdf](http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/Istorijos%20pamoka_mokyti%20ar%20mokytiis.pdf).
- Jovaiša, L. (2001). *Edukologijos pradmenys*. Šiauliai: ŠU.
- Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
- Kalvaitis, A. (2011). Su vadovėliu siejamų mokyimo priemonių naudojimas bendrojo ugdymo mokyklos pamokoje. *Tyrimo medžiaga*. Prieiga per internetą: [http://www.upc.smm.lt/ekspertavimas/tyrimai/failai/Mokymo\\_priemoni%C5%B3\\_naudojimas\\_pamokoje-galutine\\_tyrimo\\_ataskaita.pdf](http://www.upc.smm.lt/ekspertavimas/tyrimai/failai/Mokymo_priemoni%C5%B3_naudojimas_pamokoje-galutine_tyrimo_ataskaita.pdf).

- Kron, F. W. (2008). *Gründwissen Didaktik*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kuolys, D. (1997). Ugdymo turinio kaita ir mokykla. *Švietimo reforma ir mokytojų rengimas: III tarptautinės mokslinės konferencijos medžiaga* (p. 7–11). Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
- Lietuvos švietimo koncepcija*. (1992). Prieiga per internetą: <http://old.smm.lt/strategija/docs/srp/koncepcija/koncepcija1.htm>.
- Lukšienė, M. (2000). *Jungtys*. Vilnius: Alma littera.
- Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra. (2011). *Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybė. Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros pranešimas*. Vilnius.
- Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra. (2012). *2011–2012 m. m. vertintų mokyklų istorijos pamokų protokolai*.
- Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos*. (2008). Prieiga per internetą: [http://portalas.emokykla.lt/bup/Puslapiai/pagrindinis\\_ugdymas\\_bendras.aspx](http://portalas.emokykla.lt/bup/Puslapiai/pagrindinis_ugdymas_bendras.aspx).
- Senge, P. (2000). *Besimokanti mokykla*. Vilnius: The book.
- Skirius, J. (2009). Istorijos mokymas vidurinėje mokykloje – naujas požiūris ir kitokio pobūdžio vadovėliai. *Istorija. Mokslo darbai*, 4 (76), 62–67. Prieiga per internetą: [http://www.istorijoszurnalas.lt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=218&Itemid=63](http://www.istorijoszurnalas.lt/index.php?option=com_content&view=article&id=218&Itemid=63).
- Stašaitis, S. (2002). *Istorijos didaktika ir jos uždaviniai*. Vilnius: VPU Istorijos fakulteto rotaprintas.
- Šetkus, B. (2002). Istorijos mokymo Lietuvoje bendrojo lavinimo mokykloje tobulinimo kryptys. *Istorija*, LIII, 90–97.
- Švietimo ir mokslo ministerija. (2009). *Bendrojo lavinimo mokyklų veiklos kokybės išorės vertinimo tvarkos aprašas*. Prieiga per internetą: [http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=340885&p\\_query=&p\\_tr2=2](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=340885&p_query=&p_tr2=2).
- Vaičekauskienė, V. (2012). Geros pamokos receptai. *Švietimo problemos analizė*, 1 (65). Prieiga per internetą: [http://www.smm.lt/svietimo\\_bukle/docs/Geros%20pamokos%20receptai.pdf](http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/Geros%20pamokos%20receptai.pdf).
- Vaičekauskienė, S., Bakonis, E. (2012). Istorijos pamoka: mokyti ar mokytis? *Švietimo problemos analizė*, 18 (82). Prieiga per internetą: [http://old.smm.lt/svietimo\\_bukle/docs/Istorijos%20pamoka\\_mokyti%20ar%20mokyti.pdf](http://old.smm.lt/svietimo_bukle/docs/Istorijos%20pamoka_mokyti%20ar%20mokyti.pdf).
- Valstybės pažangos strategija „Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“*. (2013). Prieiga per internetą: [http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=425517&p\\_query=&p\\_tr2=2](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=425517&p_query=&p_tr2=2).
- Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija*. (2013). Prieiga per internetą: <https://www.e-tar.lt/portal/forms/legalAct.html?documentId=b1fb6cc089d911e397b5c02d3197f382>.
- Vidurinio ugdymo bendrosios programos*. (2011). Prieiga per internetą: [http://portalas.emokykla.lt/bup/Puslapiai/vidurinis\\_ugdymas\\_bendras.aspx](http://portalas.emokykla.lt/bup/Puslapiai/vidurinis_ugdymas_bendras.aspx).
- Walberg, H. J., Paik, S. J. (2000). *Effective educational practices*. UNESCO: International Academy of Education.

## 2. PILIETIŠKUMO UGDYMO(SI) DIDAKTIKOS RAIDA ŠVIETIMO REFORMOS KONTEKSTE

Irena Zaleskienė

*„Sąmoningas pilietis, be žinių, atitinkamų nuostatų, įgūdžių, įpročių, turi dar ir pilietiškai elgtis bei veikti.“  
(Lukšienė, 2013: 67)*

**Anotacija.** Šiame skyriuje monografijos bendrosios problemos – *kaip ugdymo paradigmu kaita sąlygoja didaktikos kaitą* – nagrinėjimas konkretinamas analizuojant pilietiškumo ugdymo(si) sistemos modeliavimą kintančiuose socialiniuose ir edukaciniuose kontekstuose, dalinė problema išreiškiama klausimu: *kaip konstruojamas pilietiškumo ugdymo turinys ir kuriama pilietiškumo ugdymo didaktika*. Nagrinėjant problemą išryškinama aktuali socialinė pilietiškumo ugdymo dimensija: asmens atsakomybės bendruomenei, tautai, valstybei ugdymas(is). Pagal akademinio tinklo „Mokytojų rengimas Europoje“ (angl. *Teacher Education in Europe*) didaktikos sampratą tai yra viena iš didaktikos aprėpiamų plačiųjų problemų. Tyrime remiantis švietimo dokumentų, Lietuvos ir užsienio autorių darbų analize nagrinėjama pilietiškumo ugdymo tikslų, turinio bei jo įgyvendinimo strategijų plėtotė, išryškinami esminiai laisvo ir socialiai atsakingo asmens ugdymosi kontūrai. Pačios autorės bei kitų tyrėjų analitinėmis įžvalgomis modeliuojamos pilietiškumo ugdymo(si) sistemos tobulinimo perspektyvos, ypatingą dėmesį skiriant tautos ir valstybės kaip bendrijos pažinimui ir vertybinei aktualizacijai, socialinių ryšių kūrimui ir palaikymui, visuomeninių pokyčių inicijavimui bei jų tyrimui, aktyviam pilietiniam dalyvavimui.

**Esminiai žodžiai:** ugdymas, ugdymo turinys, pilietiškumas, formalusis ugdymas, neformalusis ugdymas.

## Įvadas

Atkūrus Lietuvos valstybingumą, visuomenei iškilo uždavinys ugdyti Lietuvos pilietį, gebantį ne tik išlaikyti savo šalies valstybingumą, bet ir aktyviai prisidėti prie atviro, demokratiniais principais ir vertybėmis grįsto visuomeninio gyvenimo būdo kūrimo bei stiprinimo. Akivaizdu, kad, esant kuriamos demokratijos sąlygoms, besikeičiančioje Lietuvos visuomenėje stigo ir stinga piliečių, gebančių laisvai save reikšti, vertinti visuomeninius procesus, ieškoti ir rasti nepriklausomus sprendimus (Lukšienė, 2013).

Todėl, pradėjus reformuoti švietimo sistemą, didžiausias dėmesys buvo skiriamas jaunimo, nuo kurio supratimo, nusiteikimų, atsakomybės ir gebėjimų veikti priklauso ir priklausys, kokioje visuomenėje gyvensime, pilietiniam brandinimui. Jau pirmuosiuose švietimo reformos dokumentuose (Lietuvos švietimo koncepcija, 1992; Lietuvos bendrojo lavinimo vidurinių mokyklų bendrosios programos. Projektas, 1994) pilietiškumo ugdymas deklaruojamas kaip vienas iš svarbiausių mokyklos uždavinių.

Kita vertus, politiniai, socialiniai pokyčiai Europoje ir pasaulyje, intensyvėjantis globalizacijos procesas, sąlygojantis radikalias švietimo reformas ir atveriantis naujas perspektyvas jaunimo politinei socializacijai, aktyvaus pilietiškumo ugdymą iškėlė į prioritetinių švietimo uždavinių rangą ne tik iš totalitarizmo besivaduojančiose šalyse. Tai tapo aktualiū edukaciniu reiškiniu net ir senas demokratines švietimo tradicijas turinčiose šalyse. Pavyzdžiui, bendrojo ugdymo mokyklose nuo 1998 m. įvedamas atskiras privalomas dalykas (Jungtinė Karalystė), kuriama visą ugdymo procesą apimanti pilietiškumo ugdymo sistema: atnaujinamas turinys ir metodika (Prancūzija); rengiami išsilavinimo standartai mokinių pilietinei brandai vertinti (Nyderlandai); kuriamos ir išbandomos inovatyvios pilietinių vertybių ugdymo metodikos (Jungtinės Amerikos Valstijos). Tuometiniame Pedagogikos institute sudaryta darbo grupė (1992), skirta pilietiškumo ugdymo koncepcijai, turiniui, bendrosios programos metmenims parengti ir naujo privalomojo pilietiškumo mokomojo dalyko įvedimo į bendrojo lavinimo mokyklas strategijoms numatyti (vadovė M. Lukšienė), atliko ypač aktualų ir prasmingą darbą, kuriant nacionalinę pilietiškumo ugdymo sistemą.

Per pastaruosius 25-erius metus Lietuvoje ir pasaulyje stebimas intensyvus socialinis kultūrinis kismas (Bauman, 2002; 2010; 2011; Tomlinson, 2002; Castells, 2005; 2006; 2007; Čiubrinskas, 2008; 2011; Mažeikis, 2005; 2012; 2013; Matonytė, Morkevičius, 2013), pasireiškiantis tautiškumo ir pilietiškumo sankirtomis, asmens socialinio identiteto slinktimis. Tai aki-vaizdžiai daro dar sunkiai suvokiamą ir identifikuojamą įtaką edukacinių idėjų, iš kurių bene ryškiausia – didaktikos paskirtis ir projekcijos, raidai. Ypač naujo požiūrio reikalauja jaunimo pilietiškumo ugdymo(si) didaktika: turinys ir metodai, rezultatų vertinimas ir stebėseną, kad būtų galima prognozuoti bendruomenės, tautos ir valstybės kūrėjų elgseną. Kitais žodžiais tariant, pagrindinė **tiriamoji problema** išryškinama klausimu: kaip konstruojamas pilietiškumo ugdymo turinys ir kuriama pilietiškumo ugdymo didaktika kintančiame socialiniame kontekste. Problemai atskleisti keliamas toks pagrindinis šio skyriaus **tikslas**: išryškinti pilietiškumo ugdymo(si) didaktikos raidos tendencijas švietimo reformos kontekste. Tikslas konkretinamas šiais **uždaviniais**:

1. Išanalizuoti socialinį pilietiškumo ugdymo(si) kontekstą.
2. Aptarti pilietiškumo ugdymo(si) edukacines prielaidas.
3. Apibrėžti pilietiškumo ugdymo tikslų, uždavinių, turinio ir praktinio jų įgyvendinimo bendrojo ugdymo mokykloje kontūrus.

#### ***Tyrimo metodologija ir metodai.***

Modeliuojant pilietiškumo ugdymo sistemą, remtasi šiomis socialinių mokslų nuostatomis, įžvalgomis:

1. Liberaliųjų politinė teorija pagrįsta „racionalaus – aktyvaus“ demokratiško piliečio modeliu (Almond, 1980) ir politinės kultūros klasikų (Almond, 1980; Inglehart, 1990; Verba et al., 1995) suformuluotomis pilietinės visuomenės koncepcijomis, apibūdinančiomis ir pagrindžiančiomis demokratijai tinkamiausio piliečio tipo charakteristikas, bei šiuolaikinės Lietuvos visuomenės tyrėjų įžvalgomis (Žiliukaitė, Ramonaitė, 2006) apie piliečių elgseną;
2. Socialinių mokslų prasmės ir paskirties brėžtimi (Hollis, 2000) ir veiksmo teorijos nuostatomis dėl pilietiškumo ugdymo kaip proceso, kurio metu asmenys mokosi suvokti visuomenę, įsiterpti į ją ir aktyviai dalyvauti (Habermas, 2003);

3. Asmens holistinio ugdymo nuostatomis (Lukšienė, 1985; 2013; Jackūnas, 2006; Barkauskaitė, 2006; Bruzgelevičienė, 2008) ir edukacinėmis nuostatomis dėl jaunimo pilietinės informacijos suvokimo (Torney-Purta, 1975) modelių.

Rengiant pilietiškumo didaktikos raidos analizę taikyti šie **metodai**:

- išsami filosofinės, psichologinės, sociologinės, politologinės, edukologinės literatūros analizė leido metodologiškai pagrįsti pilietiškumo ugdymo sistemą (kelti tikslus, formuluoti uždavinius, modeliuoti tikėtinus pasiekimus);
- išplėtotą įvairių šalių švietimo politikos dokumentų, programų, vadovėlių, ugdomojo proceso analizė leido projektuoti pilietiškumo ugdymo turinį ir jo įgyvendinimo kryptis;
- tyrimas dalyvaujant (angl. *Action Research*) sudarė galimybes autorei nuolat „iš vidaus“ stebėti pilietiškumo ugdymo sistemos funkcionavimą, kartu su pedagogų bendruomenėmis sistemą reflektuoti, dalyvaujant nacionalinėje ir tarptautinėje ekspertinėje, projekcinėje veikloje konkretinti / globalizuoti ugdymo turinį ir, atsižvelgiant į besikeičiantį socialinį, edukacinį kontekstą, visą sistemą plėtoti bendrųjų demokratiškumo vertybių kontekste.

## 2.1. Pilietiškumo ugdymo(si) socialinis kontekstas

Šiuolaikiniai ugdymo mokslų analitikai (Lukšienė, 2013; Bruzgelevičienė, 2008; Duoblienė, 2011) daugiausia dėmesio skiria paties asmens pastangų (pozityvaus nusiteikimo bendruomenės atžvilgiu; solidarumo jausmo; savo teisių žinojimo ir gebėjimo jas ginti; atsakomybės suvokimo ir aktyvaus socialinio dalyvavimo) ugdymui bei dermės tarp asmens ir valstybės poreikių paieškai.

Daugelyje Europos šalių pilietinio ugdymo statusas bei vaidmuo iš esmės keitėsi. Pastaraisiais metais jis laikomas ne tik sąlygojamu ir nulemtu socialinių bei edukacinių pokyčių, bet ir tampa vienu iš ugdymo turinio atnaujinimo kelių ir būdų, padedančių įveikti globalizacijos iššūkius, keliamus asmeniui ir visuomenei. Todėl politinių, sociologinių, edukologinių šaltinių analizė atskleidė, kad pastaraisiais dešimtmečiais pilietiškumo

mo ugdymas laikomas vienu iš svarbiausių atviros, demokratinės, humaniško principais besivadovaujančios visuomenės kūrimosi veiksmų. Ir šis veiksnys yra sąlygojamas tiek socialinių, tiek ir ugdymo sampratos pokyčių. Akivaizdu, jog pilietiškumo ugdymo samprata, kuriai įtaką darė ir tebedaro visuomeniniai pokyčiai, nuolat kinta. Daugelis autorių (Bauman, 2002; Donskis, 2004; 2010; Mickūnas, 2007; 2014; Dewey, 2013; Daujotytė, 2014) vieningai sutaria dėl globalizacijos pasekmių visuomenėms, įvardindami jas kaip beribę *migraciją* (išteklių, kapitalo, žmonių ir kt.); *susvetimėjimą* (tarp asmenų bei jų grupių; tarp piliečių ir jų išrinktos valdžios; tarp tautų; tarp valstybių ir pan.); *didėjančius socialinės atskirties mastus* (kiekvienoje visuomenėje atsiranda vis daugiau asmenų ir jų grupių, kurios atskirtos nuo pagrindinių galimybių pasinaudoti savo teisėmis ir laisvėmis, socialinėmis gėrybėmis; komunikacijos priemonėmis ir t. t.). Akivaizdu, jog visuomenės ieško būdų ir mėgina įgyvendinti įvairias priemones šioms pasekmėms sušvelninti (Zepa, 2000). Pilietiškumo ugdymas(is), kaip edukacinis procesas, tampa ir priemone globalizacijos pasekmėms švelninti. Kita vertus, jis pats yra veikiamas globalizacijos. Autorių aptariami iššūkiai, kurie kyla piliečiui ir pilietiškumo ugdymui(si), gali būti apibendrinti taip:

*Nyksta pagrindinis pilietiškumo sandas: konkretaus piliečio santykis su valstybe.* Niekas niekada neabejojo, jog pilietybė yra tam tikras asmens ir valstybės santykis. Šio santykio puoselėjimas ir buvo laikomas pagrindiniu pilietiškumo ugdymo tikslu. Tačiau šiandien nyksta ribos tarp valstybių, atsiranda naujų integracinių darinių. Jų (pvz., Europos Sąjungos) gyventojai įgyja piliečio statusą. Tačiau ką šiame kontekste reiškia Europos Sąjungos pilietis, jeigu Europos Sąjunga nėra valstybė? Ir koks tokiu atveju keliamas pilietiškumo ugdymo tikslas?

*Augantis piliečių nepasitikėjimas valdžia ir jos institucijomis.* Remiantis sociologų idėjomis, fiksuojamas stiprėjantis nepasitikėjimo reiškinyvisame pasaulyje, t. y. nepasitikėjimas vienokiu ar kitokiu lygiu reiškiasi visose šiuolaikinėse valstybėse. Pažymima, jog globalizacijos sąlygomis išauga valdžios atotrūkis (interesų identifikavimo, laiko pajautimo, geografinė – fizinio atstumo ir kt. prasme) tarp valdžios ir juos išrinkusių (savo įgaliojimus perdavusių) piliečių. Valdžia, įsikūrusi nutolusiuose



administraciniuose centruose (pvz., Briuselyje), nebegali žinoti savo rinkėjų poreikių, vadinasi, ir tinkamai jiems atstovauti. Rinkėjai nebepažįsta, ką išrinko, nebežino, kodėl išrinko, nebegali dažnai susitikti ir kontroliuoti, kaip vykdomi rinkėjų priesakai. Taip dingsta apskritai domėjimasis šiomis institucijomis ir jų veikla, taip atitolsta vieni nuo kitų. Tačiau vienas iš pilietinio ugdymo tikslų ilgą laiką buvo mokyti analizuoti institucijų veiklą, analizuoti politikų sprendimus, mokyti priimti sprendimus ir / arba daryti jiems įtaką ir pan. Tad kas dabar turėtų sudaryti pilietiškumo ugdymo turinį?

*Kintanti pilietiškumo samprata.* Ilgus šimtmečius pilietiškumo samprata buvo santykinai stabili ir aiški. Tai vadinamasis *tradicinis (konvencinis) pilietiškumas*: pastangos kurti ir tausoti savo valstybę, paklusimas įstatymams, dalyvavimas rinkimuose, įvairių politinių partijų veikloje, politinėse diskusijose, peticijų, proklamacijų skelbimas ir pan. Tačiau jau keletą dešimtmečių socialiniame ir edukaciniame kontekste vis dažniau vartojama *socialiai orientuoto pilietiškumo samprata*. Tai sąžiningas savo pareigų atlikimas, ištikimybė savo šeimai, savo tautai, savo valstybei, dalyvavimas socialinėse organizacijose, labdaringoje ar kitokioje bendruomenės veikloje. Autoriai (Torney-Purta et al., 1999; Ainley et al., 2013; Kahn, Westheimer, 2011: 15) išskiria ir keletą šiuolaikinių pilietiškumo kategorijų: a) asmeniškai atsakingas pilietis, kuris dirba ir sąžiningai moka mokesčius, paklūsta įstatymui, padeda kitiems ir pan.; b) dalyvaujantis pilietis, kuris telkia bendruomenę bendrai veiklai, žino valdžios institucijų funkcijas, geba jas „pajungti“ bendruomeninėms problemoms spręsti ir pan.; c) socialinio teisingumo siekiantis pilietis, kuris analizuoja socialinę politiką, pastebi ir stengiasi daryti įtaką socialinės nelygybės apraiškoms ir pan. Be jokios abejonės, šis piliečio tipas gali būti pavadintas sąmoningu piliečiu, darančiu įtaką visai socialinei aplinkai.

Šie trumpai aptarti globalizacijos iššūkiai skatina iš esmės koreguoti iki šiol buvusią tradicinio pilietiškumo ir jo ugdymo sampratą, skatina šalia keletą dešimtmečių dominavusios kognityvinės ir afektinės dimensijos daugiau dėmesio skirti ir praktinio pilietiškumo ugdymui.

## 2.2. Pilietiškumo ugdymo(si) edukacinės prielaidos

Modeliuojant pilietiškumo ugdymo sistemą Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose, intelektualinės atramos ieškota ir Lietuvos ugdytojų bei pažangiausių pasaulio edukologų darbuose, praktiniame kitų šalių patyrimo ir gyvenimo padiktuotose realijose (Šalkauskis, 1927; Maceina, 2002; Šliogeris, 1999; Lukšienė, 2013). Remiantis švietimo istorikų (Lukšienė, 1985) tyrinėjimais, pastebima, jog Lietuva įvairiais savo valstybingumo laikotarpiais rūpinosi jaunosios kartos socialiniu, pilietiniu ugdymu. Jau XVIII amžiuje išryškėja tam tikras demokratinio ugdymo poreikis, todėl daugelis šio periodo švietėjų, mokslininkų, politikų turėjo pažangių idėjų, kaip demokratizuoti visuomenę ugdant būsimuosius valstybės piliečius: studentai buvo skatinami diskutuoti apie Seimo darbą, teismus, rinkimus ir socialines problemas, kritiškai vertinti visą to meto politinę sistemą; Vilniaus jėzuitų kolegijoje po vakarienių organizuodavo įvairias diskusijas, pokalbius politinėmis, etinėmis temomis, kviesdavo studentus dalyvauti politiniuose žaidimuose (pvz., inscenizuojant seimelių darbą). Švietime buvo diegiamos įvairios disciplinos, padedančios ugdyti Respublikos piliečius. Netgi dvasinėse akademijose buvo kreipiamas dėmesys aktyvių piliečių ugdymui. Be to, buvo kuriamos tam tikros mokslinių pedagoginių stebėjimų prielaidos, identifikuojant tris pilietį ugdančius veiksnius: tėvus, mokytojus, visuomenę. Edukacinė komisija, savo darbą grindusi prancūzų švietėjų idėjomis, reformuodama ugdymo turinį siūlė įvesti naujus dalykus: prigimtinę teisę, moralę ir teisę bei kt. Šiais vadovėliais buvo ugdomas suvokimas, jog įstatymų leidžiamoji valdžia priklauso ir tarnauja tautai, jog demokratiška valdymo forma geriausiai tinka demokratijai ugdyti ir pan. XIX amžiuje spaudos draudimo metais veikusios lietuviškosios slaptosios mokyklėlės ugdomuoju požiūriu atliko neįkainojamą, unikalų pedagogikos istorijoje vaidmenį: jos ugdė liaudies pilietiškumo jausmą, skatino jaunimo solidarumą. 1918 m., paskelbus nepriklausomą Respubliką, susidarė puikios galimybės kurti tautinę mokyklą, dedant filosofinius, pedagoginius naujosios kartos ugdymo pagrindus. Pilietiškumo arba visuomeniškumo ugdymas buvo suprantamas labai plačiai; jis apėmė politinį ir ekonominį švietimą, socialinį ugdymą, tautinį auklėjimą ir globalinį ugdymą. Kiekviena iš šių dalių turėjo savo tikslus ir uždavinius, bet *pagrin-*

*dinis tikslas buvo išugdyti pilietį, suvokiantį laisvės vertę, kaip prigimtą ir būtiną dorinės esmės išraišką išugdyti teisinę piliečių savimonę ir solidarumo jausmą.* Šeima, mokykla, įvairios organizacijos, vyriausybė, Bažnyčia buvo įvardijami kaip pagrindiniai veiksniai, padedantys siekti šių tikslų. Vidurinių mokyklų moksleiviai galėjo mokytis iš įvairių naujai parengtų vadovėlių, kuriuose buvo nagrinėjami piliečių teisių ir pareigų klausimai, valstybės valdymo ir gynimo problemos.

Autoriai, nagrinėję šiuolaikinio Lietuvos švietimo kūrimosi prielaidas (Bruzgelevičienė, 2008), demokratinės valstybės kūrimąsi įvardija kaip vieną iš svarbiausių pilietiškumo ugdymo prielaidų, nes demokratiją kurti ir plėtoti gali tik asmenys, mokantys analizuoti alternatyvas, jas vertinti, „priimti racionalius sprendimus“ (Lukšienė, 2013) ir mokėti juos įgyvendinti. Asmens ugdymosi teorijų kontekste tampa akivaizdu, jog demokratiško gyvenimo būdo galima išmokti sąmoningomis kryptingomis pastangomis. Todėl Lietuvos švietimo reformos strategai jau reformos priešaušryje pradėjo modeliuoti pilietiškumo ugdymo(si) sistemą ir 1998 m. į ugdymo turinį buvo integruotas specialus, autonomiškas, privalomas mokomasis dalykas „Pilietinės visuomenės pagrindai“, kuris nuo 2004 m. pavadintas „Pilietiškumo ugdymu“.

Kita vertus, svarstant apie piliečių aktyvumą ir pilietiškumo ugdymo(si) vaidmenį šiandieniam Lietuvos kontekste, ypač svarstant dėl šio edukacinio reiškinių kylančias problemas viešajame diskurse, dažnai apsiribojama padėties konstatavimu, jog jaunimas visuomeniniame gyvenime yra nepakankamai aktyvus (tą rodo ir autorės vadovaujamos grupės atlikti jaunimo visuomeninio aktyvumo tyrimai). Iš esmės būtina sutikti, jog pagrįstai akcentuojamas susirūpinimas jaunimo visuomeniniu abejingumu, pasyvumu. Tačiau tai tik vienas šio sudėtingo reiškinių aspektas. Kitas ne mažiau svarbus aspektas yra globalizacijos iššūkių ir pasekmių daroma reali įtaka jaunimo mąstymui, gyvenimo būdai, elgesio stereotipams, geresnio bei laimingesnio gyvenimo paieškomis ir pan. Šios dvi problemos: (a) *visuomenės nepasitenkinimas šiuolaikinio jaunimo laikysena pilietinių vertybių atžvilgiu* ir (b) *neigiamos socialinės, kultūrinės globalizacijos pasekmės*, kitaip tariant, vieno reiškinių du probleminiai aspektai, edukologinėje literatūroje ir viešojoje erdvėje (ypač Lietuvoje) yra nagri-

nėjami atsietai, neanalizuojant jų tarpusavio įtakos ir ryšių. Todėl būtina jaunimo pasyvumą pilietinių vertybių atžvilgiu analizuoti, pasitelkiant išvalgas apie būtiną socialinės aplinkos ir edukacinio proceso tarpusavio ryšį. Atsietai nuo socialinio konteksto keliant ir svarstant klausimą apie aktyvaus pilietiškumo ugdymą, pozityviai nesiejant šio edukacinio proceso su socialiniais pokyčiais, dažnai kyla pagunda pasiremti E. H. Eriksono (2004) pozicija, jog asmens *ego* procesas visada yra veikiamas ne tik asmens raidos, organizmo būklės, bet ir socialinių santykių. Galima teigti, jog būtinas „trečiasis žiūros taškas“, t. y. būtina analizuoti, kokį poveikį šie socialiniai pokyčiai ir jaunimo tapatumas bei pilietinė būsena daro konstruojamoms edukacinėms trajektorijoms, technologijoms ir pan. Be to, būtina svarstyti tam tikras išvalgas dėl edukacinių galimybių ir švietimo bendruomenės pareigų daryti įtaką jaunimo pilietiškumui.

Pastaraisiais metais Lietuvoje dažnai svarstant socialinių mokslų paskirtį, t. y. „socialinio pasaulio nuolatinį stebėjimą, analizę ir tyrinėjimą“ (Grigas, 2001; Viliūnas, 2008), paminima, jog edukologijos kaip socialinių mokslų krypties esminis skiriamasis uždavinys yra *ne tik stebėti, konstatuoti, analizuoti, bet ir daryti įtaką situacijai*. Šiuo požiūriu pilietiškumo ugdymo pagrindinė idėja gali būti formuluojama taip: *tik išmintingos edukacinės pastangos gali prisidėti prie sąmoningo piliečio tapimo*.

### **2.3. Pilietiškumo ugdymo(si) tikslų, uždavinių, turinio ir praktinio jų įgyvendinimo bendrojo ugdymo mokykloje brėžtis**

Pilietiškumo ugdymo tikslai, uždaviniai, turinys, jo įgyvendinimo strategijos kuriamos akcentuojant dorinius demokratiško bendrabūvio klausimus (Lukšienė, 2013): kokią atsakomybę ir įsipareigojimus turi asmuo sau, bendruomenei, tautai, valstybei? Ar ugdymas gali būti traktuojamas kaip dermės tarp asmens ir valstybės poreikių paieška? Jeigu taip, tai koks turi būti pilietiškumo ugdymo turinys?

Todėl jau švietimą modeliuojančiuose dokumentuose (Lietuvos švietimo koncepcija, 1992; pirmoji „Pilietinės visuomenės pagrindų“ bendroji programa (1994); Pilietiškumo ugdymo integruojamoji programa, 2008)

keliamas laisvei pasirengusio ir atsakingo piliečio ugdymo tikslas, pabrėžiant pačių mokinių dalyvavimą savivaldos struktūrose ir pasirengimą aktyviai veiklai visuomenėje.

Aiškiai artikuliuoti pilietiškumo ugdymo tikslus ir turinį buvo ir yra nelengva, nes teoriniame ir viešajame diskurse (ypač lietuviškajame) neretai pilietiškumas ir tautiškumas yra vartojami kaip sinonimai, plačiau neaptariant nei jų turinio, nei jų tarpusavio ryšio. Autoriai, apibendrinę šį diskursą (Zaleskienė, Jašinauskas, 2013), pastebi, jog pasaulio akademiniame diskurse galima išvelgti, kad tautiškumo sąvokai priskiriamas ir *jungiamasis* (jungia vienos tautos atstovus), ir *skiriamasis* (išskiriant tam tikrą visuomenės grupę) vaidmuo. Taip pat pabrėžiama, kad naujas politinis, kultūrinis, socialinis kontekstas, dažniausiai įvardijamas kaip globalizacija ir daugiakultūriškumas (Bauman, 2002; Tomlinson, 2002), reikalauja stabilios, socialiai palankios aplinkos visiems visuomenės nariams. Tokią aplinką gali garantuoti tik visus visuomenės narius ir jų grupes jungiantis, t. y. pilietinis, tapatumas. Dažnai Europos edukaciniame kontekste vartojamos „globalaus pilietiškumo“ ir „demokratinio pilietiškumo“ sąvokos. Taigi pilietiškumui yra priskiriamas vien *jungiamasis vaidmuo*, padedantis kurti ir saugoti visų visuomenėje (atitinkamai ir pasaulyje) gyvenančių asmenų orumą ir ugdantis jungiamąjį – pilietinį identitetą. Tačiau kartais teigiama, kad „nors globališkai pilietybė saisto, lokališkai – išskiria“ (Brubaker, 1998: 59). Pavyzdžiui, kalbant apie Europos Sąjungos pilietybę, aiškiai pasakoma, kad išskiriami visi asmenys, kurie gyvena valstybėse, neprisijungusiose prie šios bendrijos. Išdėstyti požiūriai pabrėžia ne tik sąvokų turinio daugiaprasmiškumą, bet ir jų vartojimo problemišumą, ypač kai tai susiję su sąvokų turinio įprasminimu, pavyzdžiui, edukacinio proceso modeliavimu – tautiniu ar pilietiniu ugdymu. Uždavinių nepalengvina ir specialiai edukacinėms bendruomenėms skiriami paaikškinimai. Vienas iš tokių yra mėginimas tautiškumo ir pilietiškumo sąvokų turinį detaliau atskleisti ir aptarti vyriausybinėje Ilgalaikeje tautinio ir pilietinio ugdymo programoje (2006). Joje **pilietiškumas** apibūdinamas „*kaip asmens savo teisių, atsakomybės ir pareigų demokratinei valstybei suvokimas, veikla visuomenės labui, bendrapiliečių teisių ir laisvių, demokratijos gynimas, gerovės Lietuvai siekimas*“, o **tautiškumas** – „*kaip asmens savo*

*tautos istorijos, kultūros savitumo suvokimas, tautos tapatumo puoselėjimas, įsipareigojimas Lietuvos tautai ir valstybei, lietuviškosios kultūrinės ir politinės tapatybės išlaikymas ir kūrimas*“. Nors šiame apibrėžime neatsiranda daugiau aiškumo, tačiau tikimasi, kad ugdytojai atsakingai atlieka jiems skirtą racionalų vaidmenį – ugdo tautiškai susipratusius ir pilietiškai atsakingus visuomenės narius.

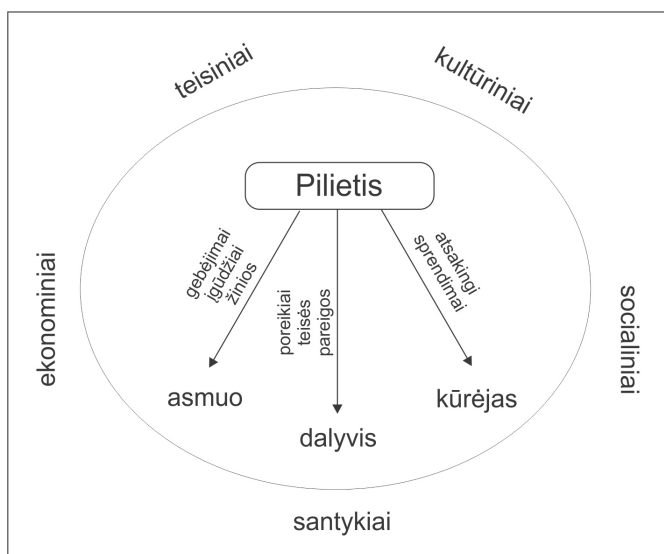
Akivaizdu, kad patriotizmo ir pilietiškumo samprata ir jos interpretacija priklauso nuo politinės kultūros, ideologijos ir istorinės situacijos. Paprastai ir vaizdžiai aptariamas sąvokas yra apibūdinęs ir palyginęs filosofas A. Šliogeris (1999: 26). Anot jo, „patriotizmas yra pilietiškumo šaknys. Tačiau tik šaknys. Tuo tarpu pilietiškumą galima palyginti su visu medžiu: tai kamienas, šakos, lapai ir žiedai.“ Racionalesnį apibūdinimą galime rasti kitų autorių (pvz., Janoski, 1998) darbuose, kur pabrėžiama, kad šių sąvokų turinys apima požiūrių, nuostatų ir veiksmų visumą: nuo sąmoningo tapatinimosi su tauta ir valstybe iki pozityviais arba negatyviais veiksmais išreikšto dalyvavimo tautoje ar valstybėje vykstančiuose politiniuose ir socialiniuose procesuose.

Todėl labai svarbu pabrėžti reformos strategų išlaikytą aiškią poziciją, kuri atsinaujinančiame Lietuvos švietimo sistemos kontekste padeda visai edukacinei bendruomenei įsisąmoninti, jog jaunimo pilietinis ir tautinis ugdymas yra valstybingumo išlikimo garantas, jog tai yra ugdymo sritis, kuri gerokai peržengia vieno dėstomo dalyko ribas ir kuriai būtinas mąstymo ir veiksmų „kontekstualumas bei sąryšingumas“ (Lukšienė, 2013).

Konstruojant pilietiškumo ugdymo turinį asmuo laikomas pagrindine integruojančia jungtimi tarp visų turinio dalių, todėl sąlygiškai turinyje išskiriamos trys dalys: žmogus, jo santykiai su kitais, su visuomene ir su valstybe. Į kiekvieną nagrinėjamą problemą stengtasi žvelgti per tris moksleivių veiklos matmenis: a) *pažinimo-tyrimo matmuo* kreipia moksleivių darbui su įvairios paskirties informacijos šaltiniais (vadovėliais, enciklopedijomis, žinynais; kultūrine, politine, ekonomine, socialine informacija žiniasklaidoje; mokyklos dokumentais (ataskaitomis, suvestinėmis, mokyklos tarybos posėdžių protokolais ir kt.); žymiais teisiniais dokumentais (Lietuvos Respublikos Konstitucija; Visuotinė žmogaus teisių deklaracija ir kt.); b) *komunikacijos matmuo* padeda ugdytis gebėji-

mą komunikuoti su kitu asmeniu, grupe, institucija renkant, teikiant ar dalijantis informacija žodžiu ir raštu įvairiose paaugliui būdingose natūraliose situacijose (dialoge, ginče klasėje ar susirinkime, deklaruojant ir ginant savo požiūrį, vertinant kito poziciją); c) *dalyvavimo matmuo* orientuoja moksleivį mokytis atlikti kai kuriuos socialinius vaidmenis savo gyvenimo aplinkoje: šeimoje, klasėje, mokykloje, vietinėje bendruomenėje; padėti ugdytis gebėjimą veikti ne tik pačiam, bet ir su grupe, pavyzdžiui, organizuoti išvyką, talką; vesti susirinkimą, parašyti protokolą ir kt. Visą ugdymo turinį kerta *erdvės* (asmuo – jo artimiausia aplinka – vietinė bendruomenė – valstybė – pasaulis) ir *laiko* (perimamumas ir kaita: praeitis, dabartis ir keliai į ateitį) ašys.

Pilietiškumo ugdymo turinį, padedanti įgyvendinti keliamus tikslus, galima apibendrinti išdėstant strateginius pilietiškumo ugdymo turinio konstravimo parametrus (žr. Pav.).



Pav. Pagrindiniai pilietiškumo ugdymo turinio parametrai

Šaltinis: Zaleskienė, 2004: 37.

Išėities pozicija laikytina idėja, jog *piliėtis* visuomenėje veikia kaip asmuo (su savo poreikiais, teisėmis, pareigomis); kaip kūrėjas (priimantis

sprendimus ir besijaučiantis atsakingas už tuos sprendimus); kaip dalyvis (turintis tam tikrų gebėjimų, įgūdžių, žinių). Žmogaus veikla yra determinuojama kultūrinių, politinių, socialinių, ekonominių, teisinių santykių ir situacijų, besiklostančių toje visuomenėje. Šios trys kryptys ir tapo pagrindinėmis ašimis brėžiant ugdymo turinio kontūrus.

Nors nuolatos atnaujinamam pilietiškumo ugdymo turiniui buvo suteikiama naujų perspektyvų, jis iš esmės rėmėsi ir tebesiremia šiais įvardytais parametrais. Tačiau pati ugdymo turinio struktūra iš esmės buvo atnaujinta pereinant nuo linijinio (kai temos dėstomos nuosekliai) prie turinio dėstymo pagal mokinio veiklos sritis: bendruomenės pažinimas ir tyrimas; dalyvavimas bendruomenėje ir pokyčių inicijavimas; socialinių ryšių kūrimas ir palaikymas. Šiuo atveju teorinių temų nagrinėjimas padeda mokiniams kurtis savo žinojimą (gilintis į problematiką, ją reflektuoti, įtraukti į savo patyrimo lauką ir pan.), ugdytis kompetencijas bei tobulinti bendravimą ir bendradarbiavimą. **Didaktinė idėja:** pilietis veikia visuomenėje kaip **asmuo**, kaip **kūrėjas**, kaip **dalyvis**.

Be to, projektuojant ugdymo turinį atsižvelgiama ir į mokinių pilietinės tematikos konceptualizavimo modelius, kurie padeda suprasti, kaip įvairaus amžiaus mokiniai suvokia ir įsisavina socialinę pilietinę problematiką (Torney-Purta et al., 1975).

*Akumuliacinis modelis* grindžiamas prielaida, kad vaikai akumuliuoja ir absorbuoja jiems pateiktus simbolius, idėjas, požiūrius. Iškilus atitinkamai situacijai, vaikai laisvai juos išreiškia. Tokiu būdu informacija teka tik viena kryptimi ir ugdytojai gali iš esmės ją kontroliuoti. Vaikas yra tik pasyvus informacijos priėmėjas. Tradiciškai nemaža ugdytojų dalis yra įsitikinusi šio modelio veiksmingumu, pavyzdžiui: kuo daugiau bus pateikiama faktų apie valdžios institucijas, tuo labiau vaikai politiškai socializuosis. Besąlygiškai pripažįstamas tiesioginis ryšys tarp žinių apimties, mokymuisi skirto laiko ir vaiko socializacijos lygio. Tačiau šiuo atveju visai nepaisoma, kad socialinių ir politinių vertybių įsisavinimas yra sudėtingas, kompleksinis procesas, reikalaujantis ne vien tik indoktrinacijos dėstymo metodų.

*Tapatumo (identifikacijos) modelis* remiasi prielaida, kad vaikas kopijuoja artimų jam žmonių (dažniausiai tėvų, mokytojų ar draugų) socialinę



elgseną ir netgi identifikuojasi su jais. Tokiais atvejais grupės, kuriai priklauso individas, įtakai visai neteikiama reikšmės. Šis modelis ypač paplitęs tarp Amerikos politologų, teigiančių, kad netgi priklausymas vienai ar kitai partijai perduodamas iš kartos į kartą. Tokia nuomonė iliustruojama pasitelkus politikų šeimyninių klanų pavyzdžius.

*Vaidmenų perkėlimo modelis* remiasi vaiko patirtimi atlikti vieną ar kitą vaidmenį. Paprastai vaikai įsisavina tik tuos teisinius ar politinius aspektus, su kuriais yra turėję kad ir trumpalaikį sąlytį. Todėl tikimasi, jog ir užaugę jie sugebės tinkamai atlikti savo – piliečių – vaidmenį. Šiuo atveju pabrėžiama, jog mokantis atlikti daugelį socialinių vaidmenų abipusiai lūkesčiai yra ypač svarbūs, nes vėliau jie tampa pagrindu ugdytis vaiko santykiams su visuomene ir politine sistema.

*Pažintinės (kognityvinės) raidos modelis* akcentuoja didėjančią vyresniųjų vaikų gebėjimą nagrinėti abstrakčius ir sudėtingesnius socialinio gyvenimo aspektus. Šis modelis yra labiausiai susijęs su moksleivių amžiaus raidos charakteristikomis, nes manoma, jog mokinio gebėjimai samprotauti daro įtaką jo požiūriui į įvairius gyvenimo reiškinius bei paties vaiko socializacijai pačia plačiausia prasme. Pavyzdžiui, reikšti nuomonę viešojo politinio gyvenimo klausimais moksleivis gali tik tada, jeigu geba suvokti galimus idealius valdžios veiksmus ir palyginti juos su tikrovėje egzistuojančia praktine politine situacija. Kitais žodžiais tariant, vaikas geba pagrįstai vertinti socialinius, politinius reiškinius tik tada, jei yra pasiekęs tam tikrą mąstymo lygį.

Suprantama, kad mūsų aprašyti galimi mokinių konceptualizacijos modeliai neapima viso sudėtingo socialinių problemų suvokimo. Juolab kad visuomenė kaip visuma taip pat dalyvauja ugdymo procese pačiais įvairiausiais būdais. Apibūdintų modelių supratimas, jų apibendrintos idėjos buvo itin svarbios kuriant pilietiškumo ugdymo turinį ir rekomenduotas technologijas.

Pilietiškumo ugdymo tikslai ir turinys, apibūdinami Bendrojoje programoje, buvo ne kartą peržiūrėti ir tobulinami (2004; 2008). Programos atnaujinimą turinio ir formos prasme nulėmė keletas priežasčių, kurias galėtume apibendrinti taip:

- kultūriniai, socialiniai-ekonominiai pokyčiai Lietuvoje ir pasaulyje (suintensyvėję globalizacijos iššūkiai tautoms ir valstybėms, priiimta Lietuvos valstybės atsakomybė ne tik už savo, bet ir už kitų tautų likimą, padidėjęs dėmesys socialinės atskirties grupėms ir pan.);
- edukacinės ir metodinės inovacijos, paremtos Lietuvos edukologų bei Europos bendruomenės formuluojamais prioritetais švietimo srityje („atsakingo piliečio“, „globalaus piliečio“, „aktyvaus pilietiškumo“, „demokratinio pilietiškumo“, „piliečio kompetencijų“ ir pan. ugdymo idėjomis bei strategijomis);
- patobulintas pagrindinės mokyklos ugdymo turinys (iš esmės atnaujintos pagrindinės mokyklos visų mokomųjų dalykų programos, kuriose fiksuojami moksleivių gebėjimai, o ne žinios; parengta ekonomikos mokymo programa, parengti ir diegiami nauji ekonomikos bei teisės pagrindų vadovėliai ir pan.).

Bendrajai pilietiškumo ugdymo programai atnaujinti švietimo ir mokslo ministro įsakymu (2004) buvo sudaryta darbo grupė. Ji pateikė programos atnaujinimo projektą, kuris ištisus metus buvo svarstomas ir aptariamas mokyklų bendruomenėse su įvairaus lygio nepriklausomais ekspertais, mokslininkais ir visuomeninių organizacijų atstovais. Dokumentų projektas buvo skelbiamas „Švietimo naujienose“. Tokiu būdu buvo sudaryta galimybė atnaujinant programas dalyvauti plačiai Lietuvos pedagogų bendruomenei. Ypač daug diskusijų kilo dėl 8 ir 10 klasių „Pilietiškumo pagrindų“ turinio bei moksleivių pasiekimų formulavimo. Sutarimą darbo grupėje bei viešosiose diskusijose dėl vienu ar kitu programos teiginių padėjo rasti dokumentų rengėjų siekiai: a) programos tikslus ir uždavinius sieti su pasaulyje ir Europoje keliamais pilietinio ugdymo uždaviniais bei Lietuvos politinio-socialinio gyvenimo realijomis; b) konkrečią turinio tematiką ir formuluojamus tikėtinus moksleivių pasiekimus sieti su mokinių poreikiais ir realiomis galimybėmis juos įgyvendinti; c) pilietinio ugdymo procesą orientuoti į moksleivių praktinių gebėjimų ir kompetencijų ugdymą. Svarbiausia šio tobulinimo periodo žyme galime laikyti Pilietiškumo ugdymo programos orientaciją į kompetencijų ugdymą(si). Nuo 2008 m. pilietiškumo ugdymo tikslus,

uždavinius ir turinį apibrėžia 3 kompetencijos: „*visuomenės pažinimas ir tyrinėjimas; dalyvavimas ir pokyčių inicijavimas bendruomenėje; socialinių ryšių kūrimas ir palaikymas*“ (Bendroji pilietiškumo ugdymo programa, 2008). Programoje esančios pilietiškumo ugdymo tikslo ir uždavinių formuluotės orientuoja ugdytojus telkti bendruomenines pastangas šiam tikslui siekti. Pavyzdžiui: *sudaryti sąlygas mokiniams ugdytis vidinį poreikį aktyviai veikti, gebėti analizuoti socialinę-politinę ir kultūrinę tikrovę, galinčius joje kilti konfliktus, ieškoti taikaus šių konfliktų sprendimo būdų; gebėjimą laisvai ir sąmoningai spręsti, vertinti ir apsispręsti atviroje pliaralisticinėje visuomenėje.*

Praktinis pilietiškumo ugdymo turinio įgyvendinimas bendrojo ugdymo mokykloje negali būti atsietai nagrinėjamas nuo konceptualiųjų dokumentų, kurie buvo kuriami galvojant ir apie pagrindinių idėjų įgyvendinimo strategijas. Jau reformos pradžioje buvo numatyta, kad pilietiškumo ugdymas bus įgyvendinamas:

I. Per ugdymo turinį:

a) įvedamas atskiras privalomas mokomasis dalykas („Pilietinės visuomenės pagrindai“, nuo 2004 m. pakeistas dalyko pavadinimas į „Pilietiško pagrindus“), kuris buvo dėstomas nuo 1998/1999 m. m. (7, 8 ir 10 klasėse po vieną savaitinę valandą). Nuo 2008/2009 m. m. 9–10 klasių koncentre Pilietiško pagrindų dalykui skiriamos 2 savaitinės valandos. Tuo tikslu parengti ir išleisti pirmieji originalūs pilietiško ugdymo vadovėliai (Letukienė, 1999; Zaleskienė, 1999);

b) pilietinė problematika integruojama į kiekvieną mokomąjį dalyką visose klasėse. Naujai rengiamų, originalių etikos, lietuvių kalbos ir literatūros, matematikos, geografijos, istorijos vadovėlių autoriai itin intensyviai dalykų turinį derino su M. Lukšienės siūlomomis pilietinės visuomenės kūrimo idėjomis.

II. Organizuojant mokyklinės bendruomenės gyvenimą ir stiprinant mokyklos savivaldą, nes mokykla kaip supaprastintas valstybės modelis sudaro sąlygas demokratinių vertybių ugdymuisi ir puoselėjimui, padeda ugdytis vaikų ir jaunuolių gebėjimui grįsti gyvenimą įsisąmonintomis demokratijos vertybėmis. Ji kuria demokratinius santykius ir skatina jų laikytis bendruomenės gyvenime, puoselėja dorą kaip būtiną demokratinės

gyvensenos pagrindą. Mokykla yra įsipareigojusi tautos kultūrai, todėl rūpinasi tautinės tapatybės išsaugojimu, tautos kultūros kūrybiniu pajėgumu ir jos istoriniu tęstinumu (Lietuvos bendrojo lavinimo vidurinių mokyklų bendrosios programos, 1994).

III. Kuriant mokyklos kultūrą ir ryšius su vietos bendruomene, su mokykla ir mokinius supančia aplinka. Lietuvos mokykla yra atvira vietinės bendruomenės problemoms, todėl mokytojai ir moksleiviai turėtų būti skatinami aktyviai dalyvauti jas sprendžiant. Vietos bendruomenė yra ta vieta, kur ugdomasis darbas pratęsimas natūralioje gyvenimiškoje aplinkoje: susipažįstama su vietos bendruomenės poreikiais, su pagrindinėmis savivaldos problemomis ir praktine valdžios institucijų veikla. Ši veikla moko bendruomenės narius visuomeniškumo, skatina ugdytis socialinės atsakomybės vertybes. Bendruomeninėje veikloje mokinių pilietiškumą aktyviai skatino ir skatina įsisteigusios nevyriausybines organizacijos: Pilietinių iniciatyvų centras ([www.pic.lt](http://www.pic.lt)), Lietuvos demokratiškumo ugdymo kolegija ([www.lduk.lt](http://www.lduk.lt)), Pilietinės edukacijos centras ([www.pec.lt](http://www.pec.lt)).

IV. Skatinant ir plečiant mokyklinės bendruomenės ir pavienių asmenų ryšius su vietos, regiono, Lietuvos, Europos ir pasaulio bendruomenėmis.

Praėjus daugiau nei dvidešimčiai metų nuo lietuviškosios pilietiškumo ugdymo(si) didaktikos kūrimosi pradžios kyla pagunda permąstyti, atidžiau pažvelgti į formuluotų didaktikos idėjų gyvybingumą, išryškinti šių idėjų įgyvendinimo problemišumą nuolatinės socialinės ir kultūrinės kaitos sąlygomis, pasitikrinti, ar tokių rezultatų tikėtasi, ar Lietuvos jaunimas tapo pilietiškai aktyvesnis ir labiau angažuotas pilietinės visuomenės kūrimui. Ieškant atsakymų į šiuos klausimus, norėtusi vėlgi remtis tarptautiniu kontekstu. Kaip jau anksčiau minėta, pilietiniam jaunimo ugdymui ir ypač mokinių pilietiniam veiklinimui skiriamas ypatingas dėmesys ne tik Europos šalių, bet ir viso pasaulio edukacinėse sistemose. Tačiau nuolat atliekami tarptautiniai palyginamieji tyrimai pilietiškumo ugdymo(si) srityje (Torney-Purta et al., 1999; Amadeo et al., 2002; Ainley et al., 2013) rodo, jog dažniausiai stebimas atotrūkis tarp švietimo politikų ir praktikų dedamų pastangų, t. y. priimamų švietimo įstatymų nuostatų, kuriama nacionalinio turinio gairių, diegiamų bendrųjų programų (*co-re-curriculum*) ir paties jaunimo aktyvios pilietinės veiklos. Mokslininkai

daro išvadą, kad jaunimui *siūlomas pilietiškumo ugdymo turinys, pateikiamos pilietinio veiklinimo metodikos, ugdytojų siūlomos veiklos formos ir būdai nebeatitinka šiandieninio jaunimo lūkesčių, poreikių ir interesų.* Taip silpninama motyvacija būti pilietiškai aktyviam ir veikliam. O ir pati pilietinės visuomenės būklė nėra ypač palanki asmens pilietinei iniciatyvai, solidarumui, atsakomybei ugdytis. Ar galėtume tą patį konstatuoti ir Lietuvoje? Kaip vertinamas pilietiškumo ugdymas pačių ugdytinių ir ugdytojų akimis?

Atsakyti į šiuos klausimus būtų kebloka, nes dar nepakankamai tyrinėtas pilietiškumo ugdymo(si) metodų, formų ir būdų veiksmingumas. Stebint ir analizuojant viešąjį pilietiškumo raiškos diskursą Lietuvoje, galima konstatuoti, jog Lietuvos jaunimas kaltinamas pilietiniu abejingumu ir pasyvumu (Grigas, 2007; Balčius, 2009). Tačiau Pilietinės visuomenės instituto atliekami pilietinės galios tyrimai, ypač pastarųjų metų (Žiliukaitė et al., 2012) duomenys rodo, kad Lietuvos mokiniai turi daugiau pilietinės galios nei visa visuomenė: jaunimas aktyviau dalyvauja visose tyrimo metu įvardintose pilietinėse veiklose (bendruomeninėje, visuomeninių organizacijų ir judėjimų veikloje, visuomeninėse ar pilietinėse kampanijose, religinių bendruomenių vykdomoje socialinėje veikloje, pilietinę poziciją aktyviau reiškia virtualioje aplinkoje ir pan.). Kita vertus, įdomu pažymėti, kad, mokinių nuomone, socialinė aplinka dėl įvairių potencialių rizikų nėra pakankamai palanki pilietinei veiklai (apskaičiuoto Lietuvos moksleivių pilietinės veiklos rizikų vertinimo indekso vidutinė reikšmė (23,0) statistiškai reikšmingai nesiskiria nuo visų gyventojų pilietinės veiklos rizikų vertinimo). Tyrimo vykdytojai apibendrindami teigia, jog Lietuvos moksleiviai yra ta grupė, kuri išsiskiria iš kitų visuomenės narių didesniu pilietinės įtakos supratimu, kartu su mokytojais jie lenkia visą visuomenę pilietinio aktyvumo potencialu, bet mokytojams nusileidžia realiu pilietiniu aktyvumu. Nepaisant to, daroma išvada, kad mokyklose telkiama didesnė pilietinė galia nei visoje visuomenėje.

Be to, nuo 2004 m. Švietimo ir mokslo ministerijos užsakymu atliekamų reprezentatyvių tyrimų duomenys apie jaunimo visuomeninį aktyvumą (Bužinskas, Tamošiūnas, 2004; Zaleskienė et al., 2006; 2008) rodo, jog

iš esmės pilietiškai aktyvaus, dalyvaujančio vaikų ir jaunimo organizacijų, bendruomeninėje ir savivaldos veikloje jaunimo dalis yra nekintanti (apie 31 proc.). Panaši pilietiškai veikiančio jaunimo dalis nustatoma ir daugelyje kitų šalių, turinčių senas demokratinio gyvenimo tradicijas.

Pilietinės visuomenės instituto tyrėjų atliktas kokybinis tyrimas (Žiliukaitė et al., 2012) apie pilietiškumo ugdymo(si) būklę Lietuvos ugdymo institucijose atskleidė bendrojo ugdymo ir profesinių mokyklų mokinių ir mokytojų, kolegijų studentų ir dėstytojų, savivaldybių, nevyriausybinų organizacijų, švietimo centrų, vietos žiniasklaidos atstovų požiūrį į jaunimo pilietinio aktyvumo ugdymo(si) galimybes. Išryškėjo keletas svarbių dalykų:

1. Formalųjį pilietinį ugdymą (Pilietiškumo pagrindų dalyką) jaunimas ir patys pedagogai vertina kaip mažai reikšmingą (pamokos nuobodžios, nereikalingos žinios, informacija nesiejama su praktine veikla, nerašomas pažymys, nėra egzamino, sic!!!).

Todėl siūloma šiam dalykui skirti daugiau mokytojų dėmesio, didinti integracinės veiklos valandų skaičių, skatinti moksleivius *pačius* organizuoti renginius ir projektus, kalbėti mažiau dalykine ir jauniems žmonėms labiau suprantama kalba, naudoti atvejų analizę (kad būtų aišku, kodėl svarbu šiomis temomis kalbėti), susieti pilietinio ugdymo dalyką ir pilietinės veiklos projektus.

2. Tiek formaliojoje, tiek neformaliojoje veikloje vengiama diskutuoti su mokiniais apie politiką, nes pedagogams trūksta kompetencijų, kaip su mokiniais aptarti politines aktualijas neprimetant savo požiūrio, tačiau padedant jauniems žmonėms suprasti politinio gyvenimo procesus. Dalis mokytojų patys yra sutrikę, neturintys ne tik pilietiškumo ugdymo kompetencijų, bet ir aiškesnės vidinės orientacijos ir pasitikėjimo savimi, todėl išauga pilietinio ugdymo simuliacinio, formalizavimo tikimybė.

Tyrimo metu informantai siūlė mokykloje kurti pilietiniam veikimui palankią aplinką, paremiant ir paskatinant vieniems kitus: mokinius, kolegas pedagogus, mokyklų vadovus, projekto organizatorius ir pan. Taip pat jie siūlė ugdyti(s) mokinių ir mokytojų kompetencijas diskutuoti vieniems su kitais apie politiką, ugdytis pilietinį raštingumą.

3. Jaunimas prioritetą teikia aktyviam pilietiniam veikimui, nes veikiant kartu atsiranda bendrumo su kitais (su bendruomene, tauta, valsty-

be) jausmas, ateina pripažinimas ir įvertinimas iš mokytojų, kitų suaugusiųjų; atsiranda kūrybinė laisvė ir dingsta prievarta.

Projektinę veiklą veiksmingesnę darytų: patraukli pati projekto idėja; „gera, sava“ projekto dalyvių kompanija; dalyvavimo motyvacija; galimybė kiekvienam pasijusti svarbiam ir reikšmingam; pagarbus, lygiavertis santykis tarp mokinių ir suaugusiųjų; galimybė įgyvendinti naujas idėjas; aktyvus projekto veiklos viešinimas; galimybė veiklose dalyvauti ir silpniau besimokantiems ir / ar blogiau besielgiantiems mokiniams.

Įvairių tyrimų duomenų analizė rodo, jog nei pedagogai, nei mokiniai nėra visiškai patenkinti šiandienine pilietiškumo ugdymo(si) būkle, nors švietimo politikai deda nemažai pastangų šiai ugdymo(si) sričiai tobulinti. Ypač sveikintinos nevyriausybinų organizacijų iniciatyvos. Vieną iš jų čia norėtusi paminėti kaip išskirtinę: tai projektas „Kuriame Respubliką: visuomenės pilietinio veikimo kompetencijų ugdymas“ ([www.kuriame-respublika.lt](http://www.kuriame-respublika.lt)). Projekte dalyvaujančios daugiau kaip 100 mokyklų, remdamosi pamatinėmis *laisvės, bendrojo gėrio, draugystės, tradicijų, politikos* vertybėmis, *kuria mokyklą kaip „mažąją Respubliką“*. Manytume, kad vertybėmis paremtas pilietiškumo ugdymas yra viena iš perspektyvesnių strategijų. Todėl artimiausioje ateityje remiantis šio projekto rezultatais bus pateikiamos pilietiškumo ugdymo(si) turinio ir metodikų atnaujinimo gairės ne tik mokyklų, bet ir pedagogus rengiančių bei pedagogų kvalifikacijos tobulinimą organizuojančių institucijų bendruomenėms.

## Apibendrinimas ir diskusiniai klausimai

Pilietiškumo ugdymo tendencijos šiuolaikiniame pasaulyje yra sąlygotos socialinių pokyčių ir besikeičiančio ugdymo vaidmens tarpusavio ryšio. Kitaip tariant, socialiniai pokyčiai, keldami vis naujus iššūkius ugdymui, aktyvina ir pilietiškumo viešąjį diskursą: diskutuojama dėl pilietiškumo sampratos, dėl jo vaidmens visuomenėje, dėl pilietiškumo ugdymo turinio ir jo įgyvendinimo būdų bei metodų.

Lietuvos pilietiškumo ugdymo sistema (tikslai, uždaviniai, turinys ir jo įgyvendinimo būdai) kuriama atsižvelgiant į pažangiausias Europos ir pasaulio edukacines tendencijas. Galima teigti, jog pilietinis ugdymas *Lie-*

tuvoje yra socialiai angažuotas, t. y. viena vertus, sąlygotas socialinės aplinkos, kita vertus, jis pats skatina palankesnės socialinės aplinkos kūrimąsi. Pilietiškumo ugdymo sistema sukonstruota iš tarpusavyje sąveikaujančių komponentų ir yra glaudžiai susieta su sistemos tekstu ir kontekstu. Pilietiškumo ugdymas Lietuvos bendrojo ugdymo mokykloje laikomas ne tik sąlygotu socialinių ir edukacinių pokyčių, bet ir viena iš ugdymo turinio atnaujinimo krypčių ir būdų. Tyrimo metu išryškintos ir brėžiamos šios pilietiškumo ugdymo turinio kryptys: *tautos ir valstybės kaip bendrijos pažinimas ir vertybinė aktualizacija; socialinių ryšių kūrimas ir palaikymas; tyrimas ir pokyčių inicijavimas pačiam aktyviai dalyvaujant.*

Pagrindinės pilietiškumo ugdymo sistemos įgyvendinimo Lietuvos bendrojo ugdymo mokykloje strategijos remiasi pačių mokinių veikla, nagrinėjant pilietiškumo apraiškas, kuriant situacijų modelius, dalyvaujant praktinėje veikloje ir pilietiškumą įtvirtinant kaip asmenybės savybę. Formalusis pilietiškumo ugdymo turinys atnaujintas (2008) ir kreipiamas mokinių pilietinio veiklinimo, aktyvaus pilietiškumo kompetencijų ugdymo(si) link. Tačiau ugdymo metodai, formos, būdai išliko mažai pakitę.

Tyrimai atskleidė, kad mokiniai turi pilietinio veikimo potencialą ir mokykla turėtų sudaryti palankesnes sąlygas jam pasireikšti. Kadangi Lietuvos jaunimas prioritetą teikia aktyviam pilietiniam veikimui (veikiant kartu atsiranda bendrumo su kitais (su bendruomene, tauta, valstybe) jausmas; ateina pripažinimas ir įvertinimas iš mokytojų bei kitų suaugusiųjų; atsiranda kūrybinė laisvė ir dingsta prievarta), neformaliajam pilietiškumo ugdymui(si) reikėtų teikti ypatingą dėmesį, jį nuosekliai siejant su formalioju ugdymu. Juolab kad patys mokiniai reiškia pageidavimą skatinti integracines pilietines veiklas, t. y. glaudinti formaliojo ir neformaliojo ugdymo sąsajas, sieti pilietiškumo pagrindų dalyką su pilietinės veiklos projektais, skatinti mokinius *pačius* organizuoti renginius ir projektus. Apibendrintos veikimo kryptys būtų pilietinio ugdymo(si) didaktinio konstravimo pagrindas ugdytojams.

Nors įvairių tyrimų duomenų analizė rodo, jog nei pedagogai, nei mokiniai nėra visiškai patenkinti pilietiškumo ugdymo(si) būkle, pozityvu yra tai, jog mokiniai ir mokytojai siūlo įvairias idėjas, susijusias su pilietiškumo ugdymo veiksmingumo tolesne plėtra.



## Literatūra

- Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T. (2013). *ICCS 2009 Encyclopedia: Approaches to Civic And Citizenship Education Around the world*. Amsterdam: IEA. Prieiga per internetą: [http://www.iea.nl/fileadmin/user\\_upload/Publications/Electronic\\_versions/ICCS\\_2009\\_Encyclopedia.pdf](http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_Encyclopedia.pdf).
- Almond, G. (1980). The Intellectual history of the Civic Culture. In G. Almond, S. Verba (Eds). *Civic culture Revisited* (p. 29–304). Newbury Park, London. New Delhi: Sage Publications.
- Amadeo, J., Torney-Purta, J., Lehman, J., Husfeldt, V., Nikolova, R. (2002). *Civic Knowledge and Engagement: An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries*. Amsterdam: IEA. Prieiga per internetą: [http://www.iea.nl/fileadmin/user\\_upload/Publications/Electronic\\_versions/CIVED\\_Phase2\\_Upper\\_Secondary.pdf](http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/CIVED_Phase2_Upper_Secondary.pdf).
- Balčius, J. (2009). Patriotizmas ir pragmatizmas: suderinamumas ar konfrontacija? In R. Grigas (sud.). *Tautiškumas ir pilietiškumas: Atskirtis ar dermė?* (p. 37–52). Vilnius: Vilniaus pedagoginio instituto leidykla.
- Barkauskaitė, M. (2006). Santykiai kaip žmogaus ugdymo metodologinė paradigma. *Pedagogika: mokslo darbai*, 83, 39–44.
- Bauman, Z. (2002). *Globalizacija: pasekmės žmogui*. Vilnius: Strofa.
- Bauman, Z. (2010). *Slapčiausia vartotojų visuomenės paslaptis*. Vilnius: Apostrofa.
- Bauman, Z. (2011). *Vartojamas gyvenimas*. Vilnius: Apostrofa.
- Bendroji pilietiškumo ugdymo programa*. (2008). Prieiga per internetą: <http://portalas.emokykla.lt/bup/Documents/Pradinis%20ir%20pagrindinis%20ugdymas/Socialinis-ugdymas.pdf>.
- Brubaker, R. (1998). *Pilietybė ir tautiškumas Prancūzijoje ir Vokietijoje*. Vilnius: Pradai.
- Bruzgelevičienė, R. (2008). *Lietuvos švietimo kūrimas 1988–1997*. Vilnius: Sapnų sala.
- Bužinskas, G., Tamošiūnas, T. (2004). Jaunimo dalyvavimas visuomeninių organizacijų ir savivaldos veikloje. *Tyrimo ataskaita*. SMM. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/web/lt/kiti-tyrimai-archyvas>.
- Castells, M. (2006). *Tapatumo galia*. Vilnius: Poligrafija ir informatika.
- Castells, M. (2005). *Tinklaveikos visuomenės raida*. Vilnius: Poligrafija ir informatika.
- Castells, M. (2007). *Tūkstantmečio pabaiga*. Vilnius: Poligrafija ir informatika.
- Čiubrinskas, V. (2011). Identitetas ir identiteto politika: antropologijos dimensijos tiriant nacionalinį ir transnacionalinį saistymąsi. In V. Čiubrinskas (sud.). *Lietuviškasis identitetas šiuolaikinės emigracijos kontekstuose* (p. 5–10). Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
- Čiubrinskas, V. (2008). Tautinis identitetas yrančių ryšių pasaulyje: lietuviškumo trajektorijos. In V. Čiubrinskas, J. Kuznecovienė (sud.). *Lietuviškojo identiteto trajektorijos* (p. 7–10). Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.

- Daujotytė, V. (2014). *Laisvojo mąstymo properšos*. Vilnius: Tyto alba.
- Dewey, J. (2013). *Demokratija ir ugdymas: įvadas į ugdymo filosofiją*. Klaipėda: Baltic printing house.
- Donskis, L. (2004). *Pilietinė visuomenė ir jos priešai*. Vilnius: Versus aureus.
- Donskis, L. (2010). *Pilietinis ugdymas: bendrojo lavinimo mokyklų 10 klasės vadovėlis*. Vilnius: Versus aureus.
- Duoblienė, L. (2011). *Ideologizuotos švietimo kaitos teritorijos*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Duoblienė, L. (2006). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link*. Vilnius: Tyto alba.
- Erikson, E. H. (2004). *Vaikystė ir visuomenė*. Vilnius: Katalikų pasaulio leidykla.
- Grigas, R. (2007). Nacionalinis sąmoningumas šiandien: jaunuomenės pasirinkimo drama. In R. Grigas (sud.). *Tautiškas ir pilietiškumas: atskirtis ar dermė?* (p. 13–34). Vilnius: Vilniaus pedagoginio instituto leidykla.
- Grigas, R. (2001). *Tautinė savivoka*. Vilnius: Rosma.
- Habermas, J. (2003). *Modernybės filosofinis diskursas*. Vilnius: Alma littera.
- Harkavy, J. (2004). *Service learning and development of democratic universities, democratic schools, and democratic good societies in the 21st century: New Perspectives in Service Learning*. Greenwich: IAP.
- Hollis, M. (2000). *Socialinių mokslų filosofija*. Vilnius: Lietuvos rašytojų sąjungos leidykla.
- Ilgalaikė tautinio ir pilietinio ugdymo programa*. (2006). Prieiga per internetą: <http://www.infolex.lt/lite/ta/19704>.
- Inglehart, R. (1990). *Culture Shift in Advanced Industrial Society*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Jackūnas, Ž. (2006). *Lietuvos švietimo kaitos linkmės*. Vilnius: Kultūros ir meno institutas.
- Janoski, T. (1998). *Citizenship and Civil Society: a Framework of Rights and Obligations in Liberal, traditional and Social Democratic Regimes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kahn, J., Westheimer, E. (2011). *What kind of Citizen?* California University Press.
- Kvieskienė, G. (2006). *Pozityvioji socializacija*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
- Letukienė, N. (1999). *Aš žmogus tarp žmonių: pilietinės visuomenės pagrindų vadovėlis 7–8 klasei*. Vilnius: Alma littera.
- Lietuvos bendrojo lavinimo vidurinių mokyklų bendrosios programos. Projektas*. (1994). Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerija.
- Lietuvos moksleiviai pilietinės galios turi daugiau nei visa visuomenė*. (2012). Prieiga per internetą: [file:///C:/Users/Antanas/Downloads/1360758404\\_2012m.PGI\\_rezultatai\\_trumpai\\_plat.pdf](file:///C:/Users/Antanas/Downloads/1360758404_2012m.PGI_rezultatai_trumpai_plat.pdf).
- Lietuvos švietimo koncepcija*. (1992). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras. Prieiga per internetą: <http://old.smm.lt/strategija/docs/srp/koncepcija/koncepcija1.htm>.
- Lukšienė, M. (1985). *Demokratinė ugdymo mintis Lietuvoje*. Vilnius: Mokslas.

- Lukšienė, M. (2013). *Jungtys*. Vilnius: Alma littera.
- Lukšienė, M. (1994). *Pilietiškumo ugdymas. Integruojamoji programa: bendrojo lavinimo vidurinės mokyklos bendroji programa*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
- Maceina, A. (2002). *Tautinis auklėjimas*. Raštai, 8. Vilnius: Mintis.
- Matonytė, I., Morkevičius, V. (2013). *Elitų Europa: tapatybių ir interesų kaleidoskopas*. Vilnius: Firidas.
- Mažeikis, G. (2005). *Filosofinės antropologijos pragmatika ir analitika*. Šiauliai: Saulės delta.
- Mažeikis, G. (2013). *Įsikitinimai: sąmoningumo metamorfozės*. Kaunas: Kitos knygos.
- Mažeikis, G. (2007). *Kompetencijų ugdymo sistema taikant kooperuotų studijų metodą*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
- Mažeikis, G. (2012). *Po pono ir tarno: lyderystės ir meistrystės dialektika*. Kaunas: Kitos knygos.
- Mickūnas, A. (2007). *Demokratija šiandien: straipsniai ir esė*. Vilnius: Versus aureus.
- Mickūnas, A. (2014). *Mokykla, mokytojai, mokiniai*. Vilnius: Versus aureus.
- Pagrindinės mokyklos bendroji programa. Socialinis ugdymas. Pilietiškumo ugdymas: pasiekimai, turinio apimtis, vertinimas*. (2008). Prieiga per internetą: <http://portalas.emokykla.lt/bup/Documents/Pradinis%20ir%20pagrindinis%20ugdymas/Socialinis-ugdymas.pdf>.
- Pilietiškumo ugdymo bendroji programa*. (2008). Prieiga per internetą: <http://portalas.emokykla.lt/bup/Documents/Pradinis%20ir%20pagrindinis%20ugdymas/Socialinis-ugdymas.pdf>.
- Pilietiškumo ugdymo integruojamoji programa*. (2008). Prieiga per internetą: [http://portalas.emokykla.lt/bup/Documents/Pradinis%20ir%20pagrindinis%20ugdymas/Pilietisku\\_ji\\_programa.pdf](http://portalas.emokykla.lt/bup/Documents/Pradinis%20ir%20pagrindinis%20ugdymas/Pilietisku_ji_programa.pdf).
- Ramonaitė, A. (2006). *Posovietinės Lietuvos politinė anatomija*. Vilnius: Versus aureus.
- Šalkauskis, S. (1927). *Visuomeninis auklėjimas*. Kaunas: Spindulys.
- Šliogeris, A. (1999). Pilietiškumo samprata. In R. Vilimienė (sud.). *Idėjos ir iniciatyvos: apie pilietiškumą, visuomeninį veiksma ir suaugusiųjų švietimą* (p. 10–27). Vilnius: Danielius.
- Tomlinson, J. (2002). *Globalizacija ir kultūra*. Vilnius: Mintis.
- Torney-Purta, J., Oppenheim, A., Farnen, R. (1975). *Civic Education in Ten Countries: An Empirical Study*. New York: Jonh Wiley and Stockholm.
- Torney-Purta, J., Oppenheim, A., Schwille, J., Amadeo, J. (1999). *Civic Education Across Countries: Twenty-Four National Case Studies from IEA Civic Education Project*. Amsterdam: IEA.
- Verba, S., Schlozman, K., Brady, H. (1995). *Voice and Equality: Civic Voluntarism in American Politics*. Harvard. Harvard University Press.
- Viliūnas, G. (2008). *Humanitariniai ir socialiniai mokslai šiandieninėje Lietuvos mokslo politikoje*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

- Zaleskienė, I. (1999). *Mes. Pilietinės visuomenės pagrindai: vadovėlis 10 klasei*. Vilnius: Homo liber.
- Zaleskienė, I. (2004). *Pilietinio ugdymo socialinė dimensija*. Vilnius: Regioninis pilietinės edukacijos centras.
- Zaleskienė, I., Gudžinskienė, V., Orintienė, G., Suboč, V. (2008). *Visuomeniškai aktyvūs 16–24 metų asmenys: tyrimo ataskaita*. SMM. Prieiga per internetą: [http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/Visuomeniskai\\_aktyvus\\_asm\\_2009\\_03\\_10.pdf](http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/Visuomeniskai_aktyvus_asm_2009_03_10.pdf).
- Zaleskienė, I., Jašinauskas, L. (2013). *Vadovėlio ugdomoji galia: tautiškumo ir pilietiškumo tyrimas*. Mokslo studija. Vilnius: Justitia.
- Zaleskienė, I., Kvieskienė, G., Gulbinas, R., Žemaitytė-Misiūnienė, G. (2006). *16–24 metų amžiaus jaunimo visuomeninis dalyvavimas: tyrimo ataskaita*. SMM. Prieiga per internetą: [http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/16-24\\_amz\\_jaun\\_visuom\\_dalyv.pdf](http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/16-24_amz_jaun_visuom_dalyv.pdf).
- Zepa, B. (2000). Social Integration in The Baltic States. In *Streaming Towards Social Stability. Social Studies*, 4 (p. 23–49). Vilnius – Tampere.
- Žiliukaitė, R., Ramonaitė, A. (2006). *Neatrasta galia: Lietuvos pilietinės visuomenės žemėlapis*. Vilnius: Versus aureus.
- Žiliukaitė, R., Stonkuvienė, I., Šupa, M., Petronytė, I. (2012). *Pilietiškumo ugdymo būklės kokybinis tyrimas: tyrimo ataskaita*. Prieiga per internetą: [file:///C:/Users/Antanas/Downloads/Kokybinio\\_tyrimo\\_ataskaita\\_final\\_su.logais\\_.07.18%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Antanas/Downloads/Kokybinio_tyrimo_ataskaita_final_su.logais_.07.18%20(1).pdf).

### 3. FILOSOFIJOS DIDAKTIKA MODERNIZMO IR POSTMODERNIZMO TAKOSKYROJE

*Jūratė Baranova, Liutauras Degėsys*

**Anotacija.** Šio skyriaus tyrimo problema kyla iš monografijos bendrosios problemos – *kaip ugdymo paradigmų kaita sąlygoja didaktikos kaitą* – ir nagrinėjama keliant probleminį klausimą – *ar galima ir kaip galėtų klostytis moderniosios ir postmoderniosios filosofinės didaktikos dermė*. Aptariant filosofijos dalyko specifiką skirtingos ugdymo paradigmos apibūdinamos kaip *modernizmo* ir *postmodernizmo* ir, skirtingai nei daugelyje kitų monografijoje pateiktų tyrimų, ryškinamas tiek jų alternatyvumas, tiek ieškoma dermės galimybių. Modernistinis ugdymo modelis akcentuoja daugiau pažintines, instrumentines kompetencijas, pabrėždamas kritinio mąstymo svarbą. Postmodernistinis ugdymo modelis labiau skatina interdisciplininį ir kūrybišką mąstymą. Tyrimo autorių tikslas – surasti galimą dermę tarp šių dviejų ugdymo modelių, todėl šiame skyriuje analizuojama modernistinės ir postmodernistinės filosofinės didaktikos ypatybės, teoriniai jų galimos dermės aspektai ir praktiniai metodiniai principai.

**Esminiai žodžiai:** modernioji filosofinė didaktika, postmodernioji filosofinė didaktika.

#### **Ivadas**

Tyrimo **problema** – ar galima ir kaip galėtų klostytis moderniosios ir postmoderniosios filosofinės didaktikos dermė.

Tyrimo **objektas** – modernioji ir postmodernioji filosofinė didaktika bei jų dermės galimybės.

**Tikslas** – ištirti moderniosios ir postmoderniosios filosofinės didaktikos dermės galimybes ir jos raišką Lietuvos ugdymo praktikoje.

#### **Uždaviniai:**

- Apibrėžti moderniosios filosofinės didaktikos teorines prielaidas ir praktinio taikymo galimybes;
- Apibrėžti postmoderniosios filosofinės didaktikos teorines prielaidas ir praktinio taikymo galimybes;

- Nužymėti galimos moderniosios ir postmoderniosios filosofinės didaktikos dermės galimybės.

**Tyrimo metodai:** hermeneutinis, analitinis-rekonstrukcinis ir fenomenologinis ugdomasis didaktinis eksperimentas.

**Problemos nagrinėjimas Lietuvoje.** Lietuviškame akademiniame diskurse modernistinio ir postmodernistinio ugdymo ypatybės, neaštrindama jų priešpriešos, nagrinėjo Lilija Duoblienė. Metodinėje priemonėje aukštosioms mokykloms „Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link“ (2006) L. Duoblienė pristato šiuolaikines ugdymo filosofijos kryptis: pragmatistinę, egzistencinę, fenomenologinę ir analitinę, kurias, mūsų nuomone, būtų galima priskirti modernistiniam ugdymo modeliui. Modernistiniam ugdymo modeliui taip pat priskirtini L. Duoblienės tyrimai, skirti įvairiems mąstymo ugdymo tyrimams aptarti: Karlo Raimundo Popperio, Johno Dewey'aus, Maurice'o Merleau-Ponty. Postmodernistiniam kaip ugdymo neapibrėžtumą akcentuojančiam modeliui aptarti L. Duoblienė siūlo Jeano-Francois Lyotard'o ir Richardo Rorty'o koncepcijas. Kita vertus, pradėjusi pristatinėti ugdymo metodus, autorė supina modernistinį (H.-G. Gadamer, P. Ricoeur, M. Buber) ir postmodernistinį (J.-F. Lyotard, J. Derrida, R. Usher, R. Edwards) ugdymo modelius, radikaliam jų neatskirtdama. Tokia autorės pozicija presuponuoja, kad postmodernistinis ugdymas gali būti laikomas integralia modernistinio ugdymo dalimi.

L. Duoblienės monografijoje „Ideologizuotos švietimo kaitos teritorijos“ (2011) taip pat nuosekliai pereinama nuo modernistinio pragmatistinio bei konstruktyvistinio ir fenomenologinio ugdymo modelio analizės prie kūrybiškumo strategijų, pasiūlytų postmodernisto Michelio Foucault tekstuose, ir postmodernios minties reikšmės įvertinimo. L. Duoblienė rašo, kad „postmodernistai švietimo problematiką, kaip ir visų kitų socialinių sričių problematiką, pirmiausia sieja su kalbos vartojimu, jos daugiasluoksniškumu, žaidybiškumu, taip pat nepastovumu. Prasmė visada išslysta, kai tik norima ją pagauti. Taigi dauguma postmodernistų išvalgų (pvz., J.-F. Lyotard'o, J. Derrida) yra siejama su tekstu ir jo skaitymui būtina savirefleksija, o dalis (pvz., M. Foucault) – su kitais socialiniais segmentais – ekonomika, kultūra ir žinoma – politika, atpažįstant režimų

praktikas ir galių santykius socialiniame gyvenime“ (Duoblienė, 2011: 90). Autorė taip pat detaliai aptaria Richardo Rorty'o ironiškojo kalbos žodyno vartosenos švietime galimybes ir ribas. L. Duoblienė akcentuoja ne tik tekstus, savirefleksiją, bet ir pokalbius, naratyvus, metaforas kaip postmodernaus ugdymo instrumentus.

Kyla klausimas: koks yra modernaus ir postmodernaus ugdymo santykis mokant filosofijos ir filosofinės etikos mokykloje Lietuvoje? Kita vertus, kokiomis teorinėmis prielaidomis yra grindžiami šio santykio ypatumai? Kokie metodai siūlomi filosofijos mokymo procese? Ar įmanomas šių dviejų prieigų tarpusavio papildomumas ar bent jau nedarni dermė?

### 3.1. Kritinio mąstymo ugdymas kaip modernus filosofijos dėstymo metodas

Viena iš modernių filosofijos ugdymo perspektyvų yra vadinamosios „filosofijos vaikams“, siejamos su amerikiečių edukologo Marko Lipmano vardu, diegimas Lietuvos mokyklose.

Liutauras Degėsys išvertė M. Lipmano vadovėlį „Lisa“ bei M. Lipmano ir A. Sharp vadovėlį „Markas“, kuris vėliau buvo išleistas pavadinimu „Markas. Visuomenės tyrimas. Pilietinės visuomenės pagrindai“ (1999). Be to, L. Degėsys kartu su R. Aškinyte išleido du vadovėlius: „Etika 7–9 klasėms“ (2000) ir „Etika kaip loginio mąstymo teorija ir praktika. Vadovėlis aukštųjų mokyklų studentams“ (2006). R. Aškinytė taip pat parengė mokytojo knygą pradinėms klasėms „Filosofija vaikams. Mokytojo knyga“ (2003a) ir užduočių knygą patiems mokiniams pirmokams „Filosofija vaikams. Užduočių knyga pradinukams“ (2003b). Integruojant šiuos vadovėlius į mokymo procesą buvo diegiami grupinio darbo metodai, situaciniai žaidimai, debatų metodas: argumentų ir kontrargumentų formulavimo metodas.

L. Degėsys traktuoja filosofinę didaktiką kaip atradimo procedūrą, kaip kritinio ir kūrybinio mąstymo ugdymo metodiką ir metodologiją. L. Degėsys tvirtina, kad nuolatinio žmogaus kitimo kintančiose socialinėse struktūrose, savęs kūrimo, ugdymo ir ugdymosi proceso idėja verčia atsisakyti ir klasikinės ugdymo, kaip tam tikrų rezultatų siekimo, samp-

ratos. Mokymosi ir išmokimo esmė yra kažkas, ką galima nusakyti baigtinai ir substanciskai (rezultatyviai), o kintantį sąmonėjimo ir saviugdros procesą, mokslininko požiūriu, galima aprašyti tiktai procesiškai. Kitaip sakant, ugdymo(si) teorija tampa nuolatinių edukologinių procesų pokyčių aprašymu. Didaktikos proceso esmė išryškėja sąmonės (santykių ir sąryšių) pokyčiuose. Tokiu atveju jos, kaip proceso, etapai turi būti interpretuojami metodologinėmis kategorijomis.

Svarbiu argumentu aiškinant ugdymo procesą tampa sistemingumo arba, kitaip tariant, didaktikos istoriškumo pripažinimas. Didaktikos sistemos elementai nebeturi savaiminės atominės, substanciskos prasmės – jie visi yra veikiami kitų sistemos elementų, santykių ir situacijų. Čia labai didelę reikšmę įgyja ugdymo veiksmų ir tikslų santykio problema. Teisi yra Hannah Arendt sakydama, kad „nei laisvė, nei kokia nors kita prasmė niekada negali būti žmogaus veiklos produktas tokia pačia prasme, kaip stalas aiškiai yra dailidės veiklos galutinis produktas“ (Arendt, 1995: 91). Jei sukonstruojame tokią veiksmų (priemonių) ir tikslų grandinę, joje neišvengiamai procesas tampa diskretiškas, t. y. jame atsiranda atskiri etapai, figūruojantys kaip savarankiški žmonių veiksmai arba savarankiškos priemonės didaktinių tikslų atžvilgiu, ir, kas dar pavojingiau, tokie pat substanciskai savarankiški ir baigtiniai tampa žmonių elgesio tikslai, kurie gali įgauti savarankišką prasmę ne tik veiksmų – priemonių, bet ir pačių žmonių atžvilgiu. Geriausiu pavyzdžiu galėtų būti ugdymo motyvacijos ir ugdymo metodų sąsajos problema: jeigu ugdymo(si) procesas neturi savaiminės prasmės, tai tuomet jam reikia sukurti išorinę motyvaciją įvairiausiai, „šiuolaikiškiausiai“ ugdymo metodais. Šiuolaikinių motyvuojančių metodų gausa liudija, kad yra susitaikyta su savaiminio tikslo neturintio mokymosi idėja, tuomet šį mokymąsi reikia nuolat aktyvinti ir stimuliuoti vis naujais, vis efektyvesniais ugdymo (o iš esmės – išorinio motyvavimo) metodais. Kadangi tie metodai dažniausiai atlieka tik skatinimo (dirgiklio) vaidmenį, tai suprantama, kad tų metodų reikia vis drastiškesnių, naujesnių ir „efektyvesnių“, nes senieji metodai jau pradeda nebeatlikti skatinamojo, „motyvuojančio“ dirgiklio vaidmens.

Kitas pavojus, traktuojant ugdymą kaip sistemą, iškyla remiantis prielaida, kad prasmę sistemos elementams suteikia sistemos visuma. Tokioje



ugdymo sistemoje atrandami ir postuluojami aprioriniai tikslai gali suteikti prasmę bet kuriam sistemos elementui – bet kuriam metodui, ir bet koks metodas gali turėti gilią edukacinę prasmę. Tokia didaktikos koncepcija tampa patogiu pageidaujamų prasmų ieškojimo instrumentu: bet kuriam metodui galima surasti, sukurti, rekonstruoti edukacinę prasmę – garsioji perskyra tarp kognityvinio (žinios), instrumentinio (įgūdžiai ir mokėjimai) ir aksiologinio (vertybinės nuostatos) aspektų pavirsta scholastine sistema, kurioje kiekvienas elementas gali būti traktuojamas kaip žinojimas arba mokėjimas, arba nuostata. Tokiu būdu geidžiamoji edukacinė prasmė atrandama aprioriškai teoriškai ir įdiegiama objektyvioje ugdymo tikrovėje. Apgyvendinta ugdymo procese, kaip šio proceso prasmė, ji tampa objektyvi, neišvengiama, privaloma ir visiškai pateisina „aktyvizmo“ – aktyvaus, kryptingo, išoriškai motyvuoto ugdymo galimybę.

Išaiškėja, kad vienintelė šios didaktinės aklavietės išeitis yra subjektyvistinė ugdymo metodologijos nuostata: tenka pabrėžti ne į išorinę, objektyvią – gamtinę ar socialinę – tikrovę orientuotą objektyvų edukacinį santykį, bet vidinių nuostatų, įgūdžių, gebėjimų ir žinių ugdymo(si) svarbą, suteikiant galimybę **suvokti save** (savo santykį su pačiu savimi – taigi, ugdant savivoką, savižiną ir savikūrą), **suvokti kitus** (suvokiant savo santykį su kitais, priskiriant subjektiškumo sampratą ir kitiems visuomenės nariams) ir galimybę **suvokti savo santykių su kitais tipą** (suvokiant savo santykį su kitais). Didaktine prasme ši nuostata reiškia būtinybę akcentuoti kiekvieno žmogaus valios laisvę ir asmeninę atsakomybę už savo keliamų tikslų ir pasirinktų priemonių visumą. Asmeninė patirtis turi būti apmąstoma socialinių santykių kontekste, pasitelkiant metodus, įgalinančius ugdyti tinkamus gebėjimus, įgūdžius ir vertybines nuostatas.

Šiame kontekste ugdymas(is) tampa vidiniu procesu, atspindinčiu santykius ir procesus, vykstančius išorinėje socialinėje erdvėje, o asmenybės ugdymas – tai sąlygų vidinei ir visuomeninei individualumo sklaidai sudarymas. Todėl ugdymo esmė nėra ir negali būti vien baigtinių rezultatų – žinių – perdavimas, įsisavinimas ir išsaugojimas. Ugdymas – tai procesas, kuris negali būti imituotas vien išorinių proceso elementų rekonstravimu (net ir tokių modernių, kaip situaciniai žaidimai, socialiniai-imitaciniai veiksmai, situacijų simuliacija, konfliktų analizė ir sprendimai, kt.). Gam-

tinis pasaulis gali egzistuoti ir be mūsų jam suteikiamos reikšmės ir prasmės, o socialinis gyvenimas neįmanomas be mūsų angažuotumo, kaip vidinio socialinio gyvenimo prasmės ieškojimo ir legitimavimo (įteisavimo ir pateisinimo) proceso. Šią didaktinę nuostatą galėtų įgyvendinti metodai, orientuoti ne į mechaninį žinių gausinimą, atminties lavinimą ir reikšmių perteikimą, o į savarankiškas prasmės paieškas.

Kas šioje situacijoje galėtų amortizuoti ir neutralizuoti absoliutaus, neabejotino, objektyviai „nulemto“ žinojimo pavojingumą? Ugdymo sistema turėtų būti traktuojama kaip neskaidoma žinojimo, supratimo ir mokėjimo galimybė. Žinios suteikia galimybę įvertinti procesus, taigi, klausti ir ieškoti prasmės. Tik aptikus prasmę galima formuoti asmenines nuostatas, įgyti sąmoningus įgūdžius, racionaliai pasinaudoti gebėjimais. Labai svarbi ugdymo procese yra galimybė klausti ir abejoti, o ne būtinybė surasti ir pateikti vienareikšmius atsakymus. Didaktine prasme šis reikalavimas galėtų būti įgyvendintas metodų sistema, užtikrinančia galimybę žmogui individualiai lavinti laisvo ir nepriklausomo mąstymo galias ir tuo pat metu klausiant kelti kitus klausimus. Atsakymas negali būti šios ugdymo programos tikslas, kadangi atsakymas – tai atsakymas klausti. Apibrėžimas neturėtų būti esminiu mąstymo metodu ugdymo sistemoje, kadangi nuolat kintančios socialinės tikrovės negalima apibrėžti baigtinai. Ateities neapibrėžtumui ir socialinių situacijų netikėtumui neįmanoma pasiruošti žiniomis, kadangi „negalima žinoti ateities žinių“ (Popper, 1992). Netgi konkrečių situacijų analizė negali numatyti, apibrėžti ir nusakyti būsimų situacijų. Apibrėžimas – tai apsibrėžimas baigtinės, viena-reikšmės definicijos rėmyje, apibrėžiančiame konkrečią, gal jau niekada nepasikartosiančią situaciją arba neįmanomai nesikeičiančią tikrovę. Tuo pat metu reikia akcentuoti, kad klausimas neįmanomas be dialogiško mąstymo, be intersubjektyvaus savo partnerio pripažinimo, be išiklausymo į kitą. Klausiantysis ieško prasmės, remdamasis turimų žinių reikšmėmis, pats sau gilina sąvoką, įprasmina ir išprasmina sąvokos reikšmę ir tuo pat metu numato sau ir kitiems kylančius klausimus. Klausinėjimo procese gimsta kolektyvinės socialinių, pilietinių situacijų tyrėjų bendruomenės („community of inquiry“ (Lipman, 1999)), suvokiančios, kad prasmės negalima perduoti kitam mechanišku žinių perdavimo būdu. Prasmė atran-

dama asmeniškai, tačiau tik socialiniame tyrimo, analizės ir bendravimo procese. Esmine žmogaus laisvės sąlyga tampa ne racionaliai suplanuota, „teisinga“, išoriškai reglamentuojama ugdymo veikla, o kiekvieno individo atliekamas saviugdos ir savikūros procesas, pagrįstas asmenine patirtimi, nuolatinio eksperimentavimo idėja ir teise klysti.

Tik turėdamas teisę rinktis, vertinti ir interpretuoti savo ugdymo(si) tikslus ir metodus žmogus tampa asmeniškai atsakingas už ugdymo(si) procesą.

Igyvendinant šiuos socialinių struktūrų analizės principus ugdymo metodologijoje reikėtų remtis fakto ir vertybės neatskiriamumo principu: siekiant vertybiškai angažuoto, subjektyvaus, asmeninio pritarimo socialinėms normoms, reikėtų akcentuoti metodus, leidžiančius autonomiškai, autentiškai suvokti, interpretuoti ir vertinti socialinio gyvenimo faktus, metodus, skatinančius svarstyti ir rinktis alternatyvius, savarankiškus visuomeninės ir asmeninės veiklos būdus. Kitaip tariant, yra svarbu vadovautis socialinių idealų ir socialinės veiklos neatskiriamumo principu. Didaktikos požiūriu tai reikštų, kad aktyvaus piliečio neįmanoma išugdyti remiantis tradiciniais, pasyviais žinių perdavimo, įsisavinimo ir atgaminimo metodais. Aktyvios pilietinės pozicijos, aktyvaus santykio su socialine tikrove formavimo, pilietinės ir politinės kultūros formavimo problemos neatskiriamos nuo veiksmo realiame gyvenime faktoriaus, nuo dalyvavimo realiuose socialiniuose procesuose. Konkretūs mokymosi ir ugdymo metodai turėtų būti interaktyvūs: diskusijos ir debatai, mintinis eksperimentas, dokumentų analizė, sociodrama, inscenizacija ir kt. Ugdymo sistema turėtų ugdyti praktinius socialinius – komunikacinius ir dalyvavimo – gebėjimus.

Ugdymo procesas turi būti orientuotas ne į tobulo, idealaus piliečio paiešką, kuriant abstrakčius teorinius ugdymo standartus, o akcentuoti kritinio, savarankiško, nepriklausomo mąstymo ugdymo galimybes, analizuojant socialinio gyvenimo problemas, trūkumus ir galimus variantus bei ieškant pozityvių priemonių ir metodų, kaip juos įveikti. Pasitelkiant loginę analizę pagrįstus, kritinį ir kūrybinį mąstymą ugdančius metodus (analogijos, apibrėžimų kūrimo, prielaidų rekonstrukcijos, kriterijų nustatymo, argumentavimo ir kontrargumentavimo ir kt.) įgyjama galimybė

nagrinėti socialines-politines teorijas, politinę ir teisinę sistemas, pagrindinių valstybės institucijų struktūrą ir funkcijas. Įsisavinant demokratinės visuomenės bei valstybės, žmogaus ir piliečio laisves, teises ir pareigas, kitaip sakant, analizuojant „kaip yra“ ir „kaip turi būti“, tuo pat metu ugdymo sistemoje reikėtų paieškoti galimybės remtis daug rezultatyvesne ir problemiškesne analizės „kaip gali būti“ alternatyva.

Konkrečiu pavyzdžiu galima būtų pailiustruoti, kaip veikia kritinio ir kūrybinio mąstymo ugdymo mechanizmas, pasitelkiant loginio mąstymo ugdymo metodus, pavyzdžiui, mąstymo prielaidų rekonstrukcijos metodą.

Bendraudami su kitais žmonėmis, savo kasdienėje kalboje žmonės operuoja teiginiais, išreiškiančiais jų nuomones, nuostatas, vertybes ir vertinimus. Šiuos teiginius galima interpretuoti kaip savotiškas išvadas, kurios buvo padarytos remiantis bendresnėmis, giluminėmis teoriniu ar praktiniu patyrimu pagrįstomis prielaidomis. Norint suprasti, ką ir kodėl teigia konkretus žmogus, tenka rekonstruoti šias gilumines prielaidas. Toleruoti žmogų reiškia visų pirma jį suprasti (t. y. išsiaiškinti prielaidas, kuriomis jis remiasi), o tik tuomet galima su tomis prielaidomis ir išvadomis sutikti ar jas atmesti.

Mąstymo prielaidų rekonstrukcija padeda suprasti kitą asmenį ir tada jau nesutikti su juo, gerbiant jo nuomonę ir pripažįstant jam teisę turėti kitokią nuomonę. Paveikti kitą žmogų galima tik įtikinėjimo ir teorinio argumentavimo, teorinio ginčo, disputo būdu, o jokių būdu ne prievarta, apgaule ar manipuliavimu.

Realaus socialinio gyvenimo kasdienybėje mąstome ir kalbame, komunikuojame ne visada formalizuotais, sprendinių pavidalą įgijusiais teiginiais. Pritaikant teiginių performulavimo į sprendinius teoriją ir technologiją, atsiranda ir išsiplėčia mūsų galimybės vertinti teiginių loginį pagrįstumą, argumentavimo nuoseklumą ir sprendinių patikimumą. Pagal logikos taisykles standartizuojant ir formalizuojant teiginius į sprendinius, išryškėja kartais nepastebima, mums patiems nesuvokiama, tikroji teiginių prasmė arba ta prasmė, kurią mūsų sprendiniai gali įgauti pagal kitų asmenų interpretaciją, jei netinkama ar nepakankamai tiksli formuluotė suteikia tokios interpretacijos galimybę. Atsiranda galimybė suprasti save, galimybė suprasti kitus ir suprasti, kodėl mes atrodomė vienaip arba

kitaip tiems kitiems – mūsų nesuprantantiems, mūsų nepripažįstantiems ir nenorintiems mūsų suprasti bei nenorintiems pripažinti mums teisės būti tokiems, kokie mes esame.

Žmonių santykiai visuomenėje yra pagrįsti tarpusavio priklausomybe ir abipusiškumu, paprasčiau tariant, visi mes daugiau ar mažiau aiškiai suvokiame, kad mūsų veiksmai sudaro kitų žmonių veiksmų socialinę aplinką, kad mūsų veiksmai sukelia padarinius ir kad tai, kas mums yra subjektyvu („mano jausmai“, „mano mintys“, „mano veiksmai“), kitų gali būti suvokiama ir vertinama objektyviai – kaip dalykai, nepriklausantys nuo jų sąmonės. Populiariai kalbant, daugiaaukščių namų gyventojai šią situaciją galėtų suprasti kaip kasdienišką atvejį, kai vienu gyventojų grindys tuo pat metu yra kitų, žemiau gyvenančiųjų lubos. Nesuprantant, kad mano grindys yra jūsų lubos, labai sunku suprasti, kodėl jums trukdo mano šokiai viduryje nakties ant jūsų lubų. Vertindami kitus, stebėdami jų veiksmus objektyviai, mes, atvirkščiai, remiamės savo subjektyvia patirtimi, norėdami suprasti kitų žmonių elgesio motyvus, pasitelkiame savo motyvus, taigi, traktuojame kitus kaip žmones, panašius į mus pačius (arba kaip žmones, kurie yra kitokie nei mes patys), tačiau remiamės lyg ir visiems bendrai privaloma „tokumo“ ir „kitokumo“ klasifikacija. Suprantama, kad tiems, kurie mums mūsų klasifikacijoje yra „kitokie“, ir mes patys greičiausiai atrodome „kitokie“. Tačiau net ir tokiu „kitokumo“ atveju visada išlieka galimybė susikalbėti ir vieniems kitus suprasti. Svarbiausia visiems pripažinti bendrą „žaidimo taisyklių“ būtinumą arba sutarti, kad visų „žaidime dalyvaujančių“ pusių labai reikia laikytis demokratijos principų ir taisyklių. Suprantama, kad bendrų taisyklių laikymosi idėja atsiranda susiformuojant kolektyvinėms bendrų veiksmų erdvėms. Toli viena nuo kitos gyvenančios, niekada nesusiduriančios medžioklės plotuose gentys galėjo nesirūpinti bendrų žaidimo taisyklių kūrimu. Valstybės ir tautos, nusprendusios atsitverti nuo pasaulinių bendrijų istorinėmis, moralinėmis, religinėmis ir politinėmis sienomis, gali ir toliau didžiuliais savo nacionaliniu ar istoriniu savitumu ir politine nekaltybe, tačiau tik tuo atveju, jei nekelia grėsmės savo kaimynams ir pasauliui. Norinčios įsitraukti į pasaulinius procesus dalyvės turi akcentuoti „pasaulinio pilietiško“ būtinybę ir pripažinti, kad toks pilietis turi suprasti bendrą „žai-

dimo taisyklių“ neišvengiamumą. Nereikėtų baimintis dėl tokio piliečio kosmopolitiškumo ar dėl to, kad jis neturi „šaknų“. Tik šaknis ir nieko daugiau neturinčiam belieka gyventi savo darže, o išsiruošusiam į didelių pasaulinių bendrijų sueigas piliečiui visų pirma reikia suprasti būtinybę susitarti ir laikytis demokratijos principų ir taisyklių. Tenka pripažinti tokiose situacijose neišvengiamą „siauresnių“, lokalių – etninių, moralinių, ekonominių, kultūrinių ir socialinių principų kitimą.

Tolerancijos būtinybę, sprendžiant kultūrinių stereotipų įveikimo ir kultūrinės-socialinės integracijos problemą, galima pailiustruoti argumentavimo ir kontrargumentavimo metodika, kuri, savo ruožtu, yra pagrįsta anksčiau aprašytu loginiu prielaidų ir išvadų rekonstrukcijos metodu.

Argumentuodami tam tikrus teiginius, mes bandome aptikti prielaidas, kuriomis tam tikrame paaiškinime („teorijoje“) yra grindžiama šio paaiškinimo („teorijos“) mąstymo logika. Teorinio paaiškinimo įrodinėjimo logiką sudaro vienas kitą patvirtinančių, palaikančių, vienas iš kito išplaukiančių argumentų (teiginių, faktų) grandinė. Iš pažiūros argumentas (teiginys) gali atrodyti labai nutolęs nuo numatomos pagrindžiamosios išvados, tačiau visada pakankamai logiškame paaiškinime turi būti galimybė iš šio teiginio rekonstruoti visą argumentavimo grandinę, per tarpinius teiginius sujungiant argumentą su pagrindžiamąja išvada.

Pateikime tokio argumentavimo grandinių rekonstravimo pavyzdį. Tarkime, kad nacionalinės ar kultūrinės mažumos nori išsaugoti savo tapatybę, etninę identitetą dėl egzistencinių priežasčių, tiesiog todėl, kad nori išlikti (bazinis, pradinis argumentas). Argumentavimo grandinė galėtų atrodyti taip (etiniai-filosofiniai argumentai):

1. jie intuityviai jaučia, kad neturintys identiteto žmonės lyg ir lengviau prisitaiko prie situacijos, tačiau
2. neturintys identiteto sunkiau suvokia save, todėl
3. nesuvokiantys savo vertingumo neturi pastovesnių vertybių, taigi
4. neturintys pastovesnių vertybių lengviau renkasi kitas vertybes, todėl
5. tie, kurie lengviau renkasi kitas vertybes, dažnai susižavi tariamomis vertybėmis ir – daroma išvada –
6. susižavėję tariamomis vertybėmis galų gale pralaimi.

Kitų kultūrų ir etnosų atstovai neišvengiamai atsiduria greta mūsų – tai ir Lietuvoje gyvenantys užsieniečiai ir jų vaikai, tai ir Lietuvoje gyvenantys kitataučiai ir jų mokyklinio amžiaus vaikai. Kultūrų, religijų, politinių ir moralinių principų susidūrimas greitai besikeičiančiame pasaulyje tampa neišvengiama realybe. Šioje realybėje atsiskleidžia šių skirtingų kultūrų konflikto ir nesusikalbėjimo galimybė. „Kito“ – „kitokio“ – keisto ir svetimo nepripažinimas, nenoras įsigilinti į problemą ir nenoras keistis, nepripažinimas teisės kitam būti savimi, niekuo nepagrindžiami įsitikinimai ir reikalavimai, kad „kiti būtų tokie, kaip ir visi“ ir kad „visi būtų tokie, kokie reikia“, – visa tai ir sudaro psichologines, socialines ir egzistencines nepakantumo, nesupratimo, nesusikalbėjimo ir netolerancijos prielaidas.

Čia ir išaiškėja, kad kiekviena visuomenė, teikdama bendrąją išsilavinimą savo visuomenės nariams, tuo pat metu privalo ugdyti tokias sociokultūrinės kompetencijas, kurios padėtų įveikti kultūrinius ir socialinius prietarus ir leistų visuomenės nariams įgyvendinti praktinius pilietinio bendradarbiavimo teorijos aspektus: konstruktyviai dalyvauti visuomenės ir valstybės gyvenime, pajėgti kartu su kitais spręsti savo ir visuomenės gyvenimo problemas.

Tokios sociokultūrinių kompetencijų apraiškos kaip tolerancija pilietiniame gyvenime padėtų spręsti tautinio identiteto, tautinių kultūrų santykio ir sąveikos problemas, leistų geriau suvokti moralinių ir pilietinių vertybių hierarchijos problemas, socialinių ir kultūrinių mažumų ir daugumų santykius. Tenka pripažinti, kad kūrybinio ir loginio mąstymo ugdymo galimybės praktiniame sociokultūrinių kompetencijų formavimo procese vis dar lieka nepakankamai įvertintos.

### **3.2. Postmodernaus filosofinio ugdymo prielaidos**

Modernioji didaktika daugiau pasitelkia logine analize pagrįstus, kritinių ir kūrybinį mąstymą ugdančius metodus, o postmodernioji didaktika praplečia intelektualiosios kūrybinės vaizduotės ribas, atverdama daugialypio, dekonstrukcinio ir rizominio mąstymo ugdymo galimybę. Šie aspektai ugdo mąstymo lankstumą ir inovatyvumą, atvirumą netikėtumui ir eksperimentui, suteikia orientacinius įgūdžius, leidžiančius lengvai per-

eiti prie skirtingų mąstymo kontekstų, ir padeda ugdytiniams susivokti šiuolaikiniame pasaulyje. Postmodernioji filosofinė didaktika atspindi vieną iš šiuolaikinės kultūros bruožų – jos posūkį vizualumo link. Kaip rašo L. Duoblienė, cituodama N. Postmaną ir M. McLuhaną, šiuolaikinis mokymo turinys turėtų atitikti tą pasaulį, kuriame gyvena mokiniai. Technologijos atveria jiems kitas prieigas prie informacijos, kuria kitokią mąstymo struktūrą, kurią M. McLuhas įvardija kaip mozaikinę (Duoblienė, 2011: 100). Postmodernioji filosofinė didaktika ugdo gebėjimą išvystyti sąsajas tarp sąvokos ir metaforos, žodžio ir vaizdo. Postmodernioji filosofinė didaktika, viena vertus, orientuota į gebėjimą mąstyti pasaulį kaip daugybės kontekstų raišką, kita vertus, pateikia daugiopumą vienijantį principą – pasaulį kaip paslaptį (J. Derrida) ir pasaulį kaip tapsmą (G. Deleuze). Paslaptis ar tapsmas nėra nei metafizinė, nei ontologinė kategorija, tai veikia riba, kur link juda visi diskursai. Nei filosofija, nei moralė, nei religija, kaip teigia J. Derrida, nedisponuoja šia paslaptimi, bet būtent šie institutai ir kuriami tam, kad prisiimtų atsakomybę už paslaptį. Kuriami naratyvai (filosofiniai, literatūriniai, teologiniai, autobiografiniai ir t. t.) – tai bandymas atsakyti į paslaptį. Postmodernioji didaktika atsako vieno privilegijuoto naratyvo, įgyjančio autoritarinę galią kitų „mažųjų naratyvų“ atžvilgiu. Savo ruožtu ugdytinis čia įgauna „mažą naratyvą“ kūrėjo statusą. Mokinys skatinamas raštu interpretuoti savo paties ir filosofų išvagas, rašant filosofines esė. Postmoderniosios filosofinės didaktikos orientacija į tekstą skatina mokinių apsiskaitymą ir plečia kūrybinio rašymo gebėjimus, suteikdama jiems intelektualią kryptį.

Kita vertus, būtent tokios filosofinės didaktikos rėmuose atsiranda filosofinio mąstymo kaip egzistencinės terapijos ugdymo galimybė. Tai, kas nereikšminga, kas periferiška, kas moderniojoje kultūroje paprastai likdavo paraštėse, postmoderniojoje kultūroje išsėina į šviesą. Išnyksta kriterijai ir hierarchijos, pagal kurias būtų galima kuriuos nors kultūros reiškinius traktuoti kaip svarbesnius, nes nebelieka centro, nutolimu nuo kurio būtų galima vertinti tai, kas sukurta. Todėl savarankišką vertę įgauna unikali mokinio individuali patirtis. Postmodernus mąstymas neišskiria nereikšmingų marginalinių grupių: alternatyvios gyvensenos, seksualinių ar etninių mažumų. G. W. F. Hegelio europocentrizmui postmodernizmas



priešpriešina net ir labiausiai nuo Europos nutolusių etninių grupių ar civilizacijų lygiavertiškumą. Kaip pastebi Linda Hutcheon, „postmodernus menas yra visada atviras skirtumui, taip pat skirtumui bet kurioje grupėje, skirtumui, kurį apibrėžia kontekstas arba pozicija santykyje su daugybe kitų“ (Hutcheon, 2000: 67). Todėl postmodernioji filosofinė didaktika ugdo mokinio pasitikėjimą savo paties skirtinga patirtimi ir pagarbą kito patyrimui kaip unikaliai skirčiai.

Būtent šis skirties galimybės toleravimas leidžia filosofinėje didaktikoje panaudoti šiuolaikinį edukacinį metodą – atvejo analizę (angl. *case study*). Vienas iš siūlomų atvejo analizės metodų yra filosofinės esė rašymas. Mokiniai yra skatinami skaityti filosofinius, literatūrinius tekstus, žiūrėti kino filmus ir, susiejant su asmenine patirtimi, rašyti fenomenologines išpūdžių patirties interpretacijas.

### 3.3. Postmoderni filosofinė etika: etinio patyrimo daugiopumas

Modernioji filosofinės etikos didaktika buvo nukreipta į kurios nors vienos sąvokos prioriteto teigimą (J. S. Millui tai buvo laimė, I. Kantui – pareiga), o postmodernioji didaktika remiasi prielaida, kad jokia sąvoka negalinti aprėpti gyvenimo reiškinių įvairovės. Tai pastebi jau ir analitinė, t. y. modernioji, filosofijos didaktika. Analitinei (t. y. moderniajai) filosofinės didaktikos tradicijai priklausantis britų filosofas Bernardas Williamsas retoriškai klausia: „Jeigu yra toks dalykas, kaip tiesa apie etikos objektą – tiesa apie, mes galime pasakyti, etiką, – kodėl reikia tikėtis, kad ji bus tokia paprasta? Kodėl ji turi būti tokia konceptualiai paprasta, jei vartojame tik vieną ar dvi etines kategorijas, tokias kaip „pareiga“ ar „geriausia dalykų padėtis“, o ne daugybę sąvokų?“ (Williams, 1993: 17). Jo manymu, etiniam patyrimui aprašyti reikia tiek sąvokų, kiek jų galima rasti pačiame etiniame patyrimo.

Remiantis panašia didaktine prielaida buvo parengta „Filosofinės etikos chrestomatija XI–XII klasei“ (sud. J. Baranova, 1998; 1999; 2001), skirta XI–XII klasių mokinių filosofinės etikos mokymui. Šioje chrestomatijoje filosofinės etikos tradicija buvo struktūruota sąvokomis Išmintis, At-

laidumas, Pareiga, Kančia, Gyvenimo prasmė, Savižudybė, Atsakomybė, Laisvė, Laimė, Meilė, Pavydas ir neapykanta, Moteris ir vyras, Vaikai ir tėvai, Draugystė, Vienatvė, remiantis prielaida, kad ir šios penkiolika sąvokų neišsemia galimos etinę patirtį aprašančios sąvokų įvairovės. Kiekvienas pasirinktas konceptas buvo atskleidžiamas tam tikru jo raiškos naratyvu: pradedant jo veikimu nuo antikos ar kurio kito laikmečio filosofijos iki mūsų dienų. Panašų judesį yra atlikęs J. Derrida atverdamas įvairiausių prieigos prie sąvokos „Draugystė“ galimybes knygoje „Draugystės politika“ (1997). Ugdomas mokinių gebėjimas problemą suvokti per naratyvą, susiejant su asmeniniu naratyvu. Kaip siūlo N. Postmanas, mokinius reiktų „pirmiausia mokyti naratyvo, konstruojančio asmens pasaulį, nes be naratyvo gyvenimas neturi reikšmės. Be reikšmės mokymas neturi tikslo“ (Duoblienė, 2011: 100). Minėta filosofinės etikos chrestomatija buvo pertvarkyta į du naujus vadovėlius: J. Baranovos „Filosofinė etika: Aš ir Tu. Vadovėlis 10 kl.“ (2004a) ir J. Baranovos „Filosofinė etika: prasmė ir laisvė. Vadovėlis 11–12 kl.“ (2004c). Perkeičiant konceptų sekmenį buvo remtasi modernistinės filosofinės didaktikos prielaida, teigiančia, kad struktūrinis konceptų sekos išdėliojimas irgi turi ugdomąją galią. Chrestomatijos sudarytojos metodologinės prieigos artimos J. Derrida dekonstrukcijos prielaidoms. J. Derrida kvestionuoja ne moralę ir ne etikos galimybę, bet jos sąvokinį apibrėžtumą. Vietoj apibrėžtos principų ir imperatyvų etikos jis pasiūlo neapsisprendimo ir neišsemiamų galimybių etiką. Šioje etikoje išvengiama klasikinės priešpriešos tarp fakto ir normos, nes fakto konstatavimas „taip yra“ ir normos imperatyvas „taip privalėtų būti“ pakeičiamas žodeliu „galbūt“. Pripažinus, kad nėra „pareigos pačios savaime“ ar „atsakomybės pačios savaime“, neišnyksta paties diskurso apie šias sąvokas prasmingumas. Klausimų, kurie kyla nuosekliai einant šiuo keliu, įvairovė atveria paties moralės fenomeno daugiaprasmiškumą. Ugdomas mokinių gebėjimas kelti atvirus klausimus ir pasaulį matyti kaip nuolatinių klausimų tapsmą.

Remiantis panašia didaktine prieiga buvo parengtas T. Sodeikos ir J. Baranovos vadovėlis „Filosofija. Vadovėlis 11–12 kl.“ (2002). Vėliau jis perleistas dviem vadovėliais: J. Baranovos ir T. Sodeikos „Filosofinė etika: Aš ir Tai. Vadovėlis 11 kl.“ (2007b) bei J. Baranovos ir T. Sodeikos „Filoso-

fija: žmogus. Vadovėlis 12 kl.“ (2007a). Kaip pastebi D. Klibavičius, šiame vadovėlyje nėra įprastų „vadovėlinių“ tiesų, todėl mokytojas yra priverstas tapti aktyviu vadovėlio bendraautorium. Vadovėlis ugdo interpretuojančio skaitymo įgūdžius, pasitelkus rašto meditacijos metodą. Šis metodas – T. Sodeikos indėlis į filosofijos didaktiką. „Diskutuojant-disputuojant neišvengiamai ginčijamasi, gvildenamoji problema skaidoma dalimis, kad taptų akivaizdesnė visiems dalyviams, o medituojant nesvarstoma „už“ ar „prieš“, netaikomi teisingumo kriterijai, tiesiog užsiimama asmenine išgirsto žodžio suvienijimo praktika, neveiklumu priartinant jį prie savo (iš) gyvenimo“ (Klibavičius, 2003: 53). Kaip pastebi Z. Norkus, rašydamas recenziją apie vadovėlį, „filosofijos, poezijos, beletristinės prozos ir vaizduojamojo meno sujungimas po vienu viršeliu tiksliai atliepia rortiškuosius siekinius, o pačią knygą daro bene ryškiausiu postmodernistinės literatūros reiškiniu šiuolaikinėje lietuviškoje filosofinėje raštijoje“ (Norkus, 2003: 186). Tačiau postmodernūs filosofinio mąstymo ugdymo metodai yra derinami su moderniais nuoseklumo principais. Kaip pastebi D. Klibavičius, „nors tekstų apstu, jie trumpi ir įvairūs, tačiau griežtai tematiškai struktūruoti. Skoningai sugrupuoti, todėl juos galima pasirinkti savo nuožiūra, nepaisant iš anksto nustatytos pirmumo teisės. Čia, kaip ir dera filosofiniam veikalui, nuorodų, užuominų ir paakinimų daugiau negu atsakymų“ (Klibavičius, 2003: 54).

### **3.4. Postmodernioji filosofinė didaktika kaip interdisciplininis ugdymas**

Vienas iš postmoderniosios filosofinės didaktikos bruožų – ugdomas interdisciplininis mąstymo atvirumas. Metodologinis pagrindas – prancūzų filosofo Gilles’io Deleuze’o eksperimentinis mąstymas. Knygoje „Kas yra filosofija?“ (1994) G. Deleuze’as meną, mokslą ir filosofiją pavadina trimis didžiosiomis minties formomis, kurios pasipriešina chaosui. Jos tai daro sukurdamos arba net užmesdamos chaosui tam tikrą imanencijos planą. G. Deleuze’as nurodo tris skirtingas tokio galimo judesio trajektorijas. Filosofija, kaip jis teigia, nori išsaugoti begalybę, suteikdama jai nuoseklumą. Ji išskleidžianti imanencijos planą per conceptualaus personažo

veiksma ir taip perkelia įvykius ar nuoseklias sąvokas į begalybę. Mokslas, skirtingai nuo filosofijos, atsisakęs begalybės tam, kad rastų atramos tašką. Mokslo išskleistas referencijos planas yra tik neapibrėžtos koordinatės, kur kiekvieną sykį atskiri stebėtojai savo veiksmais apibrėžia įvykius, funkcijas ar referentinius teiginius. Trečia, menas nori sukurti baigtinumą, kuris sugrąžintų begalybę. Menas išskleidžia tokį konsistencijos planą, kuris, savo ruožtu, per estetinių figūrų veiksmus gimdo monumentus ir komponuoja pojūčius (Deleuze, Guattari, 1994: 197). Kiekvieną kelią G. Deleuze'as laiko išskirtiniu. Trys minties formos susikerta ir susipina, tačiau tai vyksta be sintezės ar susitapatavimo (Deleuze, Guattari, 1994: 24). Tarp šių trijų planų įmanomas tam tikras atitikimų tinklas. Kiekvienas viename plane susikurtas elementas šaukiasi heterogeniškų elementų kituose planuose. Todėl ir rašytojas, ir filosofas, galėtume sakyti pratęsdami G. Deleuze'o mintį, gali mąstyti tuos analogiškus heterogeninius elementus savo imanencijos planuose, kaip ir mokslininkas.

Filosofijos vadovėliuose (J. Baranova „Filosofinė etika: Aš ir Tu. Vadovėlis 10 kl.“ (2004a), J. Baranova „Filosofinė etika: prasmė ir laisvė. Vadovėlis 11–12 kl.“ (2004c), J. Baranova ir T. Sodeika „Filosofinė etika: Aš ir Tai. Vadovėlis 11 kl.“ (2007b), J. Baranova ir T. Sodeika „Filosofija: žmogus. Vadovėlis 12 kl.“ (2007a)) filosofiniai klausimai keliami atsižvelgiant į visas galimas atsakymo paieškos perspektyvas: filosofinę, literatūrinę, biblinę, psichologinę, vizualiąją, remiantis prielaida, kad ne tik abstrakti mintis, bet ir žodinė metafora bei vaizdas kiekvienas savaip priartėja prie iškelto klausimo trajektorijos. Pavyzdžiui, tema „Pavydas ir neapykanta“ prasideda nuo Ch. Baudelaire'o eilėraščio „Atpirktis“, keliant klausimą, kaip mes patiriame pavydą kaip fenomeną, kaip suvokiame jo kilmės šaltinį, toliau pateikiamos ištraukos iš Ksenofonto, Aristotelio, Plutarcho, F. Bacono, B. Mandevillė'io, Helvecijaus tekstų, dar toliau juos pakeičia psichoanalitikių S. Freudo, E. Frommo požiūris į pavydo kilmės šaltinį, galiausiai pavydo fenomeną siūloma apmąstyti per rašytojo Augusto Strindbergo romano „Pamišėlio išpažintis“ ištrauką ir užbaigiama A. Morua romano „Meilės klimatas“ ištrauka, kurioje parodomas alternatyvus problemos sprendimo būdas, liudijantis nesuinteresuotos meilės galimybę. Visos vadovėlių ištraukos siejamos probleminiais klausimais į vientisą naratyvą. Šiuo aspek-

tu didaktinis kelias yra modernistinis. Tačiau tai, kad ištrinamos įvairių disciplinų ribos, – jau postmodernistinės didaktikos apraiška.

G. Deleuze'as rašo, kad literatūros kaip meno kompozicijos planas ir filosofijos imanencijos planas gali įsigauti vienas į kitą taip, kad vieno dalyso gali būti sudarytos iš kito dalių. Tačiau, jo manymu, jie negali susiliesti į sintezę. Šios dalys lieka heterogeniškos. Mąstytojas gali modifikuoti mąstymą, įtraukti naujus mąstymo įvaizdžius ir įsteigti naują imanencijos planą. Sąvokų kūrybą jis gali pakeisti įvaizdžiais iš poezijos, romanų, tapybos ar muzikinių darbų. Lygiai taip pat galimas judėjimas priešinga kryptimi. Bet būtent šių dviejų mąstymo tipų sandūroje – tarp filosofijos ir literatūros – užgimsta nauja minties išraiškos galia (Deleuze, Guattari, 1994: 197).

### 3.5. Interdisciplininis ugdymas: filosofija ir vizualieji menai

Postmodernioji filosofinė didaktika atveria vaizdo, žodžio ir minties sankirtos galimybę. Ką reiškia tai, kad filosofijos vadovėlis (Baranova, So-deika, 2007a) yra gausiai iliustruojamas belgų siurrealistu R. Magritte'o paveikslais? R. Magritte'as eksperimentuoja su nusistovėjusia žmogaus ribotų galimybių pasaulio tvarka. Jis sukuria alternatyvių galimybių erdvę. Žiūrint į jo paveikslus, norisi klausti „kas būtų, jeigu būtų“. Kas būtų, jei dailininkas pajėgtų nutapyti kitą žmogų kaip realų kūną ir asmenį (žr. paveikslą „Siekimas to, kas neįmanoma“)? Kas būtų, jei žmogus vietoj dviejų turėtų keturias rankas („Magas“)? Kas būtų, jei jo galva šviestų kaip saulė („Malonumo principas“)? Kas pasikeistų, jei pasaulį galėtume matyti ir tomis kūno dalimis, kuriomis dabar nematome? Ar išliktume tuo, kuo esame dabar („Stiklinis namas“)? Kas būtų, jei kiekvieną mūsų žingsnį dubliuotų šalia paralelinėje erdvėje esantis mums tapatus asmuo („Polio Nužo portretas“)? Kas nutiktų, jei gulėdami prie jūros staiga pajustumė, jog palaipsniui galva tampa žuvimi („Kolektyvinis išradimas“)? Kas nutiktų, jei pažvelgę į veidrodį pamatytume save ne iš priekio, o vien iš nugaros („Draudžiama reprodukuoti“)? Paveiksle užkoduota intriga gali tapti lygiavertė filosofiniam klausimui, t. y. vizualia abstrakčiai labilaus, alternatyvaus mąstymo ugdymo priemone. Interpretuojant R. Magritte'o paveikslus galima prisiminti J. Derrida mintį, išsakytą viename iš inter-

viu, kad mums svarbu ne tik tai, kas mus ištinka, bet ir tai, kas neištinka. R. Magritte'as pridurtų – ir net niekada negalėtų ištikti. Būtent per negalimybės kritinę refleksiją mokinys gali pajėgti jautriausiai suvokti savo pasaulio ypatybes.

Ką reiškia tai, kad filosofijos vadovėlis (Baranova, Sodeika, 2007a) yra iliustruojamas nuorodomis į įvairiausių kino filmus? Kaip filosofinis mąstymas susisieja su judančiu vaizdu?

L. Duoblienė, aptardama informacinio raštingumo ugdymo Lietuvoje ypatybes, pastebi, kad kino meno panaudojimas pamokose gali būti orientuotas į „vaizdo kalbos konstrukto, kuris atitinkamai formuoja priėmėjo sąmonę, ir ideologijos atpažinimą“ (Duoblienė, 2011: 103). Kita vertus, nuo 2004 m. vykdoma programa mokykloms „Kinas mano mokykloje“ pateikia kino meną kaip judančio vaizdo technologijų raišką.

Žvelgiant iš postmoderniosios filosofinės didaktikos perspektyvos, kino menas gali būti ir egzistencinių pajautų, ir naujų minties galimybių ugdymo priemone. Filosofijos pamokose galima naudoti kino filmus apie filosofus kaip filosofijos iliustraciją. Kita vertus, galima pasitelkti filosofinių romanų ekranizacijas, traktuoti kino filmus kaip mintinį eksperimentą – kaip filosofijos iliustraciją (plačiau žr. Baranova, 2012). Kino filosofas G. Deleuze'as labai plačiai formuluoja edukacinę kino misiją: ne vidutiniškų, o geriausių filmų užduotis yra parodyti mintį, „ne ką kita kaip pačią mintį, jos funkcionavimą“. Jis pripažįsta, kad net ir geri filmai, jau nekalbant apie blogus, kartais pasitenkina tuo, kad žiūrovui įteigia svajonę arba įsivaizduojamą dalyvavimą tame, ką jis mato. G. Deleuze'as nemano, kad tokia turėtų būti kinematografo misija. Bet kokia gi yra kino specifika, palyginti su kitais menais ar disciplinomis? Apie tai, kad kino menas išreiškia mintį, rašė jau Sergejus Eizenšteinas. Tačiau G. Deleuze'as pacituoja prancūzų kritiko Jeano-Louiso Scheferio koncepciją, išsakytą straipsnyje „L'homme ordinaire du cinema“. Mintis netampa matoma kino mene, kaip kad manęs S. Eizenšteinas. Bet kino vaizdas pripažįsta judėjimo aberaciją savyje, todėl jis sugeba atidėti pasaulio judėjimą ir tai, kas matoma, uždengti neskaidrumu. Mintis netampa matoma, bet ji pasisuka į tai, ko neįmanoma mąstyti mintyje, ir į tai, ko nepavyksta pamatyti vaizde. Mintis kine patenkanti į savo pačios

negalimybės aklavietę ir iš to kylanti jos aukščiausia galia ir naujas atgimimas (Deleuze, 1985: 221).

## Apibendrinimas

Modernioji ir postmodernioji filosofinės didaktikos skiriasi akcentais: modernioji pabrėžia labiau loginį mąstymą, o postmodernioji – interdiscipliniškumą ir interkontekstualumą, tačiau jos neneigia viena kitos, o viena kitą konceptualiai papildo, nes:

- Ir modernioji, ir postmodernioji filosofinė didaktika yra orientuotos į minties tapumo ugdymą, kritinės ir kūrybinės minties dermę;
- Ir modernioji, ir postmodernioji filosofinė didaktika pabrėžia mokinių sąmoningumo ugdymą kaip procesą, o ne kaip pasiektą apibrėžtą tikslą;
- Ir modernioji, ir postmodernioji filosofinė didaktika ugdo kosmopolitines, pilietines atviros visuomenės vertybes.

Galutinė išvada: postmodernioji ir modernioji filosofinės didaktikos skiriasi metodais, bet ne ugdymo turiniu, todėl jų derinimas sudaro įvairiapusiškesnę mokinių mąstymo ugdymo galimybę.

## Literatūra

- Arendt, H. (1995). *Tarp praeities ir ateities*. Vilnius: Aidai.
- Aškinytė, R. (2003a). *Filosofija vaikams. Mokytojo knyga*. Vilnius: Tyto alba.
- Aškinytė, R. (2003b). *Filosofija vaikams. Užduočių knyga pradinukams*. Vilnius: Tyto alba.
- Aškinytė, R., Degėsys, L. (2006). *Etika kaip loginio mąstymo teorija ir praktika. Vadovėlis aukštųjų mokyklų studentams*. II pataisytas ir papildytas leidimas. Vilnius: VPU leidykla.
- Baranova, J. (2002). *Etika: filosofija kaip praktika. Mokytojo knyga*. Vilnius: Tyto alba.
- Baranova, J. (2004a). *Filosofinė etika: Aš ir Tu. Vadovėlis 10 kl.* Vilnius: Alma littera.
- Baranova, J. (2004b). *Filosofinė etika: nauji patarimai mokytojams*. Vilnius: Lietuvos švietimo ir mokslo ministerija, Švietimo aprūpinimo centras.
- Baranova, J. (2004c). *Filosofinė etika: prasmė ir laisvė. Vadovėlis 11–12 kl.* Vilnius: Alma littera.

- Baranova, J. (2009). Filosofinės abejonės dėl mąstymo ir jausmų priešpriešos moralinio ugdymo procese. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 22, 25–36.
- Baranova, J. (2012). Kino menas ir filosofinė edukacija: *contra ir pro*. *Žmogus ir žodis*, 4, 31–43.
- Baranova, J., Sodeika, T. (2007a). *Filosofija: žmogus. Vadovėlis 12 kl.* Vilnius: Tyto alba.
- Baranova, J., Sodeika, T. (2007b). *Filosofinė etika: Aš ir Tai. Vadovėlis 11 kl.* Vilnius: Tyto alba.
- Degėsys, L., Aškinytė, R. (2000). *Etika 7–9 klasėms*. Vilnius: Kronta.
- Deleuze, G. (1985). *Cinéma 2. l'Image-temps*. Paris: Les éditions de minuit.
- Deleuze, G., Guattari, F. (1994). *What is Philosophy?* New York: Columbia University Press.
- Derrida, J., Ferrari, M. (2002). *A Taste for the SECRET*. Cambridge, UK, Oxford UK, Malden USA: Polity Press.
- Duoblienė, L. (2011). *Ideologizuotos švietimo kaitos teritorijos*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Duoblienė, L. (2000). *Mąstymo ugdymas mokant filosofijos gimnazijoje*. Daktaro disertacijos rankraštis. VU.
- Duoblienė, L. (2006). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link*. Vilnius: Tyto alba.
- Filosofinės etikos chrestomatija, XI–XII kl.* (2001). Sud. J. Baranova. Vilnius: Alma littera.
- Hutcheon, L. (2000). *A Poetics of Postmodern History, Theory, Fiction*. New York, London: Routledge.
- Jankūnienė, J., Asakavičiūtė, V. (2002). *Filosofinės etikos pratybų sąsiuvinis 11–12 klasėms*. Vilnius: Alma littera.
- Jankūnienė, J., Barevičiūtė, J. (2004a). *Filosofija. Pratybų sąsiuvinis XI klasei*. Vilnius: Tyto alba.
- Jankūnienė, J., Barevičiūtė, J. (2004b). *Filosofija. Pratybų sąsiuvinis XII klasei*. Vilnius: Tyto alba.
- Klibavičius, D. (2003). Kaip skaityti filosofijos vadovėlį XI–XII klasėms? *Žmogus ir žodis*, 4, 52–55.
- Lipman, M. (1999). *Liza*. Vilnius: Kronta.
- Lipman, M., Sharp, A. M. (1999). *Markas. Visuomenės tyrimas. Piliietinės visuomenės pagrindai*. Vilnius: Kronta.
- Norkus, Z. (2003). Naujos knygos besimokantiems filosofuoti. *Problemos*, 64, 182–187.
- Popper, K. (1992). *The Logic of Scientific Discovery*. London and New York: Routledge.
- Sodeika, T., Baranova, J. (2002). *Filosofija. Vadovėlis 11–12 kl.* Vilnius: Tyto alba.
- Williams, B. (1993). *Ethics and the Limits of Philosophy*. Glasgow: Fontana press.



## VI DALIS. UGDYMO PARADIGMŲ KAITOS MATMUO MENINIO UGDYMO DIDAKTIKOJE

Vida Kazragytė, Henrika Šečkuvienė, Birutė Banevičiūtė

### 1. LIETUVOS MOKYKLINĖ TEATRO DIDAKTIKA: PARADIGMŲ PRIEŠPRIEŠOS IR SĄVEIKA

Vida Kazragytė

**Anotacija.** Skyriuje nagrinėjama, kaip XX–XXI a. pradžios Lietuvos mokyklinėje teatro didaktikoje reiškiasi klasikinio ugdymo paradigma, akcentuojanti suaugusiųjų patirties perdavimą, ir laisvojo ugdymo paradigma, pabrėžianti paties vaiko galių, ypač kūrybinių, skatinimą ir plėtojimą. Atsižvelgiant į šių paradigmų priešpriešos ir sąveikos santykių raišką neformaliojo vaikų švietimo teatrinėje veikloje ir teatro dalyko bendrosiose programose, išskirti trys teoriniai teatro mokymo modeliai: *norminis*, *žaidiminis norminis* ir *kūrybinis meninis*. XX a. iki 8-ojo dešimtmečio vyravo *norminis* modelis, atspindintis išoriškai norminančią klasikinio ugdymo paradigmą: statant spektaklius pagal suaugusiųjų teatrų pavyzdžius, vaikai tiesiogiai mokomi siaurų, „vienam“ vaidmeniui atlikti reikalingų įgūdžių. Vaiko kūrybinių galių atsiskleidimas paliekamas daugiau atsitiktinumui nei sąmoningai puoselėjamas. Nuo 8-ojo dešimtmečio Lietuvoje išskyla *žaidiminis norminis* teatro mokymo modelis. Jame paradigmų raiška prieštaringa. Iš vienos pusės, labiau paisoma vaiko kūrybinės saviraiškos poreikių, realių galimybių, todėl remiamasi jo turimais žaidimo gebėjimais, taikomi kūrybiniai mokymo metodai. Tačiau orientacija į spektaklį, vertinamą pagal suaugusiųjų teatro normas, išlieka. Dėl to vaikiškas žaidiminis vaidmens atlikimas dažniausiai nustelbiamas per daug jį „surežisuojant“, „sunorminant“. Panašiu laiku atsiranda ir trečiasis – *kūrybinis meninis* teatro mokymo modelis. Jame bandoma kur kas glaudžiau derinti klasikinio ir laisvojo ugdymo paradigmas, keliant idėją *ugdyti vaiką kaip menininką*. Nenuneigiant klasikinės paradigmos reikšmingumo, vaikui įvairiais metodais (ir tiesioginio mokymo, ir mokymosi

iš patirties, kūrybiniais, kt.) padedama įgyti esminių teatro meno žinių, mokėjimų, įgūdžių. Kartu išsaugoma ir laisvojo ugdymo paradigma: atrinktą suaugusiųjų patirtį vaikas skatinamas naudoti savo paties meninei teatrinei kūrybai. Ši vaiko meninė kūryba, savo ruožtu, reikalauja sudėtingo kompleksiško vertinimo: negalima vadovautis tik suaugusiojo subjektyviu meniniu skoniu ar vyraujančiomis suaugusiųjų teatre meninėmis tendencijomis, būtina atsižvelgti į vaiko meninę raidą, asmenybinę brandą, pastangas kurti meninę prasmę, rodyti išmokimą, perimti ir perteikti kultūrinės, taip pat ir etinės vertybes. Istorškai susiklosčiusių teorinių paradigminių teatro mokymo modelių kaita kol kas sunkiai prognozuojama. Vis dar gajūs *norminio* modelio požymiai, o *kūrybinis meninis* modelis į ugdymo tikrovę dar turi įaugti.

**Esminiai žodžiai:** klasikinis ugdymas, laisvasis ugdymas, teatro dalykas, didaktika.

## Įvadas

Pastaruosiu metu daugėja mokslinių tyrimų, skirtų ugdymo paradigmoms (Bitinas, 2000; 2005; Jucevičienė et al., 2005; Bruzgelevičienė, Žadeikaitė, 2008; Targamadžė et al., 2010). Ir tai suprantama: švietimo pažanga didele dalimi priklauso nuo to, kaip sėkmingai ugdymo teorijoje ir praktikoje pavyksta įtvirtinti naujo pavyzdžio požiūrį, mąstymą (gr. *paradigma* – pavyzdys, modelis). Paradigma – tai plačiausia ugdymo mokslo sąvoka. Paradigminis mąstymas persmelkia visus ugdymo lygmenis – filosofinį, teorinį ir metodologinį (praktinį) (Bitinas, 2000). Dėl masto platumo ugdymo paradigms tyrimas yra sudėtingas uždavinys. Todėl dažnai tik įvardijamas nusigręžimas nuo vieno paradigminio požymio ir perėjimas prie kito. Retai analizuojama, kodėl šis posūkis įvyko ir kaip tai pakeitė (ar turėtų pakeisti) visus ugdymo sistemos komponentus.

Ugdymo paradigmos aiškiausiai matomos didaktikoje. Didaktika – taip pat sistema arba modelis, apimantis *tikslą, turinį, metodus, strategijas* (Jovaiša, 2007; Rajeckas, 1999). Visi didaktinės sistemos elementai „susaistyti glaudžiais tarpusavio priklausomybės ryšiais“ (Nielsen, 2007: 266). Kyla klausimas – koks elementas šioje sistemoje laikytinas svarbiausiu, nu-

lemiančiu paradigminę kaitą? Atrodo, kad *metodas* šioje kaitoje neturi didesnės reikšmės, jo konotacinė reikšmė gerokai apnykusi. Pasak šių dienų vokiečių edukologo A. Helmke'ės, „nepriekaištingo mokymo metodo nėra ir niekada nebus“ (2012: 77). Dėmesį patraukia *tikslo* ir ypač *turinio* komponentas. Pagal kontinentinės Europos, Vokietijos, Skandinavijos tradiciją turiniui didaktikoje teikiama netgi prioritetinė svarba. Suomų edukologai P. Kansanen ir M. Meri vartoja „didaktinio trikampio“ sąvoką, apimančią tris pagrindinius mokymo situacijos dėmenis – turinį, mokytoją ir mokinį. *Turinio* dėmuo yra svarbiausias, būtent nuo jo priklauso mokytojo santykis su mokiniu, t. y. ko siekia mokytojas mokinio atžvilgiu (kokio *tikslo*) ir kaip (kokiais *metodais*, būdais) (Kansanen, Meri, 1999: 107–111).

Kaip žinome, viena iš B. Bitino suformuluotų ugdymo paradigmų yra apie skirtingą požiūrį į turinį. Mokslininkas pabrėžia, kad pagal atsakymą į klausimą, kuo derėtų grįsti ugdymą – žmonijos sukauptos patirties perdavimu, kitaip tariant, plačiai suprantamu dalykiniu mokymu, ar ugdytinio vidinių galių atskleidimu, ypač kūrybinių galių plėtojimu, yra du skirtingi variantai, atitinkamai ir dvi skirtingos ugdymo paradigmos: klasikinė ir laisvojo ugdymo. Klasikinė ugdymo paradigma yra tradicinė, siekianti daugiau nei 2000 metų. O laisvojo ugdymo paradigma iškilo palyginti neseniai, XVIII a., daugiausia iš J.-J. Rousseau filosofinių idėjų. Konkretesnę pavidalą ji įgavo XX a. pradžioje pragmatizmo filosofinėje koncepcijoje (J. Dewey ir kt.). Per visą XX a. matyti šių paradigmų priešpriešos santykiai, atsiradę dėl nesutaikomų, kraštutinių pozicijų. Ir tik XX a. pabaigoje pastebimas jų tarpusavio priešiško mažėjimas ir sąveikos atsiradimas, vykstantis visų pirma dėl pasikeitusios *turinio* sampratos (Bitinas, 2000; 2005).

Akivaizdu, kad XX a. pabaigoje teatras išaugo iš papildomojo ugdymo veiklos į mokomąjį dalyką taip pat dėl paradigmų sąveikos. Tai įvyko po visą pasaulį pasklidus dalykinei meninio ugdymo sampratai (angl. *Discipline – based arts education*). Atsižvelgiant į ją Lietuvoje bendrojo ugdymo turinio reformos metu buvo parengtos teatro dalyko bendrosios programos (1996; 2002; 2003; 2008; 2011). Nuo 2000/2001 m. m. pasirenkamojo teatro dalyko mokymas įteisintas bendruosiuose mokyklų ugdymo planuose. Kyla klausimas – kaip teatro dalyko bendrosiose programose kaip tam tikrame turinio modelyje, jo didaktinėse nuostatose reiškiasi klasiki-

nio ir laisvojo ugdymo paradigmsų sąveika? Lygiai taip pat aktualu klausti, kokiomis skirtingomis turinio sampratomis vadovaujamosi neformaliojo vaikų švietimo teatrinėje veikloje? Kokie turinio ir mokymo požymiai leidžia šioje veikloje atpažinti paradigmas? Ir kokie paradigmsų santykiai – ar tik priešpriešos? Ar yra ir sąveikos?

Į šiuos ir kitus panašius klausimus kol kas nėra bandyta atsakyti. Apskritai teatro dalyko didaktikai skirtų teorinių darbų Lietuvoje neturime. Paskiros teatro mokymo nuostatos nusakytos tik bendrosiose programose (2008; 2011), metodinėse rekomendacijose (2009; 2011), vienoje mokytojo knygoje (Melnikova, 2007). Nors neformaliojo švietimo vaikų teatrinė veikla gyvuoja kur kas ilgiau ir yra labiau paplitusi nei teatro dalyko mokymas, jos didaktiniai klausimai taip pat nėra atskirai nagrinėti, tik aptarti įprastame mokyklinių spektaklių statymo kontekste (Buožis, 2012; Savukynaitė, 1988; Poškienė, 1996; Ercmonienė, 2001). Paradigmsų raiškos tyrimas mokyklinėje teatro didaktikoje, aprėpiant abi švietimo formas – neformaliojo ir formaliojo, aktualus tuo, jog šiandien vis dar reikia įveikti teatro meno dalyko „svetimumo“ jausmą, atskleidžiant giluminius dalyko ryšius su mūsų šalyje puoselėta vaikų meninės teatrinės veiklos tradicija. Ir tam svarbu akcentuoti ne tiek švietimo formų skirtumus, kiek parodyti išskylančius didaktinius panašumus, laiduoti geriausiųjų praktikų tęstinumą.

Šio tyrimo **problema** – kaip Lietuvos mokykliniame teatro mokyme, apimančiame ir neformaliojo vaikų švietimo teatrinę veiklą, ir teatro dalyką, reiškiasi klasikinio ir laisvojo ugdymo paradigms? Tyrimo **objektas** – šių ugdymo paradigmsų raiška Lietuvos mokyklinėje teatro didaktikoje. Tyrimo **tikslas** – apibūdinti XX–XXI a. pradžios Lietuvos mokyklinėje teatro didaktikoje besireiškiančias klasikinę ir laisvojo ugdymo paradigms. **Tyrimo uždaviniai:** 1) atsižvelgiant į vyraujančius paradigmsų raiškos požymius, išskirti teorinius teatro mokymo modelius; 2) atskleisti, kaip nuo turinio sampratos priklauso paradigmsų raiška ir jų tarpusavio santykiai atskiruose teatro mokymo modeliuose; 3) įvertinti teorinių paradigmsinių teatro mokymo modelių stipriąsias ir silpnąsias puses.

**Tyrimo metodai:** teatrinio ugdymo teorijos, metodikos, didaktikos literatūros, švietimo dokumentų, praktikos pavyzdžių analizė, interpretavimas, sisteminimas, vertinimas.

## 1.1. Norminis teatro mokymo modelis

Šis modelis išreiškia klasikinės ugdymo paradigmos dominavimą laisvojo ugdymo paradigmos atžvilgiu ir yra grindžiamas *objektyvistine* ugdymo *turinio* samprata. Pagal ją idėjos ir kitos žinios egzistuoja „ten“ arba išorėje, suaugusiųjų pasaulyje, nepriklausomai nuo vaiko. Ugdymo tikslas – perduoti vaikui jų kuo daugiau, nes įsisavintos žinios suformuoja asmenybę. Šios žinios vadinamos universaliomis, enciklopedinėmis, šiandienos žodžiais tariant, akademinėmis ar klasikinėmis. Tokių atitolusių nuo vaiko asmens žinių teikimas ir reprodukuojimas – tai tartum į praeitį nugrimzdusios scholastikos atgarsis (Bernstein, 1983; Jackūnas, 1993). Visa tai išryškėja tokioje vaikų teatrinėje veikloje, kurios pagrindinis tikslas – parengti ir parodyti spektaklį. Atitinkamai, vaikų teatrinė veikla supanašinama su suaugusiųjų, laikoma nelyginant suaugusiųjų teatro pirmavaizdžiu. Tą rodo ir unifikauta *vaikų teatro* sąvoka. *Vaikų teatras* reiškia suaugusiųjų statomus spektaklius vaikams, kai vaidina suaugę profesionalūs aktoriai, ir lygiai taip pat – kai vaidina vaikai ar jaunimas (J. Geniušas, B. Sruoga, K. Urba, L. Tupikienė, J. Grigaitienė). Nors suaugusieji aktoriai ir vaikai aktoriai itin skiriasi brandos, meistriskumo, savo veiklai keliamų tikslų požiūriu, šie skirtumai negailestingai nubraukiami. Iš vaikų teatrų vadovų beatodairiškai reikalaujama „užtikrinti aukštą teatrinio mokymo ir spektaklių meninį lygį“ (Vaigauskaitė, 2007: 117). Šis „meninis lygis“, žinoma, yra ne kas kita kaip suaugusiųjų spektaklių „lygis“. Taigi, suaugusiųjų spektakliai statomi priešais kaip pavyzdys, norma, o atitiktis jai tampa pagrindiniu vaikų teatrinės veiklos vertinimo kriterijumi (kai šią atitiktį pavyksta pasiekti, tada nuskamba pagiriamieji žodžiai: „vaikų, moksleivių saviveikla – kartais stebėtinai aukšto lygio“) (Urba, 2010: 4).

Pagrindinis teatro mokymo pagal šį modelį **tikslas** – parengti vaiką atlikti vaidmenį suaugusiojo režisuojamame spektaklyje. Vaiko atlikėjo įgūdžiai arba neartikuliuojami, arba formuluojami profesionalaus aktoriaus rengimo kategorijomis (tai labiau būdinga laikotarpiui nuo XX a. 8-ojo dešimtmečio). Antai teatriniam vaikų ugdymui skirtoje knygoje rašoma: „Prieš pradėdant įkūnyti tam tikrus kūrybinius sumanymus, kiekvienam kolektyvui, kiekvienam atlikėjui (*ties suaugusiems aktoriams, tiek vaikams* – V. K.

*pastaba*) reikalingos tam tikros žinios ir įgūdžiai, t. y. tam tikra aktorinė psichotechnika“ (Poškienė, 1996: 61). Minėtoje knygoje teigiama, jog „ruošiant aktorių ir profesionaliai, ir saviveiklinei scenai (*skirtumo tarp vaiko aktorius ir suaugusiojo aktorius nedaroma* – V. K. *pastaba*), pedagogui išskyla tokie uždaviniai: 1) formuoti aktorių – asmenybę, t. y. mąstantį žmogų; 2) formuoti aktorių – „instrumentą“ režisieriaus idėjoms ir siekiamams perteikti; 3) formuoti aktorių – kūrėją“ (Poškienė, 1996: 6). Taigi, į vaiką žvelgiama kaip į „tabula rasa“, iki pradėdant mokyti vaidinti neturintį nieko, tiksliau, neturintį savyje turinio, kuriuo būtų galima remtis. O pagrindinis būdas yra išorinis formavimas, kitaip tariant, turimų vaikų savybių keitimas (Jovaiša, 2007: 76). Šiame procese, be abejonės, dominuoja mokytojas.

**Turinys ir metodai.** Pagrindinis turinys, kurio mokoma, yra suaugusiųjų mintys, požiūriai, vertinimai, interpretacijos, sumanymai. Tai gali būti užrašyta literatūros kūrinyje, inscenizacijos ar scenarijaus tekste arba išreiškiama suaugusio režisieriaus žodiniais reikalavimais. Kuo tiksliau vaikas aktorius juos įvykdo, tuo jo atlikimas laikomas geresniu, priartėjusiu prie įsivaizduojamos normos, trokštamo rezultato. Tam kartais tiesiog parenkamas vaikas, kuris pagal išorinius ir vidinius duomenis „labiau tinka vaidinamojo asmens ypatumams“, apibūdintiems kūrinyje (Geniušas, 1968: 198). Kadangi suaugusiojo reikalavimus gali atitikti ne visi, o tik gabūs ar „kuo nors“ ypatingi vaikai, taip organizuojama teatrinė veikla vadinama išrinktųjų, elitine (Bielskis, 2007).

Pagrindinė ugdomoji teatro įtaka jaunajam aktoriui ir mokyklos publikai tapatinama su literatūriniu žodžiu, vaidinamais klasikiniai literatūros kūriniais (K. Binkio „Atžalynas“, Žemaitės „Marti“, A. Vienuolio „Prieblandoje“, kt.). Vaidinimas laikomas kalbos ir literatūros mokymo priemone: „vaikai išmoksta tekstą, pamato veiksmą“ (Tupikienė, 1988: 16). Tačiau kartu suprantama, jog suaugusiųjų teatruose vaidinamas literatūrinis turinys negali būti tiesiogiai perkeltas į mokyklos sceną. Nusivylusi ta pati autorė rašo: „Sėkmingų tokių bandymų respublikos mokyklose nėra tekę matyti: jauniems aktoriams ne pagal jėgas sudėtingi charakteriai“ (1988: 16).

Pagal šį modelį pagrindiniai mokymo metodai sutampa su teatrinėmis veiklomis. Jos, galima sakyti, tiesiogiai perimamos iš suaugusiųjų teatro.

Taigi, kaip „tikrame“ teatre, perskaitomas ir analizuojamas literatūros kūrinys, pasiskirstomi vaidmenys, gaminamos dekoracijos, kostiumai, repetuojama. Repeticijų metu, kaip ir per kitas pamokas, vaidmens atlikimo mokoma rutininiais, reprodukciniais ir žodiniais metodais: aiškinama, rodoma, kartojama, treniruojama, lavinama. Tai akivaizdžiai matyti iš šio mokytojo ir mokinio dialogo, vykstančio rengiantis vaidinti pasakėčią „Lapė ir vilkas“.

„K. [Klausimas]. *Ką veikė lapė, iki atėjo vilkas?*

A. [Atsakymas]. *Vištienos pavalgiusi, gardžiai snaudė prie kupetos šieno.*

K. [Klausimas]. *Pamėginsime čia, klasėje, pavaizduoti lapę, prie kupetos šieno snaudžiančią. Ką turi vaizduoti štai šita vieta?*

A. [Atsakymas]. *Pievą, kupetą šieno, toliau – miškas.*

K. [Klausimas]. *Kuris iš jūsų galėtų parodyti, kaip miegojo lapė, vištienos pririetusį?*

*Šaukiamas vienas bet kuris mokinys. Jis turi parodyti sočių, pasitenkinimo mimika ir poza, ramiai snaudžiančią lapę“ (Geniušas, 1968: 200–201).*

Norminiam teatro mokymo modeliui priskirtinas ir jau minėtas vaiko aktorius psichotechnikos lavinimas, vykstantis parengiamajame (studijiniame) etape. Jis atsirado 8-ajame dešimtmetyje, kai į vaikų teatrinę veiklą pradėta perkelti profesionaliojo teatro pedagogikoje taikomą K. Stanislavskio „sistemą“. Kaip matyti iš vienos pirmųjų metodinių priemonių, joje siūlomi pratimai ir užduotys niekuo nesiskiria nuo tų, kurie tuo metu buvo taikomi aukštojoje aktorių rengimo mokykloje (Žebrauskas, 1975). Ir šiandien publikuojamuose metodiniuose leidiniuose pasitaiko vietų, kai teikiamos grynai techninius atlikimo įgūdžius lavinančios užduotys (Meninio ugdymo metodinė medžiaga. Teatras (IX–XII klasių mokiniams), 2011). Tai dera su pagrindine didaktine šio modelio mintimi: pirma vaikas turi įgyti techniką, o tada jis galės atlikti ir vaidmenį.

**Privalumai.** XX a. pirmojoje pusėje nedaug tebuvo teatro mene išprususių mokytojų. Kaip rašė B. Sruoga, „gimnazijoje nuolat vyksta visokie vakarėliai, vaidinimai, deklamacijos. <...> Mokinius paruošti turi mokytojas. O kaip jis gali juos paruošti, jei pats to niekuomet nesimokė?“ (Sruoga, 1994: 260). Vaikų teatrinė veikla daugiausia rėmėsi mokytojų ir moki-

nių entuziazmu, iniciatyva, todėl vertinga vien tai, kad ji apskritai gyvavo, atsispirdama menininkų žinovų skepticizmui. B. Sruoga, būdamas profesionaliu teatro kritiku, rimtai abejojo, ar vaikų spektakliai gali išvis būti rodomi viešai, mat vaikai neturi aktoriui kūrėjui reikalingų mokėjimų, jų pasirodymai esantys nemeniški (Sruoga, 1936). Panašiai manė ir žinomas to laikotarpio pedagogas J. Geniušas. Po spektaklio jis rašė: „Vakarėlis ir pasisėkė, ir nepasisėkė. Tėvai ir vaikai patenkinti, dėkoja... Žodžiu, teatre man neteko matyti taip vaidinimu susidomėjusios publikos. O vaidino vaikai taip, kaip paprastai mokyklose vaidina: monotoniškai. <...> supratau, kad vaidinimo meno, estetikos atžvilgiu vakarėlis visai nepasisėkė“ (Geniušas, 1968: 220). Nepaisant vertinimų ir įspūdžių sumaištis, kylančios dėl neišspręstų turinio ir mokymo problemų, taikant šį mokymo modelį būdavo ir gabių vaikų kūrybinių prasiveržimų. Dėl to mėgėjiški, t. y. pamėgdžiojantys, vaidinimai mokyklos scenoje buvo ir tebėra takelis, vedantis į didįjį teatro Meną.

**Trūkumai.** Norminis teatro mokymo modelis perdėm išryškina suaugusiųjų patirties perdavimą, t. y. klasikinę paradigmą, ir per mažai – vaiko sukauptos patirties panaudojimą jo paties vidinėms galioms, ypač kūrybinėms, atskleisti ir plėtoti, t. y. laisvąją paradigmą. Dėl to ir pati suaugusiųjų patirtis perduodama daugiau paviršutiniškai, atgaminimo lygiu. Tai aiškiai matyti iš spektaklio nemeniškumo. Vaikas, išmokytas konkrečių vaidmens raiškos priemonių (žodžių, intonacijų, fizinių veiksmų, mizanscenų), jas, remdamasis atmintimi, atkartoja. Dėl to literatūrinis tekstas ir režisieriaus sprendimai parodomi scenoje žemiausiu – atgaminimo, iliustravimo – lygiu. Tam netiesiogiai sudaro sąlygas ir vaikų teatrų, kuriuose vaidina vaikai ir jaunimas, priskyrimas mėgėjų teatrams. Mat vadovai, priversti orientuotis į tokias suaugusiųjų teatro normas, kaip „meninis lygis“, profesionalumas, metaforiškumas, kt., dažniausiai stato tokį spektaklį, kurio idėjos ir sprendimai vaikams aktoriams sunkiai suvokiami, todėl jie tegali tik *atlikti* ar parodyti. Gaila, kad iki šiol per mažai akcentuojamas šių teatrų ir jų vadovų pagrindinis – edukacinis – tikslas.

Nemeniškas vaidinimas daro žalą vaidinančio vaiko (kuris nėra aktorius!) asmenybei. Juk akelai pakludamas atlikimo reikalavimams, išvis – perdėm sutelkdamas dėmesį į techninius įgūdžius, vaikas užsiveria,



nebetiki, neberodo jautrumo literatūros kūrinio ir viso spektaklio vertybėms – tam, kas sudaro meno esmę ir kelia didžiausią pagarbą. Tokiu būdu vaikas ne integruojamas į kultūrą, bet paliekamas *šiapus* kultūros. K. Stanislavskio griežtu etiniu vertinimu, suaugusieji, versdami vaiką formaliai vykdyti reikalavimus, scenoje vaidinti-meluoti, jį dvasiškai žaloja. Beje, nuojauta, kad scenoje reikia meluoti, apsimitinėti, yra, ko gero, viena iš pagrindinių priežasčių, kodėl vaikai ar jaunimas išvis nenori vaidinti.

Psichotechnikos įgūdžiams įgyti reikalingas nuoseklus, sisteminis pedagoginis vadovavimas. Tai veikiau prieinama studijoje, turinčioje nedidelį skaičių nuolatinių narių, bet vargiai įmanoma teatro būrelyje, kuriame daug narių ir jie nuolat keičiasi. Geriausiu atveju vaikai įgyja „vienam“ vaidmeniui būtinus mokėjimus, kurių negali pritaikyti kitose situacijose, nes pritrūksta kitų mokėjimų ir žinių. Profesionaliojo teatro pedagogė A. Savickaitė yra rašiusi, jog būna, kad vaikas „iš karto žino, kaip vaidinti“, bet „tie įgūdžiai apgaulingi“ (1990: 62), jie nereiškia nieko daugiau, tik mechanišką įsiminto įgūdžio atgaminimą. Vaikas panaudoja išmokus įgūdžius, bet visiškai netinkamai, nes tai jau kita situacija. Vadinasi, vaikas išmoko ne to, ko reikia, kas būtų naudinga daugelyje situacijų. Orientacija lavinti vien atlikimo įgūdžius vertintina itin neigiamai, nes tai siaura, vienpusiška, stabdo vaiko kaip asmenybės augimą. Deja, kaip rodo pasauliniai tyrimai, meninio ugdymo kokybė ir šiandien nukenčia dėl to, kad vaikai mokomi tik įgūdžių ir technikų (Bamford, 2006). Ši neigiama orientacija mažėja, bet vis dar neišnyko.

## 1.2. Žaidiminis norminis teatro mokymo modelis

Šis modelis išryškėja tokioje vaikų teatrinėje veikloje, kurioje iš esmės išsaugoma orientacija į suaugusiųjų teatrą kaip į normą. Tik pati norma kiek modifikuojama: nuo 8-ojo dešimtmečio orientuojamasi į naują suaugusiųjų teatro stilistinį žanrą – spektaklį-žaidimą, Lietuvą pasiekusį iš S. Maršako vaikų teatro, Jaunojo žiūrovo ir kitų teatrų, susikūrusių sovietinėje Rusijoje (Urba, 1988). Spektakliams-žaidimams būdingas emocinis ir fizinis aktyvumas, vaidybinė improvizacija, nutolimas nuo literatūros kūrinio ar visiškai jo nebuvimas, žaidiminė nuotaika, pramogavimas, len-

gvai išsprendžiami konfliktai. Tai vadinamasis socialiai aktyvus teatras (Grigaitienė, 2010). Būtent žaidiminio pobūdžio vaikų vaidinimais Lietuvoje prieštarinai reiškiasi laisvojo ir klasikinio ugdymo paradigmu samplaika.

**Tikslas.** Pagrindinis vaikų teatrinės veiklos tikslas išlieka spektaklis, tačiau nuo XX a. pradžios, veikiant laisvojo ugdymo paradigmai, pradeda artikuliuoti ir platesni pedagoginiai (taikomieji) tikslai. Į teatrą žvelgiama kaip į ugdymo bei mokymo priemonę arba būdą. J. Geniušas, remdamasis J. Dewey'umi, teigė, kad vaikų teatro, suprantamo kaip organizuoti žaidimai, tikslas yra bendras vaiko asmenybės kultūrinimas (Geniušas, 1968). XX a. pabaigoje pradėti kelti socialiniai ir psichologiniai (išlaisvinimo, saviraiškos) tikslai. O teatro kaip priemonės ar būdo akcentavimas tapo dar kategoriškesnis. Vaikų teatrinės veiklos vadovams skirtoje knygoje rašoma: „Ugdymas teatru <...> skiriasi nuo teatrinio ugdymo, nes pastarasis formuoja asmenybę profesionaliam teatrui. Mums to visiškai nereikia. Būtent *ugdymas teatru (paryškinta – R. E.)* turėtų būti viso mūsų darbo metodikos pagrindas“ (Ercmonienė, 2001: 21). O 1991 m. išėjusiose metodinėje knygoje tvirtinama: „pati vaidyba nėra tikslas, ji yra tik priemonė siekti ugdomųjų, auklėjamųjų, mokomųjų tikslų“ (Vaidyba, 1991: 101). Taigi, susidaro įspūdis, kad griežtai atmetama klasikinio ugdymo paradigma ir ryžtingai pasukama laisvojo ugdymo paradigmos link, paneigiant vaidybos, apskritai teatro, įgūdžių ir žinių reikalingumą. Tačiau tai veikiau deklaracija nei realybė. Mat čia laikomasi kitokios turinio sampratos. *Turinys* sutapatinamas su *pačia menine veikla*, tarkime, dainavimu, vaidyba ir pan. (Nielsen, 2007). Tai reiškia, kad žinios, įgūdžiai, mokėjimai nuo veiklos neatskiriami, nediferencijuojami. Vaikas išmokomas, tik tai padaroma savaime pačioje veikloje. Įgyti įgūdžiai vaikui lieka implicitiškai, neartikuliuoti ir iki galo nesuvokti. Juos „žino“ ir jų išlavėjimą vertina tik suaugusieji, remdamiesi daugiausia empiriniais (neapibrėžtais) kriterijais.

Didžiausią šio modelio vertę sudaro vaiko kaip aktoriaus psichologinis išlaisvinimas ir socialinė adaptacija. Vaikas, dalyvaudamas įvairiose teatrinėse veiklose, turi galimybę panaudoti savo emocinę socialinę patirtį, įgyti pasitikėjimo, drąsos, atsikratyti susikaustymo, išmokti laisvai reikšti emocijas. V. Tapinienė pastebi, jog kai kada vaidinto vaidmens savybes

mokinys perima, vaidina ir gyvenime, ir tai galbūt jam leidžia išbandyti kitokią elgesio tipą, išmokti užmegzti geresnius santykius asmeniniame gyvenime (Tapinienė, 1988).

**Turinys.** Kaip ir pagal pirmąjį teatro modelį, turinį sudaro literatūros kūrinio tekstas, jame išreikštos idėjos, vaidmenys ir spektaklio statymas, vaidmens repetavimas bei kitos teatrinės veiklos. Kartu ieškoma būdų palengvinti vaikams aktoriams šio turinio įsisavinimą. Todėl parenkami kūriniai ir specialiai kuriamos pjesės, tinkančios vaikų „teatriniam žaidimams“ (G. Landsbergis-Žemkalnis, B. Sruoga, D. Čiurlionytė, V. Palčinskaitė, J. Degutytė, kt.). Nors neslepama, kad kūrinių adresatas yra ir suaugusieji, kad norima patraukti ir jų dėmesį. Tam pasitelkiama visuomenės gyvenimo kritika. Antai B. Sruogos pjesės „Aitvaras teisėjas“ veikėjai (daktaras – neišmanėlis, apsimetėlis, kiaulė – miesčioniška poniutė) išreiškia sarkastišką požiūrį į suaugusiųjų pasaulį. Dera pastebėti, jog jį perteikdami vaikai susidurtų, kaip ir pagal norminį teatro mokymo modelį, su sunkiais įveikiamais reikalavimais. O jų vaidmenų atlikimas neatrodytų nei meniškai skoningas, nei pedagogiškai tikslingas.

Kitą turinio dalį sudaro laisvi, neapibrėžti kūno judesiai ir vidinių psichinių procesų (vaizduotės, dėmesio, mąstymo, kt.) funkcionavimas paties vaidinimo-žaidimo metu, tiksliau, suaugusiojo pasiūlytose žaidimo situacijose. Siekiama, kad vaikas jas įsivaizduotų, patikėtų sukurtomis aplinkybėmis ir, pasak E. Jankutės, nejučiomis imtų veikti panašiai kaip vaizduojami žmonės ar daiktai (Jankutė, 1993). Taigi, žaidimas leidžia vaikui scenoje išlikti spontaniškam, kūrybiškam ir įtaigiam, padeda pašalinti pagrindinį jo vaidybos trūkumą – „rodymą“. Vaikui nekeliamas uždavinys kurti vaidmenį, persikūnyti. Vengiama netgi paties žodžio „vaidinti“, nes jis laikomas nenatūraliu, netinkamu vaiko ar mokinio amžiui. Atsižvelgiant į tai, kad vaidmens atlikimas remiasi turimais vidiniais procesais, tik juos atgaivinant ir suaktyvinant, tikslai taip pat formuluojami kaip procesiniai (pvz., *lavinti* vaizduotę, kūrybiškumą ir pan.), o proceso rezultatais ir jų įrodymais nesirūpinama.

**Metodai.** Pagrindinis mokymo metodas parengiamajame (studijiniame) etape – žaidimas. Vadovas pasiūlo situaciją, pavyzdžiui, *mokykla*, ir vaikai ją suvaidina, panaudodami savo patirtį bei turimus žaidimo gebėjimus.

mus. Arba pats vaidinimas organizuojamas kaip žaidimas, susitariant dėl taisyklių. Pavyzdžiui, vieni vaikai bus zoologijos sodo gyventojai, kiti – lankytojai. Pastarieji, vaikščiodami nuo vieno narvo prie kito, bandys spėti, kokie žvėreliai čia gyvena.

Taip pat taikomi kūrybinio perdirbimo metodai, padedantys vaidinamą medžiagą geriau suprasti. Antai J. Geniušas aprašo, kaip jis, įkvėptas J. Dewey'aus patirties, su vaikais iš pradžių perpasakojo L. Tolstojaus apsakymą, vėliau pagal jį parašė pjesę, o tuomet suvaidino (Geniušas, 1968). XX a. 8-ajame dešimtmetyje remiantis profesionaliuoju teatru (D. Tamulevičiūtės pedagoginėmis nuostatomis) išpopuliarėjo etiudų metodas, leidžiantis, statant spektaklį, ne tiek atsižvelgti į literatūrinį tekstą, kiek jį laisvai interpretuoti. Šis metodas leido į parengiamąjį (studijinį) ir spektaklio statymo procesą daugiau integruoti vaikų aktorių patirtį ir kūrybinius sumanymus. Tai gerai matyti iš R. Ercmonienės knygos „Praktinės režisūros abėcėlė“ (Ercmonienė, 2001). Vaikų kūrybinis indėlis į spektaklį išplečiamas ir kitais būdais. Jiems patikima kurti scenarijus, dekoracijas, kostiumus, muziką, spektaklyje kūrybiškai pritaikyti kitus turimus gebėjimus. Daugelis vaikų idėjų, pasakojimų, atsiminimų, įvaizdžių iš tikrųjų įeina į spektaklio turinį ir formą. Tačiau pagrindinę atsakomybę už spektaklį kaip meninį rezultatą vis dėlto prisiima ne vaikai, o suaugusysis. Jis žaidimus „tinkamai sutvarko“, kad juos būtų galima rodyti žiūrovams, „ištaiso klaidas“, „paslepia“ kitas silpnas meniniu požiūriu vietas. Vaikams galų gale telieka įprasta vaidmenų atlikėjų – vykdytojų funkcija.

**Vertinimas.** Viena iš neabejotinų šio teatro mokymo modelio stiprybių yra ta, kad šalyje labai išaugo vaikų teatrų (veikiančių kaip būreliai, studijos) skaičius, nes žaidybinis spektaklių stilius atitiko vaikų ir jaunimo kūrybines galimybes (Šimkus, 2003). Taip pat teigiamai vertintina tai, jog vaikų teatrinė veikla tapo socialiai išlaisvinanti, psichologiškai gydanti (terapinė). Tai svarbūs šiuolaikinio meninio ugdymo lygmenys. Negalima nepaminti ir to, jog vaikų žaidimas-vaidinimas gali būti ir tikrai meniškasis. Tai įvyksta tada, kai suaugusiojo pasiūlyta sceninė situacija vaikui yra ne per sunki, įdomi ir artima, ir jis, įsigyvenęs į ją kaip į žaidimą, elgiasi spontaniškai ir nuoširdžiai, kartu pritraukdamas žiūrovų dėmesį ir patirdamas malonumą. Kitu atveju, kai suaugusiojo siūlomoms situacijoms yra

vaikui per sunkios arba per lengvos ir neskatina išmokti ko nors naujo, jis jų natūraliai neintegruoja į savo žaidiminę raišką scenoje. Tuomet vaikas scenoje elgiasi neorganiskai (nenatūraliai), tik išoriškai „parodo“, kokias priemones naudoja. Kai kada vaiko elgesys pavirsta vadinamąja saviraiška – nevaržomu, netgi įžūliu savęs demonstravimu, už kurio slepiasi suaugusiojo režisieriaus sociologizuota, pedagogiškai netoliaregė pozicija. Tą pastebi bei neigiamai vertina ir patys vadovai režisieriai. Antai R. Ercmonienė rašo: „Turėjau galimybę stebėti kolegų darbus ir liūdėti dėl fakto, kai Pepė scenoje ciniškai, net kartais sadistiškai šaiposi iš mokytojų, pritariant mažųjų žiūrovų aplodismentams ir aidint padaužų pasitenkinimo šūksniams“ (Ercmonienė, 2001: 132). Tai tokia yra neišspręsto prieštaravimo tarp laisvojo ugdymo paradigmos, besireiškiančios nepagrįstu žaidimovaidinimo aukštinimu, ir klasikinio ugdymo paradigmos, orientuotos į socialiai aktualizuotą suaugusiųjų teatrą kaip normą, pasekmė.

Pažymėtina, jog žaidiminio elgesio scenoje patirtis gali turėti neigiamų pasekmių. Kai vaikas viešai, t. y. priešais žiūrovus, vaidina nesąmoningai, kaip žaisdamas, jis iki galo nesuvokia, „kaip“ ir, svarbiausia, „ką“ daro. Vaiko pastangos sutelktos tik į tai, kaip išlaikyti žiūrovų dėmesį ir tuo pasimėgauti, o tai egocentrizmą tik sustiprina. J. Geniušas apie tai yra perspėjęs: „Vaidiną vaikai jaučia, kad jie kažkokį labai svarbų, didelį darbą atlieka. <...> vaikai ima didžiulis prieš savo draugus, o kartais (ir tokių atsitikimų esama) net prieš tėvus ir mokytoją. <...> Ir gan sunku vėliau tą egoistinę ambiciją iš jaunos vaiko galvutės išstumti“ (Geniušas, 1968: 193).

Neatsitiktinai B. Sruoga dar XX a. pradžioje su dideliu susirūpinimu rašė apie, jo nuomone, per didelį teatro priartinimą prie vaikų, virstantį paprasčiausiu nereiklumu. „<...> vaikų publikai – vaikiškos pjesės ir vaikai aktoriai. Ši formulė, paviršutiniškai žiūrint, galėtų pasirodyti net žavinga. Tai juk vaikų veiklos, savarankiškumo auklėjimas! <...> Formulė tėra iš smėlio sulipdyta... Ar sutiktų bent vienas pedagogas, minėtosios formulės šalininkas, savo vaikų skonį, intelektą, jausmus lavinti pačių vaikų... vaidyba, kuri yra... bloga?“ (Sruoga, 1936: 2). Šie B. Sruogos perspėjimai, aktualūs laisvoje Lietuvoje, buvo visiškai pamiršti sovietinės okupacijos metais. Spektakliai-žaidimai atspindi visą autoritarinės visuomenės laikotarpį. Tai buvo protesto prieš melą ir nežmoniškus suvaržymus išraiš-

ka (simptomiška, kad vienu populiariausių veikėjų, vaizduojamų to meto vaikų teatro scenoje, buvo Karlsonas, įkūnijęs „nesugadintą vaikystę“ (Stromstedt, 2008: 316).

Kitose šalyse, pirmiausia Jungtinėje Karalystėje, laikantis laisvojo auklėjimo paradigmos XX a. 7–8-ajame dešimtmečiuose buvo sukurta savita ugdymo kryptis – *drama* (Bolton, 1998). Tačiau ji maža ką turi bendra su Lietuvoje suklestėjusiais vaidinimais-žaidimais. Pastaruoju metu negailima kritikos ir *dramai*, ir apskritai socialinei bei žaidiminei kryptčiai vaikų teatrinėje veikloje. Pasak šių dienų anglų estetiko ir edukologo M. Flemingo, jei vaikų kūrybiškumas apribojamas jų pačių patirties atgaminimu, tuomet šis neturi kultūrinio, meninio, estetinio matmens, o kartu ir objektyvių vertinimo kriterijų. Tokiu atveju „kūrybiškais laikomi absoliučiai beverčiai dalykai“ (Fleming, 2012: 28).

### 1.3. Kūrybinis meninis teatro mokymo modelis

Šio modelio pagrindas – **pakitusi turinio samprata**, atspindinti tendenciją glaudinti abi paradigmas – klasikinio ir laisvojo ugdymo, ieškoti jų tarpusavio sąveikos ir dermės. Apie šią palyginti naują, besiformuojančią turinio sampratą galime spręsti iš *dalykinio meninio ugdymo sampratos* (angl. *Discipline-based arts education*), atsiradusios apie 1986 m. Jungtinėse Amerikos Valstijose ir pasiekusios Lietuvą kartu su švietimo reforma. Ja remiantis 1994–2011 m. Lietuvoje buvo pertvarkytos senos dailės ir muzikos dalykų bei parengtos naujos teatro ir šokio dalykų bendrosios programos. Pagrindinė dalykinio meninio ugdymo idėja yra *ugdyti vaiką kaip menininką*, padedant jam įgyti meno žinių ir jas kūrybiškai naudoti savo patirčiai bei sumanymams reikšti. Tai reiškia, jog vietoj laisvojo auklėjimo paradigmos apoteozuotos *saviraiškos* siekiama *vaiko meninės raiškos*. Skatinama, kad vaikas, kaip ir menininkas, reikštų save, ir kartu mokoma, kad jo raiška būtų kūrybiška ir artėtų prie meninės formos.

Nesuklysimė pasakę, kad Lietuvoje dalykinio meninio ugdymo sampratos bruožai, o kartu ir glaudėjanti paradigmu sąveika ėmė reikštis panašiu laiku ir net kiek anksčiau. Tai akivaizdžiai matyti iš profesionaliojo teatro pedagogų, kūrusių teorinius vaikų ir jaunimo teatrinės veiklos pa-

grindus (Z. Buožis, E. Savukynaitė, A. Radvilavičius, P. Gaidys, E. Savickis, kt.), darbų. Jie tartum brėžė „vidurio kelią“ tarp klasikinio ugdymo ir laisvojo ugdymo paradigmų, akcentuodami apibendrintų teatro meno žinių bei gebėjimų svarbą vaikų teatrinėje kūryboje ir pripažindami vaikų kūrybos meniškumą. Ir tik pačioje XX a. pabaigoje su dalykiniu meniniu ugdymu susipažinta tiesiogiai: 2000 m. išėjo Vaido Matonio sudarytas šios sampratos kūrėjų – Jungtinių Amerikos Valstijų meno filosofų darbų rinkinys (Matonis, 2000).

Amerikiečiai E. W. Eisneris, H. Gardneris, M. J. Parsonsas, B. Reimeris, A. R. Smithas ir kt., remdamiesi J. Dewey'aus, E. Cassirerio, S. Langer, R. Arnheimo, E. Gombricho, N. Goodmanio teorijomis, atsisako psichologistinio požiūrio (kai menas laikomas tiesiogine kūrėjo emocijų išraiška arba „išgyvenimu“) ir teigia mintį, jog kūrėjas emocijas įkomponuoja į meno formą kaip jos prasmės dalį. Tam jis naudojasi dviem žinių tipais: turinio, arba deklarinėmis, ir įgūdžių, arba procedūrinėmis. Šios žinios įgyjamos gana anksti. Net trimetis žaisdamas judesiais pavaizduoja *katiną*. Tai reiškia, kad vaikas naudojasi „tai“ (turinio) ir „kaip“ (procedūrinėmis) žiniomis. Vaizduodamas jis išreiškia ir emocinį santykį – iš judesių suprantame, kad katinas *tyko* arba *glaustosi*. Šiuo atveju vaikas mąsto, kitais žodžiais tariant, kuria prasmę judesio panaudojimo kokybėmis – *tykina*. Kai vaikas įstengia judesiais pavaizduoti katiną perkeltine, metaforine prasme, jau gimsta menas. Taigi menas yra meninės prasmės kūrimo procesas ir rezultatas. Ir vaikas gali kurti menines prasmes, tik jos savitos, *vaikiškos*, paprastesnės nei suaugusiųjų. Kitokios ir negali būti. Kaip teigia H. Gardneris, nėra žinoma, kad vaiko meno kūrinys būtų turėjęs istorinę vertę (Gardner, 1990). Vaiko menas išgyvena nuolatinę raidą – ir tobulėja, ir menkėja; tai priklauso ir nuo psichologinio vystymosi, individualių įgimtų gabumų (potencialo), ir nuo mokymosi.

Pasak teoretikų, vaikas turėtų įgyti žinių, tačiau ne akademinų, labiau priimtinių aukštojoje mokykloje, bet atrinktų, esminių. Žinios – tai sąvokos (kaip jau minėtas *judesys*), prasmės, idėjos, taisyklės, principai, kitos abstrakcijos, kurias pasitelkdamas mokytojas moko, o vaikas mokosi „plėtodamas kokybinį mąstymą arba estetinę kompetenciją“ (Smith, 1987: 5). Su meno kūrimu susijusios žinios (deklaracinės ir procedūrinės) dar turi

būti papildytos meno kritikos, meno istorijos ir estetikos sričių žiniomis. Būtent šie sandai ir sudaro šių dienų meninio ugdymo dalyko, taip pat ir teatro dalyko, turinį. Turinys šiuo atveju nėra skirtas atsiminti. Sąvokos, temos, idėjos, problemos, veiklos ir kiti turinio elementai tampa mokymo ir mokymosi organizavimo centru. O pats šis turinys gali būti apibūdinamas kaip grįstas *sąvokomis-empirika* (Manley-Delacruz, 1990). Mat žinių įgijimas vyksta empiriškai, pačioje veikloje, kita vertus, sąvokas ar kitus elementus išskiriant iš veiklos, padarant juos eksplacitiškus. Pedagogas atkreipia vaiko dėmesį į meno priemonių panaudojimą, jų reiškiamas kokybes, prasmes, idėjas. O vaikas, susidaręs supratimą, jį pritaiko kūrybiškai ieškodamas ir atrasdamas jį patenkinančius meninės raiškos variantus. Vėliau pedagogas atkreipia vaiko dėmesį į kitas mokymosi galimybes, kuriomis vaikas pasinaudoja arba ne. *Dalykas* pagal meninio ugdymo sampratą iš tiesų nebereiškia *turinio*, kurį reikia „perduoti“. Ši samprata laikoma tik tam tikru *požiūriu* (angl. *approach*) į meno mokymą ir mokymąsi. Kaip į ją atsižvelgiama konkrečioje praktikoje – kaip suformuluojamas konkretus tikslas, parenkamos užduotys, būdai ir kt., priklauso nuo konkretaus mokytojo darbo stiliaus ir mokinių. Teoretikai tik pabrėžia, jog žinių teikimas turįs būti nuoseklus (leidžiantis vaikui eiti pažangos link), sąryšingas (jungiantis visų tipų žinias) ir vykti pasitelkiant integruotus metodus, kaip *kūrybinis žinių taikymas* ir pan. Gerai suprastos esminės meno žinios ir plati jų taikymo praktika padeda vaiko elgesyje suformuoti vertingas ilgalaikes dispozicijas, kitaip tariant, meninius polinkius, o tai ir esąs, pasak meno filosofo R. A. Smitho, pagrindinis meninio ugdymo tikslas (Smith, 1987).

Kitas svarbus veiksnys, turėjęs įtakos turinio sampratos kaitai ir abiejų paradigms suartėjimui, yra XX a. pabaigoje – XXI a. pradžioje daugelyje šalių, taip pat ir Lietuvoje, įvykusi dalykų bendrųjų programų pertvarka kompetencijų ugdymo linkme (International Review of Curriculum and Assessment, 2010). Dalykų bendrosios programos (*curriculum*) apima ne tik „iš išorės“ įgyjamas žinias, bet ir tas žinias, kurias vaikas jau yra įgijęs, turi. Vaiko turimomis žiniomis remiamasi mokant toliau, tą rodo ne linijinė, bet spiralinė bendrųjų programų sąranga. Be to, svarbiausios dalyko žinios ir gebėjimai įeina kaip dalis į *mokinių mokymosi pasiekimus*.



Taigi, turinys yra aprašytas kaip pamatuojami ugdymo rezultatai – „ką mokiniai turėtų žinoti ir gebėti“ (Motiejūnienė, Žadeikaitė, 2009: 87). Ši nauja ugdymo turinio samprata, į centrą kelianti *mokinio pasiekimus*, turi leisti patiems mokiniams išvelgti mokymosi tikslus ir prasmę, skatinti jų mokymąsi (tai itin priešinga vaikų teatrų veiklai, orientuotai į režisieriaus pasiekimus!). Šalia plačios turinio sampratos, tapatinamos su bendrosiomis programomis, tebegalioja ir siauresnė jo samprata. Ji įeina į bendrąsias programas kaip *dalyko turinio apimtys*.

Dalykinio meninio ugdymo turinio samprata sietina Lietuvoje su *kūrybiniu meniniu* teatro mokymo modeliu, kuris gyvuoja 1) meninės krypties vaikų ir jaunimo teatrinėje veikloje, 2) į meninę kompetenciją orientuotoje priešmokyklinio amžiaus vaikų vaidybinėje veikloje ir 3) teatro dalyko bendrosiose programose. Aptarsime detaliau, kaip kiekvienu iš šių būdų reiškiasi šis teatro mokymo modelis, kaip jame sąveikauja laisvojo ir klasikinio ugdymo paradigmos.

### 1.3.1. Meninės krypties vaikų ir jaunimo teatrinė veikla

Šią teatrinę veiklą nuo 8-ojo dešimtmečio puoselėjo profesionalūs aktoriai, režisieriai Z. Buožis, E. Savukynaitė, A. Radvilavičius, P. Gaidys, E. Savickis, dirbę Lietuvos konservatorijos Klaipėdos fakultetuose teatro pedagogais, ir šios aukštosios mokyklos absolventai praktikai. Ypač didelis nuopelnas priklauso Z. Buožiui, vadovavusiam katedroms ir kūrusiam vaikų teatrinės veiklos pedagogikos pagrindus. Z. Buožis ir kiti pedagogai, būdami gerai susipažinę su teatro meno teorija bei estetika ir sukaupę ilgametę meninės kūrybos praktiką, kūrė ir įgyvendino *meninę* vaikų teatrinės veiklos kryptį. Kitaip tariant, daugeliu atvejų įkūnijo dar XX a. pirmojoje pusėje keltas J. Geniušo, B. Sruogos ir kitų teoretikų mintis, jog vaikų teatras yra savitas, jog jam pirmiausia keliami pedagoginiai – meninio ugdymo tikslai. Z. Buožis atvirai teigė, jog vaikų teatras savo turiniu ir forma neturi orientuotis į suaugusiųjų teatrą, kad ir be to jis gali ir turi būti meniškasis. Vertindamas Kuršėnų kultūros namų vaikų teatro „Ikaras“ (vadovai Leontina ir Petras Valskiai) pasirodymą, jis teigė: „*Toks teatras padeda ugdyti asmenybę. Ne tik pramoga jis. Jis padeda ugdyti tas vaikų savybes, kurių*

*gyvenime ne kartą labai prireiks. Kuršėniškių pasirodymams apibūdinti, jaučiu, galiu pavartoti žodį meniškumas, o tą ne visada galiu pasakyti apie profesionalius kolektyvus“* (Buožis, 2012: 22–23). Lygiai taip pat Z. Buožis tvirtina, jog „mokinys, neišmokęs vaidybos įgūdžių abėcėlės, yra nepasiruošęs kurti“ (Buožis, 2012: 133). Vaidybos įgūdžiai reikalingi, kad vaikas galėtų meniškai išreikšti savąjį kūrybingumą. Šie įgūdžiai suprantami taip pat, kaip ir aktoriaus įgūdžiai, t. y. sceninio veikimo įgūdžiai. Tai vaidmens aplinkybių įsivaizdavimas, mąstymas, siekiant veikėjo tikslo, lengvai, natūraliai reiškiamos personažo emocijos. Tačiau, skirtingai nuo norminio mokymo modelio, pastarosios išgaunamos ne išoriniais reikalavimais (pvz., „parodyk“), ne techniniu-rutininiu treniravimu, bet analizuojant veiksmą, jo aplinkybes ir tiesiog kūrybiškai improvizuojant – veikiant. Z. Buožis suaugusiųjų teatrinę patirtį pedagogiškai jautriai pritaikė, galima sakyti, ją redukavo iki esminių vaidybos žinių ir įgūdžių tam, kad vaikas galėtų kuo lengviau ir geriau perimti ir panaudoti savo paties meninei raiškai.

**Tikslas.** Pasak Z. Buožio, svarbiausia pasiekti, kad vaikas, atlikdamas vaidmenį, meniškai improvizuotų, kitaip tariant, pats susivokęs, atrastų elementarias procedūras žinias arba priemones, „kaip“ išreikšti vaidmens turinį, įskaitant ir vaidmens emocinius vertinimus. Taigi, vaikas turėtų ne laisvai reikšti emocijas, kaip dominuojant laisvojo ugdymo paradigmai, bet paversti jas meninėmis. Tam jis turi turėti vaidmens turinio žinių: pažinti (įsivaizduoti) išorines veikėjo aplinkybes, vidinę ir fizinę būseną, būdingiausią bruožą ir svarbiausią troškimą. Z. Buožis šią informaciją palygina su farvaterio vingiais, padedančiais locmanui sėkmingai pasiekti uostą. Atitinkamai, ši informacija padeda vaikui persikūnyti į vaidmenį ir vaidmens atlikimą išlaikyti „gyvą“, t. y. improvizuoti emocijomis išraiškos priemonėmis, darniai papildančiomis meninę vaidmens prasmę, sukurtą prieš tai literatūros kūrinio autoriaus ir / arba režisieriaus interpretacijos. Z. Buožis įsitikinęs, kad tiek vaiko, tiek aktoriaus meninė improvizacija įmanoma tik įvykus persikūnijimui. Nes būtent persikūnijimas į vaidmenį tampa atskaitos tašku, padedančiu atrinkti reikalingiausias, tiksliausias, meniškiausias priemones improvizuojant.

**Turinys ir metodai.** Atsižvelgdamas į vaikų galimybes, jų meninės raidos perspektyvą, Z. Buožis sudarė palaiptamui sudėtingėjantį mokymo

turinį, kuriame sceninio veiksmo įgūdžiai glaudžiai jungiami su jų lavinimui tinkančiais literatūros kūriniais. Pedagogas siūlo vaidinti trumpos apimties literatūros kūrinius, pavyzdžiui, pasakėčias, labiausiai kreipiant dėmesį į tai, kad veikėjų meninė sandara būtų „patogi“ mokyti tam tikros rūšies sceninio veiksmo įgūdžių. Paprasčiausias yra išorinis veiksmas, juo pagrįsti vaidybos įgūdžiai. Jų geriausia mokyti vaidinant poetinį lyrinį veikėją, pavyzdžiui, žiogą (I. Krylovo pasakėčia „Žiogas ir skruzdė“). Sudėtingesni yra vidiniu psichiniu veiksmu pagrįsti vaidybos įgūdžiai. Jie gali būti lavinami vaidinant lapę (pasakėčia „Lapė ir vilkas“). Sudėtingiausi – dramatinio sceninio veiksmo įgūdžiai, kurių prireikia vaidinant vilką (pasakėčia „Vilkas ir ėriukas“).

Pagrindinis bet kokio sudėtingumo sceninių veiksmo įgūdžių mokymo metodas yra improvizacija. Improvizacinė būseną nuolat skatina vaiką sukurti ką nors nauja. Tačiau pati improvizacija pagal meninę kokybę nėra vienoda. Prasčiausia meniniu požiūriu yra buitinė-stereotipinė improvizacija. Aukštesniu lygiu pasižymi dalinė improvizacija, kai kartkartėmis sukuriamos meninės priemonės ir prasmės. O aukščiausio lygio yra meninė improvizacija, kuriai pradžių duoda intuicija.

Improvizacinė patirtis leidžia vaikui vis geriau pažinti aplinkybes, t. y. vaidmens medžiagą, pasiekti persikūnijimą ir naudoti vis meniškesnes vaidmens turinio perteikimo priemones. Kitaip tariant, improvizuodamas vaikas natūraliai pasiekia būtiną atitikimą tarp abiejų tipų žinių – deklaratinių („tai“) ir procedūrinių („kaip“) žinių (turinys nebėra per sunkus vaikui perteikti, o tai, kaip žinome, yra pagrindinis *norminio* ir *žaidiminio norminio* modelių trūkumas). Pedagogas turėtų jausti, kokio sudėtingumo aplinkybes jis gali improvizuojančiam vaikui pasiūlyti. Iš pradžių Z. Buožis siūlo paprasčiausias, vaikui gerai žinomas žiogo gyvenimo aplinkybes („Žiogo vasara“). Vėliau – pereiti prie sudėtingesnių aplinkybių („Žiogas audroje“), o dar vėliau improvizuoti persikūnijus į patį žiogo vaidmenį – savaip pakeitus judesių plastiką ir perteikiant tokius emocinius žiogo vertinimus, kurie išryškintų begalinę šio veikėjo meilę muzikai, leistų žiurovams pasigėrėti *žiogo kaip muzikanto* paveikslu. Kai tai vaikas sugeba pademonstruoti, pereinama į kitą sceninių įgūdžių lavinimo etapą.

Taigi, vaidinant vis sudėtingesnius pagal turinį veikėjus, ir sceninio veiksmo arba vaidybos įgūdžiai, ir persikūnijimo bei meninės improvizacijos gebėjimai tampa vis sudėtingesni. Tai ir rodo glaudų ryšį tarp abiejų paradigmų – atrinktas esminis turinys netampa savitiksliis ar normatyvinis, bet panaudojamas vaiko meninei kūrybai.

Improvizaciją Z. Buožis siūlo taikyti ir vaidinimo kūrimo bei jo parodymo etapuose. Vaikui kaip aktoriui turėtų būti pateikiama vis nauja aplinkybė ar įvaizdis, kurį suvokdamas ir į jį atsižvelgdamas jis kiekvienąkart atrastų ir naujas procedūrinės arba išraiškos žinias. Pedagogo indėlis reikalingas ir kuriant literatūros kūrinio sceninę interpretaciją, visą meninę vaidinimo sandarą, kuri išreikštų ne tiek jo asmeninį, t. y. suaugusiojo, požiūrį, bet, svarbiausia, atitiktų vaiko meninio improvizavimo nuostatas. Antai statydamas I. Krylovo pasakėčią „Žiogas ir skruzdė“, Z. Buožis kaip režisierius ištirpdo moralizuojantį skruzdės intonacijos skambesį, nes šis būtų per šiuurkštus estetiniame vaikiško vaidinimo audinyje (Buožis, 2012: 87, 143).

**Vertinimas.** Z. Buožis vaikų ir jaunimo teatrinės veiklos atžvilgiu kečia itin aukštus edukacinius meninius lūkesčius. Vaikas ar jaunuolis, įvaldęs meninę improvizaciją, iš tiesų visavertiškai ima dalyvauti ir bendradarbiauti suaugusiojo estetinių vertybių kūryboje. Ir tai, galima sakyti, yra aukščiausias bet kokio, taip pat ir meninio, ugdymo tikslas. Itin vertinga, jog Z. Buožis ugdymo pasiekimus – vaiko sceninius įgūdžius – nuosekliai susieja su mokomąja medžiaga (skirtingos sandaros literatūriniais veikėjais). Didelę vertę turi ir tai, kad meninė improvizacija tampa pagrindiniu mokymo metodu, leidžiančiu išvengti mechaniško treniravimo, žalingo tuo, jog išlavinami tik siauri atlikimo įgūdžiai, o kūrybinės vaiko asmenybės galios lieka nepanaudotos, neatskleistos. Kartu negalima nepastebėti, jog, siekiant vaiko meninės improvizacijos, lygiai taip pat reikalinga ir paties pedagogo meninė kūryba, pagrįsta dideliu estetiniu išprusimu ir pedagoginiu jautrumu.

### 1.3.2. Į meninę kompetenciją orientuota priešmokyklinio amžiaus vaikų vaidybinė veikla

Šis ugdymo ir mokymo būdas pasiūlytas Lietuvoje apie 2000 m. vietoj įprasto proginių vaidinimų organizavimo suaugusiųjų teatrų pavyzdžiu (Kazragytė, 2008; 2011).

**Tikslas.** Žinome, jog priešmokyklinio amžiaus, t. y. 5–7 metų, vaikai žaidžia vaidmeninius žaidimus, taip pat ir teatrą, tačiau šie žaidimai nėra meninė kūryba. Vaikų žaidimams trūksta intencionalumo, arba tikslingumo, įpratimo kurti sau ir žiūrovams skirtą meninę prasmę. Todėl pagrindinis tikslas – skatinant įgyti vaidybos žinių ir gebėjimų, taip pat ir atitinkamų nuostatų padėti vaikams „pereiti“ nuo nesąmoningo vaidmens atlikimo žaidžiant prie sąmoningos vaidybos. Svarbu, kad vaikai tai įstengtų padaryti ne atsitiktinai ir ne vaidindami tik „vieną“ vaidmenį, bet įgytų meninę kompetenciją, kuria jie galėtų savarankiškai pasinaudoti daugelyje panašių situacijų.

**Turinys ir pagalbos mokantis būdai.** Šioje veikloje, kaip ir meninės krypties vaikų teatrinėje veikloje, turinys suprantamas kaip esminės vaidybos žinios: deklaratinės ir procedūrinės. Jų pateikimas ir mokymasis (įgijimas) glaudžiai jungiamas su vaiko kūrybine menine raiška.

Deklaracinės, arba vaidmens turinio, žinios pirmiausia glūdi literatūriniame tekste. Šio amžiaus vaikų suvokimą ir kūrybinį perteikimą atitinkantys literatūriniai tekstai yra viena didžiausių pedagoginių problemų. Scenarijai, kad ir vaikiški, netinka, nes jie per daug sutelkia dėmesį į žodžių mokymąsi atmintinai, apriboja vaidybos raiškos priemonių arsenalą (susidaromas klaidingas supratimas, jog vaidinti – tai „sakyti žodžius“). Todėl imamasi kurti trumpas, kelių sakinių pasakaites, kaip gaires savarankiškai kurti vaiko vaidinimą. Jos suteikia galimybę kurti prasmę ne tik vaidmens raiškos priemonėmis, bet ir siužeto rutuliojimu. Pateiksime trumpą pasakaitės tekstą ir vaikų sukurto vaidinimo aprašymą.

**Žaidiminė pasakaitė „Du varliukai“.** *„Du varliukai iššokavo į vasaros pievą sliėkų, kirminėlių, musių, uodų ir kokių vabalėlių pasirankioti. Bet, žino, netoliese gandrai, parietę koją, snaudžia. Oi, jeigu jis pabustų, neištrūktų iš jo snapo. Renka renka varliukai vabalėlius. Prisirinko pilnus kibirėlius. Pasisekė jiems tąkart – neprižadino gandro.“*

**Vaikų sukurtas vaidinimas.** *Karolis (5 m. 11 mėn.) ir Edvinas (6 m. 5 mėn.), vaidinantys varliukus, šokuoja po pievą ir renka į kibirėlius maistą. Nedideliais graibštukais jiems pasiseka pagauti tai drugelį, tai vorą, tai musę. Karolis – vyriškesnis, lėtesnis, tad sukiojasi vienoje vietoje. Edvinas – greitesnis ir vikresnis. Strikinėdamas užkliudo scenoje gulintį kamuolį.*

„Futbolas!“ – šaukia žiūrovai. Tačiau, kiek pagainiojęs kamuolį, Edvinas vėl grįžta prie savo darbo. Staiga sustoja. „Broli! Aau“, – rodo per stiklą į miegamąjį. „Gandras!“ Abu kurį laiką nuščiuvę žiūri į gandrą. Edvinas: „O Dieve, reikia sprukti!“ Laksto po sceną, ieškodami, kur geriau pasislėpti. Netrukus ir vėl imasi darbo. Karolis įninka tyrinėti savąjį kibirėlį. Tuoj pat prisigretina Edvinas, klausia: „Broli, sakyk, ar tavo kibiras pilnas?“ Karolis, dar kartą žvilgtelėjęs į savo kibirėlį, pakelia akis į Edviną ir sako: „Ne.“ Edvinas taip pat žiūri į savo kibirėlį ir galiausiai praneša: „Ir mano ne.“ „Reikia gaudyti“, – taria atsidusdamas. Ir vėl darbuojasi. Staiga Karolis surinka: „A! Gandras!“ Ir smunka po čia pat esančiu plačiu stalu. Edvinas skuodžia per sceną ir taip pat gelbstisi, slėpdamasis už stalo. Iš po stalo kyla jau kaip nebe varliukai, o berniukai – vaidinimas baigtas.

Kaip matome, trumpa pasakaitė – tik pretekstas pačių vaikų kūrybingai plėtojamam vaidinimo vyksmui. Šis vyksmas plaukia iš jų vidaus, atspindi nuolatinę aktyvią vaizduotės, mąstymo, emocijų ir jausmų tėkmę. Kartu vaikai supranta, ką kuria, ką vaidina. Būdinga, jog vaikai gali nusakyti savo improvizuotai sukurtų vaidmenų prasmę. Viktorija (7 m. 2 mėn.): „Aš buvau saulutė. Sakiau, kelkitės, jau reikia keltis.“ – „Kodėl tu taip sakei?“ – „Todėl, kad vaikai miegojo. Ir po vieną aš pažadinau. Kai aš miegu, mane irgi saulytė pažadina.“ Darius (6 m. 4 mėn.): „Aš buvau šuniukas margiukas. Sakiau: au au kieme vagi sugavau.“ – „Kodėl tu taip sakei?“ – „Nes ten buvo vagis – kiškis.“ – „O ką jis pavogė?“ – „Morką.“ – „Ir ką tu tada darei?“ – „Sakiau, kad daugiau taip nedarytų.“ Ignas (6 m. 2 mėn.): „Aš vaidinau vėjūkstį. Taip, kad einu su būgnu, pabūgnuoju ir lapai nukrenta. Paskui skraidau kaip vėjas. Kutenu šakeles, kad būtų linksniau.“ Tai rodo, kad vaikai kūrė pagal savo laisvą valią, būdami kūrėjais, ne vykdytojais, be to, tai darė atsakingai. Aprašytasis vaikų vaidinimas, nors ir savitas, prasmingas galėtų būti ne tik patiems vaidintojams, bet ir suaugusiems žiūrovams. Jie jaustų mažųjų intencijas, bandytų suprasti jų savarankiškai atrastus sumanymus ir sprendimus, todėl užsimegztų dvasinio bendravimo ryšys, o tai ir yra teatro meno esmė.

Pagal sandarą pasakaitės yra atviros ir uždaros. Atviros struktūros pasakaitėse nusakomas pradinis įvykis, kuris įvairiai plėtojamas, o pabaiga laisva. Uždaros struktūros pasakaitės turi iš anksto keletą numatytų įvy-

kių, pradžią ir pabaigą. Skirtingos pasakaičių sandaros atitinka skirtingus šio amžiaus vaikų vaidybos pasiekimų lygius. Pirmiausia pasiekama, kad vaikai vaidindami pagal atviros sandaros pasakaites atskleistų keletą vaidybos gebėjimų ir sukurtų tiesiogines vaidinimo prasmes. Tuomet iš vaikų kūrybos galima suprasti, ką jie vaizduoja, bet dar nėra aišku, kokia to vaizdavimo perkeltinė prasmė. Vaikai kuria lyg žaisdami, lyg vaidindami, t. y. ne visai sąmoningai. Vėliau vaikams siūloma vaidinti pagal uždaros sandaros pasakaites, tada jie parodo aukštesnius pasiekimus: aiškiau reiškia emocinį santykį su vaidinamu veikėju, sukuria užuominų į metaforines prasmes, vaidina sąmoningiau.

Su vaidybos gebėjimų lygiais glaudžiai susijęs organizavimas ir pedagoginės pagalbos būdai. Pirmajame etape drauge su vaikais vaidina ir pedagogė. Iš jos, kaip iš patyrusios scenos partnerės, vaikai mokosi mąstyti, valdyti kitus vidinius kognityvinius procesus (dėmesį, vaizduotę, suvokimą, emocinius vertinimus), minčių, vaizdinių, t. y. turinio, raiškai naudoti judesius, žodžius, balso intonacijas. Šiame etape sukuriama nedidelio mažųjų teatro iliuzija. Vaikai vaidina priešais vaikus – žiūrovus. Jie vaidina savarankiškai, bet pedagogė visada yra pasirengusi ateiti jiems į pagalbą, kai pritrūksta vaizdinių (turinio žinių) arba procedūrinių žinių, žinojimo „kaip“, išradingumo. Po vaidinimo su vaikais aptariama tai, kas buvo suvaidinta, kad atmintyje išliktų ryšys tarp vaizdinių ir matytos vaidybinės raiškos. Praėjus maždaug metams vaikai įgyja meninę vaidybinę kompetenciją. Išklaušę trumpą pasakaitę, jie gali improvizaciniu būdu sukurti nesudėtingą vaidinimą. Meninių prasmų turinčius vaidinimus sukuria apie ketvirtadalis šio amžiaus vaikų. Kiti kuria vaidinimus, kuriuose vaizduojama daugiau tiesiogiai.

Palengva vaikai susidaro ir sampratas, „kaip“ vaidinti, t. y. įgyja apibendrintų procedūrinių žinių. Iš pradžių vaikai nesupranta, kada jie žaidžia, o kada vaidina, todėl sako: „*dar pažaiskime*“, nors turi omenyje vaidybą. Praėjus kiek daugiau nei pusei metų, į klausimą „Ar vaidinti ir žaisti yra tas pats?“ daugiau kaip pusė vaikų atsako: „Ne tas pats.“ O išgirdę klausimą „Ką reiškia vaidinti?“ dauguma vaikų paaiškina, jog „*judėti, kalbėti*“. Tai rodo, jog mažieji sampratą apie vaidybą gali susidaryti apibendrintomis *judesio* ir *kalbos* sąvokomis, net jei jos ir nebuvo akcentuotos. Kai ku-

rie gali paaiškinti detaliau: „*Vaidinti reiškia kurti. Reiškia, kad įsivaizduoji ką nors tokio, kas čia yra. Ir tada vaidini*“ (Karolis, 5 m. 11 mėn.). „*Reikia žinoti kokią nors pasaką. Paskui ją reikia suvaidinti*“ (Eglė, 7 m.). O kai kas samprotauja taip: „*Vaidyba yra tada, kai žmogus negyvena savo gyvenimo, bet kitą gyvenimą gyvena, pagal vaidmenį. Tai ne tikrovė, o tik vaidinimas. Tai sugalvotas dalykas. Ir jis yra labai gražus. Kai vaikai vaidina, suaugusieji žiūri, nes jiems įdomu*“ (Vaida, 6 m. 7 mėn.).

Priešmokyklinio amžiaus vaiko įgyjamos žinios yra tos pačios prigimties kaip ir aktorius žinios. Tačiau jos neprilygsta psichotechnikai, kuri akcentuojama *norminiame* teatro mokymo modelyje. Tai itin elementarios žinios, nelygintinos ir su sceninio veiksmo įgūdžiais, kuriuos vyresnio amžiaus vaikai įgyja meninės krypties teatrinėje veikloje.

**Vertinimas.** Į meninės kompetencijos ugdymą orientuota priešmokyklinė vaidybinė veikla iš esmės skiriasi nuo vaidinimų pagal suaugusiųjų teatrų pavyzdžius organizavimo, lygiai taip pat ir nuo vaidinimų-žaidimų, kai vaikams tik sudaromos išorinės sąlygos kurti, bet pačios kūrybos nemokoma, todėl vaiko meninė raida beveik sustoja. Šis kūrybinis meninis vaidybos mokymo būdas gali būti integruotas į kasdienę priešmokyklinę veiklą. Kartu tai kelia ir nemažus pedagogo meninių ir didaktinių kompetencijų reikalavimus.

### 1.3.3. Kūrybinio meninio teatro mokymo modelio įgyvendinimas bendrosiose programose

Bendrosios programos pratęsia paradigimų sąveikos įgyvendinimą, pradėtą meninės krypties vaikų neformaliojo švietimo teatrinėje veikloje ir aptinkamą dalykinio meninio ugdymo turinio sampratoje. 2008 m. ir 2011 m. bendrosiose programose apibrėžti mokinių pasiekimai iš trijų šių sampratų atitinkančių žinių sričių, būtent: iš teatro raiškos, spektaklių interpretavimo ir vertinimo bei teatro svarbos socialiniame kultūriname gyvenime pažinimo. Pasiekimai, savo ruožtu, atspindi klasikinę ir laisvojo ugdymo paradigmas. Pavyzdžiui, baigdami 10 klasę mokiniai turėtų gebėti „*sukurti scenarijų, vaizduojantį, kaip lemtingi žmonių poelgiai (emigracija, narkotikų vartojimas, skyrybos, išdavystė, savižudybė) pakeičia jų pačių*



ir kitų žmonių gyvenimą“. O tam jie turėtų „išskirti 4–5 situacijas, atskleidžiančias personažų gyvenimo posūkius“, „apibūdinti personažų bruožus, elgesį, kalbą“ ir pan. (Teatras, 2012: 1147). Orientaciją į paradigmų sąveiką, kūrybinius mokinių pasiekimus nuosekliai pratęsia ir teatro brandos egzamino programa. Pagal jos reikalavimus mokiniai savarankiškai parengia *kūrybinį darbą – etiudą* arba *vaidmenį* (Menų brandos egzamino programa. Teatro egzamino reikalavimai, 2012). Mokinio sukurtas etiudas (spektaklis) ar vaidmuo nelyginamas su suaugusiųjų spektakliu, nesiekiamas, kad jis prilygtų jam kaip normai. Jis vertinamas atsižvelgiant į tai, ko buvo mokytasi pagal bendrąsias teatro programas.

Teatro dalyko bendrųjų programų **tikslai** evoliucionavo. **Pirmoji** teatro dalyko programa pasirodė 1996 m. (Drama (teatras), 1996). Ji atskleidė ir artikuliuavo, sudėtingėjimo tvarka išdėstė teatro meno žinias, gebėjimus, kūrybinių užduočių pavyzdžius, rekomenduojamus vaidinti literatūros kūrinius, bet iš esmės nekeitė įprastos teatrinės veiklos, orientuotos į spektaklio pastatymą (kai vertinami suaugusiojo pasiekimai). Galima sakyti, kad ji atspindėjo gana stichišką tradicinės klasikinio ugdymo ir laisvojo auklėjimo paradigmų jungimą. **Antrojoje** (2002 m., skirtoje 11–12 kl.) ir **trečiojoje** (2003 m., skirtoje 1–10 kl.) programose buvo suformuluoti išsilavinimo standartai – ką mokiniai (ne suaugusieji!) turėtų žinoti (nusakyti, paaiškinti ir pan.), gebėti sukurti, parodyti (Teatras, 2002; 2003). Išryškėjo teatro kaip mokomojo dalyko savitumas. Dėmesio centre atsirado ne spektaklis, ne veiklos, bet mokinių ugdymo, mokymosi ir meninės kūrybos pasiekimai, kuriuos jie pademonstruoja vadinamajame *edukaciniame teatre*. **Ketvirtojoje** (2008 m., skirtoje pradiniam ir pagrindiniam ugdymui) ir **penktojoje** (2011 m., skirtoje viduriniam ugdymui) programose orientuojamasi į kompetencijų ugdymą (Teatras, 2008; 2011). Mokinių pasiekimai aprašyti kaip kompetencijų dėmenys: *žinios ir supratimas, gebėjimai, nuostatos*. Mokiniai turėtų parodyti žinių supratimą jas *nusakydami* (remiantis B. Bloomo taksonomija, *nusakymas* ar *paaiškinimas* priskiriamas žemesniesiems gebėjimams, kurie yra aukštesniųjų, pavyzdžiui, *kūrimo* gebėjimų, pagrindas).

Bendrosiomis teatro programomis siekiama įveikti du pagrindinius trūkumus, kurie akivaizdžiai iškyla mokant pagal *norminį* ir *žaidiminį*

*norminį* teatro mokymo modelius, būtent – orientaciją tik į atlikimo įgūdžių lavinimą ir gebėjimų neperkeliamumą. Programose vaidmens atlikimo ar kitų įgūdžių lavinimas išvis neakcentuojamas. Jų mokiniai įgyja savaime, kai mąsto apie prasmės kūrimą ir ieško (pateikdami bent po kelis variantus) geriausių jos išraiškos priemonių bei formų. Atlikimo įgūdžiai daugiau galėtų būti lavinami tada, kai mokiniai mokosi pagal tikslingai to siekiančias neformaliojo ugdymo programas. Susitelkimas į teatro ir bendrųjų kompetencijų ugdymą turėtų padėti išspręsti gebėjimų perkeliavimo problemą. Beje, pastarąjį dešimtmetį neformalusis vaikų švietimas taip pat orientuojamas į kompetencijų ugdymą (Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija, 2005). Vadinas, ne tik mokant dalyko, bet ir šioje vaikų teatrinėje veikloje dera dėti daugiau pastangų, kad mokiniai ugdytūsi apibendrintus gebėjimus kaip savo kompetentingumo dalį, galėtų juos perkelti į kitas situacijas, o ne statyti spektaklius.

**Turinys.** Bendrosiose teatro programose konkreti literatūrinė medžiaga nurodoma tik bendrais bruožais. Daugiausia dėmesio skiriama numatomiems mokinių pasiekimams aprašyti. Kartu spręsta procedūrinių žinių eksplikavimo problema, kad įgytas žinias būtų galima perkelti į kitas situacijas. Kokios vaidybos, režisavimo ir kitos teatro raiškos žinios turėtų sudaryti bendrojo, ne profesinio teatro ugdymo turinį? Žinoma, tai negali būti nei psichotechnika, nei sceninio veiksmo įgūdžiai, nei vien vaidybos gebėjimai, nes šios ir kitos panašios profesionaliojo teatro pedagogikos sąvokos mokyklinio teatrinio ugdymo turinį iškreiptų arba susiaurintų. Apibrėžti žinias yra didelis iššūkis visų šalių pedagogams, kuriantiems teatro ugdymo turinį (Kazragytė, 2013). Dėl to šis turinys tebėra glaudžiai susijęs su nacionalinėmis edukacinėmis tradicijomis ir atskirose šalyse labai skiriasi. Lietuvoje kuriant mokyklinį teatro žinių turinį daugiausia naudotasi žinomomis esminėmis K. Stanislavskio sąvokomis, terminais, taisyklėmis (ir pastebima, jog trūksta M. Čechovo teatro pedagogikos įtraukimo). Arba turinys suformuluotas atsižvelgiant į tai, kokių žinių mokinio meninei kūrybai reikia. Štai 11–12 klasių mokiniai turėtų „*paiškinti pasirinkto kūrinio tinkamumo interpretuoti scenoje kriterijus*“ (Teatras, 2011: 49). Šios žinios yra tiesiog būtinos, kad mokiniai lengviau ir tiksliau pasirinktų literatūros kūrinių.

Kūrybinis žinių naudojimas maksimaliai išplečiamas. Pavyzdžiui, teatro raiškos srityje mokiniai skatinami naudoti žinias pačiais įvairiausiai kūrybos būdais: kuriant dramos siužetą, scenografiją, vaidmenį, galiausiai – visą vaidinimą, jį parodant. Teatro spektaklio suvokimo ir vertinimo srityje taip pat akcentuojamas kūrybinis žinių naudojimas, atrandant sąsajas su savo pačių estetiniais išgyvenimais ir savo kūrybine teatine raiška.

Šalia procedūrinių ir deklaracinių žinių, susijusių su teatro menine raiška, bendrosiose programose apibrėžiami pasiekimai, reikalaujantys metakognityvinių, arba mokėjimo mokytis, žinių, taip pat žinių, susijusių su asmeniniu požiūriu, prasmingumu, mokymosi motyvacija, kitaip tariant, „aš“ sistema (Marzano, 2005). Antai 10 klasės mokiniai turėtų „*nurodyti, kokiais mokymosi tikslais pasirinko užduotį*“, gebėti „*nusakyti, kas sekėsi mokantis*“. Mokymasis naudotis įvairių tipų žiniomis turėtų užtikrinti kaip galima labiau visuminę, darnią mokinio asmenybinę brandą, meninę raidą ir, svarbiausia, gebėjimų taikymą kitose situacijose.

**Metodai.** Bendrosiose teatro programose rekomenduojami įvairūs metodai: tiesioginio mokymo, mokymosi iš patirties, interaktyvaus mokymo, kūrybinio mokymo. Metodus mokytojas renka si žvelgdamas į tai, kokios pedagoginės pagalbos mokiniui reikia, kokie yra jo mokymosi poreikiai. Pagalbos veiksmingumą daugiau lemia ne pats metodas, bet mokytojo vaidmens atlikimas ir atitinkamai susiformavę santykiai. Mokytojas turėtų *elgtis* kaip labiau patyręs teatro menininkas ir padėti mokiniui – mažiau patyrusiam ir nusimanančiam, įtraukdamas jį kaip partnerį į bendrą meninės prasmės kūrimo procesą, su juo bendradarbiaudamas. Programose pateikiama pavyzdžių, kaip paskirus mokymo metodus jungti į išsias strategijas, atskleidžiančias mokytojo meninį mąstymą ir leidžiančias iš jo mokytis mokiniams. Pavyzdžiui, ugdant mokinių gebėjimą kurti scenarijų, rekomenduojama *iš pradžių aptarti žiniasklaidos pranešimus, publicistiką, po to aprašyti proza arba dramos forma personažus, jų aplinkybes, vėliau jų gyvenimo epizodus išplėtoti į situacijas, jas išdėstyti pagal etiudo struktūrą, vaidinti-improvizuoti ir koreguoti*. Mokymo strategijų parinkimas priklauso ir nuo mokymosi etapo. Pavyzdžiui, mokant teatro pirmajame – *susipažinimo* etape rekomenduojama daugiau taikyti mokymosi iš patirties strategiją, reikalingą susiformuoti klasei kaip grupei (teatriniam ansamblui).

Bendrosiose programose atsiranda nauja turinio dalis – mokinių pasiekimų lygių požymiai ir jų vertinimo būdai. Daugeliu atvejų tai yra supaprastintos teatro meno formos, pavyzdžiui, *su kitais dalykais integruotos vaidybinės situacijos, teatralizuotas kultūrinis renginys*. Tai padeda išsaugoti kūrybinį meninį teatro mokymosi kryptingumą ir atitinka išmokimo klasėje (ne būrelyje, ne studijoje!) galimybes.

**Vertinimas.** Kūrybinio meninio teatro mokymo modelio, pateikto teatro dalyko bendrosiose programose, stiprybė ta, jog teatro mokymasis skiriamas visiems mokiniams, ne vien gabiems ar itin motyvuotiems. Panaudodamas įvairias žinias kiekvienas mokinys gali tobulėti pagal savo individualias išgales. Be to, aiškiai pabrėžiama, jog svarbiausia yra pačių mokinių (ne suaugusiųjų!) meninė teatrinė kūryba, mokinių meninis kultūrinis sąmoningumas, socialinė atsakomybė. Silpnoji pusė ta, kad bendrųjų programų įgyvendinimas reikalauja gerų meninių ir naujų didaktinių teatro mokytojo kompetencijų, susijusių su vadovavimu mokymuisi, bendradarbiavimu, mokinių pasiekimų vertinimu, taip pat kelia didelius pedagoginio kūrybingumo reikalavimus. Tikslai, užduotys, strategijos, metodai, literatūrinė medžiaga, pamokos formos ir rezultatų vertinimo būdai – viskas turėtų būti pedagogo kūrybiškai *pritaikoma* pagal mokinių mokymosi poreikius ir galimybes.

## Apibendrinimas

XX–XXI a. pradžios Lietuvos mokyklinės teatro didaktikos tyrimas klasikinio ugdymo ir laisvojo ugdymo paradigms raiškos požiūriu pateikia vaikų neformaliojo švietimo teatrinės veiklos ir teatro dalyko bendrųjų programų teorinės analizės vaizdą, jungiantį iki šiol fragmentiškai egzistavusius požiūrius ir idėjas. Jame išskyla šie teoriniai teatro mokymo modeliai: *norminis, žaidiminis norminis ir kūrybinis meninis*.

*Norminiame* teatro mokymo modelyje dominuoja klasikinė ugdymo paradigma (pagrįsta objektyvistine turinio samprata). Siekiama, kad vaikų teatrinė veikla prilygtų suaugusiųjų teatrinei veiklai kaip normai. Turinys ir metodai mažai kuo skiriasi nuo tų, kurie taikomi rengiant profesionalius aktorius ir suaugusiųjų spektaklį. Mokymo pagal šį modelį rezul-

tatai vertintini neigiamai, nes slopinama autentiška, raidos nulemta vaiko meninė kūrybinė raiška, vietoj jos lavinami siauri techniniai vaidmens atlikimo pagal suaugusiojo sampratą įgūdžiai. Vaikas neįgyja perkeliamųjų gebėjimų.

*Žaidiminis norminis* teatro mokymo modelis priešaringai derina abiejų paradigmų raišką. Pradiniame mokymo ir spektaklio kūrimo procese matyti teigiama laisvojo ugdymo paradigmos raiška: siekiama laisvos emocijų raiškos, savosios patirties atkūrimo, turimų žaidimų gebėjimų naudojimo, taikomi kūrybiniai metodai. Tačiau orientacija į spektaklį, atitinkantį suaugusiųjų vertinimo normas, išlieka. Todėl neišvengiamai blokuojama savita meninė vaidinančio vaiko kūryba. Modelio vertė nebent ta, kad vaikas gali patenkinti psichologinį saviraiškos poreikį.

*Kūrybinis meninis* teatro mokymo modelis grindžiamas aiškiai pakitusia turinio samprata. Laikomasi nebe tradicinės akademinės turinio sampratos, bet išskiriamos esminės žinios, reikalingos kūrybinei meninei vaiko raiškai „čia ir dabar“, atitinkančios jo meninės raidos etapą. Vaiko meninės prasmės kūrimo procese natūraliai vyksta abiejų paradigmų sąveika: vaikas kūrybiškai naudoja žinias savo (ne suaugusiojo!) minčių, jausmų raiškai ir galių plėtotei. Tam atitinkamai pritaikomi visi kiti didaktikos sistemos elementai (literatūrinė medžiaga, metodai, strategijos, etapai, vertinimas, kt.). Individualus vaiko tobulėjimas, kuris matomas iš mokymosi ir meninės kūrybos pasiekimų, tampa pagrindiniu pedagogo ir paties vaiko pastangų objektu.

Pirmuosiuose dviejuose modeliuose vaikų teatrinė veikla iš esmės sutampa su suaugusiųjų teatrine veikla. Tai neskatina ir mokyklinės teatro didaktikos formavimosi. *Kūrybiniame meniniame* teatro mokymo modelyje, siekiant įgyvendinti glaudžią abiejų paradigmų sąveiką, didaktika kaip sistema labiau eksplikuojama ir diferencijuojama. Kiekvienu šio modelio įgyvendinimo būdu – *meninės krypties vaikų teatrinėje veikloje, į meninės kompetencijos ugdymą orientuotoje priešmokyklinėje veikloje ir teatro bendrosiose programose* – taikomos skirtingos, savitos didaktinės sistemos.

Negalima teigti, jog šiandien kuris nors iš šių teorinių teatro mokymo modelių nebeegzistuoja. Visi jie reiškiasi praktikoje iki šiol, tik, žinoma, skirtingomis proporcijomis. Be to, jų negalima tapatinti su pavienio as-

mens – teatro pedagogo – darbai. Vienas ir tas pats asmuo gali išsakyti ar taikyti praktiškai idėjas, priskirtinas ne vienam iš šių modelių. Todėl šio tyrimo rezultatai gali būti naudingi kaip tam tikra metateorija, leidžianti įsivaizduoti ir suprasti gana sudėtingas skirtingų didaktinių modelių samplaikas. Ją išsąmoninus, galima vienų modelių atsakyti, o kitus – kaip inovatyvius, atitinkančius šiuolaikinius švietimo tikslus, taikyti su didesniu kūrybiškumu ir pasitikėjimu.

## Literatūra

- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor, Global research compendium on the impact of the arts in education*. Germany: WaxmannVerlagGmbH.
- Bernstein, R. J. (1983). *Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics, and Praxis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Bielskis, P. (2007). Veiksmas ir vyksmas. In J. Grigaitienė (sud.). *Mokyklinis teatras: patirtis, problemos, perspektyvos* (p. 8–14). Klaipėda: Klaipėdos universitetas.
- Bitinas, B. (2005). Edukologijos mokslas ugdymo paradigmu sankirtoje. *Pedagogika: mokslo darbai*, 79, 5–10.
- Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
- Bolton, G. (1998). *Acting in Classroom Drama: a Critical Analysis*. Great Britain: Henry Ling Limited, Dorset.
- Bruzgelevičienė, R., Žadeikaitė, L. (2008). Ugdymo paradigmu kaita XX–XXI a. sandūroje – unikalus Lietuvos švietimo istorijos reiškinys. *Pedagogika: mokslo darbai*, 89, 18–28.
- Buožis, Z. (2012). *Teatras ir jauna siela: mokslo ir metodiniai darbai, inscenizacijos, publicistika* (sudarė ir spaudai parengė Vida Kazragytė). Vilnius: Kronta.
- Drama (teatras)*. (1996). Papildomojo ugdymo ir pasirenkamojo dalyko bendroji programa I–XII klasėms. Vilnius: Leidybos centras.
- Ercmonienė, R. (2001). *Praktinės režisūros abėcėlė. Knyga vaikų dramos būrelio vadovui ir dramos mokytojui*. Vilnius: Naujoji Rosma.
- Fleming, M. (2012). *The Arts in Education: An Introduction to Aesthetics, Theory and Pedagogy*. London: Routledge.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. California, Los Angeles: the Getty Education for the Arts.
- Geniušas, J. (1968). *Rinktiniai pedagoginiai raštai*. Kaunas.
- Grigaitienė, J. (2010). Spektaklis kaip žaidimas Lietuvos teatre. In *Res Humanitariae VIII* (p. 30–53). Klaipėda: Klaipėdos universitetas.
- Helmke, A. (2012). *Pamokos kokybė ir mokytojo profesionalumas: diagnostika, vertinimas, tobulinimas*. Vilnius: Standartų spaustuvė.

- International Review of Curriculum and Assessment*. (2010). Frameworks Internet Archive: INCA, June.
- Jackūnas, Ž. (1993). Lietuvos švietimo plėtotė Europos edukacinių nuostatų kontekste. In P. Dereškevičius (sud.). *Lietuvos švietimo reformos gairės* (p. 8–24). Vilnius: Valstybinis leidybos centras.
- Jankutė, E. (1993). *Žaiskime teatrą*. Kaunas: Šviesa.
- Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
- Jucevičienė, P., Simonaitienė, B., Bankauskienė, N., Šiaučiukėnienė, L. (2005). *Mokytojų didaktinės kompetencijos atitiktis šiuolaikinio švietimo reikalavimams*. Tyrimo ataskaita. Prieiga per internetą: [http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/MOKYTOJU\\_DIDAKT\\_KOMPETENCIJOS\\_ATITIKTIS\\_%20SIUOLAIK\\_REIKALAV.pdf](http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/MOKYTOJU_DIDAKT_KOMPETENCIJOS_ATITIKTIS_%20SIUOLAIK_REIKALAV.pdf).
- Kansanen, P., Meri, M. (1999). The Didaktik relation in the teaching – studying – learning process. In Fr. Buchbergen, P. Kansanen (ed.). *Didaktik / Fachdidaktik as Science (-s) of the Teaching Profession* (p. 107–116). *Thematic Network of Teacher Education in Europe (TNTEE Publications)*. 2 (1).
- Karčiauskienė, M. (1990). *Pradinio mokymo patirtis Lietuvoje (1918–1940)*. Kaunas: Šviesa.
- Kazragytė, V. (2011). *Mažųjų vaidinimai: literatūriniai tekstai ir komentarai. Ugdymas namie, priešmokyklinėje grupėje, pirmoje ir antroje klasėje*. Vilnius: Tyto alba.
- Kazragytė, V. (2008). *Priešmokyklinio amžiaus vaikų vaidybos gebėjimų ugdymas*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
- Kazragytė, V. (2013). Teatro dalykas Lietuvos mokykloje: ryšiai su edukaciniu kultūrinio kontekstu. *Pedagogika: mokslo darbai*, 111, 195–202.
- Manley-Delacruz, E. (1990). Revisiting Curriculum Conceptions: A Thematic Perspective. In *Visual Art Research*, 16, 10–25.
- Marzano, J. R. (2005). *Naujoji ugdymo tikslų taksonomija*. Vilnius: Žara.
- Matonis, V. (2000). *Šiuolaikinės meninio ugdymo koncepcijos. Meninio ugdymo teorija JAV*. Vilnius: Enciklopedija.
- Melnikova, R. (2007). *Pasaulis – tai scena. Integruotos teatro ir etikos pamokos 9–10 klasei*. Mokytojo knyga. Vilnius: Enciklopedija.
- Meninio ugdymo metodinė medžiaga. Teatras (IX–XII klasių mokiniams)*. (2011). Projektas „Negaišk laiko patyčioms! Tu gali kurti“. Kaunas. Prieiga per internetą: [http://www.meninio\\_ugdymo\\_metodine\\_medziaga\\_-\\_TEATRAS\\_IX-XII](http://www.meninio_ugdymo_metodine_medziaga_-_TEATRAS_IX-XII).
- Menų brandos egzamino programa. Teatro egzamino reikalavimai*. Patvirtinta LR švietimo ir mokslo ministro 2012 m. gruodžio 31 d. įsakymu Nr. ISAK-1769. Prieiga per internetą: <http://www.upc.smm.lt/naujienos/bep/menai2014.php>.
- Motiejūnienė, E., Žadeikaitė, L. (2009). Kompetencijų ugdymas: iššūkiai ir galimybės. *Pedagogika: mokslo darbai*, 95, 86–93.
- Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija*. Patvirtinta 2005 m. gruodžio 31 d. LR švietimo ir mokslo ministro įsakymu Nr. ISAK-2695. Prieiga per internetą: [http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=269178&p\\_query=](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=269178&p_query=)



- Nielsen, F. V. (2007). Music (and Arts) Education from the Point of View of Didaktik and Bildung. In L. Bresler (ed.). *International Handbook of Research in Arts Education* (p. 265–285). Part 1, Springer.
- Poškienė, R. (1996). *Teatrinis vaikų ugdymas*. Klaipėda: Menininkų namai.
- Rajeckas, V. (1999). *Pedagogika – ugdymo mokslas ir menas*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
- Savickaitė, A. (1990). *Aktoriaus sceniniai gabumai*. Vilnius: Vaga.
- Savukynaitė, E. (1988). Kūno plastikos mokymo būdai mokyklos teatre. In L. Tupikienė (sud.). *Mokykla ir teatras: straipsnių rinkinys* (p. 75–86). Kaunas: Šviesa.
- Smith, R. A. (1987). The Changing Image of Art Education: Theoretical Antecedents of Discipline-based Art Education. *Journal of Aesthetic Education*, 21 (2), 3–35.
- Sruoga, B. (1994). *Apie tiesą ir sceną*. Vilnius: Scena.
- Sruoga, B. (1936). Vaikų teatras. *Vakarai*, kovo 27 d. – balandžio 12 d.
- Šimkus, G. (2003). *Mėgėjų teatras Lietuvos kultūroje*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Stromstedt, M. (2008). *Astridos Lindgren biografija*. Vilnius: Gimtasis žodis.
- Tapinienė, V. (1988). Žaidžiamieji teatrai. In L. Tupikienė (sud.). *Mokykla ir teatras: straipsnių rinkinys* (p. 111–124). Kaunas: Šviesa.
- Targamadžė, V. et al. (2010). *12–14 metų mokinių mokymo(si) didaktinės problemos ir jų sprendimo galimybės*. Tyrimo ataskaita. Prieiga per internetą: [http://www.alternatyvusisugdymas.lt/uploads/2009/12/10\\_09\\_03\\_AU\\_galimybui\\_studija.pdf](http://www.alternatyvusisugdymas.lt/uploads/2009/12/10_09_03_AU_galimybui_studija.pdf).
- Teatras. (2002). In *Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir išsilavinimo standartai XI–XII klasėms* (p. 321–363). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
- Teatras. (2003). In *Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir išsilavinimo standartai. Priešmokyklinis, pradinis ir pagrindinis ugdymas* (p. 471–478, 498–504, 545–555). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
- Teatras. (2008). In *Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos* (p. 311–320, 1137–1150). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
- Teatras. (2011). In *Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklų vidurinio ugdymo bendrosios programos*. Prieiga per internetą: <http://www.upc.smm.lt>.
- Teatras. *Vidurinio ugdymo metodinė medžiaga*. (2012). Vilnius: Ugdymo plėtotės centras. Prieiga per internetą: <http://www.upc.smm.lt/ugdymas/vidurinis/rekomendacijos/>.
- Teatro metodinės rekomendacijos pagrindiniam ugdymui*. (2008). Vilnius: Švietimo plėtotės centras. Prieiga per internetą: <http://www.pedagogika.lt/index.php?-448243960>.
- Tupikienė, L. (1988). Mokyklos ir teatro sąlyčio taškai. In L. Tupikienė (sud.). *Mokykla ir teatras: straipsnių rinkinys* (p. 4–18). Kaunas: Šviesa.



- Urba, K. (2010). Lietuvių vaikų dramaturgijos šimtmetis. In I. Maciulevičienė (sud.). *Pjesių lėlių ir vaikų teatrui bibliografija (1906–2010)* (p. 4–15). Vilnius: Lietuvos liaudies kultūros centras.
- Urba, K. (1988). Vaikų teatro ir dramaturgijos savitumas. In L. Tupikienė (sud.). *Mokykla ir teatras: straipsnių rinkinys* (p. 32–50). Kaunas: Šviesa.
- Vaidyba. (1991). In *Ikimokyklinio ugdymo gairės* (p. 101–102). Vilnius: Leidybos centras.
- Vaigauskaitė, D. (2007). Mokyklinės režisūros ypatumai: „Šimtakojo patirtis“. In J. Grigaitienė (sud.). *Mokyklinis teatras: patirtis, problemos, perspektyvos* (p. 117–122). Klaipėda: Klaipėdos universitetas.
- Žebrauskas, V. (1975). *Į pagalbą mokinių dramos būrelio vadovui: metodinė medžiaga*. Vilnius: Lietuvos TSR švietimo ministerija.

## 2. LIETUVOS MUZIKINIO UGDYMO DISERTACINIŲ TYRIMŲ TEMATIKA UGDYMO PARADIGMŲ VIRSMO KONTEKSTE

*Henrika Šečkuvienė*

**Anotacija.** Skyriuje analizuojama Lietuvos muzikinio ugdymo disertacinių tyrimų tematika. Išryškunami šiuose tyrimuose nagrinėjami muzikos didaktikos aspektai, būdingi ugdymo paradigmų kaitai pereinant nuo klasikinės ugdymo paradigmos į laisvojo ugdymo paradigmą. Laikantis nuostatos, kad ugdymo paradigmą lemia jos filosofinis pagrindimas, skyriuje trumpai apibūdintos ir palygintos tradicinės (estetinės) ir praxinės (angl. *praxial*) muzikinio ugdymo filosofijos koncepcijos, lemiančios muzikinio ugdymo didaktiką.

**Esminiai žodžiai:** disertacinių tyrimų tematika, ugdymo paradigma, muzikos didaktika, muzikinis ugdymas, muzikinio ugdymo filosofija.

### Įvadas

Didaktikos kryptingumą, pobūdį ir ypatumus lemia ugdymo paradigma. XXI a. Lietuvos švietimas paženklintas perėjimu nuo klasikinės (moderniojo laiko) ugdymo paradigmos į laisvojo (postmoderniojo laiko) ugdymo paradigmą. Laisvojo ugdymo paradigma grindžiamo ugdymo tikslas – ugdyti laisvą, kūrybingą asmenybę. Ugdymas orientuotas į vaiką, visuminį jo ugdymą, sudarant sąlygas jo vidinių galių plėtotei, saviraiškai. Siekiant šias nuostatas įgyvendinti ugdymo praktikoje, reikia keisti visų dalykų, tarp jų ir muzikos, didaktiką. Postmodernaus XXI a. muzikos didaktika, kaip ir bendroji didaktika, pasižymi idėjų, požiūrių ir muzikos mokymą ir mokymąsi gausa ir įvairove. Daugelyje užsienio šalių muzikinio ugdymo procesų kaita įgyvendinama remiantis tos srities moksliniais tyrimais. Kaip šie procesai vyksta Lietuvoje? Ar muzikinio ugdymo tyrimų rezultatai turi įtakos ugdymo praktikai? Atsakyti į šiuos klausimus sudėtinga pirmiausia todėl, kad šie tyrimai nėra sisteminami, analizuojami bei nuosekliai ir kryptingai planuojami.

Paradigmų kaitos kontekste Lietuvos edukologai M. Barkauskaitė (2008), M. Barkauskaitė, B. Bitinas (2012), M. Teresevičienė (2012) anali-

zuoja, vertina atliktų edukologijos disertacinių tyrimų tematiką, jų reikšmingumą ugdymo teorijai ir praktikai, kaitos tendencijas. M. Teresevičienė (2012: 57) teigia, kad pastarojo dešimtmečio edukologijos daktaro disertacijos pasižymi tematikos įvairove, tačiau disertacijų, skirtų kaitos aktualijoms nagrinėti, yra nedaug. Autorė pabrėžia, kad dabartiniu laikotarpiu ypač aktualios tampa edukologinių tyrimų kokybės problemos, kompetencijų ugdymas ir kaita. M. Barkauskaitė (2008: 16) kelia platesnių mokytojų ugdymo mokslinių tyrimų stokos, edukologinių tyrimų sistemingumo, siekiant koordinuoti sisteminius visuomenės pokyčius, problemas. M. Barkauskaitė, B. Bitinas (2012) apibūdino ir įvertino Lietuvos edukologijos mokslo daktarų parengtų ir apgintų disertacijų (įskaitant nostrifikuotas Lietuvoje) tematiką, jos reikšmingumo ir sudėtingumo ypatumus, aptarė disertacijos temų parinkimo dabartinę praktiką. Autoriai pažymi, kad, pertvarkant doktorantūros studijas, daugiausia dėmesio yra skiriama rengiamų ir ginamų edukologijos krypties disertacijų temų teoriniam ir praktiniam reikšmingumui.

E. Sakadolskienė (2008) viena pirmųjų atkreipė dėmesį į Lietuvoje atliktų muzikinio ugdymo tyrimų situacijos įvertinimo būtinumą. Ji pažymėjo, kad „šiuo metu Lietuvos pedagogų bendruomenė neturi išsamaus ir visapusio supratimo, kas yra atlikta muzikos pedagogikos mokslo srityje. Mokslinių tyrimų, vienos ar kitos problemos studijų, straipsnių ir monografijų yra nemažai, bet kol kas nėra tinkamų mechanizmų juos objektyviai vertinti, apibendrinti, atlikti metaanalizes ar nustatyti muzikos pedagogikos mokslo spragas teminiu, metodologiniu ir filosofiniu požiūriais“ (Sakadolskienė, 2008: 88).

Mokslinių žurnalų „Acta Paedagogica Vilnensia“, „Pedagogika“, „Tiltai“ ir „Kūrybos erdvės“ 1995–2008 m. muzikos pedagogikos srities publikacijų tematiką analizavo D. Strakšienė ir D. Gasperavičienė (2010). Jos taip pat teigia, „<...> kad muzikos pedagogikos srityje nuolat vyksta įvairūs tyrimai, tačiau niekur nepateikiama šių tyrimų visuma, jie nesisteminami, nežinoma, kokius muzikos pedagogikos aspektus mokslininkai dažniausiai pasirenka savo tyrimo objektais“ (Strakšienė, Gasperavičienė, 2010: 20). Autorės atskleidė vyraujančias muzikos pedagogikos tyrimų temas, tyrimo objektų kryptingumą skirtingų švietimo institucijų, pagrindinių

muzikinių veiksėnų, muzikos rūšių, muzikinio ugdymo sistemų, ugdymo ir lavinimo muzika prielaidų, psichologinių sąvokų aspektais.

E. Sakadolskienė (2008) pateikė pasaulio mokslinės literatūros apžvalgą, kurioje nagrinėjami muzikos pedagogikos mokslo laimėjimai, trūkumai, pagrindimas, taip pat iškėlė aktualius probleminius klausimus, galinčius padėti formuoti šiuolaikinių Lietuvos muzikos pedagogikos tyrimų kryptis ir pobūdį. Vienas iš autorės keliamų Lietuvos muzikos pedagogikos mokslui svarbių probleminių klausimų – filosofinis muzikos pedagogikos tyrimų pagrindimas ir paradigmos kaita.

Laikantis nuostatos, kad ugdymo paradigmos lemia jos filosofinis pagrindimas, tikslinga pažymėti, kad muzikinio ugdymo filosofijoje taip pat vyksta požiūrių į muzikinį ugdymą kaita. Pagrindiniai ugdymo paradigmos klausimai, kuriais remiantis skiriamos ugdymo paradigmos, yra požiūris į žmogų ir jo prigimtį, vertybes, pažinimą, ugdymą. Lietuvos, kaip ir daugelio kitų šalių, muzikos didaktika buvo grindžiama tradicine estetinė muzikinio ugdymo filosofija. Tačiau, atsivėrus platesnėms galimybėms susipažinti su užsienio šalių patirtimi, tyrimais, požiūrių į muzikinį ugdymą įvairovė, ir Lietuvoje tarpsta mums naujos praxinės (angl. *praxial*) muzikinio ugdymo filosofijos idėjos, atitinkančios laisvojo ugdymo paradigmos nuostatas. Šiame kontekste iškyla šio tyrimo **problema** – kokie muzikos didaktikos paradigmatai pokyčiai atsispindi Lietuvos disertacinių tyrimų tematikoje.

Šio tyrimo **tikslas** – pateikti Lietuvos muzikinio ugdymo disertacinių tyrimų tematikos analizę išryškinant muzikos didaktikai būdingus ugdymo paradigmos kaitos aspektus.

**Tyrimo objektas** – Lietuvoje atliktų muzikinio ugdymo disertacinių tyrimų tematika.

**Metodai:** mokslinių straipsnių analizė, daktaro disertacijų santraukų ir anotacijų muzikinio ugdymo tematika analizė, palyginimas.

Analizuojama 43 daktaro ir 3 habilituoto daktaro Lietuvos mokslininkų parengtų ir apgintų disertacijų tematika. Disertacijos atrinktos iš Lietuvos mokslo tarybos (2010) paskelbto apgintų disertacijų sąvado.

## 2.1. Filosofinis muzikinio ugdymo kontekstas ir paradigmu kaita

Kas yra muzika? Kokia jos vertė ir reikšmė? Atsakyti į šiuos klausimus galima tik remiantis filosofija. Siekiant kokybiškai mokyti muzikos, kiekvienam mokytojui derėtų ieškoti atsakymų į šiuos klausimus, kitaip tariant, susikurti asmeninę muzikinio ugdymo filosofiją. T. A. Regelskio (2011: 31) teigimu, vertybių studijavimas visuomet buvo vienas iš pagrindinių filosofijos klausimų. Taigi ir programos rengimas bei kasdieniai pasirinkimai darbe yra tiek filosofiški, kiek programinis mąstymas susijęs su vertybiniais sprendimais apie mokymo ir mokymosi vertes. Kaip pažymi T. A. Erkilicas (2008), ugdymo filosofijos apsibrėžimas yra bet kokio ugdymo proceso smegenys, vadovaujantis ja sužinome, kaip ir kodėl reikia siekti ugdymo tikslų. T. A. Regelskis (2011) pastebi, kad dauguma mokytojų, nežinodami savo ugdymo programos filosofinės prigimties, nesupranta, kas yra muzika. Autorius kelia esminį klausimą, ar muzikos reikšmė yra estetinė, autonominė, imanentinė, slypinti pačiuose muzikos garsuose, ar ji atsiranda iš sąryšio su asmeniu, socialiniu muzikos panaudojimu, statusu ar funkcija. Šie požiūriai suponuoja skirtingas filosofines koncepcijas – tradicinę estetinę ir praxinę (angl. *praxial*). Šiame skyriuje jos bus glaustai pristatytos remiantis T. A. Regelskio (2011) straipsniu. Autorius pažymi, kad muzikinis ugdymas kaip estetinis ugdymas istoriškai vertinamas kaip dominuojanti filosofija. Tradicinės muzikinio ugdymo, kaip estetinio ugdymo filosofijos, koncepcijos grindžiamos idealistine, realistine, neoscholastine filosofinėmis teorijomis.

Idealistiniu požiūriu žinios nėra įgyjamos per patirtį, todėl vertybės apima absoliutaus grožio ir gėrio idėjas ir jos yra amžinos. Menas ir muzika „realizuoja“ idealą, universalią tiesą ir grožybę grynoje kontempliacijoje. Intelektualus ugdymas yra svarbiausias, nes žinios yra valdomos racionalios minties. Mokytojai gali perteikti mokiniam žinias apie realybę, tiesą ir grožį. Idealistams nesvarbu, kad žinojimas ir supratimas kokia nors pragmatine prasme būtų naudingas. Egzistuojant amžinoms ir nekintamoms idėjomis, dėl kaitos ir atsitiktinumų idealistai realų pasaulį mato kaip problemišką. Todėl mokymas yra grynai akademinis. Idėjos, teorijos ir supratimas, ekspertų teigimu, yra vertingi todėl, kad yra tiks-

las pats savaime. Mokyklos funkcija – išsaugoti ir perduoti žinias, o ne inicijuoti pokyčius. Idealizmas ilgą laiką buvo dominuojanti estetinė muzikos filosofija. Pagal ją „gera muzika“ yra „meniška muzika“, atstovaujanti „aukštajai kultūrai“, o muzikos kūrinuose glūdinti estetinė prasmė yra kontempliuojama dėl pačios savęs. Kai populiarioji, liaudies, džiaz ar kita funkcinė muzika vadinamos „muzika“, idealistinė estetinė filosofija pateikia griežtą hierarchiją, pagal kurią eurocentriškas muzikos menas yra hierarchijos viršūnėje. Estetinė patirtis laikoma protine, intelektualine ir įgyja nuasmenintą, abstrakčią, grynai protinę pažinimo formą. Kūniški jausmai, kiti jutiminiai potyriai vertinami kaip nutolimas nuo „esminės“ muzikos prasmės. Idealistinė estetikos filosofija atskyrė mintį (idėjas) nuo kūno (pojūčių), suteikdama pirmajai prioritetą, o antrąjį menkindama ir neigdama. Toks požiūris atlikimo įgūdžius gretina ne su meniniu ugdyimu, o su sportiniu meistriškumu. Atlikimui suteikiamas antrinis, vykdomasis statusas, manoma, kad muzikos klausymas dėl kontempliacijos turi pačią aukščiausią vertę. Menišku, kokybišku įrašų klausymas moko „žavėtis muzika“, nes jauni atlikėjai mėgėjai negali pasiekti profesionalių atlikėjų meistriškumo. Muzikinio ugdymo kaip estetinio ugdymo teorija, pasak T. A. Regelskio (2011), negali paaiškinti, kaip dauguma žmonių išgyvena muziką. Į atlikimą orientuoti mokytojai sutelkia dėmesį į atlikimo techniką ir repertuarą, mažai paisydami apmąstymo ir kontempliacijos. Grupinis muzikavimas yra patraukli socialinė veikla, tačiau pastebėta, kad daugumos mokinių muzikavimas meno kolektyvuose apsiriboja mokykliniais metais ir beveik neturi įtakos jų tolesniam muzikiniam gyvenimui. Nors psichologų yra nustatyta, kad vartotojiška muzikos vertė labiausiai traukia jaunus žmones, idealistai ją vertina kaip žalingą, prieštaraujančią „vidinėms“ estetinės kontempliacijos vertybėms.

Realizmas nuo idealizmo skiriasi tuo, kad remiasi pojūčiais pažįstama realybe. „Geras menas“ turi atspindėti pasaulio racionalumą ir tvaringumą, todėl realistinė estetika vadinama natūralistine estetika. Žinios yra laikomos *a priori* duota tiesa, o ne mokinio asmeniškai sukonstruota prasme, nuostatomis, kompetencijomis ar veiklos modeliais, jos formuojasi greta mokinio patyrimo, yra tik perduodamos ir pasyviai perimamos. Mokymo metodai neorientuoti į pojūčius (demonstracija, laboratoriniai

eksperimentai). Visos emocijos ir idėjos, išreikštos muzikoje, nėra laikomos tikromis emocijomis, jos yra estetizuotos, intelektualiai išgrynintos, be individualių jausmų ir užkoduotos partitūroje. Realizmo estetikos rezultatas – iškūnyta patirtis, kuria žavimasi dėl savito intelektualinio atitiktens gyvenimiškai patirčiai. Tiek idealizmas, tiek realizmas pabrėžia *supratimą*. Mokiniam primetama daugelio epochų ekspertų laikoma gera muzika, kuriai teikiama aukščiausia „dailiojo meno“ estetinė vertė. Todėl visa lengvoji, neprofesionali, kasdieniška muzika ir muzikavimas jaunimui yra nepageidaujama ir nesvarbi. Geram skoniui lavinti reikalingi apmąstymai ir vertinimai, muzikos klausymas laikomas vertingiausia muzikine veikla.

Neoscholastika grindžiama senojo racionalaus pažinimo ir disciplinuoto mokymo atnaujinimu. Neoscholastikos aukštinama protinė ir asmeninė disciplina ugdoma sunkiomis proto treniruotėmis, mokoma disciplinų, neparodant jų praktinio asmeninio pritaikymo galimybių. Neoscholastika, kurios ištakos siekia viduramžius, neturi savo estetinės filosofijos, todėl kartais skolinasi ir prieštaringai gretina racionalizmo ir idealizmo idėjas. Neoscholastikai būdingas konservatyvus mąstymas, kurio viena iš srovių – perenializmas. Perenialistai teigia, kad visų žmonių prigimtis (racionalus mąstymas) yra vienoda, taigi ir mokymas turi būti vienodas. Mokytojas ne vadovauja, o dominuoja, yra aktyvesnis už mokinį. Didieji praeities muzikos ir kitų menų kūriniai, išlaikę laiko išbandymus, laikomi absoliučiomis ir nekintančiomis vertybėmis, nepaisant laiko ir kultūrinių pasikeitimų. Akademizmas yra geriausias, nes jis drausmina mąstymą ir ugdo nuostatą racionaliai tvarkyti gyvenimą.

Visos trys tradicinės filosofijos kryptys pripažįsta akademišką, abstraktų, nuasmenintą mokymą. Tiesa ir grožis yra nekintami, nepriklausantys nuo individų. Mokytojai negeba parodyti žinių aktualumo ir gyvenimiško tinkamumo, išskyrus kontempliaciją, kuri nežavi mokyklinio amžiaus vaikų. Tiesioginis instruktažas, mokymasis dėl pačios disciplinos, muzikos žinių ir gebėjimų panaudojimo galimybių gyvenime nematymas muzikos mokymą paverčia muzikos teorijos mokymu. Muzikos atlikimas apsiriboja koncertinės programos analize, manant, kad atlikimas savaime moko suvokti ir pamėgti muziką.

Muzikos kaip praktikos samprata remiasi šiuolaikinėmis egzistencializmo, fenomenologijos ir pragmatizmo filosofinėmis teorijomis. Egzistencializmas ir fenomenologija akcentuoja individo pirmumą ir sąmoningo vidinio gyvenimo bei patirties svarbą. Praktikoje šios filosofinės kryptys daugiau siejamos su išgyventa patirtimi nei su racionaliū intelektu ar spekuliatyvia metafizika. Žinios ir prasmė nėra gaunamos gatavos, o jas konstruoja kiekvienas individas. Savęs aktualizavimas, savikūra, mokymasis, vertinimas ir prasmė yra visaverčiai, unikalūs asmens veiklos produktai.

Neigiamai vertinamos mokyklos, kurios per prievartą „maitina“ mokinius vertybėmis, tokiu būdu gniuždydamos jų individualumą, nors žodžiais mokymo individualizavimą ir deklaruoja. Tokiose mokyklose mokiniai mokymąsi supranta kaip tai, ką mokytojai daro su tavimi, o ne tai, kur tu dalyvauji savo paties labui. Prievartinis vertybių brukimas mokiniams nesudaro galimybių plėtoti jų saviraišką ir įgyvendinti pačių atrastas prasmes praktikoje. Muzikinio ugdymo metu mokiniai retai įgyja muzikinę nepriklausomybę, funkcionuojančią be naudos mokytojui ar dirigentui, todėl dauguma jų nesugeba siekti pasitenkinimo muzika ir muzikine veikla tolesniame gyvenime. Klausant muzikos ir muzikuojant svarbu koncentruotis ties savikūros ir perkūrimo galia, derančia su savęs aktualizavimo veikla. Mokytojai daugiau skatina nei dominuoja, jie padeda mokiniams tyrinėti problemas, o ne ragina įsiminti ir atgaminti. Pragmatizmas iš dalies sutampa su daugeliu egzistencializmo bruožų. Abi srovės akcentuoja veiklą, patirtį ir asmenį, tačiau egzistencializmas tai supranta kaip laisvo, netgi izoliuoto individo veiklą, o pragmatizmas – kaip veiklą socialiai sąlygotame kontekste. Pragmatizmas nepritaria realizmo metafiziniam teiginiam, susijusiam su aukščiausia realybe, tiesa ir grožiu. Tai, ką mes galime, žinome ir darome, priklauso mūsų asmeninei patirčiai. Per kūno ir minties sąveiką mes išmokstame atitinkamai elgtis daugelyje gyvenimiškų situacijų. Taip formuojasi praxinės (angl. *praxial*) žinios, praverčiančios praktiniame gyvenime. „Suvokiant kūną“ žinios personalizuojamos – tai priešingybė pasyviai įgytoms inertiškoms faktinėms žinioms.

Muzikos (ir kitos) vertybės yra reliatyvios, individų personalizuotos, prisodrintos sociokultūrinių sąlygų-situacijų, unikalios individų poreikių, intencijų, situacijų atžvilgiu. Tačiau vertybės nėra neapibrėžtai subjekty-



vios ar asmenišką. Pragmatinis kriterijus yra grindžiamas nuostata, kad bet kokio dalyko (metodo, įvykio, veiksmo, objekto, praktikos ir kt.) vertė yra suprantama kaip apčiuopiamos ir praktinės jo panaudojimo pasekmės. „Geri rezultatai“ priklauso nuo to, kaip dalykas tenkina konkrečių poreikių ar vartotojiškų funkcijų nulemtus kriterijus. Vertės kriterijai mene ir muzikoje yra pragmatinių kriterijų, o ne estetikų ar mokytojų bei kitų ekspertų samprotavimų išraiška.

Muzika yra gera priklausomai nuo jos vietos muzikinėje rinkoje (džiazo, repo ar roko, koncertinėje ar religinėje muzikoje ir t. t.), o ne „rimtosios ar klasikinės muzikos“ standartais grindžiamoje vienoje hierarchijos sistemoje. Anot R. Dixono (1995, pagal Regelski, 2011: 38), europietiškas dailusis menas yra ne menų kokybės matas, o vienas iš menų, atstovaujantis tik vienam savotiškam skoniui, vienam iš galimų begalinėje pasaulinės muzikos įvairovėje. Muzikos gerumas ir vertingumas dalinai, bet svariai priklauso nuo jos panaudojimo galimybių, t. y. socialinės praktikos. Siekiant geriau suvokti šią sąlygą, dera apžvelgti pragmatizmo sampratą graikiškos *praxis* sąvokos kontekste. Aristotelis išskyrė tris žinojimo tipus: *theoria*, *techne* ir *praxis*. *Theoria* – žinios, sukuriamos savitiksliai ir teoriškai kontempliuojamos „gero gyvenimo“ labui. Šiandien tai suprantama kaip žinios, susijusios su „grynuoju“ ar „fundamentaliuoju tyrimu“. Požiūris į mokymą racionalistinis, disciplina grindžiamas, grynai akademinis. Muzika čia kontempliuojama savitiksliai, daromas griežtas atskyrimas tarp suinteresuotumo ir socialumo ar naudingumo. Pagal Aristotelio sampratą *techne* – įgūdžiai, reikalingi norint numatytu būdu pasiekti rezultatą, t. y. produktų ar daiktų darymą. Šiandien tai kartais vadinama instrumentiniu žinojimu, tačiau tai skiriasi nuo *praxis* tuo, kad technikos prigimtis ir savybės yra visiškai nuasmenintos, čia neatsispindi asmuo kaip meistras, kurio darbo rezultatai skiriasi nuo kito kompetentingo meistro. Bet kokios klaidos, negatyvūs rezultatai yra tiesiog pašalinami ir pradedama iš naujo, neįgijus jokių naujų žinių.

*Praxis* yra labiau kompleksiškas ir nuoseklus „darymo“ aktas, valdomas *pronesis* – *etinės* dimensijos, apimančios toliaregiškumą, rūpestingą veiklą, siekiant gerais rezultatais tenkinti skirtingus, unikalius žmonių poreikius. Siekiama, kad tie rezultatai (geras namas, baldas), taip pat ir ne-

daiktiški dalykai (muzika ar skausmo malšinimas) būtų tikslingai panaudojami asmeninei ar socialinei situacijai. Tiek praktinė veikla, tiek žinios jų kūrėjui yra labai asmenišką rezultatą. Muzikoje šis asmeninis prasingumas eina paskui techninį meistriškumą link profesinio meistriškumo ir yra meilės, kuria grindžiamas mėgėjiškas menas, pagrindas; tai ne tik asmeninis potyris, bet ir savęs aktualizavimas. Tokiu būdu per praktikos pilnatvę ir įsitraukimą į veiklą asmuo unikaliu būdu praturtinamas. Prastos kokybės rezultatas nėra paprastai išmetamas, o kiekviena nesėkmė tampa naujos situacijos dalimi, nauja problema, adaptyviniai korekciniai veiksmai tampa naujomis praktinėmis žiniomis, naudojamomis panašiose situacijose, tai lyg žaidimo pojūtis, kylantis nuolat besikeičiančiomis sąlygomis. Praktika paprastai priklauso nuo pritaikytų teorinių žinių, o ne nuo savitikslių kontempliuojamų, ji išreiškia unikalius žmogiškuosius poreikius, realybėje pateikiančius „teisingumo“ kriterijus.

Muzikoje pragmatizmą atitinkantis praktinis (angl. *praxial*) mąstymas atmeta metafizinį požiūrį į grožį, prasmę ir vertę kaip universalias ir amžinas vertybes. Kas yra muzika ir ką ji reiškia, visada priklauso nuo sąveikos su sociokultūrine aplinka. Žmogiškasis socialumas pasireiškia per susietumą ir dalinimąsi įvairiuose lygmenyse: instituciniame, paradigmu, socialinių konstruktų ir įvairių rūšių praktiku. Muzika yra žmonių tarpusavio sąveikos pasekmė. Muzika taip pat iš prigimties yra socialinė, nes ji inicijuoja, skatina ir įtraukia į įvairius žmogiškus santykius. Esant šiai sąveikai semantinė muzikos funkcija egzistuoja lygiagrečiai šnekamajai kalbai.

Nei muzikoje, nei kalboje garsai neturi iš prigimties fiksuotų prasmų. Remiantis L. Wittgensteino (pagal Regelski, 2011: 39) kalbos analize, muzikinės prasmės taip pat kyla iš vartojimo situacijų, kai situacija apima ne tik fizinį kontekstą, bet ir veiklai įtaką darančias intencijas, poreikius ar tikslus. Pavyzdžiui, J. S. Bacho chorales, kaip dievui garbinti skirtas kūrinys, įgyja visai kitą prasmę pasaulietinio koncerto atlikimo metu. Taip pat vestuvių ceremonijoje panaudota pasaulietinė meilės daina įgyja religinį ir apeiginį statusą.

Įrašų atsiradimas visiškai pakeitė muzikos klausymo priežastis ir būdus. Ankstyvajame IX a. publika norėjo girdėti kuo daugiau naujos muzi-

kos, forma vaidino svarbų vaidmenį. Dabar klausytojai su forma gali susipažinti iš natų ir ji yra visai nuspėjama, taigi muzikos klausoma dažnai ieškant skirtumų tarp skirtingų atlikėjų. Muzikos socialumas ir šiuolaikinės praktikos situaciškumas lemia daugybę galimų prasmų, tačiau ne bet kokia prasmė gali būti įkūnyta muzikiniais garsais. Garsai ir jų įkūnijimas atlikimo metu turi tam tikrą materialią formą. Muzikos socialumo sukeliamos prasmės yra lanksčios, bet ne iki begalybės (Shepherd, 2002, pagal Regelski, 2011: 39). Apibendrinant galima teigti, kad muzika yra sukonstruota realybė, kuri perduoda suvokėjui reliatyvias, socialiai sąlygotas vertes ir praktikas. Muzikos vertė ir prasmė nėra fizinės garso savybės ar jų sanaupos, ji turi funkcinį statusą.

Estetiško ortodoksavimo pasekmė – muzikos atlikimo profesionalizavimas, dramatiškas nutolimas nuo mėgėjiško ir pramoginio muzikavimo (Regelski, 1998). Atliekama ar klausoma koncertinė, mėgėjiška ir pramoginė muzika paverčia laiką išskirtiniu, „geru laiku“, kuris juntamas kaip vertingas dėl savo socialinių ir individualių privalumų, prasmų ir verčių.

Pagal praxinę (angl. *praxial*) sampratą muzika skamba „įžemintomis“ sąlygomis ir yra grindžiama kasdienio gyvenimo vertybėmis; gerai nugyventas gyvenimas vertinamas pagal sukurtą „gerą laiką“. Muzika nėra aukščiau gyvenimo esantis intelektinis ar protinis abstraktas, nusamenintų idealų pasaulis, prieinamas tik „kultivuotiesiems“ suvokėjams. Muzika turi daugiau sąlyčio taškų su kasdieniu asmeniniu ar socialiniu gyvenimu nei su muzikiniame ugdyme pripažįstama estetinio ugdymo forma.

Aptartų dviejų muzikinio ugdymo filosofijos koncepcijų palyginimas pateiktas 1 lentelėje.

## 1 lentelė

**Estetinės ir praktinės muzikinio ugdymo filosofijos koncepcijų  
palyginimas**

Muzikinio ugdymo filosofinių koncepcijų požiūris į:	Estetinės muzikinio ugdymo filosofijos būdingus bruožus atitinkantys teiginiai	Praktinės muzikinio ugdymo filosofijos būdingus bruožus atitinkantys teiginiai
Muzikos prasmę ir esmę	Estetinė, autonominė, imanentinė, slypinti muzikos kūrinų garsuose.	Atsiskleidžianti tik per sąryšį su asmeniniu ar socialiniu muzikos panaudojimu, statusu ar funkcija.
Žinias ir supratimą	Žinios gali būti įgyjamos tik iš išorės, ignoruojant gyvenimiškas patirtis ir asmeninius mokinių poreikius.	Žinios siejamos su išgyventa patirtimi, o ne su racionalių intelektu ar spekuliatyvia metafizika. Žinios ir prasmė konstruojamos kiekvieno individo.
Mokymą	Mokymas grynai akademinis, abstraktus, nuasmenintas.	Mokymasis suprantamas kaip tai, kur tu dalyvauji savo paties labui.
Mokytoją	Mokytojas – informacijos teikėjas, visų žinių šaltinis, dominuojantis.	Mokytojai daugiau skatina nei dominuoja, padeda tyrinėti problemas.
Vertybes	Vertybės apima absoliutaus grožio ir gėrio idėjas, jos yra amžinos ir nekintamos. „Gera muzika“ – „meniška muzika“, atstovaujanti „aukštajai kultūrai“. Griežta muzikos vertybių hierarchinė sistema. Hierarchijos viršūnėje yra eurocentriškas muzikos menas.	Vertybės yra pliuralistinės. Jos yra kultūriškai reliatyvios, apimančios individų pridedamą unikalumą pagal jų situaciją, poreikius, intencijas. Vertybės yra patvirtinamos, demonstruojamos, garantuojamos empirinės patirties.
Muzikos suvokimą, emocijas	Dėl kontempliacijos tinkamiausia veikla muzikos suvokimui yra muzikos klausymas. Muzikavimui teikiamas antraeilis vaidmuo. Visos emocijos ir idėjos, išreikštos muzikoje, nėra laikomos tikromis emocijomis, jos yra estetizuotos, intelektualiai išgrynintos.	Muzika suvokiama muzikuojant ir komponuojant. Muzikavimo metu kylantis pasitenkinimas yra ne vien asmenišką patyris, kartu tai yra savęs aktualizavimas.

Kaip matyti iš 1 lentelės, praktinė koncepcija įtvirtina muzikinio ugdymo orientaciją į mokinį, jo poreikių tenkinimą, muzikos žinių, vertybių suvokimą per jam aktualią asmeninę muzikavimo patirtį, problemų sprendimą, socialinį kontekstą. Keičiasi mokytojo vaidmuo: nuo domi-

nuojančio žinių perteikėjo pereinama prie skatinančio, bendradarbiaujančio su mokiniu sprendžiant problemas, atsižvelgiančio į jo asmeninius mokymosi poreikius. Taip pat kinta požiūris į muzikos meno vertybes, jos priartinamos prie mokinio, vertinamos atsižvelgiant į jų aktualumą skirtingame kultūriniame kontekste, įvairiose žmogaus gyvenimo situacijose, o ne pagal griežtą, nekintamą muzikos vertybių hierarchiją. Šios praxinės muzikinio ugdymo filosofijos nuostatos atitinka pagrindines šiuolaikinės ugdymo filosofijos ir laisvojo ugdymo paradigmos idėjas.

## **2.2. Lietuvos muzikinio ugdymo disertacinių tyrimų tematika XX a. antroje pusėje**

XX a. Vakarų demokratinėje pedagogikoje suvokta, kad klasikine ugdymo paradigma grindžiamas ugdymas negali tenkinti individo ir demokratinės visuomenės poreikių, todėl Vakarų šalyse vis labiau įsigali vaiko prigimtinių galių sklaidą puoselėjanti laisvojo ugdymo paradigma. Lietuvoje laisvojo ugdymo paradigma tarpukario metais nespėjo įleisti gilesnių šaknų, o sovietiniais metais ji iš principo negalėjo būti pripažinta (Bitinas, 2000: 47). Taigi, kaip teigia B. Bitinas, XX a. Lietuvos švietimas buvo grindžiamas klasikine paradigma. Nors, kaip pažymi autorius, dėl švietimo reformos įtakos „gausėja pedagogų, vienaip ar kitaip bandančių taikyti laisvojo ugdymo principus bei technologiją; <...> Tačiau ugdymo realybėje pedagoginis konservatizmas ir toliau vyrauja <...>. Matyt, mokyklinio ugdymo paradigmos kaita truks ne vieną dešimtmetį“ (Bitinas, 2000: 48). Šios aplinkybės turėjo įtakos ir Lietuvos muzikinio ugdymo tyrimams bei šiame straipsnyje analizuojamai muzikinio ugdymo disertacinių tyrimų tematikai.

Lietuvos muzikinį ugdymą tyrusių mokslininkų apgintas daktaro disertacijas galima suskirstyti į du pagrindinius etapus: pirmasis apima 1968–1991 m. parengtas ir apgintas to meto Sovietų Sąjungos universitetuose ir mokslo tyrimų institutuose, antrasis – nuo 1993 m. apgintas disertacijas Lietuvos universitetuose. Pirmajame etape apgintų daktaro disertacijų tematika, kaip ir visas tuometinis Lietuvos švietimas, buvo grindžiama klasikine ugdymo paradigma. Muzikinio ugdymo tyrimai Lietuvoje pradėti palyginti neseniai. Norint išsiaiškinti, kokie tyrimai šioje srityje

buvo atlikti, tikslinga aptarti visų iki šiol Lietuvos mokslininkų atliktų disertacinių tyrimų tematiką.

2 lentelėje pateikiamos 1968–1991 m. apgintos disertacijos, sugrupuotos pagal temas.

2 lentelė

**1968–1991 m. apgintų daktaro disertacijų temų grupės**

Temų grupės	Tema	Autorius	Gynimo metai
Bendrojo lavinimo mokyklos mokinių muzikinis ugdymas	Moksleivių muzikos suvokimo ugdymo klausimai	E. Balčytis	1968
	Dainavimo iš natų mokymo I–III klasėse sistemos klausimai	Z. Marcinkevičius	1972
	Moksleivių muzikinio ugdymo klausimai elementaraus muzikalumo procese	A. Piličiauskas	1973
	Polifoninės muzikos suvokimo ugdymas dirbant su jaunesniojo mokyklinio amžiaus mokiniais	Z. Rinkevičius	1974
	Loginio įšiminimo formavimas mokant muzikos pradinėse klasėse	J. Kievišas	1978
	Aukštesniųjų klasių mokinių estetinis ugdymas užklasinio chorinio dainavimo veikloje	S. Jareckaitė	1987
	Muzikos pažinimo kaip auklėjimo problema	A. Piličiauskas	1991
Ikimokyklinis muzikinis ugdymas	5–7 metų vaikų mokymo dainuoti pedagoginės sąlygos	A. Katinienė	1974
	Nuoseklus užsiėmimų programavimo rezultatų apskaitos vaidmuo efektyvinant 6–7 metų vaikų muzikinį auklėjimą	A. Vaičienė	1977
	Muzikinio ugdymo metodai ir forma grojant vaikiškais instrumentais (4–6 metų tarpsnyje)	K. Linkevičius	1983
Muzikinis ugdymas meno saviveikloje	Saviveiklinis chorinis dainavimas kaip meninės veiklos forma laisvalaikio sferoje	R. Gudelis	1977
	Socialinio-psichologinio klimato korekcija meno saviveiklos kolektyve	P. Čepulis	1989
Kitos temos	Dainų šventės Lietuvoje	V. Jakelaitis	1971
	Kūrybinių mokėjimų ugdymas elementariosios muzikos teorijos ir harmonijos mokymo procese vidurinėje spec. mokykloje	V. Čepčiauskas	1989

Pastaba: 2 lentelėje prie tarybinio laikotarpio priskirta 1991 m. A. Piličiausko pedagogikos mokslų daktaro disertacija, nes buvo apginta Maskvos valstybiniame pedagoginiame universitete.

Kaip matyti iš 2 lentelėje pateiktų temų, daugiausia (7 iš 14) tuo metu atliktų disertacinių tyrimų buvo skirta bendrojo lavinimo mokyklos mokinių muzikinio ugdymo sričiai. Tokį mokslininkų dėmesį bendrojo lavinimo mokyklos muzikinio ugdymo problemoms lėmė poreikis keisti tuometinį muzikos dalyko mokymą bendrojo lavinimo mokykloje.

Iki XX a. 7-ojo dešimtmečio pabaigos visas muzikinis ugdymas Lietuvoje buvo unifikuotas pagal TSRS standartus. Muzikos mokymas bendrojo lavinimo mokyklose apsiribodavo tik dainavimo, klausymo ir muzikos teorijos mokymu. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos muzikinio ugdymo sistemos kūrimas prasidėjo po 1966 m. sovietų vyriausybės potvarkio „Dėl tolesnio vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos gerinimo“, kuriuo remiantis buvo priimti nutarimai parengti naujas mokymo programas ir vadovėlius. Lietuvos švietimo politikų ir muzikos pedagogų pastangomis muzikos dalykas įtrauktas į visų bendrojo lavinimo vidurinės mokyklos klasių (nuo pirmos iki vienuoliktos) programas. Rengiant muzikos dalyko programas ir vadovėlius, buvo stengiamasi remtis ne tik ankstesne patirtimi, lietuvių liaudies muzikinio ugdymo tradicija, Nepriklausomybės laikotarpio muzikinio ugdymo praktika, bet ir moksliniais tyrimais. Kaip vėliau parengto habilitacinio darbo „Muzikinio ugdymo Lietuvos bendrojo lavinimo vidurinėje mokykloje (V–XII klasė) sistema“ santraukoje pažymi E. Balčytis (1993: 4), „iškėlėme mokslinį uždavinį sukurti vieningą muzikinę-metodinę sistemą, pagrįsti ją šiuolaikine muzikologija ir pedagogika, įgyvendinti bendrojo lavinimo mokykloje“. Lietuvoje buvo sukurta nacionalinė bendrojo lavinimo mokyklos muzikinio ugdymo sistema, atitinkanti šalies muzikinio gyvenimo tradicijas, poreikius, sąlygas. Šią sistemą kuriant buvo remiamasi Lietuvos mokslininkų (Balčytis, 1968; Marcinkevičius, 1972; Rinkevičius, 1974; Kievišas, 1978; Jareckaitė, 1987; Piličiauskas, 1973; 1991) atliktais muzikinio ugdymo tyrimais. Lietuvos mokslininkų atlikti disertaciniai tyrimai padėjo pagrįsti tuo metu naują, išsamesnę požiūrį į dainavimą, muzikos klausymą, muzikos teorijos mokymą, naujų muzikinės veiklos rūšių – grojimo mokykliniais muzikos instrumentais, improvizavimo ir kūrybos elementų diegimą muzikos pamokose. Šie tyrimų tematikos aspektai praturtino tuometinę bendrojo lavinimo mokyklos muzikos didaktiką, sudarė prielaidas šiuolaikinio muzikinio ugdymo idėjų sklaidai Lietuvoje.

Aptariamam laikotarpiui buvo moksliskai pagrįsta ir Lietuvos ikimokyklinio muzikinio ugdymo sistema (Katinienė, 1974; Vaičienė, 1977; Linkevičius, 1983). Remiantis šių mokslininkų disertacinių tyrimų rezultatais buvo tobulinamas vaikų darželiuose vykdomas muzikinis ugdymas.

R. Gudelis (1977) ir P. Čepulis (1989) tyrė sovietmečiu plačiai paplitusią meno saviveiklos kolektyvų veiklą. Lietuvos muzikinei kultūrai reikšminga V. Jakelaičio (1971) disertacija, kurioje analizuojamos Lietuvos dainų šventės. Šie tyrimai davė pradžią tolesniems muzikinės saviraiškos ir neformaliojo ugdymo tyrimams. V. Čepiauskas (1989), vienas iš pirmųjų autorių Lietuvoje, praktiškai išbandė ir moksliskai apibendrino moksleivių kūrybinių mokėjimų ugdymą meno mokyklos harmonijos ir elementariosios muzikos teorijos pamokose. Kūrybiškumo ugdymo tema taip pat tapo labai aktuali laisvojo ugdymo paradigmos kontekste.

Tarybiniais metais apgintos daktaro disertacijos vertinamos kritiškai, kaip „mokslinio jaunimo raidos stabdys“ (Barkauskaitė, Bitinas, 2012: 7), kaip orientuotos į sovietinę pedagogiką, persmelktą marksistinės-lenininės ideologijos. E. Sakadolskienė (2008: 91–92) taip pat teigia, kad sovietinio realizmo diktuojamos dogmos iškreipė mokslo sampratą, primetė savus reikalavimus, bet ji pripažįsta, kad tuo metu taip pat buvo vykdomi vertingi tyrimai ir jų kritinis įvertinimas būtų labai reikalingas, kad jauni mokslininkai dėl anksčiau minėtų priežasčių nepasitikėdami to laikotarpio mokslo laimėjimais jų neignoruočiau. Gal kai kuriuos tyrimus būtų galima pakartoti, tikrinti, ar išvados pasitvirtina, stebėti pasikeitimus, lyginti. Tačiau, kaip pastebi autorė, Lietuvoje kol kas nėra mechanizmų objektyviai juos įvertinti.

Reikia pažymėti, kad šio laikotarpio tyrimai buvo grindžiami estetinėmis teorijomis, klasikine ugdymo paradigma, rėmėsi daugiausia TSRS autorių darbais ir jų tematika nebeatspindi šiuolaikinės muzikos didaktikos sampratos. Tai lėmė politiniai veiksniai, nes, kaip pažymi B. Bitinas (2000: 48), šalyse, kuriose švietimo sistema buvo centralizuota, mokykla orientuota į valstybės poreikių tenkinimą, klusnaus piliečio ugdymą, įsitvirtino klasikine ugdymo paradigma. G. Merkys (2000) taip pat tvirtina, kad pedagogika yra labai pažeidžiamas, atviras įvairių autoritarinių ideologijų neigiamai įtakai mokslas.



Sovietmečiu parengtos ir apgintos daktaro disertacijos (iš viso 14) pirmiausia reikšmingos tuo, kad Lietuvoje buvo pradėti muzikinio ugdymo tyrimai, jais grindžiama ugdymo praktika. Savitos nacionalinės muzikinio ugdymo sistemos sukūrimas ir įdiegimas sudarė prielaidas Lietuvos muzikinio ugdymo kaitai, naujos muzikos didaktikos sampratos paieškoms ugdymo paradigmų kaitos kontekste atkūrus nepriklausomybę. Atmetus sovietmečio diktuojamus aspektus, atsižvelgiant į tai, kad šių disertacijų autorių daktaro diplomai nostrifikuoti, negalima nevertinti šių mokslininkų indėlio į Lietuvos muzikos didaktiką ir muzikinio ugdymo praktiką.

### 2.3. 1993–2014 m. Lietuvos muzikinio ugdymo disertacinių tyrimų tematikos aspektai, būdingi ugdymo paradigmų kaitai

Antrajame etape, po nepriklausomybės atkūrimo, Lietuvos universitetuose buvo apginta maždaug dvigubai daugiau disertacijų muzikinio ugdymo tematika (30 daktaro ir 2 habilituoto daktaro). 3 lentelėje matyti jų pasiskirstymas pagal gynimo metus. 1995–1999 m. neapginta nė viena disertacija, o didžiausias jų skaičius buvo 2000–2003 m. Panašius duomenis pateikia ir D. Strakšienė (2011), tyrusi muzikos pedagogikos publikacijas moksliniuose žurnaluose. Autorė teigia, kad kintančios socialinės, ekonominės, politinės gyvenimo sąlygos lėmė, kad nuo 1999 m. muzikos pedagogikos tyrimų aktualumas išaugo keleriopai. Šiuo laikotarpiu parengtų disertacijų tematikos aktualumas buvo grindžiamas Lietuvos švietimo reformos nuostatomis, orientuotomis į laisvojo ugdymo paradigmą.

3 lentelė

#### Lietuvos universitetuose apgintų disertacijų pasiskirstymas pagal gynimo metus

Metai	1993	1994	1995–1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Iš viso
Apgintų disertacijų skaičius	2	2	–	3	6	3	2	–	1	–	4	1	1	1	1	1	2	2	32

1993–2014 (iki antrojo pusmečio) m. laikotarpiu apgintų daktaro disertacijų muzikinio ugdymo tematika įvairi, temų pasiskirstymas pagal tiriamas muzikinio ugdymo sritis pateiktas 4 lentelėje. Daugiausia jų skirta muzikos mokytojų rengimui nagrinėti (10 iš 11 disertacijų nagrinėja mokytojų rengimą universitetuose ir 1 – kolegijoje). Tokių mokslininkų dėmesį muzikos mokytojų rengimui paskatino būtinybė atnaujinti mokytojų rengimą, nes, norint reformuoti švietimą, būtina keisti ne tik ugdymo tikslus, turinį ir metodus, pagrindinis vaidmuo šiame procese tenka pedagogui. Švietimo reformos kontekste svarbu parengti mokytoją, kuris praktinėje veikloje gebėtų įtvirtinti laisvojo ugdymo paradigmą. Jau vien tai, kad mokytojų rengimas tapo dažniausia tyrimų tema (iki nepriklausomybės atkūrimo nebuvo nė vienos disertacijos šia tema), rodo, kad keičiasi požiūris į mokytojo profesiją, jos reikšmingumą. Disertacinių tyrimų autoriai akcentuoja būtinybę keisti muzikos mokytojų rengimą. Disertacijų tematika atspindi kai kuriuos požiūrio į pa(s)irengimo muzikos mokytojo profesijai kaitos link laisvojo ugdymo paradigmos aspektus. Vienas iš jų yra tai, kad, rengiant muzikos mokytojus, disertacijų autoriai akcentuoja bendrųjų gebėjimų ugdymo svarbą. Bendrieji gebėjimai, palyginti su kognityviniais, yra svarbesni šiuolaikinio mokytojo profesionalumui (Duoblienė, 2006: 201). Gebėjimas įsiklausyti, išgirsti, tartis ir koreguoti įvairias socialinio gyvenimo sritis, ypač ugdymo, yra labai svarbus šiuolaikinėje visuomenėje.

Muzikos didaktikos paradigminės kaitos požiūriu bendrieji mokytojo gebėjimai labai svarbūs sociokultūrinės mokymo / mokymosi aplinkos kūrimui, atitinka praksinės muzikinio ugdymo filosofijos nuostata, teigiančią, kad muzika iš prigimties yra sociali ir tai, ką ji reiškia, visada priklauso nuo sąveikos su sociokultūrine aplinka. Būsimųjų mokytojų pedagoginį bendravimą tyrusi D. Aukštkaitytė (2001) atskleidė mokytojo bendravimo kompetencijos vaidmenį kuriant pozityvius ugdytojo ir ugdytinio santykius. Išryškinti muzikos mokytojo bendravimo kompetenciją lemiantys bendrieji gebėjimai (perceptiniai, komunikaciniai ir interakciniai). Aktualizuojamas muzikos mokytojų bendravimo kultūros kaitos poreikis, keičiant klasikinei paradigmai būdingą mokytojo – bendravimo iniciatoriaus vaidmenį, mokinį paliekant pasyviu šio proceso dalyviu, į mokytojo ir mokinio kaip lygiaverčių bendravimo partnerių vaidmenis.

## 1993–2013 m. apgintų daktaro disertacijų temų grupės

Temų grupės	Tema	Autorius	Gy-nimo metai
Muzikos mokytojų rengimas	Studentų – būsimųjų muzikos mokytojų muzikinių interesų ugdymas etnini muzika	R. Jautakytė	1994
	Būsimųjų muzikos mokytojų rengimas pedagoginiam bendravimui	D. Aukštkalnytė	2001
	Studento, kaip atlikėjo, savireguliacijos pedagoginis skatinimas	R. Kirliauskienė	2001
	Būsimųjų pradinųjų klasių mokytojų muzikinis ugdymas – jų profesinio rengimo komponentas	J. Abramauskienė	2002
	Būsimojo mokytojo sociokultūrinė raida meno kolektyve	J. Kisielytė-Sadauskienė	2003
	Dalykinė kompetencija kaip muzikos mokytojų rengimo tikslas	J. Lasauskienė	2007
	Būsimųjų muzikos mokytojų meninės individualybės raidos skatinimas	V. Tavoras	2009
	Meno dalykų studijos rengiant būsimus specialistus kolegijoje: edukacinių paradigmų virsmo kontekstas	Z. Malcienė	2011
	Būsimųjų muzikos mokytojų individualiojo vokalinio ugdymo strategija	V. Jucevičiūtė-Bartkevičienė	2013
	Būsimųjų muzikos mokytojų kūrybiškumo ugdymas taikant muzikinę improvizaciją	J. Daugėlienė	2014
	Muzikos mokyklų pedagogų profesinės nuostatos edukacinių paradigmų kaitos kontekste	G. Gabnytė-Bizevičienė	2014
Muzikos pedagogo veikla	Didaktinės muzikos kūrinių refleksijos veiksmingumas grojimu: pedagogų nuostatų formavimo prielaidos	D. Strakšienė	2002
	Muzikos mokytojo profesinė savirealizacija: galimybės, prielaidos ir ypatumai	R. Vitkauskas	2003
	Choro vadovo edukacinės veiklos įtaka chore vykstantiems mokymosi procesams	A. Tamušauskaitė	2012
	Mokytojo naratyvo įtaka mokinio estetiniam suvokimui: muzikinės raidos fenomenologinė perspektyva	V. Venslovaitė	2013

Asmenybės ugdymas muzikine veikla	Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų kūrybiškumo ugdymas muzikine veikla	R. Girdzijauskienė	2001
	Jaunesniojo mokyklinio amžiaus mokinių vertybinių nuostatų ugdymas populiariąja muzika	A. Rauduvaitė	2007
	Ketverių–šešerių metų vaikų dorinis ugdymas etnomuzika	M. Jonilienė	2007
	Pradinių klasių mokinių etninių vertybių ugdymas lietuvių liaudies dainomis	E. Šiuipytė	2007
	Aukštesniųjų klasių mokinių dorovinės kultūros ugdymas muzikine veikla	A. Girdzijauskas	2008
	Moksleivių etnomuzikinių nuostatų ugdymas modernizuotomis folkloro raiškos formomis	R. Stoškuvienė	2010
Specialių poreikių vaikų muzikinis ugdymas	Integruotas muzikinis ugdymas neįgalųjų vaikų socializacijos procese	A. Vilkelienė	2000
	Sutrikusio intelekto vaikų muzikinis bendrųjų gebėjimų ugdymas	V. Aleksienė	2001
	5–7 metų mikčiojančių vaikų ugdymo optimizavimas muzikine veikla	L. Kačiušytė	2002
Kitos temos	Muzikinio ugdymo Lietuvos bendrojo lavinimo vidurinėje mokykloje (V–XII klasė) sistema	E. Balčytis	1993
	Klaipėdos muzikos mokykla kaip pedagoginė sistema ir jos reikšmė tarpukario Lietuvos muzikiniam švietimui	D. Petrauskaitė	1993
	Vaiko muzikinės kultūros ugdymas darželyje	A. Katinienė	1994
	Emocinio imitavimo metodo taikymas ugdant moksleivių muzikinę kultūrą	L. Navickienė	2000
	Paauglių muzikinės kultūros ugdymas džiaz priemonėmis	V. Žalys	2000
	Priešmokyklinio amžiaus vaikų muzikinių gebėjimų ugdymas muzikos mokykloje	H. Šečkusienė	2001
	Vaikų vokalinės kultūros ugdymo popamokiniu metu optimizavimas	R. Pečiūnas	2001
	Lietuvių etninė muzika pradinių klasių muzikinio ugdymo sistemoje	E. Velička	2005

J. Lasauskienė (2007), tyrusi muzikos mokytojų dalykinę kompetenciją, pažymi, kad Lietuvos muzikinio ugdymo specialistų rengimo programose vyrauja akademinė kryptis, ypač trūksta tyrimų, analizuojančių muzikos mokytojų ugdymo kaitą, atitinkančią šiuolaikinės bendrojo ugdymo

mokyklos mokinių poreikius. J. Lasauskienė aktualizavo kompetencijomis grįstą mokymą / mokymąsi, plėtojant integracines galimybes dalykinio rengimo turinyje ir procese, skatinant gebėjimą mokytis savarankiškai, keisti mokytojo vaidmenį į mokymosi galimybių kūrėjo, patarėjo, partnerio vaidmenį, aktualų laisvojo ugdymo paradigmos įtvirtinimui. Muzikinio projekto kūrimas ir įgyvendinimas keičia muzikos pedagogikos studijų veiklų pobūdį, įtraukiant studentą į jam aktualią muzikinę veiklą. Mokslininkės iškeltos idėjos ne tik prisidėjo prie aukštosios mokyklos didaktikos teorijos, bet ir paskatino muzikos mokytojo raiškos galimybes praplečiančio muzikinių projektų metodo įsitvirtinimą praktikoje – muzikos pedagogikos studijose.

Kitas ugdymo praktikai aktualus tyrimas (Abramauskienė, 2002), atskleidęs nepakankamą pradinių klasių mokytojų muzikinę kompetenciją ir patvirtinęs muzikos pedagogų bendruomenės nuomonę, kad muzikos dalyko pradinėje mokykloje turi mokytis muzikos dalyko mokytojas, deja, pradinio muzikinio ugdymo praktikai įtakos neturėjo, iki šiol nėra realaus mechanizmo, užkertančio kelią pradinukus mokytis muzikos mokytojui, neturinčiam tam tinkamo pasirengimo. Autorė nagrinėjo muzikinį ugdymą per šio proceso dalyvių (dėstytojo ir studento) sąveiką, išryškinant jų vertybinių orientacijų, asmenybės galių plėtotės, muzikinių gebėjimų svarbą. Šios nuostatos artimos laisvojo ugdymo paradigmai. Disertacijoje siūlomas būsimųjų muzikos mokytojų nepakankamai muzikinei kompetencijai įveikti kompleksinis muzikinio ugdymo modelis grindžiamas estetinė tradicija, „tikromis“ muzikos vertybėmis, idealistiniu požiūriu, nors tyrimo rezultatai parodė, kad dauguma studentų (80 procentų) mėgsta populiariąją muziką, kuri idealistų vertinama kaip žalinga, prieštaraujanti „vidinėms“ estetinės kontempliacijos vertybėms.

Muzikinio ugdymo turinio praturtinimą mokiniams patrauklia populiariąja ir džiaz muzika nagrinėjo V. Žalys (2000) ir A. Rauduvaitė (2007). V. Žalys konstatuojamuoju diagnostiniu tyrimu nustatė, kad daugeliu atvejų muzikinis ugdymas taip ir lieka klasikinei paradigmai būdingo muzikinio raštingumo pratybomis, nevirsdamas muzikine veikla, kuri šiuolaikinės muzikos didaktikos požiūriu turi sudaryti muzikinio ugdymo pagrindą. Paauglių muzikinių preferencijų tyrimas atskleidė, kad jiems

patraukliausia yra populiarioji muzika. A. Rauduvaitės (2007) tyrimu nustatyta, kad jaunesniojo mokyklinio amžiaus mokinių muzikos vertybių skalėje populiarioji muzika taip pat užima išskirtinę vietą, kad mokinių elgesys, santykiai klasėje turi sąsajas su jų interesu klausytis tam tikros muzikos. Atskleista, kad populiarioji muzika gali būti prasminga jaunesniojo mokyklinio amžiaus mokinių vertybinių nuostatų skatinimo priemonė. Šių tyrimų rezultatai oponuoja estetinės muzikinio ugdymo koncepcijos nuostatoms, kad populiarioji muzika nėra tinkamiausia mokinių muzikiniam ugdymui, nes neatitinka „geros“, „meniškos“ muzikos kriterijų. Tyrimu atskleista ugdymo realybė, aktuali muzikos didaktikos kaitai, rodo, kad vertybės yra pliuralistinės, jos yra kultūriškai reliatyvios, apimančios individų pridedamą unikalumą pagal jų situaciją, poreikius, intencijas.

Daugelyje tyrimų, ypač anksčiau atliktų, galima aptikti ir laisvosios, ir klasikinės ugdymo paradigmu požymių. R. Vitkauskas (2003), teigdamas, kad XXI a. humanistinės kultūros įtvirtinimas yra svarbiausias pedagogų uždavinys, siūlo keisti muzikinio ugdymo kokybę skatinant muzikos mokytojų estetinę saviugdą ir saviraišką, kuri turi būti siejama su realiu žmogaus gyvenimu, nūdieniais jo poreikiais, imanentiškai prognozuojant artėjimą prie estetinio idealo. Ugdymo turinys suprantamas kaip didžio meno, didžios muzikos kūriniai, kurie formuoja žmonių pažiūras, dorovines nuostatas. V. Tavoras (2009), tyrinėjęs būsimų muzikos mokytojų meninę individualybę, nagrinėjo šiuolaikiniam muzikos mokytojui būtinų savybių – refleksyvumo, kūrybiškumo, meniškumo, atsakingumo – ugdymą per studentui aktualią asmeninę muzikavimo patirtį, kurią derėtų plėtoti interpretavimui parenkant meniškai vertingus muzikos kūrinius. Pasirinktos muzikos mokytojo savybės dera su laisvojo ugdymo paradigmos nuostatomis, tačiau autorius tekste vartoja meninės individualybės „formavimo“ terminą, kuris orientuoja į ugdytojo dominavimą ugdymo procese, būdingą klasikinei paradigmai.

R. Kirliauskienė (2001) tyrė kitą specifinį muzikos mokytojo meninės kompetencijos aspektą – scenos baimę ir jos įveiką pedagoginiu savireguliacijos skatinimu. Autorė pažymi, kad mokytojas, įtraukdamas mokinius ir vadovaudamas jų viešiams pasirodymams, padeda kiekvienam jų suvokti, kad muzikinis ugdymas naudingas visų pirma jam pačiam. Šis

teiginys artimas praksinės muzikinio ugdymo filosofijos supratimui, kad mokymasis yra tai, kur tu dalyvauji savo paties labui. Muzikos didaktikos kaitos požiūriu šis tyrimas reikšmingas tuo, kad akcentuojamas individualus požiūris į kiekvieną ugdytinį, atsižvelgiant į jo muzikinius gebėjimus, muzikinę patirtį, estetinį skonį, prognozuojamus pažangos tempus.

Ugdymo paradigmų kaitos nulemtą meno dalykų studijų modernizavimo kolegijoje poreikį nagrinėjo Z. Malcienė (2011). Tyrėja akcentavo praktinį studijų kryptingumą, mokymo kultūros keitimą ir mokymosi kultūrą rengiant būsimus muzikos mokytojus kolegijoje. Autorė pažymi, kad tikslinga atsisakyti į siaurus dalyko pažinimo tikslus orientuoto tradicinio mokymo ir jį keisti į profesiniu požiūriu orientuotą meninį ugdymą. Išryškintas studijų dalykų ir platesnio konteksto ryšys kaip šiuolaikiškos profesinės brandos požymis, aplinkybė ir veiksnys, suponuojantis studijų modernizavimo prielaidas. Šios nuostatos labai aktualios muzikos didaktikos kaitai kolegijoje, bet jos daugiau deklaruojamos teoriškai, o rekomendacijose, kurios nukreiptos į didaktikos paradigmos raišką praktikoje, neišvengta labai bendrų ir šiek tiek prieštaringų teiginių. Profesinio rengimo politikos kūrėjams rekomenduojama švietimo sistemoje, pedagoginiame procese, studijų programų turinyje įtvirtinti šiuolaikinę ugdymo paradigmą. Autorės teigimu, tai galimybė modernizuoti meno dalyko studijas ir specialistų profesinį rengimą remiantis humanizmo ir demokratijos idėjomis. Tačiau, laikantis šiuolaikinio ugdymo požiūrio, mokymas turėtų būti grindžiamas įrodymais, t. y. tyrimų rezultatais, o ne politinėmis direktyvomis.

Muzikos didaktikos teorijos ir praktikos paradigminės kaitos požiūriu reikšmingas R. Girdzijauskienės (2001) tyrimas. Mokslininkės iškelta kūrybiškumo ugdymo idėja gerokai prisidėjo pirmiausia prie požiūrio į kūrybinių užduočių taikymą muzikos pamokose keitimo. Kuriant Lietuvos muzikinio ugdymo sistemą buvo laikomasi požiūrio, kad šiai veiklai pradinių klasių mokiniai nėra pasirengę, nes neturi pakankamai muzikos žinių ir patirties. Šio disertacinio tyrimo rezultatai parodė, kad, sukūrus tinkamas sąlygas, muzikos pamokose galima ugdyti jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų kūrybiškumą. Šis ir vėlesni R. Girdzijauskienės tyrimai atskleidė, kad muzikos pamokose mokytojai gana retai įtraukia mokinius

į kūrybinę veiklą, taigi galima manyti, kad šiai veiklai yra nepasirengę ne mokiniai, o mokytojai. Autorės tyrimų reikšmingumą ir taikomumą ugdymo praktikoje rodo su bendraautorėmis parengti nauji muzikos vadovėliai ir mokytojo knygos (ypač reikalingos ugdymo praktikos korekcijai) I–IV klasėms „Lakštutė“, kuriuose ne tik gausu kūrybinių užduočių, bet ir įgyvendinamas laisvojo ugdymo paradigmai aktualus muzikos didaktikos principas – dalyko integralumas su kitais mokomaisiais dalykais ir socialine aplinka.

Atkūrus nepriklausomybę, Lietuvoje pradėti specialiųjų poreikių vaikų muzikinio ugdymo tyrimai (Vilkelienė, 2000; Aleksienė, 2001; Kačiulytė, 2002). Tyrimų rezultatais pagrįstų šios srities muzikinio ugdymo metodikų taikymas teigiamai veikia šių asmenų socializaciją, bendrųjų gebėjimų ugdymą, mokymosi motyvaciją, padeda įtvirtinti įtraukiojo ugdymo praktiką Lietuvoje, atveria muzikinio ugdymo galimybes keisti požiūrį į „kitokius“, mažinti jų atskirtį visuomenėje.

Vaiko įgimtųjų galių plėtotė – viena iš pagrindinių laisvojo ugdymo paradigmos nuostatų. H. Šečkvienė (2001), tyrusi 4–6 metų vaikų muzikinius gebėjimus, nagrinėjo įgimtųjų gabumų ir gebėjimų santykį, struktūrą, vertino kokybę, remdamasi tyrimo rezultatais parengė šio amžiaus vaikų muzikinių gebėjimų ugdymo programą ir įgyvendino ją muzikos mokykloje. Ši praktika parodė, kad anksčiau atskleisti vaikų muzikiniai gebėjimai sėkmingai plėtojami, stiprėja jų interesas muzikai ir tai laiduoja tolesnį sėkmingą muzikos mokymąsi. Autorės parengtos programos ugdymo turinys ir metodika taip pat grindžiami estetinė muzikinio ugdymo filosofija.

Tautinio identiteto problema aktuali Lietuvos reformos kontekste. Lietuvos švietimo koncepcijoje keliamas tikslas „brandinti asmens tautinę ir kultūrinę savimonę“ (1992: 7). Reformuojamo Lietuvos muzikinio ugdymo nuostatų ugdymo turinį grįsti savo tautos muzika atspindi E. Veličkos (2005) disertacinis tyrimas, kuriame nagrinėjamos archajiškųjų lietuvių etninės muzikos melodikos ir ritmikos ypatybės ir teoriškai pagrindžiamas senųjų lietuvių muzikos žanrų tinkamumas pradinių klasių mokinių muzikiniam žodynui formuoti. Autorius išryškina struktūrinių lietuvių etninės muzikos ypatybių ir didaktinių muzikinio ugdymo metodikos



principų suderinamumo aspektą. Taip pat jis pateikia pradinių klasių mokinių muzikinio ugdymo sistemą, pagrįstą senajam lietuvių etninės muzikos sluoksniui būdingomis intonacinėmis struktūromis. Šiai sistemai įgyvendinti ugdymo praktikoje E. Velička yra parengęs pradinių klasių muzikos vadovėlių, mokytojo knygų.

Ryškesnės muzikos didaktikos kaitos tendencijos stebimos pastarųjų metų disertacijose. V. Venslovaitė (2013), remdamasi fenomenologine prieiga, tyrė muzikos estetinį suvokimą per muzikinę raišką. Autorė nagrinėjo mokytojo naratyvo įtaką, kaip tarpusavio sąveiką tarp ugdytojo ir ugdytinio, mokinio estetiniam suvokimui ir muzikinei raiškai atskleisti. Teoriškai pagrįstas muzikos didaktikos aspektas – naratyvo kaip mokymo metodo taikymas individualiose muzikos instrumento pamokose. Tyrimo rezultatai parodė, kad, taikant fenomenologinį metodą, analizuojami unikalūs mokinių estetiniai išgyvenimai ir mokytojų prieigos, būtinos mokinio estetiniam suvokimui atpažinti.

Choro vadovo inspiracinę įtaką edukacinėje ir besimokančioje organizacijose vykstantiems mokymosi procesams tyrė A. Tamušauskaitė (2012). Tyrimo rezultatai gali padėti keisti tradicinę, akademišku mokymu grįstą chorų veiklą, diegiant formalaus ir neformalaus mokymosi praktiką chore bei tobulinant choro vadovų edukacinę veiklą, siekiant ugdyti chorą kaip besimokančią organizaciją.

Apžvelgus 1993–2014 m. parengtų ir apgintų daktaro disertacijų tematiką, remiantis pačių autorių pateikta informacija disertacijų santraukose ir Lietuvos mokslo tarybos disertacijų gynimo duomenų bazėje paskelbtose disertacijų anotacijose, matyti, kad Lietuvos mokslininkai analizuoja aktualias šiuolaikinio muzikinio ugdymo temas. Tačiau jos apima tik kai kurias muzikos didaktikos sritis ir aspektus. Bendrojo lavinimo mokyklos muzikos mokytojų rengimas yra viena dažniausių tyrimų temų, o ikimokyklinio ugdymo, muzikos mokyklų pedagogų rengimui skirtų tyrimų nėra atlikta. Ugdymo paradigmų kaitos kontekste aktualūs muzikos mokymo / mokymosi metodų kaitos tyrimai, kurių taip pat pasigendama. Siekiant mokymo kultūrą keisti mokymosi kultūra, svarbu tirti muzikos mokymosi strategijas, mokinių vertinimą ir įsivertinimą, IKT taikymą. Tokios tematikos muzikinio ugdymo tyrimų kol kas stinga.

Svarbi tyrimų problema – disertacinių tyrimų praktinis reikšmingumas muzikos didaktikos kaitos kontekste ir šių tyrimų rezultatų poveikis muzikinio ugdymo praktikai. Taip pat tikslinga būtų ištirti šiuose tyrimuose taikomų tyrimo metodų kaitos tendencijas. Reikia manyti, kad vykstantys pokyčiai paskatins doktorantus rinktis šiuolaikinio muzikinio ugdymo teorijai ir praktikai reikšmingas temas, darančias įtaką muzikinio ugdymo didaktikos kaitos procesams.

## Apibendrinimas

XX a. Vakarų šalyse įsitvirtino laisvojo ugdymo paradigma. Lietuvos švietime ugdymo paradigmų kaita prasidėjo tik XX–XXI a. sandūroje, o praktinės muzikinio ugdymo filosofijos koncepcijos idėjos Lietuvą pasiekė dar vėliau. Šios aplinkybės lėmė, kad Lietuvoje edukologijos disertacinių tyrimų, skirtų kaitos aktualijoms nagrinėti, yra nedaug.

1968–1991 m. parengtų ir apgintų daktaro disertacijų tematika buvo grindžiama estetinėmis teorijomis, klasikine ugdymo paradigma, įsitvirtinusi visame tuometiniame švietime. Šie tyrimai reikšmingi, nes tai buvo pirmieji tokio pobūdžio tyrimai ir jais remiantis buvo sukurta savita nacionalinė muzikinio ugdymo sistema. Tai sudarė prielaidas naujos muzikos didaktikos sampratos paieškoms ugdymo paradigmų kaitos kontekste, atkūrus nepriklausomybę.

Nepriklausomybės laikotarpiu Lietuvos disertacinių tyrimų analizė atskleidė, kad šių tyrimų tematikoje atsispindi kai kurie laisvojo ugdymo paradigmų būdingi muzikos didaktikos aspektai. Tai muzikos mokytojų rengimo kaita ir tobulinimas, bendrųjų gebėjimų ugdymo, kompetencijomis grįsto mokymo(si) aktualizavimas, ugdytinio ir ugdytojo santykių gerinimas, visuomenės humanizavimas muzikinio ugdymo priemonėmis, kūrybingumo, etninio tapatumo ugdymas, specialiųjų poreikių turinčių mokinių ugdymas, ugdymo turinio ir vertybių kaitos aspektai. Šio laikotarpio disertaciniuose tyrimuose teoriniu lygmeniu deklaruojamos laisvojo ugdymo paradigmos didaktinės nuostatos, humanistinio ugdymo teorija, tačiau empiriniai tyrimai dažniausiai grindžiami tradicine estetinė muzikinio ugdymo filosofija. Analizuojamuose tyrimuose ypač ryškus es-

tetinės muzikinio ugdymo filosofijos požiūris į muzikos meno vertybes, jų suvokimą, mokymo ir mokymosi vertes. Muzikos meno vertybės daugelyje muzikinio ugdymo disertacinių tyrimų pateikiamos kaip amžinos, laiko patikrintos, nekintančios, orientuotos į eurocentrišką muzikos meną. Toks požiūris į muzikos meno vertybes yra problemiškas muzikos didaktikos paradigmos kaitos požiūriu, tačiau tai lėmė objektyvios priežastys. Pirma, muzikinis ugdymas kaip estetiškas ugdymas yra dominuojanti filosofija, antra, Lietuvoje muzikinio ugdymo tyrimai pradėti palyginti neseniai, trečia, Lietuvos politinė situacija, buvusi iki nepriklausomybės atkūrimo, lėmė pavėluotą laisvojo ugdymo paradigmos idėjų sklaidą Lietuvoje.

Muzikinio ugdymo disertaciniuose tyrimuose autoriai nagrinėja tikrai aktualias šiuolaikinės muzikos didaktikos problemas, tačiau dominuojantis požiūris į muzikos meno vertybes kaip nekintančias ir amžinas, taip pat pasitaikantis tradicinis požiūris į mokymo ir mokymosi vertes neleidžia galutinai išsiveržti iš klasikinės paradigmos erdvės. Dažnai paradigminių didaktikos pokyčių galimybes deklaruojamos kaip siekiamybė, išryškinamos aktualios problemos, bet jų raiška ugdymo praktikoje lieka problemiška. Vis dėlto reikia pažymėti, kad pastarųjų metų disertacijose stebimos ryškesnės muzikos didaktikos kaitos tendencijos.

Šio tyrimo rezultatai parodė, kad kai kurios ugdymo paradigmos kaitai aktualios temos yra visai netyrinėtos: muzikos mokymo(si) metodų, strategijų kaita, IKT taikymas muzikiniame ugdyme, ikimokyklinio ugdymo ir muzikos mokyklų muzikos pedagogų rengimas. Muzikinio ugdymo praktika nepakankamai grindžiama tyrimų rezultatais. Ši situacija rodo tyrimų koordinavimo ir planavimo, sisteminimo ir kokybės vertinimo poreikį. Apibendrinant muzikinio ugdymo disertacinių tyrimų tematikos analizę, matyti, kad paradigminė kaita muzikos didaktikos teorijoje ir ypač praktikoje reiškiasi ne virsmu, o nuosaikia kaita.

## Literatūra

- Barkauskaitė, M. (2008). Pedagogų rengimas: tradicijos ir kaita. *Pedagogika: mokslo darbai*, 79, 11–17.
- Barkauskaitė, M., Bitinas, B. (2012). Edukologijos daktaro disertacijų temos Lietuvoje. *Pedagogika: mokslo darbai*, 105, 7–13.

- Barkauskaitė, M., Martišauskienė, E., Česnavičienė, J. (2006). Edukologiniai tyrimai ir dabarties iššūkių kaita. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, 11, 10–17.
- Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
- Duoblienė, L. (2006). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link*. Vilnius: Tyto alba.
- Erkilic, T. A. (2008). Importance of Educational Philosophy in Teacher Training for Educational Sustainable Development. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 3 (1), 1–8. Prieiga per internetą: <http://www.idosi.org/mejsr/mejsr3%281%29/1.pdf>.
- Lietuvos mokslo taryba. *Diseracijų gynimo duomenų bazė*. Prieiga per internetą: <http://www.lmt.lt/lt/naujienos/disertacijos/d-db/p10.html>.
- Lietuvos mokslo taryba. *Lietuvos mokslo potencialas*. Lietuvos mokslininkų (registruojamų pagal išduotus mokslo daktaro diplomus) sąrašas. Prieiga per internetą: <http://www.mokslas.mii.lt/mokslas/SRITYS/duom00.php?pav=A&sritys>.
- Lietuvos švietimo koncepcija*. (1992). Vilnius: Leidybos centras.
- Merkys, G. (2000). Edukologijos disertacijos: sovietinio laikotarpio ir šiuolaikinių disertacijų metodologinės brandos palyginimas. *Socialiniai mokslai*, 1 (22), 18–32.
- Regelski, T. A. (1998). *Critical Theory and Praxis: Professionalizing Music Education*. Prieiga prie interneto: <http://www.maydaygroup.org/php/resources/theoreticalpapers/regelski-criticaltheoryandpraxis.php>.
- Regelski, T. A. (2011). Estetinės ir praktinės muzikos filosofijos taikymas formuojant muzikinio ugdymo programos teoriją. *Meninis ugdymas Lietuvoje: tyrimų tradicijos ir perspektyva. Tarptautinės mokslinės konferencijos straipsniai* (p. 31–45). Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Sakadolskienė, E. (2008). Kai kurie muzikos pedagogikos mokslo tyrimų ypatumai. Muzikinis ugdymas mokykloje: tradicijos ir inovacijos. *Tiltai. Priedas: mokslo darbai*, 37, 88–94.
- Strakšienė, D. (2011). Muzikos pedagogikos tyrimų Lietuvoje metodologinės tendencijos. *Meninis ugdymas Lietuvoje: tyrimų tradicijos ir perspektyva. Tarptautinės mokslinės konferencijos straipsniai* (p. 169–177). Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Strakšienė, D., Gasperavičienė, D. (2010). 1995–2008 m. muzikos pedagogikos tyrimų Lietuvoje tendencijos: tyrimo objekto kryptingumas. *Kūrybos erdvės: mokslo darbų žurnalas*, 12, 20–39.
- Teresevičienė, M. (2012). Tyrimų erdvės išplėtimas ugdant edukologijos mokslininkus. *Pedagogika: mokslo darbai*, 108, 55–62.

### 3. ŠOKIO DIDAKTIKA: PARADIGMINĖS KAITOS KONTEKSTAS IR TURINYS

*Birutė Banevičiūtė*

**Anotacija.** Skyriuje nagrinėjamos šokio didaktikos paradigminės kaitos Lietuvoje problemos, išryškinant jų kontekstą ir turinį. Per daugiau nei dvidešimt švietimo reformos metų šokio didaktika patyrė nemažai pokyčių: nuo liaudies šokių repertuaro rinkinių iki bendrųjų programų, formalizuojančių šokio ugdymo turinį, metodus ir numatomus mokinių šokio pasiekimus. Tačiau švietimo dokumentuose įtvirtinta ugdymo paradigmų kaita dar galutinai neįsigali šokio ugdymo praktikoje.

**Esminiai žodžiai:** šokio didaktika, šokio ugdymas, šokio mokytojai, ugdymo paradigmos.

#### **Įvadas**

Prieš daugiau nei dvidešimt metų prasidėjusi Lietuvos švietimo reforma paskatino laisvojo ugdymo paradigmos, keičiančios vyravusį klasikinį požiūrį į ugdymo turinį ir procesą bei mokinių ir mokytojų vaidmenis, įsigalėjimą (Bruzgelevičienė, Žadeikaitė, 2008; Motiejūnienė, Žadeikaitė, 2009). Šis paradigmų virsmas, vykęs keliais etapais, atsispindėjo Lietuvos Respublikos švietimo dokumentuose (Tautinė mokykla: Lietuvos vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos koncepcija, 1989; Bendrųjų programų projektai, 1994; Bendrosios programos I–X klasėms, 1997; Menai ir kūno kultūra: XI–XII klasei: projektai, 1999; Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai XI–XII klasėms, 2002; Priešmokyklinio, pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos ir išsilavinimo standartai, 2003). Remiantis jais, o vėliau ir Europos Sąjungos direktyvomis (Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning, 2005), bendrojo ugdymo turinys buvo nuosekliai orientuojamas nuo žinių perdavimo ir mokymo, t. y. indėlio, bendrųjų kompetencijų ugdymo ir mokymosi, t. y. rezultato, link (Motiejūnienė, Žadeikaitė, 2009). Praėjus pirmųjų pokyčių metų euforijai, mokslininkai ėmėsi analizuoti švietimo reformos kokybę ir atskleidė, kad realybėje ugdymo paradigmų kaita nevyksta taip, kaip tikėtasi (Bitinas,

2000; Jucevičienė, 2005; Čiužas, Jucevičienė, 2006; Bruzgelevičienė, 2008b; Targamadžė et al., 2010). Tyrimai išryškino prieštaravimą tarp mokytojų teiginių, rodančių laisvosios ugdymo paradigmos principų suvokimą ir vadovavimąsi jais, ir mokytojų veikloje pastebimų klasikinės ugdymo paradigmos principų, pasireiškiančių per netinkamai keliamus ugdymo tikslus, neįtraukiant į šį procesą mokinių, per nepakankamą dėmesį mokinių individualiems poreikiams, parenkant mokymo turinį, per pasyvių mokymo metodų taikymą, netinkamą požiūrį į vertinimą ir grįžtamąjį ryšį.

Šiame ugdymo paradigmos kaitos bendrajame ugdymo problemišku kontekste kyla klausimas apie atskirų ugdymo sričių ir jas sudarančių dalykų situaciją. Švietimo reforma paskatino išplėsti bendrojo ugdymo turinį, kad jis apimtų įvairias gyvenimo sritis, kuriose jauniems žmonėms reikėtų išmokti sėkmingai pasirinkti ir veikti. Todėl bendrosiose programose šalia akademinio mokslų dalykų vietos rado ir meninės srities dalykai, tarp jų ir šokis. Vis dėlto, nepaisant daugiau nei per dvidešimt metų atsivėrusių galimybių, pokyčiai meninio ugdymo srityje vyksta taip pat daugiausia švietimo dokumentų lygmenyje, t. y. kuriamos strategijos, koncepcijos, bendrosios programos, metodikos, tačiau praktikoje, kaip rodo tyrimai, kyla nemažai problemų, susijusių su mokytojų iki galo neįsisąmonintais ir neįgyvendinamais švietimo reformos ir laisvojo ugdymo paradigmos principais (Matonis, 2007; Girdzijauskienė, Rimkutė-Jankuvienė, 2008; Girdzijauskienė, 2011; Gaučaitė, Kievišas, 2006; Banevičiūtė, 2010; 2011).

Paradigminius pokyčius šokio ugdymo srityje papildomai komplikuoja tai, jog šokio, kaip ir teatro, pamokos bendrojo ugdymo mokyklose yra pasirenkamos, priešingai nei dailės ir muzikos. Galima būtų džiaugtis, kad bendrieji ugdymo planai leidžia mokykloms, tiksliau – jų administracijai, rinktis ir vieną iš trijų kūno kultūros pamokų skirti šokio dalykui pradinėje klasėje. Tačiau bendruosiuose ugdymo planuose pagrindinės mokyklos pakopai apie šokio pamokas neužsimenama, nepaisant egzistuojančių bendrųjų šokio programų. Todėl šokio ugdymo pasirinkimo ir vykdymo nuoseklumas yra pertraukiamas iki tol, kol vidurinio ugdymo pakopoje jau patys mokiniai gali rinktis šokį, kaip vieną iš meninio ugdymo srities dalykų. Šis fragmentuotas šokio ugdymas mokyklose galėjo būti nulemtas

vyravusio klasikinės ugdymo paradigmos požiūrio, kad šokis, kaip „nemokslinis“ dalykas, turėtų egzistuoti šokio kolektyvų, studijų, būrelių, t. y. popamokinės veiklos, forma, skirta gabiems ir talentingiems vaikams, jų saviraiškai. O laisvojo ugdymo paradigma ir jos kontekste susiformavusios kognityvinė meninio ugdymo ir intelektų įvairovės teorijos pabrėžia, kad meninis ugdymas reikalingas visiems, kaip savaime vertingas, teikiantis ne tik kitokį nei mokslinis – meninį – pažinimą, bendrą kultūrinį išprusimą, bet ir kasdienę naudą (Gardner, 1993; Lukšienė, 2000; Matonis, 2000; 2005). Šokio atveju tai būtų gebėjimas išlaikyti taisyklingą laikyseną, taisyklingai kvėpuoti, koordinuoti ir valdyti savo kūną bei mintis, nebijoti savo kūniškumo ir su juo atsiveriančio lytiškumo. Šie dalykai, mokslininkų nuomone, ypač baugina visuomenę ir ne tik Lietuvoje, nes šokant kūnas naudojamas kaip instrumentas, todėl, siekdamas būti įtaigus, turi visiškai atsiskleisti (Thomas, 2003). Kaip teigia B. B. Cohen (1993), žodžiais pameluoti galima, tačiau kūnu ir judesiais – niekada. Toks atvirumas ir pažeidžiamumas dažnai baugina atskirus žmones ir apskritai visuomenę, ypač tą, kurios požiūris į žmogų ir kultūrą bei švietimą formavosi veikiamas industrijos vystymosi, standartizacijos, mašinų, konvejerio epochos (Bruzgelevičienė, 2008a; 2008b).

Šie veiksniai ir vyravęs klasikinės ugdymo paradigmos požiūris, išstūmęs šokio dalyką iš bendrojo ugdymo turinio į neformaliojo švietimo zoną ir paveikęs šokio mokytojų pedagoginę veiklą, gali turėti įtakos Lietuvos mokyklinės šokio didaktikos formavimuisi. Su minėtais klausimais susiję tyrimai ir jų rezultatai (Banevičiūtė, 2009; 2010; 2011; 2013) skatina gilintis į ugdymo paradigmų ir šokio didaktikos kaitos sąsajų **problemą**, todėl pasirinktas **tyrimo objektas** – šokio didaktikos kaita. **Tyrimo tikslas** – atskleisti šokio didaktikos kaitos kontekstą ir turinį, atsižvelgiant į ugdymo paradigmų slinktį Lietuvoje.

**Tyrimo metodai:** švietimo dokumentų, šokio ugdymo teorinės, metodinės, didaktinės literatūros, šokio ugdymo praktikos pavyzdžių analizė, sisteminimas, interpretavimas; asmeninės pedagoginės, mokslinės ir dokumentų rengimo patirties refleksija ir apibendrinimas.

**Tyrimo etika.** Mano mokslinį interesą tirti šokio didaktikos kaitą Lietuvoje paskatino tai, jog pati dalyvavau daugelyje šokio ugdymo forma-

vimo etapų, betarpiškai bendravau su daugeliu Lietuvos šokio pedagogų, dalyvavusių kuriant šokio ugdymo programas, rengiant metodinius leidinius, stebėjau jų pamokas, analizavau jų rašytinę medžiagą. Šie veiksniai anksčiau būtų laikomi tyrimą ribojančiais, nes tariamai sumažina tyrimo „objektyvumo“ laipsnį. Tačiau M. Lukšienė mums primena, kad atėjo laikas „perprasti svarbią šiuolaikinių mokslų metodologinę nuostatą: tyrinėtojas yra nebe aprašomo pasaulio išorėje, bet jo viduje; jis pats tampa tyrinėjamos tikrovės dalimi. Pasaulio pažinimas nebeįmanomas be tyrinėtojo, stebėtojo savižinos“ (Lukšienė, 2000: 90). Todėl pasirinkau autoetnografinio tyrimo strategiją, kurios esminis principas – nagrinėjama asmeninė patirtis ir veikla, susieta su tyrimo problemos socialiniu ir kultūriniu kontekstu (Lichtman, 2013). Šiame tyrime reflektuoju ir analizuoju savo patirtį, įgytą rašant bendrąsias šokio programas, metodines rekomendacijas, vykdant šokio ugdymo disertacinį tyrimą, dalijantis patirtimi seminaruose ir konferencijose, organizuojant šokio ugdymo procesą nuo vaikų darželio iki aukštosios mokyklos, dėstant šokio didaktiką būsimiems šokio pedagogams. Taip pat atskleidžiu šokio ugdymą reglamentuojančių dokumentų turinio kaitą, ugdymo paradigms raiškos šokio ugdymo praktikoje aspektus, šokio mokytojų reakcijas, t. y. labai specifinį šokio ugdymo kultūrinį ir socialinį lauką. Siekdama išvengti kokybinio tyrimo nepatikimumo grėsmės, sukeltos tuo atveju, kai tyrėjas yra ir tyrimo instrumentas, ir dalyvis, kuriantis liudijimus apie tiriamą objektą (Bitinas, 2005: 8), stengiausi skirti pakankamai laiko refleksijai, nesureikšmindama savo vaidmens ir nesmerkdamą kitų tyrimo dalyvių poelgių, kartu kviesdama skaitytoją įsitraukti į dialogą su savo patirtimi ir suvokimu bei mano tekstu (Mitra, 2010).

Kad skaitytojas aiškiau suprastų mano požiūrį į šokio ugdymą, norėčiau aptarti keletą veiksnių, turėjusių įtakos jo formavimuisi. Pirma, nesu baigusi formalių šokio studijų Lietuvoje, mano šokio išsilavinimas yra įgytas neformalioju būdu klasikinio ir moderniojo šokio kolektyve Vilniuje ir stažuojantis žymiausiose užsienio šalių šokio mokyklose (JAV, Jungtinėje Karalystėje, Austrijoje, Olandijoje, Vokietijoje, Italijoje, Švedijoje), kur šokio ugdymas remiasi šokio teorija, pagrįsta Rudolfo Labano per šokio elementų (judesio, erdvės, laiko, energijos) raišką, akcentuojant kūrybinius



procesus – improvizaciją, kompoziciją bei šokio analizę ir interpretavimą. Antra, mano profesinė pedagoginė patirtis yra įgyta 1997–2007 m. dirbant bendrojo ugdymo mokykloje ir ikimokyklinio meninio ugdymo įstaigoje, kur vedžiau šokio pamokas mokiniams nuo 2 iki 20 metų ir praktiškai išbandžiau visuminį šokio ugdymą, paremtą šokio elementų raiška ir įvairiomis šokio veiklomis. Trečia, esu atlikusi komunikacinės paauglių šokio gebėjimų ugdymo krypties disertacinį tyrimą 2002–2006 m., kurio metu teko išanalizuoti nemažai užsienio ir lietuvių autorių (H. Gardner, L. S. Vygotskis, J. Smith-Autard, P. J. Arnold, L. A. Blom, L. T. Chaplin, N. Carroll, B. B. Cohen, M. Cunningham, J. L. Hanna, A. J. Greimas, K. Stoškus, V. Matonis, G. Karoblis, V. Kazragytė ir kt.), nagrinėjusių meną, meninį ugdymą, šokio raišką, darbų, kuriais remdamasi konstravau savo požiūrį. Ketvirta, nuo 2006 m. dirbu pedagoginį darbą rengiant būsimus šokio mokytojus bakalauro ir magistrantūros studijų pakopose, kurio metu taip pat tikrinau idėjas apie šokio ugdymą, pagrįstą šokio elementų raiška. Penkta, mano kūrybinė veikla taip pat prisidėjo prie mano požiūrio į šokio ugdymą formavimosi. Nuo jos pradžios 1993 m. sukūriau nemažai šiuolaikinio šokio spektaklių, kurie buvo parodyti Lietuvoje ir įvairiose užsienio šalyse (Estijoje, Latvijoje, Lenkijoje, Rusijoje, Vokietijoje, Jungtinėje Karalystėje, Danijoje, Švedijoje, Prancūzijoje, JAV). Nuo 2007 m. ši veikla įgavo naują spalvą, kai pradėjau kurti šiuolaikinio šokio spektaklius, skirtus vaikams nuo 0 iki 12 metų. Tai buvo iššūkis man, kaip choreografei, suvokti ir sukurti spektaklį tokį, kurį suprastų ir pajustų kūdikis. Stebėdama mažuosius žiūrovus spektaklių metu, atradau požymius, rodančius jų šokio suvokimą, ir tai dar labiau sustiprino mano įsitikinimą, kad šokio ugdymas, paremtas ne šokio žingsnių, o šokio elementų raiškos pažinimu, yra veiksmingas. Visos mano kūrybinės pedagoginės veiklos metu teko laimėti sutikti nemažai žmonių, kurie, gal to ir nežinodami, dalyvavo formuojantis mano požiūriui į ugdymą apskritai ir į šokio ugdymą konkrečiai. Esu dėkinga E. Sakadolskienei, L. Kisielienei, A. Dikčiui, T. Schenlaeriui, R. Maldoomui, savo mokiniams, studentams ir šokėjams.

Tekste minimi asmenys, jei tai nėra viešai prieinamos publikacijos, savanoriškai yra davę žodinius sutikimus atskleisti jų tikras pavardes, motyvuodami tuo, jog nemato prasmės išsižadėti savo vaidmens tyrinėjamos

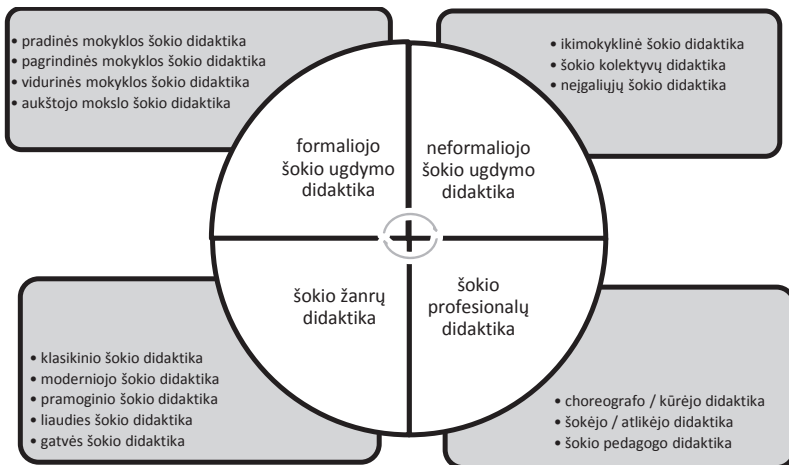
problemos atsiradimo ir sprendimų priėmimo procese. Esu jiems dėkinga, kad pasidalijo savo patyrimais ir išvalgomis tyrimo klausimais. Asmenys, kurie dalyvavo tiriamuose procesuose, tačiau iš kurių nesu gavusi suti-  
kimų, tekste yra minimi apibendrintai, kaip „mokytojų grupė“, „autorių grupė“, taip užtikrinant jų anonimiškumą.

**Tyrimo metodologinis pagrindas.** Šiame tyrime laikiausi B. Bitino (2000; 2005) ir R. Bruzgelevičienės (2008a; 2008b) pagrįsto ugdymo pa-  
radigmų skirstymo į klasikinę ir laisvojo ugdymo paradigmas, kurių pag-  
rindas yra požiūrių visuma į ugdymo esmę (žinių perteikimas ar jų kons-  
travimas) ir orientaciją (į mokytoją, į dalyką ar į vaiką), asmens veiksnumą  
ugdymo(si) procese (aktyvų ar pasyvų), mokytojo vaidmenį (darantį po-  
veikį ar sąveikaujantį) ir į su šiais elementais susijusius vedinius – ugdymo  
turinio konstravimą, ugdymo strategijų ir metodų taikymą, vertinimo su-  
vokimą. Tyrime taip pat rėmiausi L. Jovaišos (2007) požiūriu, jog didakti-  
ka – tai mokymo ir mokymosi teorija, bei V. Rajecko (1999) išskleista jos  
esme per ugdymo tikslą, ugdymo principus, turinį (ko mokyti) ir organi-  
zavimą (kaip mokyti). Įtraukiau ir R. Bruzgelevičienės (2008b) išskirtą di-  
daktikos turinio aspektą – vertinimą. Analizuodama šokio didaktiką rė-  
miausi J. M. Smith-Autard (2002) požiūriu į šokio ugdymą per jos sukons-  
truotą tarpinį (angl. *midway*) šokio ugdymo modelį, jungiantį teigiamus  
profesionaliojo, orientuoto į produktą, atlikimo techniką, pasirodymą, re-  
pertuarą, ir edukacinio, akcentuojančio procesą, saviraišką, jausmus, kū-  
rybą, šokio ugdymo modelių bruožus. Reikia pastebėti, kad užsienio šokio  
literatūroje, kalbant apie šokio didaktinius aspektus, dažniausiai yra var-  
tojamos mokymo (angl. *teaching*) arba ugdymo (angl. *education*) sąvokos.

### 3.1. Šokio didaktikos problemiškas

Šokio didaktikos analizę sunkina šio reiškinio daugialypumas ir vie-  
nos priimtos sistemos nebuvimas. Nepavyko rasti teorinių darbų, kur būtų  
sistemiškai aptarta šokio didaktika ar atskleistas šokio mokymo tinklas,  
jungiantis įvairius šokio mokymo aspektus, susijusius su amžiaus tarps-  
niais, institucijomis, ugdymo pakopomis, šokio žanrais ir šokio subjektais.  
Todėl, apibendrinama Lietuvoje vykdomo šokio ugdymo analizę, suda-

riau galimą šokio didaktikos struktūrą, apimančią keturias pagrindines sritis: formaliojo šokio ugdymo, neformaliojo šokio ugdymo, šokio profesionalų ir šokio žanrų didaktiką (žr. 1 pav.).



1 pav. Šokio didaktikos struktūra

Šiame tyrime analizuosiu formaliojo šokio ugdymo didaktikos aspektus, susijusius su pradinės, pagrindinės ir vidurinės mokyklos šokio didaktika, kuriuos apibendrintai pavadinčiau mokykline šokio didaktika, kadangi ši didaktikos sritis man yra artimiausia, joje aktyviai veikiu rengdama bendrąsias šokio programas ir taip prisidedama prie šokio mokymo bendrojo ugdymo mokykloje įtvirtinimo. Kita vertus, šioje šokio didaktikos srityje, kaip rodo tyrimai (Banevičiūtė, 2009; 2010; 2011; 2013), išryškėja daugiausia problemų, susijusių su šokio ugdymo turinio konstravimu, mokinių pasiekimų vertinimu, ugdymo metodų taikymu, kurias reikia spręsti, norint, kad šokio ugdymas mokyklose stiprėtų, užimtų tvirtesnes pozicijas, būtų suvokta jo prasmė ir reikšmė bei užtikrinta kokybė.

Kitas svarbus aspektas, kurį būtina aptarti prieš gilinantis į šokio didaktikos analizę, tai – sąvokų „šokis“ ir „choreografija“ reikšmė ir santykis. Iki 2002 m. Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose pamoka buvo vadinama choreografija. 2002 m. tuometinė Švietimo ir mokslo ministerijos Meninio ugdymo ekspertų komisija, kurios viena iš narių buvau ir aš, pasiūlė pakeisti grupės mokytojų parengtos programos, kuri iš pradžių

buvo vadinama choreografijos programa, pavadinimą ir patvirtino šokio programą. Tais pačiais metais Švietimo ir mokslo ministerijos užsakymu Ugdymo plėtotės centro buvau pakviesta parengti šokio dalyko programą, kaip bendrųjų programų ir išsilavinimo standartų 11–12 klasėms meninio ugdymo srities programų dalį. Kadangi keitėsi programos ir ugdymo planai, ypač po to, kai 2003 m. buvo išleista bendroji šokio programa 1–10 klasėms, pamokos pavadinimas pakeistas iš choreografijos į šokio. Buvusi Choreografijos mokytojų asociacija 2012 m. pakeitė pavadinimą ir tapo Šokio mokytojų asociacija. Tačiau tą dešimtmetį, trukusį nuo 2002 iki 2012 m., nemažai teko aiškintis ir aiškinti, kodėl buvo pakeistas dalyko ir pamokos pavadinimas, juolab kad iš pradžių nemažai šokio mokytojų tam labai prieštaravo ir priešinosi. Pirmąsias reakcijas ir mokytojų nepasitenkinimą pajutau dar 1994–1997 m., kai, grįžusi iš šokio studijų JAV, Jungtinėje Karalystėje ir Austrijoje, vedžiau seminarus Lietuvos šokio mokytojams ir išsaciau Vakarų pasaulyje vyravusį požiūrį, kad šokis yra plati sąvoka, apimanti ir patį veiksmą – šokimą, ir veiksmo turinį – choreografiją. Šokio sąvoka (angl. *dance*) užsienio šalyse, kuriose stažavausi, buvo vartojama ir mokyklos kontekste kalbant apie pamokas, ir apskritai šokio ugdymo kontekste (angl. *dance education*). Choreografijos, choreografinio ugdymo (angl. *choreography, choreographic education*) terminai vartojami tik kalbant apie labai specifinę, siaurą, profesionalių šokio kūrėjų – choreografų rengimą aukštosiose mokyklose. Lietuvoje tuo metu mokyklos, o ir platesniuose kontekstuose, pavyzdžiui, rengiant pedagogus, vyravo terminai „choreografija“, „choreografinis ugdymas“.

Siekdama išsiaiškinti tokio Vakarų šalių ir Lietuvos terminų vartojimo neatitikimą, atlikau įvairių enciklopedijų, žinytų (Collier's Encyclopedia, 1966; Encyclopedia Britannica, 1959; The Concise Oxford Dictionary of Ballet, 1977; Lietuviškoji tarybinė enciklopedija, 1977; The Encyclopedia Americana, 1993; Русский балет: энциклопедия, 1997; The Oxford Dictionary of Dance, 2000; Muzikos enciklopedija, 2000), teorinių darbų (Morkūnienė, 1982; Poškaitis, 1985) ir praktikos analizę, kuri parodė, kad tradicija vartoti sąvoką „choreografija“ platesne nei „šokis“ reikšme ateina iš liaudies šokio tyrinėtojų darbų, kurie skiria liaudies choreografijos žanrus – žaidimus, ratelius, šokius ir sutartinių šokius ir vadovaujasi požiūriu,

kad šokis yra choreografijos dalis. Lietuvių choreologas K. Poškaitis (1985: 7) savo teiginiui, kad „choreografija – šokio menas, bendras judesio meno pavadinimas, čia įeina visa šokio įvairovė“, nepateikia pagrindimo. Panašus apibrėžimas aptinkamas sovietinio laikotarpio ar slaviškos kilmės rašytiniuose šaltiniuose, kuriuose aiškinama, jog choreografija – „meno šaka, meninius vaizdus grindžianti šokiu“ (Lietuviškoji tarybinė enciklopedija, 1977: 413; Русский балет: энциклопедия, 1997: 542). Tokiu atveju laikoma, kad šokis yra choreografijos priemonė, kas yra diskutuotina, ypač tuo atveju, jei pasitelktume analoginį ryšį tarp muzikos ir partitūros, t. y. natomis užrašyto muzikinio teksto. Pasitelkti tokią analogiją leidžia enciklopedijose (The Oxford Dictionary of Dance, 2000: 104; Collier's Encyclopedia, 1966: 696; Encyclopedia Britannica, 1959: 15; The Encyclopedia Americana, 1993: 465) pateiktas sąvokos „choreografija“ (gr. *choreia* – šokis + *grapho* – rašau) aiškinimas, atskleidžiantis, kad pirminė šios sąvokos reikšmė yra šokio judesių užrašymas grafiniais simboliais (dabar vadinamas šokio notacija) arba stenografinis atkūrimas pagal užrašytus ženklus. Ilgainiui „choreografija“ ėmė reikšti šokių komponavimo meną.

Vakarų šalių autoriai (Hanna, 1987; Cunningham, 1998; Gardner, 1993) ir enciklopediniai šaltiniai (Collier's Encyclopedia, 1966: 694; Encyclopedia Britannica, 1959: 29; The Concise Oxford Dictionary of Ballet, 1977: 118; The Encyclopedia Americana, 1993: 465) sąvoką „šokis“ aiškina kaip bet kokią tęstinį kūno judėjimą tam tikru ritmu tam tikroje apibrėžtoje erdvėje, panaudojant tam tikrą energiją estetiniais tikslais. „Šokio“ sąvoka apima šokio choreografiją, t. y. tai, kas yra atliekama (judesius ir jų derinius), ir choreografijos fizinę išraišką, t. y. jos atlikimą – judėjimą, kurio metu yra įtraukiamos šokančiojo emocinės, dvasinės, intelektinės ir fizinės struktūros (Arnold, 2000). K. Poškaitis pripažįsta, kad „žodis „šokis“ kartais čia vartojamas platesne, choreografijos prasme. Taip daroma patogumo dėlei“, ir tikisi, kad „skaitytojas iš konteksto supras, kuria prasme vienu ar kitu atveju šis terminas vartojamas“ (1985: 9). Tačiau, mano manymu, šis paliktas atviras klausimas ir be pagrindimo pateiktas teiginys, kad choreografijos terminas yra platesnis nei šokio, sukėlė daug sumaišties, ypač po 1991 m., atsivėrus galimybei susipažinti su Vakarų šalių literatūros šaltiniais ir naujiems šokio žanrams plūstelėjus į Lietuvą arba

gavus galimybę suvežėti plačiau nei sovietiniu laikotarpiu, pavyzdžiui, šiuolaikiniam šokiui, breikui, hiphopui ir kt. Dalis šokio bendruomenės, daugiausia tie, kurių išsilavinimo pagrindas buvo liaudies ir / ar klasikinis šokis, vartojo sąvoką „choreografija“ platesne reikšme, o tie, kurių profesinė veikla susijusi su šiuolaikiniu, gatvės šokiu, platesne reikšme vartojo sąvoką „šokis“.

Vakarietiškas „šokio“ ir „choreografijos“ sąvokų aiškinimas ir vartojimas per pastaruosius dvidešimt metų laipsniškai prigijo Lietuvoje ir dabar jau įprasta pamokas vadinti šokio pamokomis, nes yra šokio dalyko bendroji programa, yra Šokio mokytojų asociacija, šokio pedagogikos studijų programos. Reiktų pažymėti, kad Klaipėdos universitete yra vykdoma Choreografijos programa, tačiau, kaip teigia programos išorinį vertinimą atlikę ekspertai (Studijų kokybės vertinimo centras, 2011), jos pavadinimas ir tikslai bei studijų rezultatai yra suformuluoti remiantis labai tradicine, siaurame istoriniame, socialiniame ir kultūriniame kontekste susiformavusia praktika. Tą siaurą kontekstą galima suprasti tik vienaip – sovietinis Lietuvos periodas, nes programa kurta 1967–1971 m. Ekspertai pažymi, kad nėra aišku, ką ši programa rengia – atlikėją, kūrėją ar pedagogą. Manau, kad tą sumaištį kelia būtent pavadinimas ir jam suteikiama reikšmė, kuri neatitinka visuotinai priimtos ne tik Europoje, bet ir daugelyje pasaulio šalių.

Kalbėdama apie šokio didaktiką, vadovaujuosi požiūriu, kad šokis yra meno šaka, kurios pagrindas – meninį vaizdą sukuriantis žmogaus kūno judesių derinys, kuriam būdinga estetinius išgyvenimus sukianti forma ir turinys, t. y. platesne nei sąvoka „choreografija“ reikšme. Tačiau tekste taip pat vartojama ir „choreografijos“ sąvoka, kai kalbama apie tam tikru laiku parengtas programas ir / ar kitų autorių tekstuose minimas sąvokas.

### **3.2. Lietuvos mokyklinės šokio didaktikos formavimosi kontekstas**

Lietuviškų rašytinių šaltinių analizė leidžia daryti prielaidą, kad Lietuvos mokyklinė šokio didaktika, kitaip sakant, šokio mokymo ir mokymosi bendrojo ugdymo mokykloje teorija, dar tik formuojasi. Tai gali būti

susiję su tuo, jog šokis, kaip atskiras bendrojo ugdymo turinio dalykas, atsirado tik 2002 m., kai buvo parengta Bendroji šokio programa ir išsilavinimo standartai XI–XII klasėms kaip bendrųjų programų ir išsilavinimo standartų XI–XII klasėms dalis. Iki tol buvo mokytojų iniciatyva parengtos ir atskirais leidiniais išleistos, bet į bendrą ugdymo turinį neįtrauktos programos: Choreografija: papildomojo ugdymo ir pasirenkamojo dalyko bendroji programa I–XII klasei (Einikytė et al., 1997) ir Bendroji šokio programa (Kašina et al., 2002). Minėtose ir vėliau parengtose (2003) bei atnaujintose (2008; 2011) programose, taip pat ir metodinėse rekomendacijose, skirtose bendrosioms programoms įgyvendinti (2009; 2012), buvo paskirų didaktinių nuostatų. Galima aptikti ir pavienių metodinių leidinių (Kazlauskas, 1997; 2002; 2007; Bučinskienė, 2008) bei straipsnių (Akeilaitienė, 2000; 2003; Banevičiūtė, 1998; 2001a; 2001b; Kisielienė, 2003a; Prokurotienė, 2005; 2008), pateikiančių didaktinių šokio ugdymo mokyklose aspektų. Esu teoriškai ir praktiškai pagrindusi ankstyvojo amžiaus paauglių, t. y. penktų–šeštų klasių mokinių, šokio gebėjimų ugdymo didaktinius aspektus (Banevičiūtė, 2009).

Žvelgdama istoriškai, galėčiau išskirti keturis šokio ugdymo mokyklose, kartu ir šokio didaktikos, formavimosi etapus, kuriuos norėčiau susieti su šokio mokytojų rengimu (žr. 1 lentelę). Pirmajame etape, kuris apėmė 1918–1940 m., mokyklose šokio mokė patriotiškai nusiteikę, aktyvūs kūno kultūros mokytojai, kurie šalia fizinių pratimų mokydavo tautinių šokių, žaidimų, ratelių. Tai buvo susiję su tautinio atgimimo laikotarpiu, kai daugiau nei po šimtmečio lietuviško žodžio ir spaudos draudimo buvo steigiamos lietuviškos tautinės mokyklos, kur švietimas vyko lietuvių kalba ir buvo diegiamos Vakarų Europos vertybės, klestėjo siekis puoselėti lietuvišką kultūrą, meną, taip pat ir šoki (Kisielienė, 2003b). Tokius kūno kultūros mokytojus galima vadinti šokio mokytojais mėgėjais, kadangi jie nebuvo specialiai rengiami mokyti šokio, o mokė to, ką patys mokėjo. Paveldėti slaviškos švietimo sistemos principai buvo sunkiai įveikiami (Bruzgelevičienė, 2008b), todėl 1918–1940 m. Lietuvos mokyklose kartu egzistavo klasikinio ugdymo principai ir praktinio mokymo modelis, kuriame būta ir laisvojo ugdymo paradigmos elementų bei tautinio tapatumo puoselėjimo idėjų.

Antrajame, 1941–1987 m., etape Lietuvos pedagogų ir švietimo lyderių pastangos modernizuoti švietimo sistemą buvo sugriautos 1940 m. sovietams okupavus Lietuvą. Todėl dar beveik penkiasdešimčiai metų Lietuvos mokykla grįžo į klasikinio ugdymo paradigmą, sutvirtintą sovietinės ideologijos, kur pagrindinis tikslas buvo žinių perteikimas, vertybių formavimas, eliminuojant asmenį iš aktyvaus veikimo, pasirinkimo ir dalyvavimo. Šis laikotarpis pasižymėjo tuo, jog Vilniuje, Klaipėdoje ir Telšiuose buvo pradėti rengti šokio mokytojai, kuriuos būtų galima vadinti šokio mokytojais profesionalais. Programos, rengiančios šokio mokytojus, vadinosi choreografijos programomis, tačiau diplomai buvo išduodami įvairiausiais pavadinimais – saviveiklinio šokio kolektyvo vadovo, baletmeisterio-pedagogo, choreografo-pedagogo, choreografo ir pan. Programos buvo orientuotos į vadovavimą šokio kolektyvams, o vadovavimas apimdavo šokių kūrimą ir sukurtų šokių mokymą. Tuometinių choreografijos studijų absolventai vadino save choreografais ir teigė, kad tai apima ir šokio mokytojo sąvoką. Tokius aiškinimus girdėdavau, kai vesdavau seminarus šokio mokytojams, kuriuose dalyvaudavo ir minėtu laikotarpiu studijas baigę šokio kolektyvų vadovai, vedantys ir šokio pamokas mokyklose.

Tokios sampratos susiformavimui įtakos galėjo turėti 1953 m. išleistas V. Jakelaičio metodinis leidinys „Liaudies šokių ratelio darbo pagrindai“, skirtas saviveiklinių šokio kolektyvų vadovams, kuriame teigiama, kad „vadovas yra šokių pedagogas, baletmeisteris“ (1953: 7). Kita vertus, šiame leidinyje galima rasti nuoseklios medžiagos, kaip organizuoti kolektyvo darbą, tikslingai planuojant repertuarą ir repeticijas, nustatant šokėjų „pajėgumą“, parenkant šokėjų judesių lengvumo ir laisvumo, muzikinės klausos ir ritmo pajautimo tikrinimo pratimus. Nurodoma ir šokių mokymo metodika, akcentuojanti, kad „vadovas turi visą laiką rodyti judesius pats, aiškinti, kaip juos atlikti, ir kartu atidžiai stebėti šokėjus“ (1953: 14). Čia, galima sakyti, yra užkoduoti klasikinės ugdymo paradigmos principai ir pagrindiniai taikomi metodai – rodymas ir aiškinimas, šokėją paverčiantys vykdytoju. Ši nuostata, kad šokio kūrėjas savaime gali būti ir pedagogu, o visas šokio mokymo procesas orientuotas į atlikimo gerinimą, galiojo ilgus metus, iki kol švietimo reforma neatskleidė mokymo ir mokymosi pasikeitusios esmės ir neprivertė permąstyti šokio pedagogo vaidmenų ir kompetencijų ribų.



Šokio ugdymo formavimosi ir šokio mokytojų rengimo raida

	Šokio ugdymas mokykloje	Šokio mokytojų rengimas
1918–1940	Šalia sportinių žaidimų įtraukiami liaudies šokiai, žaidimai, rateliai. 1939 m. šokiai gimnazijų fizinio lavinimo programose.	1923 m. Šiauliuose kūno kultūros mokytojų kursai. 1932–1940 m. kursai pradinių klasių mokytojams.
1941–1987	1955 m. pirmą kartą vaikų kolektyvai dalyvavo Dainų šventėje. Dirbant mokyklose taikomi šokio kolektyvų darbo principai.	1958 m. Choreografijos programa Vilniaus kultūros mokykloje, Kazys Poškaitis. 1967 m. Choreografijos programa Vilniaus pedagoginiame institute (nuo 1971 m. Klaipėdos universitete), Juozas Gudavičius. 1975 m. Choreografijos programa Telšių kultūros mokykloje, Julija Kneitienė.
1988–2001	1989 m. Tautinio šokio eksperimentinė programa. 1989 m. Estetinio ir meninio ugdymo programa. 1997 m. Choreografija: papildomo ugdymo ir pasirenkamojo dalyko bendroji programa I–XII klasėms. Šokio pamoka rekomenduojama kaip viena iš kūno kultūros pamokų pradinėse klasėse.	
2002–2013	2002 m. Bendroji šokio programa I–XII klasėms. 2002 m. Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai XI–XII klasėms. Šokis. 2003 m. Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai: priešmokyklinis, pradinis ir pagrindinis ugdymas. Šokis. 2008 m. Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos. Šokis. 2011 m. Vidurinio ugdymo bendrosios programos. Šokis.	2003 m. Šokio pedagogikos programa Vilniaus kolegijoje. 2003 m. Šokio pedagogikos programa Žemaitijos kolegijoje. 2005 m. Šokio edukologijos (dabar pedagogikos) bakalauro programa Vilniaus pedagoginiame universitete. 2006 m. Choreografijos magistrantūros programa Klaipėdos universitete. 2010 m. Šokio edukologijos magistrantūros programa Lietuvos edukologijos universitete. 2012 m. Šokio pedagogikos programa Marijampolės kolegijoje.

Kita svarbi tokio požiūrio formavimosi aplinkybė galėjo būti ir tai, jog tuo metu studijų programas rengė žymūs Lietuvos liaudies šokio puoselėtojai – Kazys Poškaitis (1922–2001) Vilniuje, Juozas Gudavičius (1926–

2008) Vilniuje, vėliau Klaipėdoje ir Julija Kneitienė (g. 1952) Telšiuose. Kadangi šios asmenybės tuo metu buvo aktyvūs choreografai ir šokėjai, savo patirtį įgiję šokdami liaudies šokio kolektyvuose (K. Poškaitis), mokydami Maskvoje (J. Gudavičius) ar buvę pastarojo studentai (J. Kneitienė), jų vizija ir metodai, rengiant būsimus šokio mokytojus, vienur rėmėsi darbo su šokio kolektyvu metodika, kurios pagrindas buvo lietuvių liaudies šokių atlikimas, mokymas ir repetavimas. Kitur buvo pagrįsta sovietine ideologija „baletizuoti“ liaudies šokius, t. y. įterpti klasikinio baletu judesių arba atlikimo manierą grįsti klasikinio baletu kanonais, kuo buvo patenkinti ne visi lietuvių liaudies šokio puoselėtojai. Žymi Lietuvos liaudies sceninio šokio kūrėja L. Kisielienė, prisimindama savo patirtį, susietą su požiūrio į liaudies sceninį šokį kaita, teigia, kad „ta akademinė maniera nulėmė situaciją, kad ėmėme prarasti nacionalinį šokio savitumą“ (Kisielienė, Šorys, 2006: 77). L. Kisielienės teigimu, dėl tos pačios priežasties K. Poškaitis, aktyviai dalyvavęs kartu su J. Lingiu ir J. Gudavičiumi (1994) kuriant lietuvių sceninio šokio pagrindų sistemą, vėliau nedavė sutikimo rašyti savo pavardės prie autorių.

1918–1940 m. laikotarpiu lietuvių liaudies šokis buvo nacionalinio identiteto ir laisvės išraiška, kurią skatino kūno kultūros mokytojai. 1941–1987 m. laikotarpis buvo paremtas šokio mokytojų rengimo programų autorių ir jų parengtų absolventų patirtimi, kuri formavosi klasikinės ugdymo paradigmos klestėjimo metais. Todėl galima būtų daryti prielaidą, kad šokio mokytojai, parengti iki 1987 m., vadovaujantis klasikinės ugdymo paradigmos principais, patys juos taikė ugdymo praktikoje. Išsivaduoti iš tos praktikos įtakos pajėgė ne visi, tuo metu įgiję šokio specialybės Lietuvos aukštosiose mokyklose. Kiti gal nenorėjo ar gal nesuprato ir toliau skleidė tas idėjas savo kolektyvuose, mokyklose. Tie, kuriems pavyko kritiškai pažvelgti į akademizuoto liaudies šokio idėjas, teigia, kad jiems padėjo užsienio liaudies šokio specialistų vizitų į Lietuvą metu išsakytos pastabos. „Jūs dabar stovite prie bedugnės. Dar žingsnis ir jokie lietuviško šokio nebeturėsite“, – prisiminė L. Kisielienė Prahos muzikos akademijos profesoriaus F. Bonušo žodžius, išsakytus 1990 m. viešint Lietuvoje ir stebint liaudies šokio pamoką M. K. Čiurlionio menų mokyklos Liaudies šokio skyriuje (Kisielienė, Šorys, 2006: 77). Taip pat padėjo ir nuodugnesnis

lietuviško folkloro, mitologijos tyrinėtojų darbų studijavimas, kuris paveikė ne tik jų kūrybą, darydamas artimesnę tikrosioms lietuviškoms šokio ištakoms, bet ir šokių mokymą – nebebuvo siekiama aukštų puspisrščių, baletinio kojų kreiptumo, baletinių kūno padėčių (Kisielienė, Šorys, 2006). Nepaisant to, lietuvių liaudies šokis abiem laikotarpiais – ir tarpukario, ir sovietų okupacijos metais – buvo nacionalinio tapatumo ir jo viešos išraiškos simbolis. Tuo metu veikė nemažai vaikų liaudies šokio kolektyvų. 1955 m. jie pirmą kartą dalyvavo Dainų šventėje, kuri buvo ir lieka vienu svarbiausių renginių, vienijančių lietuvių liaudies šokio mėgėjus iš viso pasaulio.

Apie 1964 m. prof. Juozas Gudavičius, respublikinių moksleivių dainų ir šokių švenčių vyriausiasis baletmeisteris ir režisierius, siekdamas užtikrinti jų tęstinumą ir kokybę, rūpinosi, kad vaikai mokyklose šoktų. L. Kisielienės teigimu, jis pirmasis ir pradėjęs kalbėti apie šokio pamokų įvedimą mokyklose. Į šią problemą profesorius žiūrėjo visapusiškai, todėl jo iniciatyva 1967 m. tuometiniame Vilniaus pedagoginiame institute (dabar Lietuvos edukologijos universitetas) buvo įsteigta Choreografijos katedra ir programa, rengianti choreografus-pedagogus, galinčius dirbti su mokyklinio amžiaus vaikais. Kadangi esminis poreikis buvo parengti vaikų šokio kolektyvus dainų šventėms, tai ir pedagogų rengimas bei vėliau mokyklose atsiradusios šokio pamokos buvo orientuotos į liaudies šokio kolektyvo darbo specifiką. Šiam profesoriaus požiūriui įtakos galėjo turėjo ir jo baletmeisterio studijos 1957–1961 m. Maskvos valstybiniame teatro meno institute (GITIS) (Lingys, 1996).

Trečiajį, 1988–2001 m., etapą žymėjo sovietinės sistemos griūtis, tautinio išsivadavimo idėjų suintensyvėjimas, Lietuvos persitvarkymo sąjūdžio veikla, Lietuvos nepriklausomybės atkūrimas, kas sudarė pagrindą Lietuvos švietimo reformai, 1988 m. paslinkusiai paradigminių ugdymo pagrindą nuo klasikinio link laisvojo (Bruzgelevičienė, Žadeikaitė, 2008). 1988 m. buvo paskelbta Tautinės mokyklos koncepcija, kuri turėjo įtakos bendrųjų programų, kuriose užfiksuoti laisvojo ugdymo paradigmos principai, projektų sukūrimui 1994 m. Deja, 1994 m. bendrųjų programų projektuose ir 1997 m. jau patvirtintose programose šokio kaip atskiro dalyko nebuvo. Kūno kultūros programoje buvo nurodoma, kad šokis yra fizinio

aktyvumo forma, padedanti žadinti judesių harmoniją (1994: 440), o integruojančioje etninės kultūros programoje buvo siūlomi šokiai, žaidimai, rateliai ir teigiama, kad mokantis liaudies šokių galima lavinti vikrumą, orientaciją, išmokstama gražiai, ritmiškai judėti, bendrauti (1994: 492).

Apie šoki (tautinį ir sportinį) I–X klasių 1997 m. programose tik užsimenama, kaip ir 1999 m. išleistose menų ir kūno kultūros bendrosiose programose XI–XII klasei, kūno kultūros programoje. Teigiama, kad de-rama vieta kūno kultūros pamokose turėtų būti skiriama šokiams ir žaidimams, pasitelkiant tam tinkamą muziką, turėtų būti puoselėjama tautinė savimonė (1997: 365). Pradinėse klasėse siūloma mokyti šokių, konkrečiau nedetalizuojant kokių, V–VI klasėse siūlomi tautiniai ir pramoginiai šokiai, o VII–XII klasėse – tautiniai ir sportiniai, taip pat neaiškinant, kodėl vienur pramoginiai šokiai, o kitur sportiniai, koks jų tarpusavio santykis ir reikšmė. 1999 m. menų ir kūno kultūros programose XI–XII klasėms aptariant profiliavimo, kaip aukštesnio lygmens ugdymo turinio diferencijavimo, galimybes, pateikiant bendrojo lavinimo dalykų branduolį, kaip galimybę rinktis iš menų dalykų nurodoma ir choreografija, o iš kūno kultūros – šokis (1999: 14). Tačiau detalizuotuose profilių mokymo planuose menų bloke choreografijos nebelieka, lieka tik šokis prie kūno kultūros (1999: 16–19). Ši situacija atrodo panaši kaip ir tarpukario Lietuvoje, kai kūno kultūros mokytojai, pritardami nacionalinio atgimimo idėjoms ir siekdami puoselėti lietuviškumą, tautiškumą, įtraukdavo į savo pamokų turinį tautinius šokius (Kisielienė, 2003b: 15; Poškaitis, 1985: 30).

Todėl ir toliau šokio mokytojai, choreografai puoselėjo mintį „įteisinti“ šokio pamokas mokykloje. Kaip prisimena L. Kisielienė, buvusi J. Gudavičiaus studentė, 1990–1993 m. dirbdama Vilniaus 18-ojoje vidurinėje mokykloje šokio mokytoja eksperte, kartu su savo dėstytoju, kuris tuo metu buvo ir Choreografų sąjungos pirmininkas, bei Liaudies kultūros centro direktoriumi J. Mikutavičiumi ir šio centro specialiste S. Einikyte kreipėsi į tuometinį kultūros ir švietimo ministrą D. Kuolį su prašymu įvesti bendrojo lavinimo mokyklose choreografijos pamokas. Ministerijos 1991 m. kovo 22 d. dokumente teigiama, kad, tinkamai parengus mokytojus, choreografijos mokymas galėtų būti integruotas į bendrojo lavinimo mokyklų programas. Buvo siūloma peržiūrėti esamas choreografijos

programas, atsižvelgiant į reformuojamos mokyklos ugdymo turinio bendruosius reikalavimus, ir tinkamai parengti specialistus. Šie siūlymai gali atrodyti keisti, nes šokio specialistai buvo rengiami jau daugiau nei dvidešimt metų. Galima tik spėlioti, kodėl ministerijai pasirodė, kad specialistai, kuriuos rengė Choreografijos katedra tuometiniuose Klaipėdos muzikos fakultetuose (dabar Klaipėdos universitete), nebuvo tinkamai parengti vesti šokio pamokas mokyklose. Analizuojant situaciją iš dabarties taško, galima sakyti, kad jų požiūris buvo teisingas, nes mokytojai, parengti vadovauti liaudies šokių kolektyvui, vargu ar gali tinkamai įgyvendinti visapusišką šokio ugdymą bendrojo ugdymo mokyklose šokio pamokų forma, egzistuojant dideliems skirtumams tarp liaudies šokio kolektyvo ir šokio pamokų tikslų, siekiamų rezultatų, taikomų metodų, vyraujančių procesų. Tą pripažino ir nemažai šokio mokytojų, baigusių Klaipėdos universitete Choreografijos studijų programą, su kuriais asmeniškai teko bendrauti. Jie teigė, kad šokio pamokose ilgą laiką vadovavosi šokių kolektyvo darbo principais, pasireiškiančiais pamokos kaip repeticijos organizavimo forma, nukreipta į šokio atlikimo technikos tobulinimą ir šokių repertuaro mokymąsi. Iš tiesų šokio pamokoje turėtų vykti ne tik šokių mokymas, bet ir mokinių šokio kūryba, šokio stebėjimas, analizavimas, vertinimas, t. y. įvairios veiklos.

Su ministerijos pozicija dėl programų atnaujinimo galėčiau sutikti ir todėl, kad mano analizuota Tautinio šokio eksperimentinė programa vidurinių mokyklų pradinėms klasėms (Lietuvos TSR liaudies švietimo ministerijos auklėjamojo darbo metodikos kabinetas, 1989) buvo daugiau orientuota į turinį, nurodant, kokių žingsnių ir šokių reikia išmokyti vaikus pradinėse klasėse. Tačiau tais pačiais metais A. Gaižučio parengtos Estetinio ir meninio ugdymo programos (1989) teorinis pagrindas labai aiškiai yra orientuojantis meninių ugdymą, o kartu ir choreografinį ugdymą, į žmogaus humanizavimą, dvasinį visavertiškumą, savo krašto patriotizmą, siekiant kultūros vertybių įsisąmoninimo, individualaus pažinimo, leidžiančio asmeniui suvokti savo vertę, pasaulio humanistinę praeitį ir dabartį (1989: 4). Tai visiškai atitinka reformuojamos, tautinės mokyklos principus, todėl įdomu, kad, nuo šios programos išleidimo praėjus trejiems metams, tuometinis ministras matė poreikį kalbėti apie programų korega-

vimą. Tautinio šokio eksperimentinė programa parašyta tais pačiais metais kaip ir Estetinio ir meninio ugdymo programa. Deja, nėra aiškų jų tarpusavio ryšys. Gali būti, kad pirmoji atsirado kaip pastarosios programos išdėstytų darbų plano vykdymo rezultatas. Tačiau tautinio šokio programa buvo skirta tik pradinėms klasėms.

Analizuojamu laikotarpiu minėtų liaudies šokio puoselėtojų (L. Kisielienės, J. Gudavičiaus, S. Einikytės ir kt.) pastangomis Bendruosiuose ugdymo planuose atsirado rekomendacija vieną iš trijų kūno kultūros pamokų pradinėse klasėse skirti šokiui. Nors ji ir nebuvo privaloma, tačiau tai buvo svarbus žingsnis šokiui integruojantis į meninio ugdymo sritį šalia dailės ir muzikos. Užbėgdama už akių, norėčiau pasakyti, kad, nors ir nėra oficialių duomenų, kiek pradinių mokyklų šiuo metu siūlo šokio pamokas, tačiau šokio mokytojų apklausos rodo, kad daugumoje mokyklų šokio pamokos vyksta ir jas veda ne pradinių klasių mokytojai, o vadinamieji specialistai, t. y. parengti šokio mokytojai. Pradinėse klasėse šokio pasirinkimą arba pasiūlą sąlygoja mokyklos administracijos ir pradinių klasių mokytojų gera valia, XI–XII klasėse mokiniai patys gali pasirinkti šokio pamoką, o nuo 2013 m. vykdomas menų brandos egzaminas, kuriame galima rinktis šokio dalyką. Tai sustiprina šokio dalyko padėtį mokyklose. Reikia pažymėti, kad tokių didelių permainų ir įvykių šokio ugdymo srityje bendrojo ugdymo mokyklose 1988–2001 m. laikotarpiu, atspindinčiu paradigminę kaitą švietimo dokumentų lygmeniu, nebuvo sukurta nė viena šokio mokytojų rengimo programa. Nėra duomenų ir apie jau egzistavusių programų pertvarkymą, siekiant įdiegti Lietuvos švietimo reformos nuostatas ir pakitusį paradigmą požiūrį į mokymą ir mokymąsi.

Ketvirtajame, 2002–2013 m., etape išryškėjo santykinai adekvatus šokio ugdymo ir šokio mokytojų rengimo plėtojimas, lydimas šokio bendrųjų programų, kaip meninio ugdymo srities dalyko, sukūrimo. Taip pat buvo atnaujinamos egzistuojančios šokio pedagogikos studijų programos, steigiamos naujos, pavyzdžiui, šokio edukologijos ir choreografijos magistrantūros programos Vilniuje ir Klaipėdoje, kas rodo padidėjusį dėmesį šokio mokytojų rengimo ir šokio ugdymo bendrojo ugdymo mokyklose kokybei. Švietimo ir mokslo ministerijos užsakymu Ugdymo plėtotės centro pakviesta 2002 m. parengiau Bendrąją šokio programą ir išsilavinimo stan-

dartus XI–XII klasėms, o 2003 m. – Priešmokyklinio, pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrąją šokio programą ir išsilavinimo standartus, visiškai įsiliejančius į bendrojo ugdymo turinį meninio ugdymo srityje šalia dailės, muzikos ir teatro dalykų. Kuriant šias programas kartu su kitų meno dalykų programų autoriais (V. Kazragyte, A. Dikčiumi, I. Stakniene ir kt.) siekta jose įgyvendinti naujausias meninio ugdymo teorijas, kurias į Lietuvą atvežė profesorius habilituotas daktaras Vaidas Matonis, 2000 m. sudaręs ir išleidęs knygą „Šiuolaikinės meninio ugdymo koncepcijos: meninio ugdymo teorija JAV“. Šiame leidinyje buvo pristatyta JAV meno filosofų ir psichologų W. E. Eisnerio, H. Gardnerio, M. J. Parsonso, B. Reimerio, A. R. Smitho ir kitų suformuluota kognityvinė meninio ugdymo teorija, kuri išryškino visuminio interpretacinio meninio pažinimo, pasireiškiančio per meninio mąstymo ir suvokimo procesus, kuriuose dalyvauja ir emocijos, ir intelektas, svarbą. Šių idėjų įgyvendinimas leido kokybiškai pastūmėti šokio ugdymą ir šokio dalyko (kaip ir kitų meno dalykų) turinį nuo atlikimo ir imitavimo link kūrybinės ir interpretacinės veiklos akcentavimo.

Vadovaujantis Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 m. nuostatomis ir jų įgyvendinimo programos priemonių planu bei Europos Sąjungos direktyvomis dėl bendrųjų kompetencijų ugdymo (Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning, 2005), bendrosios programos, tarp jų ir šokio, buvo atnaujintos (2008; 2011) ugdymo turinį orientuojant kompetencijų ugdymo link. Šiuo metu turime nuoseklią šokio ugdymo programą, apimančią visas bendrojo ugdymo pakopas.

Apibendrinant galima teigti, jog šokis Lietuvoje per XX–XXI a. išaugo nuo papildomojo ugdymo veiklos, gyvuojančios šokio kolektyvų forma, iki šokio dalyko, įtraukto į bendrojo ugdymo turinį per bendrąsias ugdymo programas visose ugdymo pakopose. Tad akivaizdu, jog paradigminis Lietuvos švietimo pokytis padarė įtaką ir šokio dalyko mokymo ir mokymosi sampratos kaitai.

### **3.3. Šokio ugdymo tikslų paradigminė kaita ir ryšys su turiniu**

Vienas iš svarbiausių ugdymo paradigms raiškos požymių – santykis su asmens prigimtimi: ar ja operuojama kaip klasikinės paradigmos atve-

ju, ar su ja kooperuojamasi kaip laisvojo ugdymo paradigmos atveju (Bitinas, 2000; Bruzgelevičienė, 2008b). Šį santykį galima atpažinti iš šokio ugdymo tikslo formulavimo. Atlikusi šokio ugdymo programų (1989; 1997; 2002; 2003; 2008; 2011) analizę galėčiau sąlygiškai išskirti tris tikslų grupes, kurios atitinkamai priklausytų klasikinei, tarpinei ir laisvojo ugdymo paradigmoms (žr. 2 lentelę). Tarpine ugdymo tikslų grupe pavadinau tokį šokio ugdymo tikslą, kai toje pačioje programoje, pavyzdžiui, Choreografijos programoje I–XII klasėms (1997), yra išskiriami nevienalyčiai tikslai, rodantys ir klasikinį požiūrį – „*tobulinti technikos įgūdžius*“, „*mokyti suvokti vertybes*“, ir laisvojo ugdymo nuostatas – „*ugdyti asmenybę*“, „*skatinti kūrybingumą*“. Gali būti, kad taip nutiko todėl, kad šią programą sudaro dvi gana atskiros, viena su kita nesisiejiančios dalys – lietuvių choreografijos, labiau orientuotos į liaudies šokį, ir pramoginio šokio. Pastarosios dalies tikslai surašyti skirstant po dvi klases, tačiau įžvelgti nuoseklumą sunku. Pavyzdžiui, I–II klasėje siekiama ugdyti kūrybingą asmenybę, skatinti poreikį reikštis ir kurti. Toks siekis sunkiai dera su pačiu turiniu, nes nėra pasiūlyta jokios veiklos, per kurią tai būtų galima daryti. Yra siūloma mokytis šokių istorijos ir geografijos, tautinių žaidimų ir polkos pagrindinio žingsnio, keturių standartinių ir Lotynų Amerikos šokių žingsnių, nors nėra nurodoma kokių, todėl neaišku, gal jau pirmoje klasėje yra šokama tango ir rumba. III–IV klasėje rekomenduojama tobulinti šokio technikos, berniuko ir mergaitės bendravimo įgūdžius, V–VI klasėje siekiama plėtoti kūrybinius gebėjimus, skatinti porą pasireikšti konkursuose, VII–VIII klasėje – skatinti improvizuoti, mokyti pakilimų, IX–X klasėje – ugdyti toleranciją kitų pakraipų šokiams, mokyti klubų ir rankų judesių ir t. t. Pastebėti skirtumus tarp pirmų ir baigiamųjų klasių tikslų, suvokti tikslų formulavimo logiką, nuoseklumą, augimą yra sunku.

Liaudies choreografijos dalyje tikslai taip pat formuluojami kas dvi klases, čia daugiau vyrauja siekis „*ugdyti*“, „*supažindinti*“, tačiau pasitaiko ir „*išmokyti*“, „*formuoti*“. Klasikinė ugdymo paradigma atsiskleidžia, kai nusakant tikslą dominuoja žodžiai „*formuoti*“, „*išmokyti*“, „*tobulinti*“, rodantys poveikį mokinio asmenybei ir pasyvų jo vaidmenį ugdymo procese, kaip yra Tautinio šokio eksperimentinėje programoje (1989).



## Šokio ugdymo programų tikslai ugdymo paradigmų požiūriu

Klasikinės ugdymo paradigmos raiška	Klasikinės ir laisvojo ugdymo paradigmų raiška	Laisvojo ugdymo paradigmos raiška
Muzikos garsų ir judesio pagalba ugdyti vaiko estetinius jausmus, formuoti jo dvasinį pasaulį, jautrumą grožiui ir meilę savo kraštui, išmokyti grakščiai judėti, šokti, bendrauti (I–IV klasėms, 1989).	Ugdyti kūrybingą ir laisvą asmenybę <...>. <...>, mokyti suvokti tikrąsias vertybes. Ugdyti choreografinius įgūdžius, artistškumą. Skatinti mokinių kūrybingumą. Toliau šokio technikos įgūdžius, laikyseną ir ritmo pojūtį (I–XII klasėms, 1997).	Ugdyti kūrybišką, aktyvią, <...> asmenybę, sudaryti galimybes įgyti kiekvienam žmogui būtiną bendrąją šokio raiškos patirtį ir išprusimą (XI–XII klasėms, 2002). <...> padėti įgyti šokio kompetencijos ir estetiškos patirties pagrindus <...> (I–IV klasėms, 2008). Suteikti mokiniams galimybę plėtoti šokio raiškos gebėjimus <...> įgyti kultūrinės kompetencijos pagrindus <...> (V–X klasėms, 2008). Ugdyti mokinių šokio ir bendrąsias kompetencijas, <...> (XI–XII klasėms, 2011).

Rengdama 2002 m. ir vėlesnes (2003; 2008; 2011) bendrąsias pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo šokio programas siekiau, kad šokio ugdymo tikslas atspindėtų laisvojo ugdymo nuostatas. Kooperavimosi su mokinio prigimtimi požymius stengiausi atskleisti per žodžius „*ugdyti asmenybę*“, „*sudaryti galimybes įgyti patirtį*“. Formuluodama šių programų šokio ugdymo tikslus remiausi bendraisiais meninio ugdymo srities tikslais, kuriuos su kitų meno dalykų (dailės, muzikos, teatro) programų autoriais deriname ir formulavome, atsižvelgdami ir į užsienio šalių patirtį, ir į Lietuvos poreikius. Tikslų formuluotes reikėjo pakoreguoti atnaujinant programas 2008 ir 2011 m. po 2005 m. Europos Sąjungos švietimo dokumentuose rekomenduotos ugdymo orientacijos kompetencijų ugdymo link. Teko išryškinti šį šokio programos tikslų poslinkį per žodžius „*padėti įgyti šokio kompetencijos pagrindus*“. Tai taip pat rodo ir aktyvią mokinio poziciją, nes dalykas jam tik padeda, sudaro galimybes, bet jis pats turi įgyti kompetencijas ir susiformuoti nuostatas.

Šokio programų turinys gal ne taip aiškiai gali atskleisti ugdymo paradigmų raišką, tačiau turinio orientavimas ir formavimo pagrindas tai padaryti tikrai gali (žr. 3 lentelę).

## Šokio ugdymo programų struktūra ir turinys

Šokio ugdymo programa	Programų struktūra ir turinys
<b>1989</b> I–IV klasėms	1. Ritmika ir plastika. 2. Tautinių šokių žingsniai (keičiant muzikos tempą, ritmą, kryptį). 3. Žaidimai, rateliai (nuo 3 klasės ir šokiai). Mokymosi rezultatai nenurodyti.
<b>1997</b> I–XII klasėms	1. Lietuvių choreografija. 1.1. Choreografijos istorija. 1.2. Lietuvių liaudies šokis: praktinė veikla ir choreografijos pažinimas. 2. Pramoginiai šokiai. Mokymosi rezultatai nenurodyti.
<b>2002</b> I–XII klasėms	Ugdymo turinys per veiklas: 1. Atlikimas. 2. Kūryba. 3. Šokio kalbos pažinimas. 4. Šokio kultūros reiškinių pažinimas. 5. Vertinimas (interpretavimas). Išsilavinimo standartuose mokinių pasiekimai nurodyti per esminius gebėjimus.
<b>2002</b> XI–XII klasėms	Ugdymo turinys per šokio veiklos sritis: 1. Judesio / šokio raišką (atlikimo ir kūrybos procesus). 2. Šokio raiškos (etiudų, improvizacijų, šokių, koncertų, spektaklių) stebėjimą, suvokimą, interpretavimą ir vertinimą. 3. Šokio kūrybos būdų, procesų, formų, iškiliausių kūrėjų, šokio istorinės kultūrinės raidos, sąsajų su kitomis meno šakomis pažinimą. 4. Šokio žinių ir raiškos gebėjimų pritaikymą socialiniame ir kultūriniame vietos bendruomenės gyvenime (dalyvavimas įvairiuose meno projektuose, akcijose, renginiuose). Išsilavinimo standartuose mokinių pasiekimai nurodyti per esminius gebėjimus.
<b>2003</b> I–X klasėms	Ugdymo turinys per šokio veiklos sritis: 1. Šokis. 2. Šokio kūryba. 3. Šokio stebėjimas, interpretavimas ir vertinimas. 4. Šokio raiška socialiniame kultūriniame gyvenime. Išsilavinimo standartuose mokinių pasiekimai nurodyti per esminius gebėjimus.
<b>2008</b> I–X klasėms	Ugdymo turinys per šokio veiklos sritis: 1. Šokio raiška (šokimas, šokio kūryba, šokio raiškos pristatymas). 2. Šokio stebėjimas, interpretavimas ir vertinimas. 3. Šokio ryšių su socialiniu kultūriniu gyvenimu pažinimas. Mokinių pasiekimai, ugdymo gairės, turinio apimtis, vertinimas.
<b>2011</b> XI–XII klasėms	Ugdymo turinys per šokio veiklos sritis: 1. Šokio raiška (šokimas, šokio kūryba, šokio raiškos pristatymas). 2. Šokio stebėjimas, interpretavimas ir vertinimas. 3. Šokio vaidmens socialiniame kultūriniame gyvenime pažinimas. Mokinių pasiekimai, ugdymo gairės, turinio apimtis, vertinimas.

Tautinio šokio eksperimentinės programos (1989) turinį kiekvienai klasei sudaro trys dalys, kurių pagrindas – lietuvių liaudies šokis. Nors dėmesio yra skiriama ir taisyklingai laikysenai, ritmo pajautimui, judesio koordinavimui, laisvos plastikos ugdymui, tačiau didžiausias akcentas – lietuvių liaudies žingsnių, žaidimų, ratelių ir šokių repertuaras. Teigiama, kad judesių mokymas be muzikos neugdo vaikų muzikalumo ir ritmiškumo, o muzika turi skatinti emocinius išgyvenimus ir padėti suvokti skirtingą nuotaiką (1989: 3). Toks programos turinys orientuoja taikyti rodymo ir aiškinimo metodus, kai mokytojas tampa poveikio darytoju, o mokinys – pasyviu atlikėju, teisingai atkartojančiu mokytojo parodytus žingsnius. Toks mokymas dažniausiai vyksta frontaliu būdu, kai mokiniai šoka išsirikiaavę linijomis, o mokytojas stovi priešais juos. Tai akivaizdus klasikinės ugdymo paradigmos požymis, be kita ko, vis dar aptinkamas šokio mokytojų parengtuose planuose, kuriuos teko analizuoti, ir vedamose šokio pamokose, kurias teko stebėti.

Mano stebėjimai rodo, kad mokant frontaliu būdu galinėse eilėse dažniausiai stovi tie, kuriems sekasi blogiau arba jie yra judresni už kitus. Tai dažniausiai būna berniukai. Tokiu būdu mokytojas paslepia juos „*toliau nuo akių*“, kad jie mažiau „*trukdytų pamoką*“, kaip teigia šokio mokytojai. „*Ką aš galiu padaryti, kad jis negabus šokiui*“, „*nieko iš jo neišeis*“, „*kad jis malasi ir malasi, nepastovi vietoje*“ – tokias mokytojų sprendimų priežastis teko girdėti. Tačiau tokie vaikai niekada ir negauna kitokio pobūdžio dėmesio, kaip tik neigiamas pastabas apie netinkamą elgesį arba grasinimą išsiųsti pas direktorių ar iškviesti tėvus. Su ta klijuojama „blogiuko“, „netikėlio“, „negabaus“ etikete vaikas pamažu susigyvena, susitaiko, o kartais net ir įsijaučia į tą vaidmenį ir lieka toks ilgam. Taip padaroma žala ne tik vaiko psichikai ir savivertei, bet ir šokio pasiekimams, mokymuisi apskritai.

Tautinio šokio eksperimentinės programos turinyje galima rasti ir kūrybiškumo skatinimo požymių, nes siūloma „*žingsniuoti imituojant gyvūnų judesius*“ (1989: 4) ar „*judesių pagalba išreikšti nuotaiką pagal muziką*“ (1989: 5). Šie siūlymai yra prie ritmikos ir plastikos dalies, nėra nurodoma, kokiais judesiais vaikai tai gali daryti, todėl daryčiau prielaidą, kad tai kasdieniai, natūralūs judesiai, kaip kad ėjimai, bėgimai, sukiniavimai, šuoliukai ir

pan., nes koku nors liaudišku šokio žingsniu, pavyzdžiui, gyvatės, nelabai įmanoma perteikti.

Choreografijos programos I–XII klasėms (1997) turinį sudaro dvi dalys: lietuvių choreografija, kuri savo ruožtu dar skirstoma į choreografijos istoriją ir liaudies šokį, bei pramoginiai šokiai. Liaudies šokį sudaro dvi veiklos sritys: praktinė veikla ir choreografijos pažinimas. Šioje programoje pateikiamas šokių, rekomenduojamų mokyti atskirose klasėse, repertuaras, t. y. indėlis, tačiau nebuvo apibrėžti laukiami ugdymo rezultatai, t. y. numatyta, ką turėtų pasiekti mokiniai, baigę vieną ar kitą klasę. Kaip anksčiau minėta, ši programa stokoja nuoseklumo net ir atskirų jos dalių viduje. Pavyzdžiui, pradinės mokyklos pakopoje mokiniams siūloma susipažinti su istorinėmis, ekonominėmis, socialinėmis ir dvasinėmis šokio atsiradimo prielaidomis. Kyla klausimas – kiek pradinių klasių mokinys yra pasirengęs gilintis į choreografijos istorijos teorines žinias, kokia jų reikšmė ir prasmė jo dabartiniam šokio ugdymuisi, koks ryšys su bendruoju turiniu?

Choreografijos istorija čia yra pateikiama per lietuvių liaudies sceninės choreografijos vystymosi prizmę. Nors yra pateikiami ir baletų bei moderniojo šokio istoriniai aspektai, lyg ir praplėsdami istorijos rėmus, tačiau tampa nebeaišku, kodėl lietuvių choreografijos programos dalyje apie tai kalbama. Praktinė liaudies šokio programos dalis telkiasi į liaudies žingsnių mokymą, ritmikos lavinimą, žaidimų, ratelių ir šokių repertuarą, nors yra siūlomas ir erdvės pojūčio formavimas bei „*judesio raiškos lavinimas per judesius, išreiškiančius psichinę žmogaus būseną (džiaugsmą, neviltį, liūdesį)*“ (1997: 18). Siūlymai, susiję su erdvės pojūčiu ir emocijų raiška, rodo galimybę ugdymo procese kaip ugdymo metodus naudoti ir kūrybines užduotis. Visos kitos turinio dalys orientuoja į rodymo ir aiškinimo metodų taikymą. Tad šioje programoje, sakyčiau, susipina klasikinės ir laisvojo ugdymo paradigmų bruožai, nors pirmoji dominuoja.

2002 m. Bendrojoje šokio programoje, parengtoje grupės mokytojų, vienur išryškintas kūrybiškumo ugdymas, šokio suvokimas, improvizacija, kitur kalbama apie choreografinius gebėjimus, choreografinį patyrimą, tai rodo tam tikrą programos nevienalytiškumą. Pradinės ir pagrindinės mokyklos pakopose turinys pateikiamas per atlikimo, kūrybos, šokio

kalbos pažinimo, šokio kultūros reiškinių pažinimo ir vertinimo veiklas (2002: 8, 12–13), vidurinės mokyklos pakopoje – per temas: šokio morfologija, šokis ir tradicinė kultūra, šokis ir istorinis kontekstas, šokis ir geografija, šokio psichologija (2002: 18). Reikia pažymėti, kad šioje programoje buvo nurodytas ne tik turinys, bet ir laukiami rezultatai, pateikti per mokinių esminius gebėjimus ir pasiekimus. Programos nenuoseklumas ir aiškios šokio ugdymo krypties nebuvimas, mano požiūriu, atsirado todėl, kad įvyko nesuskalbėjimas tarp rengėjų, kurių viena buvau ir aš. Dalyvaujama pradinuose programos rengimo etapuose siūliau idėjas programai, kaip šokio ugdymo turinį struktūruoti per svarbiausius ugdymo ir šokio meno procesus ir su jais susijusias veiklas – atlikimą, kūrybą, stebėjimą, interpretavimą, vertinimą. Šiuos siūlymus grindžiau bendrąja muzikos programa (1997; 1999), siekdama, kad šokio programa išlaikytų panašią struktūrą, taip integruodamasi į bendrą tuo metu egzistavusių bendrųjų ugdymo programų paketą. Taip pat tuo metu analizavau ir kitų šalių (JAV, Kanados, Australijos, Norvegijos) programų struktūrą ir turinį, kuris buvo panašus į lietuviškų muzikos programų. Tačiau didžioji šokio programos rengėjų grupės dalis šias idėjas sunkiai priėmė ir mano pavardę išbraukė iš autorių sąrašo, palikdami tik kai kurias mano idėjas, kurios daugiausia matomos pradinio ir pagrindinio ugdymo pakopose. Vidurinio ugdymo pakopos turinyje išryškėjo likusios autorių grupės idėjos, kurios skyrėsi paradigminiu požiūriu, t. y. turinys buvo pateiktas ne per veiklas, skatinančias aktyvią mokinio veiklą, o per temas, kurios nerodė mokinių veiklos pobūdžio, tačiau kreipė „temų išėjimo“ link.

Taip sutapo, kad idėjas apie visuminį šokio ugdymą, grįstą mąstymo ir suvokimo procesais per šokio elementų raišką ir jos kūrybinį aspektą, galėjau įgyvendinti tais pačiais 2002 m., kai Ugdymo plėtotės centro buvau pakviesta parengti Bendrojo lavinimo mokyklos bendrąsias šokio programas ir išsilavinimo standartus XI–XII klasėms. Rašant šokio programą kartu su kitų meno dalykų (dailės, muzikos, teatro) autoriais buvo įmanoma įgyvendinti kitokią požiūrį į meninio ugdymo paskirtį bendrojo ugdymo mokykloje, o man konkrečiai – į šokio dalyko paskirtį. Ir tai nebuvo siekimas išmokyti kokio nors vieno konkretaus žanro šokių, o suteikti visuminį išprusimą šokio meno srityje per šokio kūrybos, atlikimo, analiza-

vimo, interpretavimo ir vertinimo procesus, apimant įvairius šokio žanrus ir stilius. Tuo metu nemažai šokio mokytojų aiškino, kad vaikai nesugeba sukurti šokio. Šiai nuomonei galima būtų pritarti, jei šoki laikytume vien tik išplėtota konkretaus žanro (pavyzdžiui, liaudies, baletu, pramoginio šokio) žingsniais paremta struktūra. Tačiau, žvelgiant plačiau prasme, šokis – ne vien kultūriškai susiformavę ir atpažįstami šokių žingsniai (polkos, valso, ča ča ča ir kt.), bet abstrakčių, t. y. atitrauktų nuo pragmatinės reikšmės, judesių struktūra, suformuota išreiškiant esminius šokio elementus – erdvę, laiką ir energiją (Hanna, 1987; Gardner, 1993; Smith-Autard, 2002; 2003). Tokiu atveju vaikas, naudodamas rankų pakėlimą, atsitūpimą, apsisukimą, šuoliuką ar vertimąsi, t. y. judesius, nepriklausančius kokiam nors šokio žanrui, gali juos sujungti į seką, kuri išreiškia jo emocinę būseną arba kūrybinę idėją. Jei ši judesių seka turi pradžią, judesių vystymą ir pabaigą, galima teigti, kad vaikas sukūrė šoki (Chapell, 2007). Žinoma, šis šokis neprilygs profesionalių choreografų išplėtotiems žingsnių junginiams, tačiau tai bus idėja, turinys ir forma, kitaip tariant – šokio kūrinys. Todėl nesutikčiau su teiginiu, kad „šokis kaip meno reiškiny, žanras vaikų kultūrai nėra būdingas“ (Gaučaitė, Kievišas, 2006: 169). Esu visiškai įsitikinusi (tai patvirtina ir dabar Lietuvoje organizuojami vaikų kūrybos šokio festivaliai), kad vaikai gali kurti, kad jie kuria ir juos reikia mokyti šokio kūrybos principų ir procesų, ugdyti šokio kūrybos gebėjimus, vaizduotę, o ypač skatinti formuotis teigiamas nuostatas dėl šokio kūrybinės veiklos.

Vyravusios šokio ugdymo turinio orientacijos į šokio atlikimą pamatus paklojo iki tol parengtos programos ir jas įgyvendinusių mokytojų požiūris, supratimas bei pasirengimas pradinėse klasėse mokyti liaudies šokio, o XI–XII klasėse – pramoginio šokio. Pastarasis vidurinio ugdymo pakopoje įsitvirtino dar ir todėl, kad vykdant profilinį mokymą iki 2002 m. buvo sudaryta galimybė XI–XII klasėse vietoj kūno kultūros pamokų rinktis sportinius (kitur vadinamus pramoginiais) šokius. Todėl daugelį metų aukštesniųjų klasių mokiniai įgydavo gana vienpusišką vieno šokio žanro supratimą, kuris dažniausiai pasireiškėdavo atlikėjo įgūdžių lavinimu. Prie to, manau, prisidėjo ir išplėtotas Tomo Petreikio šokio studijos parengtų pramoginio šokio mokytojų tinklas, pasklidęs po daugelį Lietuvos moky-

klų, bei Klaipėdos universitete įsteigta Sportinių šokių studijų programa, pagal kurią būdavo rengiami sportinių šokių treneriai, kurie dirbdavo ir bendrojo ugdymo mokyklose. Tokiu būdu aukštesniosiose klasėse mokiniai mokėdavosi tik pramoginių šokių ir netekdavo galimybės susipažinti su šokio menu plačiau ir išsamiau, išbandant ir kitus šokio žanrus ar kūrybinę veiklą. Taip buvo susiaurinta šokio dalyko samprata mokykloje.

Taigi, naujai parengta bendroji šokio programa ir išsilavinimo standartai XI–XII klasėms (2002) buvo didelis iššūkis pedagogams, nes daugelis iš jų nebuvo tiek susipažinę su įvairiais šokio žanrais, šokio kūrybos procesais, o ypač jų mokymu, kaip ir su šokio analize ir vertinimu bei šių procesų mokymu, kad galėtų suteikti mokiniams bendrąją išprusimą šokio srityje. Mokytojai iki tol nebuvo susidūrę ir su šokio teorija, šokio elementais, jų raiška ir suvokimu, todėl teko nemažai keliauti po Lietuvą ir vesti įvairius seminarus ir mokymus mokytojams, kurie norėjo keistis, įgyti naujų žinių ir gebėjimų, suprasti ir įgyvendinti naujai iškeltus šokio ugdymo tikslus. 2003 m. panaši situacija pasikartojė, kai parengiau Priešmokyklinio, pradinio ir pagrindinio ugdymo pakopos bendrąją šokio programą ir išsilavinimo standartus.

2008 m., Švietimo ir mokslo ministerijai nusprendus atnaujinti bendrąsias programas, dar aiškiau jas orientuojant kompetencijų ugdymo link, mano atnaujintos šokio programos jau nebesukėlė tokio didelio pasipriešinimo, nors susitikimuose su mokytojais kai kurie jų išsakydavo nepasitenkinimą, kad programos per daug abstrakčios, palikta per daug laisvės, neaišku, kokių šokių mokyti, kaip reikia vertinti mokinių kūrybą ir pan. Tai rodo, kad mokytojai vis dar neįpratę dirbti kūrybiškai, savarankiškai, remdamiesi rekomendacinio pobūdžio dokumentais, o ne vykdydami instrukcijas. Tą patvirtina ir atlikti tyrimai (Vaičekauskienė, Paravinskaitė, 2012). Tiek 2008 m. atnaujintų pradinio ir pagrindinio ugdymo pakopos, tiek ir 2011 m. – vidurinio ugdymo pakopos šokio dalyko programų turinys sudarytas orientuojantis į mokinių pasiekimus trijose šokio veiklos srityse: šokio raiškos, kuri apima šokio atlikimą ir kūrybą, šokio stebėjimo, interpretavimo ir vertinimo, šokio kontekstų pažinimo. Šiose programose siūliau įgyvendinti visuminį šokio pažinimą per šokio elementų raišką, pasitelkiant įvairius šokio žanrus, komponavimo ir im-

provizavimo, suvokimo ir mąstymo procesus. Šokio programos turinį išdėdčius per siekiamas šokio kompetencijas buvo išplėstas ir suaktualintas šokio dalykas, parodant šokio kompetencijos, kuri apima nuostatas (norą domėtis šokiu, nusiteikimą išbandyti savo galimybes šokio srityje ir kt.), gebėjimus (koordinuotai judėti, taisyklingai kvėpuoti, kontroliuoti savo kūną ir mintis, atlikti įvairių šokių žingsnius, kurti šokio judesių derinius ir t. t.) ir žinias (atskirti baletą nuo pramoginio šokio, žinoti, kur susirasti informacijos apie šokio renginius ir pan.), kasdienę naudą, atskleidžiant, kaip galima pasinaudoti įgytomis šokio žiniomis, gebėjimais ir nuostatomis kasdienio gyvenimo situacijose arba siekiant karjeros, arba tiesiog būnant laimingais žmonėmis.

Taigi, šiuo metu šokio ugdymas Lietuvos mokyklose yra įtvirtintas per bendrąsias šokio programas, apimančias visas ugdymo pakopas ir turinčias nuoseklią ir vienalytę šokio ugdymo kryptį asmens šokio ir bendrųjų kompetencijų ugdymo link, grįstą aktyvia, kūrybiška, interpretacine, tyrimu ir atradimais paremta veikla, kurios pagrindas – laisvojo ugdymo paradigmos principai.

Šis šokio ugdymo nuoseklumas atvedė ir iki šokio brandos egzamino, kuris kaip menų egzamino dalis pirmą kartą įgyvendintas 2013 m. Jį laikyti pasirinko keturiasdešimt šeši mokiniai iš įvairių Lietuvos miestų. Egzamino programa ir turinys apėmė tris galimas sritis, kuriose abiturientai galėjo pasitikrinti žinias ir gebėjimus, tai – šokio atlikimas, šokio kūryba, ir kūrybos bei mokymosi proceso suvokimas. Džiugu, jog nemaža dalis mokinių pasirinko laikyti egzaminą iš šokio kūrybos srities. Tai tik patvirtina bendrųjų šokio programų nuostatas ir idėją, kad vaikai gali kurti, o jų kūrybą galima vertinti. Tiesa, atlikus egzamino kūrybinių darbų vertinimo analizę paaiškėjo, kad ne visais atvejais įvertinimai buvo adekvatūs ir atitiko vertinimo kriterijuose nustatytus lygius (Nacionalinis egzaminų centras, 2013). Per aukšti komisijos įvertinimai dominavo šokio kūrybos ir kūrybos proceso suvokimo srityje, kas gali rodyti tai, jog komisija, kurią, beje, sudarė šokio mokytojai, rengę mokinius egzaminui, arba mokytojai yra nepasirengę vertinti šokio kūrybos ir suvokimo gebėjimų. Tačiau neabejotinai šokio brandos egzaminas – tai dar vienas veiksnys, prisidedantis kuriant šokio didaktiką.



Ši optimistinių vaizdą koreguoja pastaruoju metu išryškėjusi probleminė situacija, kuri susidarė, kai parengti metodinę medžiagą, padedančią įgyvendinti šokio ugdymo turinį vidurinio ugdymo pakopoje, Ugdymo plėtotės centras pavedė pedagogams, kurių paradigminės nuostatos nederą su anksčiau minėtų programų kūrimo nuostatomis (Ugdymo plėtotės centras, 2012). Šios metodinės medžiagos turinys rodo klasikinės ugdymo paradigmos principus, nes yra siūloma daugiausia dėmesio skirti mokytojo, o ne mokinių poreikiams, darant mokiniui poveikį, o ne sąveikaujant su juo, akcentuojant atlikimo technikos išmokymą, o ne visapusišką šokio pažinimą ir atsivėlgimą į mokinių polinkius ir pasiekimus, kaip siūloma programoje (žr. 4 lentelę).

4 lentelė

Ugdymo paradigmų raiška šokio ugdymo dokumentuose

Vidurinio ugdymo šokio programa (Švietimo plėtotės centras, 2011)	Vidurinio ugdymo šokio dalyko metodinė medžiaga (Ugdymo plėtotės centras, 2012)
„Šokio programa pritaikyta mokiniams, turintiems įvairių šokio patirtį, ir <b>atitinka įvairius šokio polinkius turinčių mokinių interesus</b> “ (32).	„ <b>Pagrindinis dėmesys</b> skiriamas, žinoma, tam <b>žanrui, kuriame specializuojasi mokantis mokytojas</b> “ (1).
„Svarbu sudaryti kiekvieno šokio dalyką pasirinkusio mokinio ugdymo planą, <b>aprioriant su visais mokiniais</b> , kokių bendrų šokio aspektų <b>jie norėtų siekti</b> “ (34).	„Siekiant, kad mokiniai būtų suinteresuoti šokio pamokoje vykstančiu procesu, skatinama <b>paaiškinti, ką ir kodėl mokiniai turi daryti</b> “ (1).
„Mokytojai, atsivėlgdami į mokinių <b>poreikius, polinkius ir pasiekimų lygį</b> , mokymo(si) sąlygas ir tradicijas mokykloje ir į bendrosios programos reikalavimus, <b>pritaiko</b> šokio ugdymo turinį <b>klasei ir pavieniams mokiniams</b> “ (32).	„Pirminiame etape reikėtų <b>labai gerai išmokyti</b> pagrindinių šokio <b>technikos</b> elementų, kartu ir dažniausiai vartojamų šokių elementų pagal savo programą“ (1).

Šis švietimo dokumentuose pastebimas paradigmų nederėjimas nėra naudingas, nes trukdo sėkmingai įgyvendinti Lietuvos švietimo reformos pagrindinius principus. Tikiuosi, kad šokio mokytojai kritiškai vertins parengtus dokumentus ir pasirinks tuos, kurie padės jiems siekti kokybiško šokio ugdymo, palankaus mokinio asmenybei ir šiuolaikinei visuomenei.

Apibendrinama šokio didaktikos paradigminės kaitos analizę, galėčiau išskirti klasikinės ir laisvojo ugdymo paradigmų sąlygotus šokio didaktikos skirtumus (žr. 5 lentelę).

## 5 lentelė

## Klasikinės ir laisvojo ugdymo paradigų raiška šokio didaktikoje

Klasikinės ugdymo paradigmos šokio didaktikos požymiai	Laisvojo ugdymo paradigmos šokio didaktikos požymiai
Šokio ugdymo tikslas orientuotas į šokių mokymą.	Šokio ugdymo tikslas orientuotas į asmens šokio kompetencijų ugdymą.
Šokio ugdymo turinys orientuotas į tam tikro šokio žanro repertuarą.	Šokio ugdymo turinys orientuotas į įvairias šokio veiklos sritis (šokio atlikimą, kūrybą, stebėjimą, interpretavimą, vertinimą).
Taikomi tik pasyvūs mokymo metodai – rodymas ir aiškinimas.	Taikomi įvairūs mokymo metodai (rodymas, aiškinimas, kūrybinės užduotys, diskusijos, projektai, darbas grupėmis).
Mokiniai skirstomi į gabius ir negabius šokiui.	Visiems mokiniams sudaromos sąlygos reikštis šokio veikloje pagal jų galimybes.
Akcentuojama spontaniškas saviraiška, atlikimas ir technika.	Akcentuojamas mąstymas šokio priemonėmis – kūryba.
Šokio pamokoje vyrauja šokių repetavimas, akcentuojamas pasirodymas koncertinėje veikloje, konkursuose.	Šokio pamokoje derinamas šokių repetavimas su kūrybine veikla, jos rezultatų parodymu klasėje, jų aptarimu, šokio stebėjimu, analizavimu, mokymusi vertinti ir išsakyti savo nuomonę.
Neskiriamas deramas dėmesys mokinių šokio pasiekimams ir jų vertinimui.	Skiriamas deramas dėmesys mokinių šokio pasiekimams ir jų vertinimui.
Akcentuojamos mokinio klaidos atliekant judesius, nesiaiškinama jų priežastis, nenumatomi tolesni veiksmai.	Išryškunami mokinio pasiekimai, aptariami mokymosi sunkumai, numatomi tolesni veiksmai.
Mokydamas šokio atlikimo technikų mokytojas tampa teisėju, sprendžiančiu, kas yra gerai, teisinga.	Mokytojas yra pagalbininkas, patarėjas, padeda organizuoti visuminį šokio pažinimą.

## Apibendrinimas ir diskusiniai klausimai

Autoetnografiniuose tyrimuose (Mitra, 2010; Cann, DeMeulenaere, 2012) išvados formuluojamos labai įvairiu stiliumi. Aš norėčiau pasirinkti mišrų stilių, kai yra pateikiamos ir „objektyvios“ išvados, kilusios iš literatūros šaltinių analizės, ir „subjektyvios“ išvalgos, kilusios iš asmeninių potyrių ir išgyvenimų refleksijos.

Apibendrinama turiu prisipažinti, kad atliekant šį tyrimą buvo keista, kartais net nejauku tokius svarbius ir didžius dalykus kaip paradigmą šokio ugdymo kaitą ir šokio didaktikos formavimąsi nagrinėti akivaiz-

džiai atskleidžiant savo vaidmenį šiuose procesuose. Turėjau įveikti mūsų tyrimų tradiciją, kuri versdavo tyrėją pasislėpti už tariamo objektyvumo skydo ir rašyti trečiuoju asmeniu, kartais net daugiskaita. Dalyvavau ir tebedalyvavau svarbiuose istoriniuose švietimo kaitos procesuose ir esu kai kurių iš jų iniciatorė. Vakaruose pasikeitusi tyrimų tradicija, kuri tiesiog reikalauja, kad tyrėjas nuoširdžiai parodytų savo dalyvavimą nagrinėjamame procese, leido man kitu kampu parodyti šokio didaktikos kaitą. Šiuo atveju skaitytojui teks pasižiūrėti į tiriamą problemą mano akimis ir viliuosi, kad tai sudomins ir paskatins kitus pažvelgti į šokio ugdymo problemas asmeniškai. Dar vienas dalykas, kurį turėjau įveikti, – išdrįsti parodyti kitiems savo vaidmenį ir leisti skaitytojams susidaryti savo nuomonę apie tiriamus įvykius.

Šokio didaktikos kaitos XX–XXI a. tyrimas atskleidė, kad Lietuvoje šokio mokymo ir mokymosi teorija dar tik formuojasi, o jos formavimasis sunkina šokio ugdymo daugialypumas, kuris leidžia išskirti šias šokio didaktikos sritis: formaliojo šokio ugdymo didaktika (pradinės, pagrindinės, vidurinės ir aukštosios mokyklos didaktika), neformaliojo šokio ugdymo didaktika (ikimokyklinė, šokio kolektyvų ir neįgaliųjų šokio didaktika), šokio žanrų didaktika (klasikinio, moderniojo, pramoginio, liaudies ir gatvės šokio didaktika), šokio profesionalų didaktika (choreografo / kūrėjo, šokėjo / atlikėjo ir šokio pedagogo didaktika).

Lietuvos švietimo paradigminio pokyčio įtaką šokio dalyko mokymo ir mokymosi sampratos kaitai rodo tai, kad šokis Lietuvoje per XX–XXI a. nuo papildomo ugdymo veiklos, gyvuojančios šokio kolektyvų forma ir orientuotos į atlikimo technikos tobulinimą, išaugo į savarankišką šokio dalyką, įtrauktą į bendrojo ugdymo turinį, įtvirtintą per bendrąsias šokio ugdymo programas visose ugdymo pakopose ir suteikiantį visuminį šokio išprusimą kiekvienam asmeniui.

Perėjimas nuo klasikinės paradigmos prie laisvojo ugdymo paradigmos atsispindi bendrosiose šokio ugdymo programose, formuluojant šokio ugdymo tikslus, turinį, numatant mokymo ir mokymosi metodus, parodant šokio pasiekimų sampratą. Šie aspektai kito priklausomai nuo Lietuvos politinės sistemos (totalitarinės ar demokratinės), vyraujančios ideologijos (sovietinės ar nacionalinės laisvės) ir kultūros tradicijų (tau-

tiškumo puoselėjimas, liaudies šokio vyravimas, dainų švenčių tradicija). Šiomis sąlygomis šokio didaktika nuo 1918 iki 2013 m. perėjo kelis kaitos etapus, kuriuos lydėjo šokio ugdymo dokumentų ir šokio mokytojų rengimo programų atsiradimas.

Galiojančiose visų ugdymo pakopų bendrosiose šokio dalyko programose šiuo metu yra aiškiai deklaruojami laisvojo ugdymo paradigmos principai ir humanistinis požiūris į ugdymą. Tačiau kai kuriuose su šokio ugdymu susijusiuose dokumentuose (vidurinio ugdymo metodinėje medžiagoje) išreikšti klasikinės ugdymo paradigmos principai apsunkina bendrųjų šokio programų, kurios grindžiamos laisvojo ugdymo paradigma, įgyvendinimą. Ši situacija reikalauja itin atidaus ir kritiško šokio pedagogų, švietimo politikų ir mokslininkų žvilgsnio, siekiant, kad šokio ugdymas išliktų švietimo reformos nubrėžtame naujos paradigminės kokybės kelyje.

Klasikinės ugdymo paradigmos šokio didaktika pasižymi į šokių mokymą orientuotu tikslu, į tam tikro šokio žanro repertuarą orientuotu turiniu, pasyvių rodymo ir aiškinimo metodų taikymu, spontaninės saviraiškos ir atlikimo technikos akcentavimu. Mokiniai skirstomi į gabius ir negabius šokiui. Šokio pamokoje vyrauja šokių repetavimas, akcentuojamas pasirodymas koncertinėje veikloje ir konkursuose. Neskiriama pakankamai dėmesio mokinių šokio pasiekimų vertinimui, akcentuojamos mokinio klaidos atliekant judesius, nesiaiškinama jų priežastis, nenumatomi tolesni veiksmai. Šokio mokytojas tampa teisėju, vertinančiu šokio atlikimo techniką ir sprendžiančiu, kas yra gerai, teisinga ar neteisinga.

Laisvojo ugdymo paradigmos šokio didaktika pasižymi į asmens šokio kompetencijų ugdymą orientuotu tikslu, į įvairias šokio veiklos sritis (šokio atlikimą, kūrybą, stebėjimą, interpretavimą, vertinimą) orientuotu turiniu, įvairių šokio mokymo metodų (rodymo, aiškinimo, kūrybinių užduočių, diskusijų, projektų, darbo grupėmis) taikymu, mąstymo šokio priemonėmis – kūrybos akcentavimu. Visiems mokiniams yra sudaromos sąlygos reikštis šokio veikloje pagal jų galimybes. Šokio pamokoje derinamas šokių repetavimas su kūrybine veikla, jos rezultatų pristatymu ir aptarimu, šokio stebėjimu, analizavimu, mokymusi vertinti ir išsakyti savo nuomonę. Skiriamas deramas dėmesys mokinių šokio pasiekimų vertini-

mui, išryškinant teigiamus aspektus, aptariant mokymosi sunkumus, numatant tolesnius veiksmus. Šiame procese šokio mokytojas yra pagalbininkas, patarėjas, padedantis organizuoti visuminį šokio pažinimą.

Kas yra problemiška ir diskutuotina šokio didaktikoje? Didžiausias probleminis aspektas yra tai, kad šokio didaktika Lietuvoje dar tik formuojasi, nėra šokio didaktikai skirtų teorinių darbų, todėl ir pati šokio mokymo ir mokymosi teorija nėra iki galo suformuluota ir pagrįsta. Šokio dalyko didaktiniai aspektai fragmentiškai aptariami bendrosiose programose, metodinėse rekomendacijose, atskiruose metodiniuose leidiniuose.

Atlikti šokio ugdymo praktikos tyrimai ir šokio mokytojų parengtų metodinių darbų analizės rezultatai rodo, kad šokio mokytojai savo darbe vis dar nesivadovauja laisvojo ugdymo paradigmos principais. Todėl kyla klausimas, kuriuo verta diskutuoti, ar šokio pedagogai žino ir suvokia švietimo reformos paskatintą paradigminę kaitą, kaip ją supranta, ar išvelgia paradigimų skirtumus ir jų įtaką ugdymo praktikai, kaip kinta jų darbas priklausomai nuo paradigimų suvokimo. Kita vertus, jau dabar iškyla poreikis šviesti šokio mokytojus šioje srityje, suteikiant jiems teorinių šokio ugdymo, šokio didaktikos žinių.

## Literatūra

- Akelaitienė, B. (2000). Laisvos ir kūrybingos asmenybės ugdymas mokant šokio. *Žvirblių takas*, 1 (29), 54–60.
- Akelaitienė, B. (2003). Šokio pamokos: mokymas būti su kitais. *Meninis mokslinių ugdymas: nuo gabumų lavinimo link asmenybės dorinimo. Mokslinės metodinės konferencijos medžiaga* (p. 30–34). Vilnius: Lietuvos alternatyvaus meninio ugdymo centras.
- Arnold, P. J. (2000). Aspects of the Dancer's Role in the Art of Dance. *Journal of Aesthetic Education*, 34 (1), 87–95.
- Arts Education Curriculum. Dance*. (2000). N. Carolina, US. Prieiga per internetą: <http://www.ncpublicschools.org/curriculum/artsed/dance.htm>.
- Banevičiūtė, B. (2011). Aspects of Artistic and Pedagogical Creativity of Dance Teachers. *Spring University. Changing Education in a Changing Society*. Association for Teacher Education in Europe. Klaipėda: Klaipėdos universitetas, II, 81–89.
- Banevičiūtė, B. (2013). General Dance Education and Dance Teacher Education in the Context of Contemporary Education. *Dance Education Tendencies and Perspectives: scientific proceedings*, 1 (2), 4–11.

- Banevičiūtė, B. (2001a). Kai šokis tampa kūryba. *Žvirblių takas*, 4, 48–51.
- Banevičiūtė, B. (2010). Learning Strategies and Evaluation Methods in Dance Education. *Signum Temporis: Journal of Pedagogy and Psychology*, 3 (1), 4–12.
- Banevičiūtė, B. (1998). Muzika, šokis... – juos vienija bendras tikslas. *Gama*, 19, 10–18.
- Banevičiūtė, B. (2007). Šokio gebėjimų ugdymas ankstyvojoje paauglystėje naudojant kūrybinę šokio raišką. *Pedagogika: mokslo darbai*, 85, 103–109.
- Banevičiūtė, B. (2009). Šokis meninio ugdymo kaitos kontekste: menas, dalykas, metodas. *Pedagogika: mokslo darbai*, 95, 160–166.
- Banevičiūtė, B. (2001b). Šokis tai kūryba. *Gama*, 26, 29–32.
- BC Education. *Dance. Learning Outcomes*. (1998). Prieiga per internetą: <http://www.bced.gov.bc.ca/irp/curric/dan112lo.htm>.
- Bitinas, B. (2005). Edukologijos mokslas ugdymo paradigmu sankirtoje. *Pedagogika: mokslo darbai*, 79, 5–10.
- Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
- Bruzgelevičienė, R. (2008a). *Lietuvos švietimo kūrimas 1988–1997*. Vilnius: Sapnų sala.
- Bruzgelevičienė, R. (2008b). Ugdymo paradigmu kaitos permanentiškumo problema: teorija – praktinė veikla – mokytoju rengimas. *Mokytoju ugdymas*, 10, 74–90.
- Bruzgelevičienė, R., Žadeikaitė, L. (2008). Ugdymo paradigmu kaita XX–XXI a. sandūroje – unikalus Lietuvos švietimo istorijos reiškinys. *Pedagogika: mokslo darbai*, 89, 18–28.
- Bučinskienė, I. (2008). *Šoka vaikai*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Cann, C. N., DeMeulenaere, E. J. (2012). Critical Co-Constructed Autoethnography. *Cultural Studies – Critical Methodologies*, 12 (2), 146–158. Prieiga per internetą: <http://csc.sagepub.com/content/12/2/146>.
- Chapell, K. (2007). Creativity in Primary Level Dance Education: moving beyond assumption. *Research in Dance Education*, 8 (1), April, 27–52.
- Cohen, B. B. (1993). *Sensing, feeling and action*. Northampton: Contact Editions.
- Collier's Encyclopedia*. (1966). New York: Crowell, Collier and Macmillan.
- Cunningham, M. (1998). Space, Time and Dance. In R. Kostelanetz (Ed.), *Dancing in Space and Time* (p. 37–39). New York: Da Capo Press.
- Curriculum Framework. Dance*. (1997). WA (Western Australia): Osborn Park.
- Čiužas, R., Jucevičienė, P. (2006). Lietuvos mokytoju didaktinė kompetencija. *Švietimo problemas analizė*. Vilnius: ŠAC, 5 (8). Prieiga per internetą: [http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/Mokytoju\\_didaktine\\_kompetencija.pdf](http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/Mokytoju_didaktine_kompetencija.pdf).
- Encyclopedia Britannica*. (1959). Chicago: Encyclopædia Britannica, Inc.
- Gaižutis, A. (1989). *Estetinio ir meninio ugdymo programa*. Vilnius: Lietuvos TSR liaudies švietimo ministerija.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books of Harper Collins Publishers.

- Gaučaitė, R., Kievišas, J. (2006). Vaikų ugdymo choreografijos menu situacija Lietuvos švietimo reformos kontekste. *Mokytojų ugdymas*, 6, 168–177.
- Girdzijauskienė, R. (2011). *Mokinių kūrybiškumo ugdymo Lietuvoje situacijos tyrimas*. Prieiga per internetą: [www.kultura2007.lt/uploads/straipsnis.doc](http://www.kultura2007.lt/uploads/straipsnis.doc).
- Girdzijauskienė, R., Rimkutė-Jankuvienė, S. (2008). Aukštesniųjų klasių mokinių kūrybinių gebėjimų muzikinėje veikloje ugdymas informacinėmis komunikacinėmis technologijomis (IKT). *Kūrybos erdvės*, 8, 8–19.
- Hanna, J. L. (1987). *To Dance is Human. A Theory of Nonverbal Communication*. Chicago: University of Chicago.
- Jakelaitis, V. (1953). *Liaudies šokių ratelio darbo pagrindai*. Vilnius: Respublikinės profesinių sąjungų tarybos leidykla.
- Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
- Jucevičienė, P. (2005). *Mokytojų didaktinės kompetencijos atitikties šiuolaikiniams švietimo reikalavimams*. Prieiga per internetą: [http://www.smm.lt/svietimo\\_bukle/docs/tyrimai/MOKYTOJU\\_DIDAKT\\_KOMPETENCIJOS\\_ATITIKTIS\\_%20SIUOLAIK\\_REIKALAV.pdf](http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/MOKYTOJU_DIDAKT_KOMPETENCIJOS_ATITIKTIS_%20SIUOLAIK_REIKALAV.pdf).
- Kazlauskas, S. (2002). *Choreografija pradinėse klasėse*. Šiauliai: K. J. Vasiliausko įmonė.
- Kazlauskas, S. (2007). *Kas ten?* Šiauliai: Lucilijus.
- Kazlauskas, S. (1997). *Šoka ir žaidžia mažieji*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
- Kisielienė, L. (2003a). Liaudies choreografija – palanki dorinio ugdymo terpė. *Meninis moksleivių ugdymas: nuo gabumų lavinimo link asmenybės dorinimo. Mokslinės metodinės konferencijos pranešimai, projektai, atvirų pamokų epizodai* (p. 69–71). Vilnius: Lietuvos alternatyvaus meninio ugdymo centras.
- Kisielienė, L. (2003b). Tautinio šokio tradicijos Lietuvos mokykloje. *Tradicija ir šiuolaikiškumas moksleivių meniniame ugdyme: teorinės praktinės konferencijos pranešimai ir tezės* (p. 15–21). Kaunas: Kauno miesto švietimo ir ugdymo skyrius.
- Kisielienė, L., Šorys, J. (2006). Sceninio šokio šimtmetis: nuo suktinio pirmutinio iki baltiškųjų gelmenų. *Liaudies kultūra*, 2 (107), 74–81.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: a user's guide*. Los Angeles [etc.]: SAGE.
- Lietuviškoji tarybinė enciklopedija*. (1977). Vilnius: Mokslas.
- Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (2002). *Bendroji šokio programa*. Parengė V. Kašina [et al.]. Vilnius: LR ŠMM Švietimo aprūpinimo centras.
- Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (2002). *Bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir išsilavinimo standartai XI–XII klasės*. Vilnius: LR ŠMM Švietimo aprūpinimo centras.
- Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (2003). *Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai: priešmokyklinis, pradinis ir pagrindinis ugdymas*. Vilnius: LR ŠMM Švietimo aprūpinimo centras.



- Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (1997). *Choreografija: papildomojo ugdymo ir pasirenkamojo dalyko bendroji programa: I–XII klasei*. Parengė S. Einikytė [et al.]. Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos Leidybos centras.
- Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (1999). *Menai ir kūno kultūra: XI–XII klasei: projektas*. Parengė J. Armonienė, E. Bakonis, R. Bareikaitė [et al.]. Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos Leidybos centras.
- Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (2012). *Menų brandos egzaminų programa. Šokio egzaminų reikalavimai*. Prieiga per internetą: <http://www.upc.smm.lt/naujienos/bep/menai2014.php>.
- Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (2008). Šokis: mokinių pasiekimai, turinio apimtis, vertinimas. In *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos. Priedas 6: Meninis ugdymas* (p. 301–310, 1121–1135). Vilnius: LR ŠMM, ŠAC.
- Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, Pedagogikos institutas. (1997). *Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos: I–X klasės*. [redakcinė komisija: Žibartas Jackūnas, Darius Kuolys, Meilė Lukšienė]. Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos Leidybos centras.
- Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, Pedagogikos institutas. (1994). *Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos: projektai*. Sudarė ir redagavo: Meilė Lukšienė, Žibartas Jackūnas, Darius Kuolys; programą rengė: A. Bagdonienė [et al.]. Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos Leidybos centras.
- Lietuvos TSR liaudies švietimo ministerijos auklėjamojo darbo metodikos kabinetas. (1989). *Tautinio šokio eksperimentinė programa vidurinių mokyklų pradinėms klasėms*. Vilnius: Lietuvos TSR liaudies švietimo ministerija.
- Lingys, J. (1996). Kaip plačiašakis ąžuolas. *Juozas Gudavičius: pusė amžiaus choreografijoje* (p. 4–6). Sudarė Alma Gražulienė [et al.]. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Lukšienė, M. (2000). *Jungtys*. Sudarė Ramutė Bruzgelevičienė. Vilnius: Alma littera.
- Matonis, V. (2005). Changing Attitudes of Arts Education Theories in the Context of Contemporaneity. *Pedagogika: mokslo darbai*, 78, 116–120.
- Matonis, V. (2007). Changing competences and professional limits of music teacher activities. *Pedagogika: mokslo darbai*, 86, 111–116.
- Matonis, V. (2000). Meninis ugdymas nūdienos kultūroje. In J. Matonis (sud.), *Šiuolaikinės meninio ugdymo koncepcijos. Meninio ugdymo teorija JAV* (p. 7–23). Vilnius: Enciklopedija.
- Mitra, R. (2010). Doing ethnography, being an ethnographer: The autoethnographic research process and I. *Journal of Research Practice*, 6 (1), Article M4. Prieiga per internetą: <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/184/182/>.



- Morkūnienė, E. (1982). *Lietuvių liaudies choreografijos bruožai*. Vilnius: Mokslas.
- Motiejūnienė, E., Žadeikaitė, L. (2009). Kompetencijų ugdymas: iššūkiai ir galimybės. *Pedagogika: mokslo darbai*, 95, 86–93.
- Muzikos enciklopedija*. (2000). Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas.
- Nacionalinis egzaminų centras. (2013). *2013 metų menų mokyklinio brandos egzamino darbų analizė: ekspertų išvados*. Prieiga per internetą: [http://www.nec.lt/failai/4071\\_Menu\\_brandos\\_egzamino\\_analizes\\_ekspertu\\_isvados.pdf](http://www.nec.lt/failai/4071_Menu_brandos_egzamino_analizes_ekspertu_isvados.pdf).
- National Standards for Arts education. Dance, Music, Theatre, Visual Arts*. (1994). USA: Music Educators National Conference.
- Poškaitis, K. (1985). *Lietuvių šokio kelias į sceną*. Vilnius: Vaga.
- Prokurotienė, R. (2005). Lietuvių sceninio šokio svarba ugdant kūrybingą asmenybę. *Šimtmečio keliu: lietuviško sceninio šokio šimtmetis 1905–2005* (p. 87–90). Vilnius: Lietuvos liaudies kultūros centras.
- Prokurotienė, R. (2008). Ugdymo metodų parinkimo kriterijai šokio pamokose pradinėje mokykloje. *Šokio meno kultūra: plėtros idėjos ir galimybės. Tarp-tautinės mokslinės teorinės konferencijos tezės* (p. 29–34). Klaipėda: Klaipėdos universitetas.
- Rajeckas, V. (1999). *Pedagogika – ugdymo mokslas ir menas*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning*. (2005). Brussels. Prieiga per internetą: [http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/objectives\\_en.html#basic](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/objectives_en.html#basic).
- Smith-Autard, J. M. (2002). *The Art of Dance in Education*. London: A&C Black Publisher.
- Smith-Autard, J. M. (2003). The Essential Relationship Between Pedagogy and Technology in Enhancing the Teaching of Dance Form. *Research in Dance Education*, 4 (2), 151–169.
- Studijų kokybės vertinimo centras. (2011). *Klaipėdos universiteto choreografijos programos (612W51001, 61203M101) vertinimo išvados*. Prieiga per internetą: <http://pluto.skvc.lt/StudyProgramResults.aspx>.
- Šiuolaikinės meninio ugdymo koncepcijos: meninio ugdymo teorija JAV*. (2000). Sudarė Vaidas Matonis. Vilnius: Enciklopedija.
- Švietimo plėtotės centras. (2011). *Vidurinio ugdymo bendrosios programos. Meninis ugdymas. Šokis*. Vilnius: LR ŠMM, ŠPC. Prieiga per internetą: [http://www.upc.smm.lt/suzinokime/bp/2011/Meninis\\_ugdymas\\_6\\_priedas.pdf](http://www.upc.smm.lt/suzinokime/bp/2011/Meninis_ugdymas_6_priedas.pdf).
- Targamadzė, V., Nauckūnaitė, Z., Stonkuvienė, I., Česnavičienė, J., Šimelionienė, A., Vencloviėnė, J. (2010). *12–14 metų paauglių mokymo(si) didaktinės problemos ir jų sprendimo galimybės: tyrimo ataskaita*. Prieiga per internetą: [http://www.alternatyvusisugdymas.lt/uploads/2009/12/10\\_09\\_03\\_AU\\_galimybiu\\_studija.pdf](http://www.alternatyvusisugdymas.lt/uploads/2009/12/10_09_03_AU_galimybiu_studija.pdf).
- Tautinė mokykla: Lietuvos vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos koncepcija*. (1989). Vilnius: Žinija.

- The Concise Oxford Dictionary of Ballet.* (1977). Oxford: Oxford University Press.
- The Curriculum for the 10-th year Compulsory School in Norway.* (1999). The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs.
- The Encyclopedia Americana. International Edition.* (1993). Danbury, Connecticut: Grolier Incorporated International Headquarters.
- The Oxford Dictionary of Dance.* (2000). Oxford: Oxford University Press.
- Thomas, H. (2003). *The body, dance and cultural theory.* New York: Palgrave Macmillan.
- Ugdymo plėtotės centras. (2012). *Vidurinio ugdymo metodinė medžiaga. Šokis. Planavimas, metodai, darbo būdai.* Prieiga per internetą: <http://www.upc.smm.lt/ugdymas/vidurinis/rekomendacijos/>.
- Vaičekauskienė, S., Paravinskaitė, R. (2012). Meninio ugdymo pamoka: ką reikėtų keisti. *Švietimo problemos analizė.* Vilnius: ŠAC, 2 (66).
- Русский балет: энциклопедия.* (1997). Москва: Большая Российская энциклопедия; Согласие.

## VII DALIS. IKIMOKYKLINIO UGDYMO DIDAKTIKA

*Ona Monkevičienė*

**Anotacija.** Šioje dalyje, atspindint monografijos bendrąją problemą, analizuojama ikimokyklinio ugdymo didaktikos problema, kaip naujas fenomenas, besiformuojantis interpretacinės (gyvųjų sistemų, sąveikos, postindustrinės) paradigmos idėjų kontekste. Aptariamas požiūris į vaiko mokymąsi kaip ikimokyklinės didaktikos sampratos pagrindą, pateikiama ikimokyklinės didaktikos apibrėžtis, apibūdinama didaktikos vieta vaiko ugdymosi procese. Į vaiko mokymąsi žvelgiama kaip į patirtinį prasmų kūrimo procesą vaiko ir ugdytojų sąveikos, drauge kuriamų mokymosi situacijų bei komunikacinių susitikimų procese. Aptiriamos interpretacinės paradigmos idėjomis grindžiamos ikimokyklinio ugdymo pedagoginės strategijos ir pateikiami šių strategijų praktinio taikymo šalies ikimokyklinio ugdymo įstaigose tyrimo duomenys.

**Esminiai žodžiai:** ikimokyklinė didaktika, klasikinė mokymo paradigma, interpretacinė ugdymo paradigma, vaiko mokymasis, pedagoginės strategijos.

### **Įvadas**

Švedijos mokslininkai N. Pramlingas ir I. Pramling Samuelsson (2011), remdamiesi savo teorinėmis įžvalgomis ir P. Kansaneno veikalu (2009), teigia, kad ikimokyklinio ugdymo didaktikos studijos yra palyginti naujas fenomenas edukologijos moksle. Tai susiję su ikimokyklinio ugdymo specifika ir ugdymo paradigmų kaita.

Lietuvos ikimokyklinio ugdymo sistemoje iki 1988 m. dominavo mokyklinė klasikine, t. y. mokymo, paradigma grindžiama didaktika. Mokyklinė, kitaip dar vadinama akademinės krypties, didaktika dominavo ir tebedominuoja šalyse, kuriose vaikų ugdymas grindžiamas klasikine (mokymo) paradigma (Härkönen, 2012; Schiro, 2013). Šia paradigma grindžiama ikimokyklinio ugdymo didaktika buvo ypač išplėtotą Sovietų Sąjungoje iki jos pertvarkos laikų. Tačiau klasikinė didaktika nebeatitinka

šiuolaikinių ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymosi modelių, mažų vaikų kokybiško ugdymosi sampratos, o naujoji didaktika, grindžiama interpretacine (gyvųjų sistemų, sąveikos) paradigma, nepakankamai išplėtota ir mokliškai pagrįsta.

Ikimokyklinio ugdymo didaktikos, grindžiamos interpretacine paradigma, sampratos formavimosi problemų kyla ir dėl kitų priežasčių – ikimokykliniame amžiuje didaktika ir hodegetika yra susiliejančios, integruojamos procesai. Todėl dažniausiai vartojama viena sąvoka „ugdymas(is)“ vietoj kelių sąvokų „globa, auklėjimas, mokymas(is)“, o sąvoka „pedagoginės strategijos“ apima tiek didaktikos, tiek ir hodegetikos metodus bei būdus. Ikimokyklinio ugdymo srities praktikams nebėra poreikio atskirai gilintis į didaktiką ir hodegetiką, todėl mokslininkai skiria mažiau dėmesio šios problemos analizei.

Ikimokyklinio ugdymo didaktikos studijos **problemiečiai klausimai**:

- Ar ikimokyklinė didaktika išlieka kaip atskira mokslinė problema?
- Kokia ikimokyklinė didaktika, grindžiama interpretacine (gyvųjų sistemų, sąveikos) paradigma, teorinė samprata?
- Kokia ugdymo paradigma grindžiama pedagoginės strategijos taikomos šiandieninėje šalies ikimokyklinio ugdymo praktikoje?

Tyrimo **tikslas**: teoriškai pagrįsti interpretacine (sąveikos) paradigma grindžiamą ikimokyklinę didaktiką ir įvertinti jos taikymo situaciją šalies ikimokyklinio ugdymo įstaigose.

**Metodai.** *Teoriniai.* Mokslinių šaltinių idėjų analizė, sintezė, apibendrinimas, modeliavimas. Teorinių metodų paskirtis – teoriškai pagrįsti interpretacine (sąveikos) paradigma grindžiamą ikimokyklinę didaktiką, konkrečias pedagogines strategijas.

*Empiriniai.* Pedagogų apklausa ir ugdymo proceso stebėjimas. Tyrime dalyvavo 508 pedagogai. Tyrimas skirtas atskleisti, kokias pedagogines strategijas taiko mūsų šalies ikimokyklinio ugdymo pedagogai. *Empirinio tyrimo procedūra.* Siekiant nustatyti pedagogų naudojamą vaikų ugdymo stilių, formas, būdus, respondentams buvo pateikti atskiri juos aprašantys teiginiai, prašant nurodyti tuos, kuriuos jie naudoja praktiniame darbe. Pedagogai galėjo pasirinkti daugiau nei vieną jų darbo stilių atitinkantį

teiginį. Pedagoginės strategijos – bihevioristinė, konstruktyvistinė ir socialinė konstruktyvistinė – buvo išskirtos, nustatant pedagogo naudojamų vaiko ugdymo stilių ir jo taikomų vaiko ugdymo formų bei būdų tarpusavio ryšius. *Statistinei analizei* naudota SPSS programa (18 versija).

## 1. Ikimokyklinio ugdymo didaktikos samprata

### 1.1. Ikimokyklinio ugdymo didaktikos problemos analizei aktualūs bendrosios didaktikos sampratos kontekstai

Galima išskirti keletą su ikimokyklinio ugdymo didaktika susijusių bendrosios didaktikos sampratos kontekstų ir išžvelgti kelias esmines mokslines problemas. Dalį problemų galima sieti su *termino „didaktika“ vartojimo Europoje ir pasaulyje kontroversiškumu*.

Apžvelgdami termino „didaktika“ vartojimo tradicijas Europoje, N. Pramlingas ir I. Pramling Samuelsson (2011: 5) teigia, kad anglakalbiuose kraštuose jo atsisakoma. Remdamiesi D. Hamiltono (1999: 135) teiginiu, kad šis terminas anglų kalboje reiškia „formalią ugdymo praktiką, grindžiamą dogmomis ir pasyviais mokymo būdais“, mokslininkai daro išvadą, kad terminu „didaktika“ anglų kalboje žymimas klasikine (normatyvine, industrine, poveikio) paradigma grindžiamas mokymas. Būtent todėl, kai kalbama apie vaikų ugdymą, grindžiamą interpretacine (gyvųjų sistemų, sąveikos, postindustrine) paradigma, ieškoma kito termino tiems patiems edukaciniams reiškiniams apibrėžti. Dažniausiai vartojamas terminas „pedagogika“ (angl. *pedagogy*), „pedagoginės strategijos“ (angl. *pedagogical strategies*) arba „pedagoginės technologijos“ (angl. *pedagogical technologies*). Kita vertus, dalis mokslininkų nesutinka, kad „didaktika“ ir „pedagogika“ yra tuos pačius edukacinius reiškinius apimantys terminai, ir pabrėžia, kad būtina nustatyti terminų „pedagogika“, „ugdymas“ ir „didaktika“ sampratų skirtumus (Härkönen, 2012).

N. Pramlingas ir I. Pramling Samuelsson (2011) pabrėžia, kad ne anglakalbiuose kraštuose (Vokietijoje, Danijoje, Švedijoje) didaktika suprantama kaip „menas, meistriškumas, profesija, technologinės žinios“ ir kt., žodžio reikšmę kildinant iš graikiško termino „didaskein“ (mokyti,

demonstruoti, vaidinti) ir „*techne -ikk*“ (menas). Autorių nuomone, taip plačiai suprantamas terminas „didaktika“ tinka ir interpretacinės (gyvųjų sistemų, sąveikos, postindustrinės) paradigmos mokymo ir mokymosi reiškiniams nusakyti. Pavyzdžiui, vadovaujantis interpretacine (gyvųjų sistemų, sąveikos, postindustrine) paradigma *vis daugiau dėmesio skiriama mokymui kaip menui*. G. F. Hobano (2002) tyrimai atskleidė, kad pedagogai paprastai dirba vadovaudamiesi trimis mokymo sampratomis, kurias galima pavadinti taip: mokymas kaip amatas, mokymas kaip darbas, t. y. profesija, mokymas kaip menas. Taikydamas mokymo kaip meno strategijas, pedagogas veikia kaip kūrybiška, refleksivi, intelektualiai asmenybė: jis ne tik kelia vaikų ugdymo(si) tikslus ir naudoja tam tikrą pedagoginių strategijų repertuarą, *bet ir nuolat apmąsto jų prasmę, reflektuoja vaikų ugdymo(si) procesą ir pasiekimus*; geba kasdieninius praktinius sprendimus priimti remdamasis *šiuolaikine ugdymo (taip pat ir didaktikos) teorija bei edukaciniais tyrimais*; geba sėkmingai veikti *iš anksto nenuspėjamomis bendradarbiavimo su ugdytiniais ir jų tėvais aplinkybėmis*. Vaikų ugdymas(is) traktuojamas kaip dinaminiai santykiai su pedagogu ir kitais besimokančiais, kurie kinta priklausomai nuo pedagogo požiūrio į vaiką ir vaikystę, nuo pedagogo vertybių ir asmenybės, mokinių savybių, jų tėvų lūkesčių ir konteksto.

Atsižvelgdami į Skandinavijos šalyse įsigalėjusias termino „didaktika“ vartojimo tradicijas, N. Pramlingas ir I. Pramling Samuelsson (2011) siūlo jį pradėti vartoti ir anglakalbiuose kraštuose, aiškiau atskiriant terminų „pedagogika“ ir „didaktika“ sampratas.


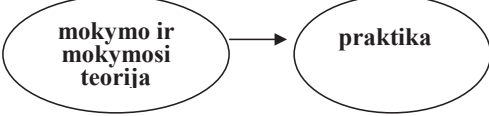
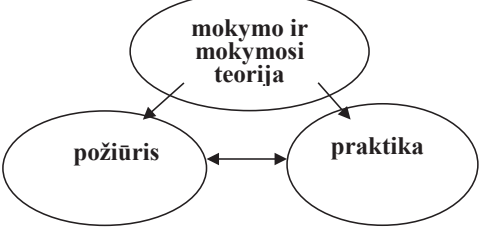
## **1.2. Didaktikos kaip mokymo ir mokymosi teorijos ryšio su praktika problema**

Remiantis N. Pramlingu ir I. Pramling Samuelsson (2011), didaktika suprantama kaip tiltas tarp mokslo ir praktikos. Manoma, kad siekiant kokybės vaikų ugdymas(is) turi būti grindžiamas mokymo ir mokymosi teorijomis bei modeliais. Taigi didaktika, kaip mokymo ir mokymosi teorija, nepraranda aktualumo. G. F. Hobanas (2002: 101) pateikia teorijos ir praktikos ryšio modelius, siejamus su visuminiu ugdymu. Remdamiesi

R. Bruzgelevičienės pateikta didaktikos ir visuminio ugdymo sąsajų samprata, G. F. Hobano teorijos ir praktikos ryšio modelį galime adaptuoti didaktikos teorijos ir praktikos ryšiui atskleisti (žr. 1 lentelę).

1 lentelė

Didaktikos teorijos ir praktikos ryšys

Didaktikos teorijos ir praktikos ryšio modeliai	Pedagogo profesinė elgsena
	Pedagogas susitelkęs į praktiką. Pedagogas veikia empirinių bandymų ir klaidų keliu.
	Mokymo ir mokymosi teorija suteikia kryptį ir postūmį praktikai. Pedagogas interpretuoja ir diegia teorines idėjas praktikoje.
	Mokymo ir mokymosi teorija suteikia kryptį ir postūmį praktikai.  Mokymo ir mokymosi teorija keičia pedagogo požiūrį į praktiką.  Pedagogas reflektuoja, ar jo ir kolegų praktika atitinka jo teoriškai pagrįstą požiūrį į praktiką.

G. F. Hobano (2002) nuomone, tuomet, kai pedagogas nesivadovauja mokymo ir mokymosi teorija, jis veikia empirinių bandymų ir klaidų keliu, kuris nėra labai efektyvus. Jeigu mokymo ir mokymosi teorija tiesiogiai taikoma ugdymo(si) praktikoje, ji suteikia kryptį ir postūmį praktikai, tačiau šiuo atveju trūksta teorijos ryšio su praktika refleksijos. Nejausdami ryšio su praktika vieni pedagogai nekritiškai priima naujoves, t. y. bando įgyvendinti bet kokias, netgi neprasmingas, naujoves, kiti gali joms priešintis, tarsi jos būtų „nuleistos iš viršaus“, t. y. svetimos praktikai.

Tik tuomet, kai mokymo ir mokymosi teorija atlieka dvi funkcijas – keičia pedagogų požiūrį į ugdymo(si) praktiką ir pačią ugdymo(si) praktiką, atsiranda refleksijos komponentas – pedagogas nuolat reflektuoja, ar jo ir kolegų ugdymo(si) praktika atitinka jo teoriškai pagrįstą požiūrį į prak-

tiką. Pedagogas tiki naująja ugdymo(si) paradigma ir tikslingai keičia savo darbo stilių.

Keičiantis ugdymo paradigmai, kinta požiūris į besimokantįjį, į mokymą ir mokymąsi. Pedagogai, kurie yra atviri naujoms didaktikos idėjoms, veikiami naujų teorinių sampratų išvelgia esminius orientyrus, keičia savo požiūrį į mokymą ir lanksčiai, kūrybiškai jį įgyvendina praktikoje. Pedagogai, kurie veikia empirinių bandymų ir klaidų keliu, veikia chaotiškai, bandydami įgyvendinti bet kokias praktikoje pamatytas didaktines idėjas.

G. F. Hobano (2002: 95–100) teigimu, pedagogai, veikiami interpretacinės (gyvųjų sistemų, sąveikos, postindustrinės) paradigmos, savo požiūrį į mokymą ir mokymąsi keičia greičiau bei įgyvendina sėkmingiau, jei gali pažvelgti į besimokančiuosius, mokymą ir mokymąsi iš skirtingų perspektyvų. Tuo tikslu mokslininkas pasiūlė dviejų dimensijų modelį. *Jį sudaro asmeninė dimensija*: nuo vidinio (vertybės, požiūriai, apmąstymas) iki išorinio (praktika ir jos refleksija) mokymosi, *antroji dimensija yra socialinė*: nuo išorinio (kitų pedagogų vertybės, požiūriai, apmąstymai) prie vidinio (refleksija, intelektinis nerimas, idėjų atranka ir perėmimas) mokymosi. Šiam modeliui praktiškai įgyvendinti mokslininkas pasiūlė labai paprastą formą – pedagogo asmeninės vaiko mokymo ir mokymosi teorijos kūrimą, įgyvendinimą ir refleksiją.

N. Pramlingo ir I. Pramling Samuelsson (2011), G. F. Hobano (2002) mintys apie didaktikos teorijos poveikį vaikų ugdymo praktikos kaitai išryškina būtinybę plėtoti šią teoriją. Aukštųjų mokyklų studentai ir ikimokyklinių įstaigų pedagogai, remdamiesi išplėtotą ikimokyklinės didaktikos teorija, prasmingiau ir efektyviau gebės keisti vaikų ugdymo(si) praktiką.

### 1.3. Ikimokyklinio ugdymo didaktikos sampratos problema

Kai kurie šalies mokslininkai išskiria ikimokyklinio ugdymo didaktiką kaip institucinę – „ikimokyklinio ugdymo mokyklos / įstaigos didaktiką“ (Jovaiša, Vaitkevičius, 1989; Jovaiša, 2007; Šiaučiukėnienė et al., 2011). Ikimokyklinė didaktika suprantama kaip viena iš didaktikos šakų, tačiau jos apibrėžimai ir samprata nepateikiami, neatskleidžiami jos ir bendrosios didaktikos skirtumai. Kiti mokslininkai išreiškia nuomonę, kad ikimoky-



klinio ugdymo didaktika kaip atskira teorija neegzistuoja. Kodėl? Kaip jau minėta monografijos pirmojoje dalyje, didaktika suprantama kaip mokymo ir mokymosi teorija, o *formalaus mokymo* šiuolaikinėse ikimokyklinio ugdymo įstaigose *atsisakyta, nėra pamokų ar kitų formalaus akademinio mokymo formų*. Be to, ikimokyklinis ugdymas iš esmės yra integralus, t. y. atskirai neorganizuojami su dalykais (kalba, matematika, aplinkos pažinimu, daile ir kt.) susiję užsiėmimai, todėl esą *negalime kalbėti ir apie atskirų dalykų mokymo didaktiką*.

Ikimokyklinio ugdymo didaktikos sampratos problema visu aštrumu iškilo pereinant prie vaikų ugdymo, grindžiamo interpretacine (gyvųjų sistemų, sąveikos, postindustrine) paradigma.

Vadovaujantis klasikine (normatyvine, industrine, poveikio) paradigma, *į ikimokyklinį ugdymą buvo perkelta mokyklinė didaktika*, t. y. vyko pamokėlės, vaikai buvo mokomi, dominavo pasyvūs, kolektyviniai mokymo būdai (Härkönen, 2012; Monkevičienė, 1999). Lietuvos ikimokykliniame ugdyme iki 1988 m. taip pat dominavo mokyklinė didaktika: remiantis visai Sovietų Sąjungai parengta tipine programa, kaip atskira buvo išskirta mokomoji veikla, mokykliai dalykai, buvo numatyta mokymo forma – pamokėlė, mokymo turinys, mokymo būdai – demonstravimas, aiškinimas, formavimas ir kt. (Vaikų darželio programos, 1987; Типовая программа воспитания и обучения в детском саду, 1984; Monkevičienė, 2009). Tai gi ikireforminiu laikotarpiu termino „didaktika“ vartojimas ikimokykliniame ugdyme nekėlė abejonių, kadangi buvo aiškiai išskirtas vaikų mokymo procesas, sukurtos atskirų mokomųjų dalykų mokymo metodikos.

Reformuojant ikimokyklinį ugdymą, t. y. pereinant prie vaikų ugdymo, grindžiamo interpretacine (gyvųjų sistemų, sąveikos, postindustrine) paradigma, termino „didaktika“ vartojimo problemišumą padidino dvi aplinkybės: *iš esmės pakitęs požiūris į ikimokyklinio amžiaus vaiko mokymą ir anglakalbių kraštų požiūrio į ikimokyklinį ugdymą perėmimas*. Esminės idėjos, pakeitusios požiūrį į vaiko mokymą, yra šios: ikimokyklinio ugdymo tikslas nusakomas pabrėžiant vaiko, kaip aktyvaus ugdymosi subjekto, vaidmenį – „skatinti autentišką vaiko kompetencijų ugdymąsi, kuriant sociokultūrinių ryšių lauką: vaikas – šeima, vaikas – pedagogas, šeima – ugdymo įstaiga – bendruomenė“; vietoj atskirų edukacinių reiški-

nių pavadinimų „globa, auklėjimas, lavinimas, mokymas“ pradėtas vartoti terminas „ugdymas“, rodantis šių reiškinių integralumą, neskaidomumą ikimokykliniame ugdyme; ugdymo(si) procesas iš esmės orientuojamas į patirtinį vaiko ugdymą(si), taip pat ir mokymąsi, atsisakant atskirų mokymų dalykų, pamokėlių ir kt.

Šie pokyčiai aktualina didaktikos ikimokykliniame ugdyme problemos sprendimą dviem kryptimis: arba *visiškai atsisakyti termino „didaktika“* motyvuojant orientavimusi į visuminio ugdymo(si) sampratą, arba *pateikti pakitusią ikimokyklinio ugdymo sistemą atitinkančią didaktikos sampratą*, grindžiamą interpretacine (gyvųjų sistemų, sąveikos, postindustrine) paradigma.

N. Pramlingas ir I. Pramling Samuelsson (2011), S. Hillen, T. Sturm, I. Wilbergh (2011) terminą „didaktika“ drąsiai vartoja ir ikimokykliniame ugdyme, bandydami pateikti ir pagrįsti jo sampratą.

## 2. Požiūris į vaiko mokymąsi – ikimokyklinės didaktikos sampratos pagrindas

*Kertinė kategorija, sietina su „didaktikos“ terminu ikimokykliniame ugdyme, yra vaiko mokymasis.* Jeigu didaktiką suprantame kaip *mokymo ir mokymosi teoriją*, tai ikimokykliniame ugdyme, atsisakius mokymo kaip savarankiško proceso, svorio centras persikelia į vaiko mokymąsi. Dėl interpretacinės (gyvųjų sistemų, sąveikos, postindustrinės) paradigmos poveikio pakito ne tik ikimokyklinės didaktikos svorio centras, bet ir *požiūris į vaiko mokymąsi.*

M. S. Schiro (2013) išskiria keturias konkuruojančias ideologijas, iš kurių dvi yra mokymo paradigmos ideologinis pagrindas, kitos dvi – mokymosi (interpretacinės) paradigmos ideologinis pagrindas.

### 2.1. Klasikinės mokymo ideologijos

*Mokymo (klasikinės, normatyvinės) paradigmos pagrindas*, remiantis M. S. Schiro (2013), *yra mokslinė-akademinė* (angl. *Scholar Academic*) *ideologija*. Šios ideologijos teoretikai teigia, kad žmonija yra sukaupusi ir

nuolat kaupia mokslines žinias, kurios jungiamos į akademinis dalykus ir turi būti perduotos besimokantiesiems, padedant įgyti žinių ir įvaldant mokslinius pasaulio pažinimo būdus. Programos modeliuojamos taip, kad vaikai mokytųsi jausti, galvoti ir veikti taip, kaip tai daro tos srities mokslininkai: pavyzdžiui, galvoti, remiantis matematinėmis sąvokomis ir logika ir pan. Kuriant programas dėmesio centre yra dalykai ir dalykinės žinios, o besimokantieji, ugdymosi procesas, socialiniai ugdymosi kontekstai suprantami kaip antraeiliai dalykai.

M. S. Schiro (2013) nuomone, mokslinės-akademinės ideologijos šalininkai pripažįsta, kad intelektas = žinojimas = mokymo dalykas, t. y. kad besimokančiojo intelektą sudaro žinios, sampratos, įsiminimo, klausimų kėlimo, mąstymo, samprotavimo, supratimo, refleksijos būdai, kurie apima jo žinių visumą ir, žinoma, atitinka mokymo programų turinį. Sudarant programas atrenkamos besimokančiajam „labai naudingos žinios“. Vertingomis pripažįstamos žinios, kurios teikia tam tikrą supratimą apie pasaulį. Galimybę kurti savo mąstymą, prasmes, vertybių sistemą teikiančios žinios neįtraukiamos į programas. Vertingomis pripažįstamos „turtin“ ir „procesą“ (taikymus) apimančios žinios. Tik toks žinojimas laikomas tikru žinojimu. Vertingomis pripažįstamos žinios, kurios perduodamos besimokantiesiems, o ne jų pačių atrandamos ir kuriamos. Tokios žinios yra nuasmenintos, vienodu būdu perduodamos bet kuriam besimokančiajam, perduodamos ne vieną kartą. Personalizuotos žinios, tokios kaip jausmai, savigarba, individualus mokymosi stilius, neįtraukiamos į programas kaip mažiau vertingos. Be to, žinios suprantamos kaip realybės reprezentacija, o ne pati realybė.

Mūsų šalies ikireforminis ikimokyklinis ugdymas (iki 1989 m.) rėmėsi būtent šia ideologija (Monkevičienė, 2008). Ikireforminėje programoje (Vaikų darželio programos, 1987) buvo suformuluoti į žinių perteikimą vaikui bei mokymąsi kartojant orientuoti uždaviniai atskiroms ugdymo sritims. Vaiko mokymas buvo išskirtas kaip atskira veikla, šios veiklos forma buvo pamokėlė, ugdymosi turinys buvo suskaidytas į atskirus dalykus, atitinkančius mokslo sritis. Pedagogas turėjo būti beveik kaip mokslininkas, turintis gerą dalykinį pasirengimą, gebantis tiksliai ir aiškiai pateikti savo žinias vaikams. Auklėtojas taikė akademinės krypties pedagogines

strategijas – pateikdavo vaikams atlikti užduotis, kurios buvo orientuotos į žinių perteikimą ir atgaminimą; vienodas užduotis tuo pačiu metu siūlė visiems vaikams. Praktikavo aiškinimą, demonstravimą, kaip, kokių nuoseklumu atlikti užduotį, t. y. nurodydavo jos atlikimo būdus, nepalikdamas erdvės savarankiškam vaikų mąstymui, kūrybiškumui. Žaidimas buvo interpretuojamas kaip vaikų laisvalaikio veikla, neturinti didesnės įtakos vaiko mokymuisi

***Mokymo (klasikinės, normatyvinės) paradigmos pagrindą sudaro ir kita – socialinio veiksmingumo (angl. Social Efficiency) ideologija.*** M. S. Schiro (2013) teigimu, šios ideologijos teoretikai tiki, jog mokymosi tikslas yra padėti vaikams pasiręngti veiksmingam socialiniam gyvenimui ir brandžiam bendradarbiavimui ateityje. Mokymasis nėra orientuotas į „čia ir dabar“, bet į adaptyvų prisitaikymą prie socialinio gyvenimo ateityje. Mokymosi tikslas yra plėtoti tokias vaikų savybes ir kompetencijas, kurios bus jiems reikalingos produktyviai darbinei veiklai bei aktyviam socialiniam ir asmeniniam gyvenimui. Pedagogai taiko tokias strategijas, kurios padeda vaikams daug praktikuotis ir įgyti programoje numatytus elgesio modelius, padedančius produktyviai funkcionuoti visuomenėje. Socialinio veiksmingumo teoretikų nuomone, labai svarbu iš anksto nustatyti, kokio elgesio modelio reikalauja visuomenė ar darbdaviai, ir tai tampa ugdymo tikslais programoje. Programų rengimas turi turėti mokslinį pagrindą ir remtis prielaida, kad žmogaus elgesys kinta dėl priežasties–pasekmės, veiksmo–reakcijos, stimulo–atsako. Taigi, vadovaujamosi modernizmui būdingomis mokslinio racionalumo nuostatomis. Socialinio veiksmingumo ideologija yra mokymosi koncepcija, aiškinanti žmogaus elgesio keitimąsi, kuriant tam tikrų mokymosi patirčių sekas (naudojant stimulus, kurie sąlygotų tam tikras pasekmes, reakcijas, atsakus) ir rengiantis produktyviam socialiniam gyvenimui.

Ši ideologija priskiriama mokymo paradigmai, kadangi ugdytinio vaidmuo joje gana pasyvus, nėra erdvės jo saviraiškai, galimybės kartu su ugdytoju dalyvauti kuriant mokymosi tikslus ir situacijas. Pedagogo vaidmuo yra kelti ugdymosi tikslus, vadovauti vaikų veiklai ir vertinti jos rezultatus.

Mūsų šalies ikimokykliniame ugdyme šia ideologija tik iš dalies buvo grindžiamas ikireforminis akademinės krypties ikimokyklinis ugdymas.

Vaikų darželio programose (1987) buvo keliami dorovinio ir estetinio lavinimo tikslai, tačiau jų siekta skatinant vaiką mėgdžioti suaugusiojo poelgius, pratinant prie tam tikro elgesio būdų. Programoje buvo išskirti tik akademiniai dalykai, tokie kaip „Lietuvių kalba ir aplinkos pažinimas“, „Grožinė literatūra“, „Matematika“, „Konstravimas“, „Dailė“, „Muzika“, „Fizinis lavinimas“. Visai nebuvo turinio, skirto vaiko savęs ir kitų žmonių pažinimui, t. y. socialiniam ugdymui. Kita vertus, programoje buvo laikomasi šių socialinio veiksmingumo nuostatų: kad kolektyvinis ugdymas svarbiau nei individualizuotas, nes žmogus pirmiausia yra visuomenės narys, o tik po to individas; kad vaikystė yra laikotarpis, kada vaikas ruošiasi suaugusiojo gyvenimui, o mokymas skirtas ne vaiko gyvenimui „čia ir dabar“, bet pasirengimui kitam ugdymosi etapui. Todėl pamokėlės buvo organizuojamos visiems vaikams vienu metu. Ikimokyklinio ugdymo tikslas buvo parengti vaikus mokyklai.

## 2.2. Į besimokantįjį orientuotos ideologijos

*Mokymosi (interpretacinė, gyvųjų sistemų, sąveikos) paradigma* ir ją atitinkančios pedagoginės strategijos, M. S. Schiro (2013) teigimu, grindžiamos dviem konkuruojančiomis ideologijomis: *į besimokantįjį orientuota* (angl. *Learner Centered*) *ideologija* ir *socialinės rekonstrukcijos* (angl. *Social Reconstruction*) *ideologija*.

*Į besimokantįjį orientuotos ideologijos teoretikams*, M. S. Schiro nuomone, svarbiausia vertybė yra asmuo, jo poreikiai, interesai ir mokymosi stiliai. Mokymosi veikla susilieja su ugdymosi veikla ir yra skirta darniai vaiko asmenybės plėtotei, remiantis prigimtinėmis vaiko galiomis ir jam būdingais unikaliais intelektualiais, socialiniais, emociniais ir fizininiais ypatumais. Teoretikų nuomone, ugdymosi įstaiga turi būti maloni vieta, skirta natūraliam asmenybės tobulėjimui. Pedagogai tiki kiekvieno vaiko vidinėmis galiomis tobulėti, ugdymosi procesas yra individualus, personalizuotas. Manoma, kad ugdytiniai patys yra ugdymosi turinio kūrėjai, jų asmeniniai ugdymosi tikslai turi tapti ugdymo(si) programų tikslais. Pedagogų vaidmuo – skatinti vaiko ugdymąsi (kurio vienas integralus komponentas yra mokymasis), kad vaikas, sąveikaudamas su fizine, intelektine

ir socialine aplinka, kurtų savo žinojimą ir subjektyvias prasmes. Taigi, ypač aktuali pedagogo funkcija yra kurti aplinkas, skatinančias individualų, subjektyvų vaiko ugdymąsi, grindžiamą vidine motyvacija.

Kitų mokslininkų nuomone, pedagogui svarbu praktikuoti vaiko klausymosi pedagogiką (angl. *Listening pedagogy*). Vaiko klausymosi pedagogika yra į vaiką orientuoto ugdymosi pagrindas. G. Dahlberg, P. Mossas, A. Pence'as (2001) ne tik pabrėžia vaiko klausymosi svarbą, bet ir pateikia svarbiausius šio ugdymo įgyvendinimo būdus. Vaiko klausymosi autoriai vadina suaugusiųjų gilinimąsi į vaiko pasaulio matymą ir jo poreikių raišką: pedagogams svarbu „įsiklausyti“ į skirtingais būdais reiškiamą vaiko pasaulio matymą: žaidimu, menine veikla, žodžiais, kūno kalba ar kitaip; ugdant vaikus svarbu remtis jų gyvenimiška patirtimi; svarbu reflektuoti vaikų ugdymosi situacijų prasmingumą ir paskatinti vaikų refleksijas, interpretacijas.

Reformuojamas mūsų šalies ikimokyklinis ugdymas ryžtingai pasuko šia kryptimi. Vaikų darželių programoje (eksperimentinėje) (1991) ir Vaikų darželių programoje VĒRINĒLIS (1993) buvo suformuluotas ikimokyklinio ugdymo tikslas, skatinantis atsigręžti į vaiką, jo asmenybės puoselėjimą, – „<...> bendradarbiaujant su šeima, **puoselėti visas vaiko galias, lemiančias vaiko asmenybės vystymosi** ir jo integracijos į visuomenę (socializacijos) **sėkmę**“ (paryškinta autorės). Atsisakyta ugdymo turinio skirstymo mokomaisiais dalykais. Programa buvo sudaryta kaip ikimokyklinio amžiaus vaikams svarbios veiklos turinys, taigi sukurtos galimybės žaisti, bendrauti, muzikuoti ir kt., kaupiant įvairią patirtį ir plėtojant asmenines galias. Beveik po dešimtmečio parengtoje Bendrojoje priešmokyklinio ugdymo ir ugdymosi programoje (2003) į vaiką orientuoto ugdymo perspektyva matoma dar aiškiau. Šios programos tikslas – „laiduojant vaiko asmenybės skleidimąsi ugdyti aktyvų, savimi ir savo gebėjimais pasitikintį, stiprią pažinimo motyvaciją turintį vaiką, sudaryti prielaidas tolesniam sėkmingam ugdymuisi mokykloje“. Svarbiausiu programos akcentu tapo vaiko ugdymosi rezultatai – ugdytinios vaiko kompetencijos, o ne dalykinis turinys.

Nuo 1991 m. mūsų šalies ikimokykliniame ugdyme buvo išskirta atskira pedagoginė strategija, *vadinama ugdomosios aplinkos kūrimo strategi-*

ja, kuri atitinka šią ideologiją: pedagogas kuria jaukias, turingas erdves įvairiai vaikų veiklai, modeliuoja į tam tikrą veiklą įtraukiančių priemonių grupes ir skatina pačius vaikus persitvarkyti aplinką, susikuriant individualias aplinkas žaidimams ir kitai veiklai; pripažįstama vaiko teisė laisvai judėti iš vienos erdvės į kitą, rinktis veiklą, draugus, įgyvendinti savo sumanymus. Sąveika su turininga aplinka skatina vaiko žinojimo ir prasių kūrimą.

Kita į besimokantįjį orientuota ideologija grindžiama pedagoginė strategija buvo pavadinta *situacinio ir spontaniškojo ugdymosi skatinimo pedagogine strategija*. Vaikas skatinamas pats pasirinkti veiklą, turėti sumanymą ir jį išplėtoti. Pedagogas vaiko sumanymus palaiko emociniu atsaku – padėtinimu, pagyrimu, pateikia gerų pasiūlymų, medžiagų, padeda įsitraukti kitiems vaikams. Tokios veiklos metu ypač aktualūs vaiko ir pedagogo komunikaciniai susitikimai, kuomet pedagogas reaguoja į mokymosi situacijoje išsakytas vaiko mintis, jo klausimus, interesus, atsiskleidusią patirtį, teikia vaikui grįžtamąjį ryšį.

Pradėta praktikuoti ir *vaiko klausymosi pedagogika*.

Taikant šias pedagogines strategijas vaikas yra laisvas ugdytis pagal savo prigimtį, pats rinktis veiklą, ugdosi atsakomybę už save ir savo mokymąsi. Pedagogas prisiima ugdymosi aplinkos kūrėjo ir pagalbininko vaidmenį.

**Socialinės rekonstrukcijos ideologija** į švietimą ir ugdymąsi žvelgia iš socialinės perspektyvos (Schiro, 2013). Teoretikų nuomone, ugdymosi tikslas yra mokyti 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 leistų jiems veiksmingai dalyvauti visuomenės gyvenime ir ją rekonstruoti į socialiniu teisingumu, lygybe ir visuotine 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, kuriant ugdymosi įstaigos bendruomenę ir palaikant glaudžius ryšius su vietos bendruomene, atsižvelgiant į globalizacijos tendencijas ir procesus.

Ši ideologija taip pat turėjo didelį poveikį mūsų šalies reformuojamam ikimokykliniam ugdymui. Vaikų darželių programoje (eksperimentinėje) (1991) ir Vaikų darželių programoje VĒRINĒLIS (1993) suformuluotas ikimokyklinio ugdymo tikslas aiškiai išreiškia ne tik vaiko asmenybės puoselėjimo, bet ir jo socializacijos idėją – „<...> bendradarbiaujant su šeima, puoselėti visas vaiko galias, lemiančias vaiko asmenybės vystymosi ir **jo integracijos į visuomenę (socializacijos) sėkmę**“ (paryškinta autorės). Programų turinyje pirmą kartą atsirado tokie skyriai kaip „Kas aš? Savęs suvokimas ir vertinimas“, „Aš ir kiti žmonės. Socialinis ir kultūrinis supratingumas“. Vėlesnėse programose (Bendroji priešmokyklinio ugdymo ir ugdymosi programa, 2003) aiškiai suformuluotas socialinio kultūrinio kryptingumo principas, išskirta socialinė kompetencija kaip svarbus priešmokyklinio ugdymo(si) rezultatas.

Mūsų šalies ikimokykliniame ugdyme nuo 1991 m. taikoma *dialogo ir ugdymosi grupelėmis moderavimo pedagoginė strategija*. Ši strategija akcentuoja vaiko ir suaugusiojo sąveiką, kooperavimąsi ir kiekvieno dalyvio vaidmens svarbą vaikų mokymuisi, vaikų subkultūros kūrimo erdvę bei jos edukacinius ir sociokultūrinius kontekstus, suaugusiųjų kultūros ir vaikų subkultūros koegzistavimą, t. y. konstruktyvų dialogą kaip būtiną ne tik vaiko gerovės, bet ir ugdymosi sąlygą. Pedagogas pripažįsta vaiko poreikį žaisti, o ne mokytis formaliais būdais, žaidimas laikomas jo gyvenimo ir ugdymosi būdu, jis yra vaiko socialinio ugdymosi pagrindas. Be to, pedagogas įtraukia vaikus į diskusijas, kelia iššūkius vaikų žinojimui, paskatindamas drauge, bendraujant ir bendradarbiaujant ieškoti atsakymų, kurti grupinius darbus ir kt. Vaikai skatinami priimti bendrus sprendimus, susitarti, dalintis patirtimi ir informacija, kelti klausimus pedagogui (Monkevičienė, 2011). Komunikavimas ir dialogas yra suprantami kaip būtina ne tik vaiko gerovės, bet ir jo mokymosi sąlyga (Sommer et al., 2010). A. Juodaitytės (2004) teigimu, vaiko ir suaugusiojo dialogo, kaip ugdymo esmės, samprata ir praktikavimas atveria suaugusiajam galimybę pažinti vaikų subkultūras ir paskatinti vaikų saviraidą.

Nors M. S. Schiro (2013) *į besimokantį orientuotą ir socialinės rekonstrukcijos* ideologijas interpretuoja kaip konkuruojančias, daugelis autorių išskiria pedagogines strategijas, kurios grindžiamos šių ideologijų sinteze



(Blandford, Knowles, 2009; Brock et al., 2009; Smidt, 2009; Monkevičienė et al., 2011; Vander Ven, 2008). Minėtų autorių nuomone, yra svarbios dvi vaiko ugdymosi kryptys – *asmens individualių galių plėtotė* ir *asmens santykių su kitais plėtotė*. Šios dvi kryptys ypač akcentuojamos šiandieniniame mūsų šalies ikimokykliniame ugdyme (Ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo turinio programų dermės tyrimo ataskaita, 2012).

Šalies ikimokyklinio ugdymo praktikoje jau du dešimtmečius taikoma *vaiko ir pedagogo kūrybinės sąveikos pedagoginė strategija*, kuri apima šiuos abu aspektus (Monkevičienė, 2005). Toks ugdymas(is) sudaro sąlygas vaiko savikūrai, tobulinant asmenines galias, ir sąveikai su socialine, kultūrine bei fizine aplinka, kuriant žinojimą ir naujas prasmes, įgyjant tiek adaptavimosi socialinėje bendruomenėje, tiek ir jos keitimo kompetencijas. Pedagogas žvelgia į vaiką kaip į unikalų individą, sudaro sąlygas prasmingai gyventi ir ugdytis saugioje ir turiningoje ugdymo įstaigos aplinkoje, mokytis individualiai, kuriant subjektyvias prasmes, ir su vaikų grupe, su pedagogu, kartu įveikiant iššūkius ir kuriant žinojimą, ugdymasis dažnai persikelia į realias socialines situacijas ar gamtinę aplinką.

### 2.3. Požiūrių į vaiko mokymąsi paradigmintis variantiškumas

Į besimokantįjį orientuota ir socialinės rekonstrukcijos ideologijos iš esmės pakeitė požiūrį į vaiko mokymąsi.

***Esminius požiūrio į vaiko mokymąsi pokyčius lėmė pakitusios vertybės.*** M. Kalantzis ir B. Cope'as (2012: 9) vartoja terminą „naujasis mokymasis“ (angl. *New Learning*) šiam požiūriui įvardinti. Užsienio autoriai išskiria keletą fundamentaliųjų vertybių, keičiančių požiūrį į mokymąsi.

*Pirmoji vertybė – tai orientavimasis į besimokančiųjų įvairovę, skirtybės.* Vaikai skiriasi žinojimu, gyvenimo patirtimi, interesais, mokymosi stiliumi, galimybėmis, yra skirtingos lyties, tautybės, mokosi skirtinguose kontekstuose, veikiant skirtingoms sąveikoms. Būtent todėl kyla poreikis sukurti jiems mokymosi įvairovę garantuojančią edukacinę aplinką. Atsisakoma netgi požiūrio, jog mokymąsi reikia diferencijuoti, suskirsčius vaikus į atskiras grupes: turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, kitakalbius, gyvenančius socialinės atskirties sąlygomis ir kt. Manoma, kad

kiekvienas vaikas yra skirtingas, todėl mokymąsi reikia individualizuoti, personalizuoti. Naujasis požiūris išreiškiamas trumpa fraze „įvairovė įvairiems“ (Kalantzis, Cope, 2012; Hillen et al., 2011; Pramling, Pramling Samuelsson, 2011).

*Antroji vertybė – sisteminis dėmesys vaikų mokymosi patirčių ir procesų modeliavimui.* Pakinta pedagogo vaidmuo – jis tampa ne vaiko mokytoju, bet jo mokymosi proceso ir mokymosi patirčių įgijimo koordinatoriumi (Kalantzis, Cope, 2012; Niculescu, 2010). Šią vertybę galima išreikšti teiginiu: „Vaiko ugdymesi svarbiausias yra džiaugsmingas, įdomus, turiningas mokymosi patirčių įgijimo procesas.“

*Trečioji vertybė – orientavimasis į giluminį mokymąsi,* grindžiamą teorija apie vaikų žinojimo kūrimą. B. Male'as (2012) pabrėžia, kad giluminis mokymasis yra toks, kuris didina vaiko įsitraukimą į mokymosi procesą, keičia jo pasaulėžiūrą, mąstymo būdus ir elgseną, skatina ieškoti prasmių ir jas kurti, skatina mokymąsi tyrinėjant realią aplinką, sprendžiant realaus gyvenimo problemas, yra visuminis.

*Ketvirtoji vertybė – žinojimo, įgyjamų kompetencijų, mokymosi kultūros globalumo ir lokalumo dermė,* kurią sąlygoja šiuolaikinės technologijos, kultūra ir ekonomika. Laikomasi nuostatos, kad, išmokus atsižvelgti į lokaliąsias skirtybes, tokiu pat būdu galima atsižvelgti ir į globaliąsias skirtybes bei atvirkščiai.

***Orientuojantis į minėtąsias vertybes pakito požiūris į vaiko mokymosi rezultatą.*** Ilgą laiką mokymosi rezultatu buvo pripažįstamos žinių sistemos, mokantis kintančios sampratos (konceptai) apie pasaulį ir tobulėjančios samprotavimo strategijos, taip pat sudėtingėjantys pažinimo modeliai. Vėliau pradėta suprasti, kad mokymasis yra ir nuolatinis asmeninio identiteto (kas aš esu, kas man svarbu, kas aš tarp kitų...) bei asmenybės kūrimo procesas. Sąveikaudamas su suaugusiuoju, bendraamžiais, socialine ir kultūrine aplinka vaikas kuria, tikrina ir perkuria „hipotezes“, „teorijas“, turimus įsitikinimus apie jį supantį pasaulį ir savąjį „aš“ (Bransford et al., 2005; Piaget, 2011; Juodaitytė, 2006; Neifachas, 2010). Taigi, vaiko mokymosi rezultatas yra ne tik besiplėtojanti jo pažinimo kompetencija, bet ir kitų kompetencijų (socialinės, komunikavimo, meninės, sveikatos saugojimo ir stiprinimo) pažintinis, su pasaulėžiūra susijęs aspektas, vaiko asmenybinis ugdymasis.

Be to, daugelis autorių akcentuoja ne tik asmeninį, bet ir socialinį mokymosi reikšmingumą. M. Kalantzis ir B. Cope'as (2012: 24) teigia, kad efektyvaus mokymosi situacijų visiems vaikams kūrimas užtikrina socialinį teisingumą, kadangi nepasiturinčių šeimų vaikai ikimokykliniame amžiuje gali išsiugdyti sėkmingam mokymuisi mokykloje būtinus mokėjimo mokytis gebėjimus.

***Pakito požiūris į mokymąsi, suprantant jį kaip personalizuotą patirtinį procesą. Mokslininkai tokį mokymąsi vadina autentišku mokymusi*** (Kalantzis, Cope, 2012: 24). Remiantis mokymosi (interpretacine, sąveikos, gyvųjų sistemų) paradigma, teigiama, kad mokymasis yra aktyvus prasmių kūrimo remiantis asmenine patirtimi procesas, kad vaikas, kaip ir suaugęs žmogus, pats kuria savo asmenybę, žinojimą ir pažinimo galias, o mokymosi pagrindas yra idėjų ir faktų apie pasaulį asmeninė interpretacija per savų vertybių, „teorijų“ ir tikėjimų apie pasaulį prizmę (Semple, 2000; Sommer et al., 2010). B. Male'as (2012), pateikdamas naująją ugdymosi programų sampratą, akcentuoja, kad ugdymosi programos yra ne kas kita kaip numatomos įgyti vaikų mokymosi patirtys, kurios yra keleto lygmenų: nacionaliniu lygmeniu numatytos mokymosi patirtys (nacionalinio lygmens programos); ugdymo įstaigoje vaikų grupei ir vaikui konkrečiuot mokymosi patirtys (įstaigos lygmens programos); paties vaiko ir jo tėvų numatytos ir vaiko įgytos mokymosi patirtys. Naujoji mokymosi patirčių samprata rodo, kad vaikui mokantis dalis jo mokymosi rezultatų nusakoma nacionaliniu lygmeniu, dalis – įstaigos ir grupės lygmeniu, tačiau turi būti palikta erdvė ir paties besimokančiojo apsisprendimui bei laisvam numatymui, ko jis sieks.

Ikimokykliniame amžiuje natūraliai dominuoja patirtinis vaiko mokymasis. Vaikas veikia tai, kas jį sudomino (žaidžia, pasakoja, piešia, muzikuoja...), veikdamas bendrauja ir bendradarbiauja su pedagogu, kitais vaikais, tėvais, įgydamas patirties, t. y. sužinodamas, atrasdamas ką nors nauja, kurdamas savas „teorijas“ apie aplinką, išmokdamas susirasti būtinos informacijos ir kt. Tiesioginio mokymosi situacijos, kai vaikas yra ko nors išmokomas ir tik po to mokosi tai panaudoti, pritaikyti praktiškai, ikimokykliniame amžiuje yra daug retesnės. Šiuo atveju vaiko mokymosi kelias būtų atvirkštinis patirtiniam ir neatitiktų natūralaus vaiko mokymosi.

Būtent todėl ikimokyklinio ugdymo įstaigoje kuriama edukacinė aplinka, skatinanti spontanišką vaikų veiklą, jų sumanymų radimąsi ir pedagogo pasiūlytos veiklos savitą plėtojimą, padedantį konstruoti savo žinojimą.

***Pakito požiūris į mokymąsi kaip sąveikų, bendravimo ir bendradarbiavimo su kitais bei aplinka procesą.*** Remdamiesi L. Vygotskio teorijomis, mokslininkai teigia, kad socialine sąveika grindžiamas bendradarbiaujantis mokymasis skatina vaiko pažinimo ir asmenybės raidą, kad socialiniai kultūriniai vaiko mokymosi kontekstai turi įtakos asmeninių prasmių kūrimo ir adaptaciniams procesams (Semple, 2000; Cook, Cook, 2005). Edukologai siekia atskleisti asmenybės ugdymąsi skatinančių sąveikų mechanizmus. J. Kievišas analizuoja ugdytojo ir ugdytinio kuriamos bendros edukacinės erdvės svarbą mokymuisi ir asmenybės brandai: „Kai edukacinės aplinkybės yra palankios subjektų sąveikai ir ją skatina, šie pagal savo brandą ir galimybes kuria edukacinės erdvės ir jos raidos variantų įvairovę, koreguoja konkretaus proceso turinį, įprasmina pokyčius. Tai reiškia, kad per subjektų sąveiką, kuri pasireiškia asmeninių ir socialinių aplinkybių vienvone, atsiskleidžia edukacinių aplinkybių visuma. Asmeniškai įprasminama, ji tampa asmenybės brandą skatinančių edukacinių veiksnių visuma“ (Kievišas, 2011). Vaiko ir pedagogo edukacinė sąveika, komunikaciniai susitikimai, vaiko ir kitų vaikų bendravimas ir bendradarbiavimas, nuolatinis dialogas sukuria būtinus sociokultūrinius kontekstus, reikalingus vaiko žinojimui konstruoti.

Vaikui natūraliai ugdymosi procese teikiama pedagogo, specialistų, tėvų ar kitų ekspertų parama. Šiuo atveju vaiko mokymasis vyksta vaikų, pedagogų, specialistų ir tėvų komandoje, o ne atskirai kabinetuose.

M. Kalantzis ir B. Cope'as (2012: 26) pabrėžia, kad mokymosi tikslas yra tapti asmenybe, „<...> kuri ateityje galėtų efektyviai veikti pasaulyje, kuriame darbo vietose naudojama komandinė veikla ir vidine motyvacija grindžiama darbo kultūra“, „kuriame mes prisiimame atsakomybę už asmeninį dalyvavimą visuomenės gyvenime“, „kuriame mes kuriame savas interpretacijas apie pasaulį, apie kurį mus informuoja šimtai ir tūkstančiai medijų kanalų“. Mokymąsi kaip sąveikų, bendravimo ir bendradarbiavimo su kitais bei aplinka procesą M. Kalantzis ir B. Cope'as vertina kaip

„balansą tarp veiksmų“ (angl. *the balance of agency*) – aktyvumo pasidalinimą tarp ugdymosi proceso dalyvių, dermę tarp besimokančiųjų grupės, įstaigos, išorinės aplinkos veiksmų ir kt.

**Akcentuojama asmeninės patirties ir mokymosi proceso nuolatinė refleksija**, pagilinti kuriamas savojo identiteto bei pasaulio sampratas ir efektyvinanti mokymosi strategijas (Semple, 2000). Besimokančiojo refleksiją mokslininkai sieja su metapažinimo procesais. Refleksija padeda apmąstyti savo vertybes, patirtis, žinojimą, mokymosi procesus bei tobulinti ar kurti naujas mokymosi strategijas (Pollard et al., 2011). Galima rasti įdomių vaiko mokymosi tyrimų, išryškinančių vaiko mokymosi proceso refleksijos galimybes. N. Scheuer, M. Cruz, J. I. Pozo, S. Neira (2006) taikė vaikų autobiografinį metodą, siekdami išsiaiškinti, ar vaikai gali rekonstruoti savo mokymosi rašyti procesą. Tyrimas atskleidė, jog vaikai gali tai padaryti; buvo identifikuoti laikotarpiai, kai vaikai dar nesugebėjo rašyti, kai ką nors vaizdavo piešiniu, kai pradėjo rašyti. Metapažinimo ir refleksijos būdų įvaldymas padeda vaikui įgyti mokėjimo mokytis kompetenciją.

**Pabrėžiamas mokymosi deinstitutionalizavimas, deformalizavimas**. Mokslininkai akcentuoja, kad vaikai mokosi žaisdami, naudodamiesi medijomis, išvykose į muziejus, į gamtą ir pan. (Kalantzis, Cope, 2012: 24). Dėl to turi būti permodeliuojamas programų turinys, kad atitiktų naujas mokymosi formas, kai mokomasi ne įstaigoje, bet už jos ribų. Siekiant autentiško mokymosi, įstaigoje turi būti kuriamos mokymosi erdvės (centrai, kampeliai, kambariai), kad vaikai galėtų pasirinkti, kada, ko, su kuo mokysis. Vaikai gali judėti iš vienos erdvės į kitą, stebėti kitų vaikų veiklą ir atradimus, patys įsitraukti į mokymąsi, veikti kartu su kitais, dalintis patirtimi. Vaikams sudaromos sąlygos mokytis už įstaigos ribų – išvykose į gamtą, praktikuojant muziejinę edukaciją, dalyvaujant miesto renginiuose ar kaimo bendruomenės šventėse.

**Atskleidžiamos mokymosi galimybės, kurias suteikia naujų technologijų naudojimas**. Vaikai gali mokytis namuose, bendraudami su pedagogu, gali mokytis su kitais vaikais, kurių nėra ugdymo įstaigoje, gali mokytis savarankiškai – šias naujas galimybes sukuria naujomis technologijomis grįstos komunikacinės mokymosi priemonės (Kalantzis, Cope, 2012: 25).

### 3. Vaikų mokymosi pobūdžio paradigmė kaita

#### 3.1. Kintanti ikimokyklinio ugdymo didaktikos samprata

Remdamiesi pakitusia požiūrio į vaiko mokymosi rezultatą ir procesą samprata, užsienio edukologai siūlo šią sampratą atitinkančius ikimokyklinio ugdymo didaktikos apibrėžimus.

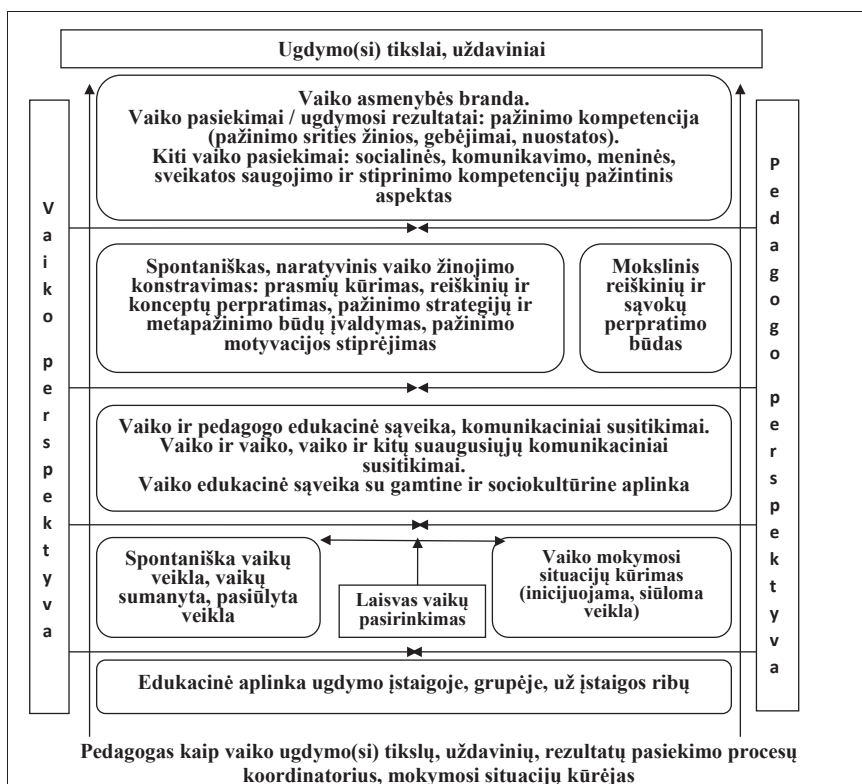
N. Pramlingo ir I. Pramling Samuelsson (2011: 5–6) teigimu, *ikimokyklinė didaktika – tai sąveika tarp pedagogo ir vaiko, jų komunikaciniai susitikimai, kurie įgalina vaiką įsitraukti į ugdomąją veiklą, veikti, mąstyti kartu su pedagogu ir kitais vaikais, kuriant save, savo žinojimą, pažinimo strategijas ir įvaldant metapažinimo būdus*. Autorių teigimu, negalima kalbėti apie didaktiką, kai pats vaikas daro atradimus be sąveikos su ugdytoju. Negalima kalbėti apie didaktiką, kai pedagogas moko vaiką, tačiau šis neįsitraukia į mokymosi procesą. Apibūdinant didaktikos procesus kartinės sąvokos yra „sąveika tarp subjektų“ (angl. *intersubjectivity*), „bendra veikla“, „bendrai sutelktas dėmesys“.

Be to, yra skirtumas tarp paprasto bendravimo ir edukacinio bendravimo, t. y. didaktikos. Apie didaktiką galima kalbėti tuomet, kai subjektų sąveika ir edukacinis bendravimas padeda besimokančiam vaikui atrasti žinojimui kurti naudingus dėsningumus. Kitaip tariant, didaktika – tai komunikacinis susitikimas, kuriame kažkas (pedagogas) įveda vaiką (besimokantįjį) į tam tikrų reiškinių ir kategorijų (konceptų) sritį ir padeda vaikui perprasti šiuos reiškinius, kategorijas, su jais susijusius dėsningumus, kad šie transformuotųsi į vaiko žinojimą, prasmų kūrimo procesus. Kad būtų galima įgyvendinti tokią šiuolaikinę didaktikos sampratą, būtina derinti vaikų perspektyvą ir pedagogo perspektyvą (Pramling, Pramling Samuelsson, 2011: 6).

Keletas pavyzdžių leidžia geriau suprasti didaktikos esmę. Vaikai gali mokytis vienas iš kito, bet čia negalima kalbėti apie didaktiką, kadangi nė vienas iš vaikų neturi tikslo skatinti kito mokymąsi ir tam nenaudoja specialių strategijų. Kita vertus, jeigu pedagogas kelia tikslą sukurti situacijas, kuriose vaikai ką nors veiktų drauge, diskutuotų, ieškotų atsakymų į kilusius klausimus, t. y. mokytųsi vienas iš kito, jeigu pedagogas taiko vaikų mokymąsi vienas iš kito skatinančias strategijas, galima kalbėti apie

didaktiką. Negalima kalbėti apie didaktiką, jeigu vaikas, žaisdamas lauke, pastebi gamtos grožį ir bando išreikšti jį piešiniu. Tačiau galima kalbėti apie didaktiką, jeigu suaugusieji sukuria žaislą, kuriuo žaisdamas vaikas būtinai mokysis tam tikrų dalykų (pvz., veikdamas su priemonėmis pagal Montessori sistemą).

1 paveiksle pavaizduoti ikimokyklinio ugdymo didaktikos procesai, remiantis šiuolaikine didaktikos samprata.



1 pav. Ikimokyklinės didaktikos procesų samprata (sudaryta O. Monkevičienės)

1 paveikslo apačioje nurodytas pakitęs pedagogo vaidmuo, būtinas šiuolaikinei didaktikos sampratai įgyvendinti. Pedagogas turi tapti vaiko ugdymo(si) tikslų, uždavinių, rezultatų pasiekimo procesų koordinatoriumi, o ne tiesioginiu vaiko mokytoju. Kita vertus, jis turi derinti vaiko pers-

pektyvą (girdėti vaikų balsus ir būti nusiteikęs bei gebėti pažvelgti į vaiko ugdymąsi iš jo pozicijos) ir savo, kaip vaiko ugdymosi eksperto, perspektyvą (šios perspektyvos nurodytos paveikslo šonuose, o rodyklės nuo jų į centrą rodo šių perspektyvų sąsajas).

Pedagogas, kaip vaiko mokymosi ekspertas, kelia vaiko ugdymosi tikslus ir numato pasiekimus / rezultatus, tačiau dėl jų tariasi su vaikais ir jų tėvais / globėjais, įtraukia vaiko ar jo tėvų pageidaujamus pasiekimus / rezultatus į ugdymosi programas.

Tardamasis su tėvais ir vaikais pedagogas kuria vaikų ugdymuisi palankią edukacinę aplinką tiek grupėje, tiek ir už jos ribų. Tačiau vaikai turi išskirtinę teisę laisvai rinktis veiklą: arba patys sugalvoja, numato, ką veiks, ir pedagogas įsitraukia į jų sumanymo įgyvendinimą per komunikacinius susitikimus su vaiku; arba vaikai įsitraukia į pedagogo inicijuojamą veiklą, per kurią mąstoma, veikiama bendrai; arba pažadinamos vaiko pažinimo ir kūrybinės galios, padedančios ugdytis pačiam.

Vaikui ugdytis leidžia komunikaciniai susitikimai ir mokymosi refleksija kartu su pedagogu. Vaikų mokymasis yra personalizuotas, vyksta veikiant individualiai arba ką nors veikiant kartu su kitais vaikais. Bendra vaikų veikla sukuria sąlygas aiškintis, diskutuoti, kartu kuriant savo žinojimą, mokantis vienas iš kito. Vaiką mokytis skatina jo iniciatyvos palaiškymas, edukacinis dialogas, patirtinio mokymosi situacijų kūrimas, iššūkių jo mąstymui kėlimas ir pagalba (jeigu reikia) tuos iššūkius įveikiant.

Ugdymosi procese, grindžiamame vaiko ir pedagogo, vaiko ir vaiko, vaiko ir aplinkos edukacine sąveika, natūraliai spontaniškai vyksta naratyvinis vaiko žinojimo konstravimas – prasmų kūrimas, reiškinių ir konceptų perpratimas, pažinimo strategijų ir metapažinimo būdų įvaldymas, pažinimo motyvacijos stiprinimas. Šis vaiko žinojimo kūrimo būdas yra rašytinis. Tačiau pedagogas edukacinės sąveikos ir komunikacinių susitikimų metu padeda vaikui perimti kai kuriuos mokslinio pobūdžio sąvokų ir reiškinių perpratimo būdus.

Ikimokyklinė didaktika orientuota į svarbiausią pasiekimą – pažinimo kompetencijos ir mokėjimo mokytis kompetencijos plėtojimą, tačiau apima ir visų kitų kompetencijų pažintinį aspektą. Kita vertus, kadangi edukacine sąveika ir komunikaciniais susitikimais grindžiama didakti-



ka yra dviejų subjektų susitikimas, natūraliai skatinama vaiko asmenybės branda.

### 3.2. Vaikų mokymasis kaip prasių kūrimo procesas

N. Pramlingas ir I. Pramling Samuelsson (2011), analizuodami vaiko mokymosi proceso ir rezultato santykį, pabrėžia, kad ikimokyklinės daktikos aspektu daug aktualiau tyrinėti ne mokymosi rezultatus, bet procesą. Mokslininkai apibendrina, kad vaiko *mokymosi procesas dažniausiai analizuojamas pedagogo perspektyvos požiūriu* – kokius tikslus jis kelia, kokias pedagogines strategijas naudoja, kokią mokymosi aplinką kuria. Jų nuomone, kol kas dar trūksta tyrimų, *analizuojančių vaiko mokymosi procesą iš vaiko perspektyvos* – kaip vaikas supranta mokymosi aplinką, kokie pedagogo veiksmai padeda jam kurti savo žinojimą ir pan.

Pastaruoju metu edukologijos mokslininkai vaiko mokymosi procesą analizuoja kaip subjektyvių prasių kūrimo procesą. M. S. Schiro (2013), pateikdamas socialinės rekonstrukcijos ideologija grindžiamą požiūrį į vaiko mokymąsi kaip edukacinį-socialinį procesą, įtvirtina vaiko, kaip prasių kūrėjo, sampratą. Autoriaus nuomone, prasių kūrimo procesas yra subjektyvus:

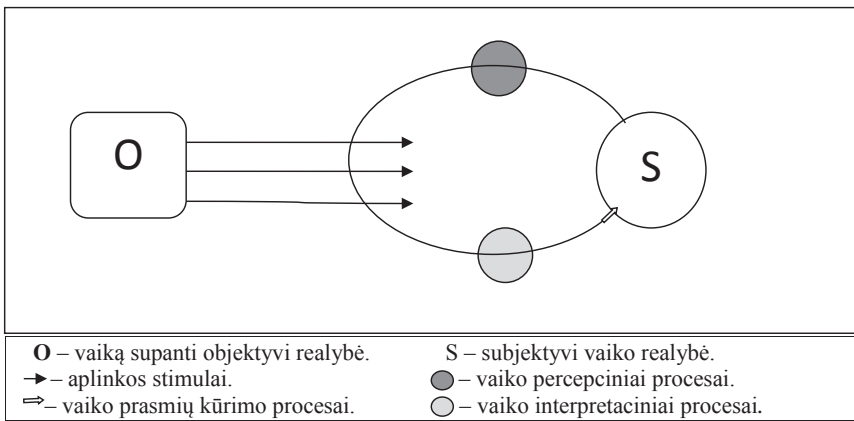
- subjektyvi vidinė besimokančiojo realybė skiriasi nuo jį supančios objektyviosios realybės;
- prasmės yra subjekto sukurtos ir egzistuoja jo subjektyvioje, o ne objektyvioje realybėje;
- vaikai kuria prasmes, sąveikaudami su juos supančia aplinka (pedagogais, kitais vaikais, bendruomene ir kita aplinka);
- vaikai yra aktyvūs, o ne pasyvūs prasių kūrėjai.

Autorius pateikia vaiko, kaip prasių kūrėjo, sampratos grafinę iliustraciją (žr. 2 pav.).

M. S. Schiro (2013: 170) nuomone, žvelgiant į vaiką kaip į prasių kūrėją, svarbūs 4 aspektai:

- Vaikų mintys turi turinį, vadinamą prasmėmis, kurias sudaro žinojimas, tikėjimai, faktai, teorijos, pažinimo veiksmų sekos, baimės, lūkesčiai.

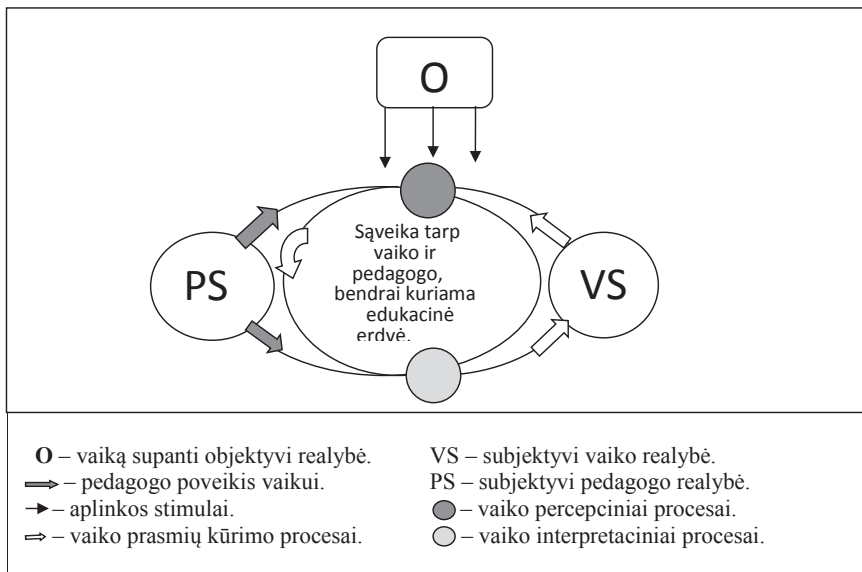
- Vaikų mintys saugomos kaip tam tikra „prasmų struktūra“, kuri turi tam tikrą sistemą ir atlieka tam tikras funkcijas, tokias kaip priėmimas, išėiga, pertvarkymas.
- Vaikai turi tam tikrą percepcinį filtrą ir funkcijas, kurios kontroliuoja realybės suvokimo būdus.
- Vaikai turi „interpretacines funkcijas“, kurios kontroliuoja būdus, kaip vaikai kuria prasmes, remdamiesi realybės suvokimu, ir kaip jie interpretuoja realybę.



2 pav. Vaikas kaip prasmų kūrėjas (pagal Schiro, 2013)

Remiantis M. S. Schiro (2013), N. Pramlingo, I. Pramling Samuelsen (2011) ir kitų mokslininkų teorinėmis priegomis, šiuolaikinius vaiko mokymosi ir didaktikos procesus galima pavaizduoti 3 paveiksle pateikta schema. Ji rodo, kad didaktinis procesas ikimokykliniame ugdytame grindžiamas subjektyvia ugdytojo ir ugdytinio sąveika. Ugdytojas ir ugdytinis kuria bendrą edukacinę erdvę, kurioje vyksta abipusis mokymasis. Ugdytojas stengiasi pažinti vaiką, perprasti mokymąsi iš vaiko perspektyvos, kad galėtų pritaikyti pedagogines strategijas ar atskirus būdus, leidžiančius vaikui mokytis, t. y. kurti prasmes, pažinimo strategijas, įvaldyti metapažinimo būdus ir kt. Pedagogo sukurtoje bendroje edukacinėje erdvėje vaikas ir pedagogas drauge kuria personalizuotas, autentiškas mokymosi situacijas ir žinojimą. Panašia schema galima pavaizduoti ir vaiko–vaiko,

vaiko–edukacinių priemonių sąveiką, jeigu ji padeda kurti vaiko mokymosi situacijas ir jo žinojimą. Šiuo atveju apie didaktinį procesą kalbėsime tuomet, jeigu mokymosi situacijų ir vaiko žinojimo kūrimas bus koordinuojamas ugdytojo.



3 pav. Vaikas kaip prasmų kūrėjas esant sąveikai vaikas–pedagogas (sudaryta O. Monkevičienės)

H. Fumoto (2011) tyrimas rodo, kad ikimokyklinių įstaigų pedagogų *sąveikos su vaikais prigimtis balansuoja tarp asmeninės ir profesinės*. Pedagogai yra empatiški vaikams, šiltai reaguoja į vaiko idėjas, pagalbos poreikį, vaiko fizinį kontaktą su jais ir tuo pat metu vaikams kuria mokymosi situacijas arba profesionaliai analizuoja vaiko ugdymosi problemas ir teikia būtina pagalbą. Pedagogai pozityviai įvertina vaikų sumanymus, teikia ugdytis skatinantį grįžtamąjį ryšį, demonstruoja entuziazmą, susijusį su mokymusi, ir tuo pat metu mato vaiko ankstesnę patirtį (kaip vaikas elgėsi panašioje situacijoje anksčiau), dabartinę patirtį (kaip vaikas elgiasi dabar) ir ateities pasiekimus (tolesnio vaiko mokymosi kryptį ir pasiekimus).

Ikimokyklinio amžiaus vaiko mokymasis ypatingas tuo, kad jis *mokosi žaisdamas*. I. Pramling Samuelson, M. Asplund Carlsson (2008) iškelia

vaiko žaidimo ir mokymosi santykio problemą, išryškėjusią mokymo ir mokymosi paradigmu kaitos kontekste. Mokymo paradigmoje vaiko žaidimas ir mokymasis buvo interpretuojami kaip du atskiri procesai, kadangi žaidimą inicijuoja vaikai, o mokymosi situacijas mokymo paradigmoje kuria pedagogai.

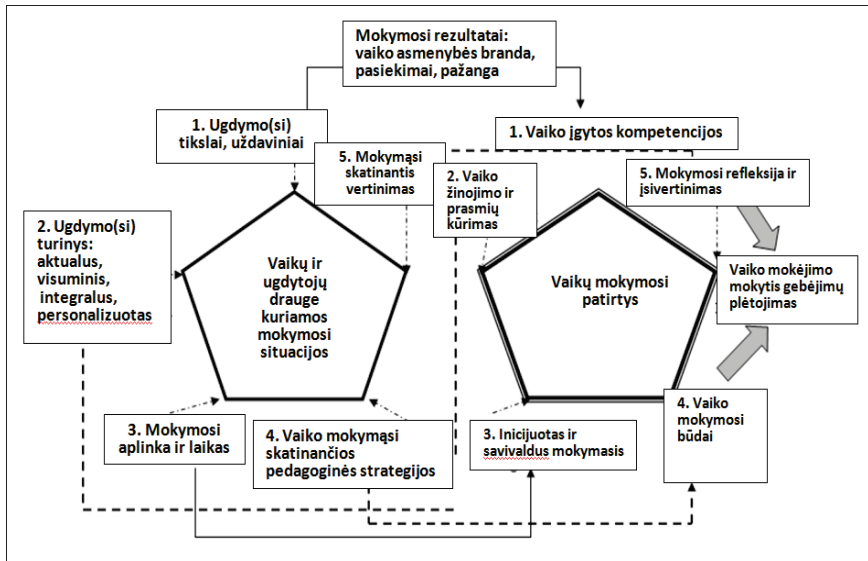
Mokymosi paradigmos idėjų požiūriu, kai pripažįstama, jog ir pats besimokantysis gali būti savo mokymosi situacijų iniciatorius ir kūrėjas, vaiko žaidimas ir mokymasis interpretuojami kaip du susiliejančios procesai. Argumentuodamos šį teiginį I. Pramling Samuelson ir M. Asplund Carlsson (2008) žvelgia į žaidimą iš vaiko perspektyvos – žaidimas ir mokymasis vaiko akimis yra vienas ir tas pats procesas. Kadangi žaisdamas vaikas modeliuoja tai, ką žino, pedagogui labai svarbu matyti ir girdėti vaiką, pažvelgti į pasaulį vaiko akimis. Žaisdamas vaikas komunikuoja su kitais ir tuo pat metu jam būdinga metakomunikacija (jis prisiima mamos vaidmenį, maitina vaikelį ir tuo pat metu komentuoja žaidimo situaciją: „Dabar vaikelį reikia pamaitinti. Vaikeli, palauk, neverk, aš tuoj tau duosiu buteliuką“). Mokymosi situacijos sukuriamos tuomet, kai vaikas ką nors apmąsto, reflektuoja, paskatintas pedagogo (tapęs „vaikeliu“, pedagogas sako: „Man skauda pilvuką. Aš kažką blogo suvalgiau“, o vaikas aiškinasi, koks maistas netinka kūdikiui).

Taigi, pedagogo sąveika su vaiku žaidimo metu turi atitikti vaiko žaidimo prigimtį – pedagogas turi būti išitraukęs į žaidimą taip pat, kaip ir vaikas, turi kurti su žaidimu susiliejančias, o ne dirbtines mokymosi situacijas; keliami vaiko ugdymosi tikslai taip pat turi atitikti žaidimo prigimtį – pedagogas siekia paskatinti žaidžiantį vaiką pažinti aplinkinį pasaulį ir kurti prasmes. Jis tai daro palaikydamas vaiko idėjas, kurdamas iššūkio situacijas žaidžiančiam vaikui, atkreipdamas jo dėmesį į tyrinėjimui aktualius objektus.

### **3.3. Ugdymo(si) procesas kaip mokymosi situacijų ir mokymosi patirčių kūrimo laukas**

Siekdama atskleisti kompleksinę, integralų vaikų ugdymosi procesą, R. M. Niculescu (2010) pateikia mokymosi situacijų ir mokymosi patirčių

ryšių schemą. Autorės modifikuota R. M. Niculescu sukurta schema pateikiama 4 paveiksle.



4 pav. Mokymosi situacijų ir mokymosi patirčių kūrimas vaiko ugdymosi procese (pagal Niculescu, 2010, modifikuota O. Monkevičienės)

Edukacinis laukas „Vaikų ir pedagogų drauge kuriamos mokymosi situacijos“ apima keletą komponentų. *Pirmasis iš jų – ugdymo(si) tikslai ir uždaviniai.* Mokymosi paradigma reikalauja, kad vaikai, jų tėvai ir ugdytojai tartųsi dėl ugdymo(si) tikslų ir uždavinių. Turėtų būti susitarta, kad dalis ugdymo(si) uždavinių bus keliami atsižvelgiant į paties vaiko atskleistus poreikius. Jeigu ugdymo(si) tikslus ir uždavinius kelia tik pedagogai, vaiko ir pedagogo sąveika yra ribota, labiau vienkryptė *pedagogas–vaikas*, taigi, tuomet vadovaujamesi mokymo paradigma.

*Kitas komponentas – ugdymosi turinys siaurąja prasme.* Vadovaujantis mokymosi paradigma, ugdymosi turinys turi būti aktualus, įdomus vaikui, teikiantis pažinimo džiaugsmo, įtraukiantis į mokymąsi. Ugdymosi turinys turi būti integralus, visuminis, t. y. nesuskaidytas į atskirus dalykus. Be to, siekiama ugdymo(si) turinio personalizavimo, t. y. pritaikymo kiekvienam vaikui – pagal jo interesus, domėjimosi sritis, turimą patirtį.

Natūraliai priimamas pačių vaikų į grupę „atsinešamas“ ugdymo(si) turinys – iš namų atsinešant tam tikro turinio knygeles, žaislus, namų aplinkos įspūdžius reiškiant žaidimuose, kūrybiniuose darbuose ir kt., klausimais pedagogui inicijuojant pokalbius, diskusijas ir kt.

*Dar vienas komponentas – vaiko mokymąsi skatinančios pedagoginės strategijos.* Mokymosi paradigma besivadovaujantis pedagogas yra ne žinių perteikėjas vaikui, bet mokymosi situacijų projektuotojas, kūrėjas, jis turi parinkti ir nuolat reflektuoti taikomas pedagogines strategijas, apmąstydamas, ar tai paskatins spontanišką vaiko mokymąsi, jo mokymąsi iš kitų, drauge su kitais. Pedagogui *aktualu sukurti vaiko mokymąsi skatinančią aplinką* – tokią aplinką, kuri įtrauktų vaiką į tyrinėjimus, eksperimentavimą, stebėjimus, paskatintų atradimus, kūrybinę veiklą ir pan. Vaiko pasiekimų ir pažangos vertinimas taip pat turi skatinti jį mokytis.

Edukacinis laukas „Vaikų mokymosi patirtys“ susikuria kaip mokymosi situacijų, kuriose dalyvauja vaikas, pasekmė. Vaikų mokymosi patirčių turtingumas ir kokybė priklauso nuo individualaus dalyvavimo sukurtoje mokymosi aplinkoje, asmeninių savybių ir jau turimų patirčių. Vaikas gali dalyvauti pedagogo inicijuotose mokymosi situacijose, kuriose jis kuria savo žinojimą ir prasmes kartu su pedagogu ir kitais vaikais. Tačiau jis gali pats pasirinkti, ką nori veikti, ko nori mokytis, kaip, kur ir su kuo nori mokytis bei kurti savo žinojimą, – šiuo atveju stebime savivaldaus mokymosi elementus.

Kaip matyti 4 paveiksle pateiktoje schemoje, ugdytojo taikomos pedagoginės strategijos turi atitikti vaiko mokymosi būdus, t. y. pedagogas kuria tokias mokymosi situacijas, kurios atitinka skirtingo amžiaus vaikų mokymosi galimybes ir stilių. Vaikai tokiu atveju sėkmingai ugdomi mokėjimo mokytis gebėjimus. Reikia akcentuoti, kad kiekvieno vaiko ištraukimas į kuriamas mokymosi situacijas yra skirtingas, vaiko komunikaciniai susitikimai su pedagogu nevienodos trukmės ir intensyvumo, vaikų mokymosi būdai ir stiliai skirtingi, skirtingos jau turimos patirtys ir gebėjimai kurti savo žinojimą bei prasmes, todėl vaikų pasiekimai taip pat labai įvairūs. Kuo pedagogas labiau prisitaiko prie vaikų, tuo įvairesnes turi taikyti pedagogines strategijas, turi pripažinti mokymosi pasiekimų įvairovę.

Ugdytojai skatina vaiką reflektuoti savo mokymąsi, įsivertinti, ko ir kaip mokėsi bei ko išmoko. Gebėjimas reflektuoti savo mokymosi procesą taip pat plėtoja mokėjimo mokytis kompetenciją.

Vaikų įgyjamos mokymosi patirtys padeda jiems ugdytis svarbiausias bendrąsias kompetencijas, tokias kaip asmeninė, socialinė, komunikavimo, pažinimo ir kt.

Kaip matyti, mokymosi situacijų ir mokymosi patirčių kūrimo procesas yra kompleksiškas, integralus, dinamiškas, personalizuotas.

#### **4. Didaktinio disonanso reiškinys ikimokyklinėje didaktikoje, kintant ugdymo paradigmoms**

*Didaktinio disonanso* sąvoką pradėjo vartoti Norvegijos edukologai V. Vangsnės ir N. T. G. Øklandas (2013: 2), tyrinėdami pedagogų vaidmenį 4–5 metų vaikams naudojantis medijomis (kompiuteriais, mobiliaisiais telefonais ir kt.) ir žaidžiant kompiuterinius žaidimus. *Didaktiniu disonansu* autoriai vadina didaktines situacijas, kuriose pedagogas ir vaikas prisiima skirtingus konfliktuojančius vaidmenis ir turi skirtingus lūkesčius. Atsiradęs didaktinis disonansas trikdo vaiko mokymosi procesą. Tokias situacijas autoriai nustatė didaktinėse situacijose vaikui žaidžiant kompiuterinius žaidimus.

V. Vangsnės ir N. T. G. Øklando (2013: 3) nuomone, kiekvienas kompiuterinio žaidimo žaidėjas vienu ir tuo pačiu metu atlieka du vaidmenis – veikėjo, kuris dalyvauja žaidime (išgyvena žaidimą „čia ir dabar“), ir stebėtojo, kuris mato žaidimo eigą, vertina susiklosčiusią situaciją, kitų žaidėjų veiksmus, priima tam tikrus sprendimus („tai padariau aš“). Šiuo atveju atsiranda sąveika tarp žaidėjo ir žaidimo. Tačiau ji nėra visavertė didaktiniu požiūriu, nes trūksta ugdytojo ir besimokančiojo tarpasmeninės sąveikos. Didaktinė tarpasmeninė vaiko ir pedagogo sąveika vyksta per vaiko žaidimą, ir tai yra daugiau nei vien vaiko sąveika su žaidimu. Pedagogas stebi ir vertina vaiko žaidimą ir savo didaktinę tarpasmeninę sąveiką su vaiku, siekdamas tam tikrų tikslų.

Tačiau autorių atlikti tyrimai parodė, kad pedagogai ne visada prisiima tokių vaidmenį, kad didaktinį disonansą patiria nemažai pedagogų:

a) kompiuteriniame žaidime dalyvaujantis pedagogas, kadangi jis į žaidimą žvelgia tik iš didaktinės perspektyvos (ko vaikas galėtų išmokti), o vaikai į žaidimą žiūri iš žaidėjo ir stebėtojo perspektyvos; tiesioginis instruktavimas, vadovavimas žaidimui bei mokymosi situacijų kūrimas trukdo vaikams patirti žaidimo džiaugsmą; b) atsiribojęs pedagogas, kuris nedalyvauja kompiuteriniame žaidime, tik padeda planuoti žaidimo laiką, nustatyti žaidėjų eilę ir pan., nes pedagogas tampa žaidimo situacijos stebėtoju, praranda galimybę vaikams žaidžiant kurti didaktinius tarpasmeninius santykius, o vaikai į žaidimą žiūri iš žaidėjo bei stebėtojo perspektyvos ir patiria tik kompiuteriniame žaidime užprogramuotą poveikį.

Didaktinio disonanso nepatiria tik tas pedagogas, kuris prisiima kompiuteriniame žaidime dalyvaujančio pagalbininko vaidmenį – jis stebi vaikų žaidimą ir, atsižvelgdamas į kompiuterinio žaidimo esmę bei vaikų norą patirti žaidimo džiaugsmą, padeda įveikti sunkumus, kuria su žaidimu susijusias mokymosi situacijas. Vaikai į žaidimą žiūri iš žaidžiančio stebėtojo perspektyvos, tačiau dėl dialogu grįstos tarpasmeninės sąveikos su suaugusiuoju išmoksta daugiau nei užprogramuota kompiuteriniame žaidime.

Panašų didaktinį disonansą pedagogai patiria ir ieškodami savo didaktinio vaidmens vaikų vaidmeniniame žaidime. Kaip jau minėta pristačius I. Pramling Samuelson ir M. Asplund Carlsson (2008) tyrimus, vaidmeniniame žaidime vaikas yra ir prisiimto vaidmens atlikėjas, ir žaidimo situacijos stebėtojas bei kūrėjas. Pedagogo didaktinis vaidmuo vaikų vaidmeniniame žaidime turėtų būti didaktinės tarpasmeninės sąveikos su vaiku kūrimas remiantis žaidimo situacija. Didaktinis disonansas vaikų žaidime nėra tyrinėtas, tačiau ikimokyklinio ugdymo stebėjimas ir diskusijos su Lietuvos pedagogais rodo, kad pedagogai arba visai „nesikiša“ į vaikų žaidimą, t. y. vaikams žaidžiant nekuria didaktinių tarpasmeninių santykių ir mokymosi situacijų, arba „vadovauja vaikų žaidimui“, t. y. atima iš vaikų žaidimo plėtojimo džiaugsmą, žaidimą paversdami mokymosi procesu. Tik nedaugelis pedagogų prisiima vaikų žaidime dalyvaujančio pagalbininko vaidmenį, kuris neprieštarauja vaikų, kaip žaidėjų ir savo žaidimo stebėtojų, pozicijai, o kartu per tarpasmeninę sąveiką su vaikais padeda kurti vaikų mokymosi situacijas, natūraliai įsiliejančias į jų pačių plėtojamą žaidimą.



## 5. Paradigminės kaitos idėjų įgyvendinimas ikimokyklinio ugdymo praktikoje

Toliau bus pristatoma keletas tyrimų, atskleidžiančių mokymosi (interpretacinės, gyvųjų sistemų, sąveikos) paradigmos ir ją pagrindžiančių ideologijų idėjų įgyvendinimo šiandieniniame ikimokykliniame ugdyme situaciją.

**I. Vaiko ikimokyklinio ugdymo(si) tikslų, uždavinių ir rezultatų atitikties mokymosi (interpretacinės, gyvųjų sistemų, sąveikos) paradigmai vertinimas**, atliekant ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programų turinio (angl. *content*) analizę.

Tiek Europos, tiek ir Lietuvos strateginiuose švietimo dokumentuose išskiriamos trys prioritetinės laukiamų ugdymo rezultatų kryptys: vaiko individualių galių plėtotė; vaiko santykių su kitais plėtotė; vaiko įgalinimas mokytis (Monkevičienė et al., 2012). Šios vaiko ugdymo(si) kryptys grindžiamos į besimokantįjį orientuota ir socialinės rekonstrukcijos ideologijomis.

Remiantis mokslinės literatūros ir švietimo dokumentų analize, *programose numatyti tikslai ir uždaviniai turi apibrėžti, ko bus mokomasi, t. y. kokio ugdymo(si) rezultato bus siekiama*. Tikslas ugdymo(si) rezultatą turėtų apibrėžti bendriau, uždaviniuose tas pats ugdymo(si) rezultatas turėtų būti išreikštas konkretesniais, pamatuojamais siekiniais. Ugdymo(si) rezultatas išreiškiamas bendrųjų kompetencijų lygiu (ką vaikas supras, gebės, kokias nuostatas turės), kurio siekiama konkrečioje ugdymo pakopoje. Ikimokykliniame amžiuje ugdymo(si) rezultatas išreiškiamas su vaiko raida ir ugdymusi siejamu jo pasiekimų lygiu – ką vaikas supras, gebės, kokias nuostatas turės.

Siekiant įvertinti ikimokyklinio ugdymo tikslų, uždavinių ir rezultatų atitiktį mokymosi paradigmai, į besimokantįjį orientuotai ir socialinės rekonstrukcijos ideologijoms bei jomis remiantis išskirtoms trims prioritetinėms rezultatų kryptims, išanalizuota 10 ikimokyklinio ugdymo programų: didžiųjų miestų darželių programos – 3; rajono centrų – 3; rajono gyvenviečių, miestelių – 4. Iš jų 3 yra įtraukiojo ugdymo programos (integruotiems vaikams su negalia; integruotiems dvikalbiams ir kitakalbiams vaikams; socialiai jautrių šeimų vaikams); skirtingų ugdymo organizavi-

mo formų programos: 6 lopšelio-darželio (vaikams nuo 1–1,5 m. iki 7 m.), 1 darželio (nuo 3 m. iki 7 m.), 3 darželio-mokyklos (vaikams nuo 3 m. iki 7 m.).

Analizuotas ikimokyklinio ugdymo programų tikslo kryptingumas (jį iliustruojanti schema pateikta 5 paveiksle). Kaip matome, nusakant tikslą nurodyta tik dalis *vaiko individualių galių, vaiko santykių su kitais* bei *vaiko įgalinimo mokytis* komponentų. Visose prioritetingose srityse akcentuojamas tik *vaiko poreikių tenkinimas ir pozityvios emocinės savijautos palaikymas*, negalima išvelgti vaiko gebėjimų bei nuostatų plėtotės siekio. Taigi, ikimokyklinio ugdymo tikslas *nenusako siektino vaikų ugdymo(si) rezultato* (ką vaikas turėtų suprasti, gebėti, kokias nuostatas turėti), *akcentuoja tik vaikų globą* (poreikių tenkinimą, geros savijautos užtikrinimą).



5 pav. Schema, iliustruojanti ikimokyklinio ugdymo programų tikslo kryptingumą

Kita vertus, galima teigti, kad tikslas grindžiamas į besimokantįjį orientuota ideologija, kadangi dėmesio centre yra vaiko poreikiai ir savijauta, taip pat iš dalies – socialinės rekonstrukcijos ideologija, nes akcentuojami socialiniai ir kultūriniai poreikiai.

Ikimokyklinės didaktikos požiūriu, trūksta aiškiai suformuluotų vaiko ugdymosi rezultatų, kurie būtų orientyru pedagogui kurti vaiko mokymosi aplinkas, situacijas ir sąveikas, padedančias šiuos rezultatus pasiekti.

*Aiškiai apibrėžtų ikimokyklinio ugdymo rezultatų poreikį dar labiau išryškino ikimokyklinio ugdymo programų rengimo decentralizacija.* Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2005 m. balandžio 18 d. įsakymu Nr. ISAK-627 patvirtintas Ikimokyklinio ugdymo programų kriterijų aprašas (Metodinės rekomendacijos ikimokyklinio ugdymo programai rengti, 2006) ir kiekviena ikimokyklinė įstaiga įpareigota pasirengti ikimokyklinio ugdymo programą. 2008 ir 2010 m. atliktų tyrimų duomenimis, daugiau nei trečdalis pedagogų (36,73 proc. ir 35,13 proc.) pageidavo vaikų pasiekimų aprašo, kuriame būtų fiksuoti nacionalinio lygmens vaikų ugdymosi rezultatai. 2013 m. dauguma pedagogų pritarė švietimo strategų svarstymams parengti nacionalinio lygmens vaikų pasiekimų aprašą (89,54 proc.). 2013–2014 m. buvo parengtas *Ikimokyklinio amžiaus vaikų pasiekimų aprašas*, kuris turėtų užpildyti šią spragą, pateikdamas pedagogams vaikų ugdymosi rezultatus.

## **II. 2010 m. buvo atliktas ikimokyklinio ugdymo proceso tyrimas, skirtas išsiaiškinti, kokias pedagogines strategijas ir vaikų ugdymo stilius praktikuoja pedagogai mūsų šalies ikimokyklinio ugdymo įstaigose.**

Nemažai autorių ieško psichologinių vaiko mokymosi teorijų ir jomis remdamiesi išskiria mokymo ir mokymosi paradigmas atitinkančias pedagogines strategijas.

Analizuodami šiandieninę ugdymo praktiką A. Pollardas ir kt. (2008) išskiria biheavioristinę, konstruktyvistinę ir socialinę konstruktyvistinę vaiko ir suaugusiojo vaidmenų modelius ugdymosi procese. Šie modeliai aptarti monografijos pirmojoje dalyje, juos priminsime ikimokyklinio ugdymo teoriniame kontekste.

*Biheavioristinis modelis* orientuotas į suaugusiojo kontroliuojamą mokymąsi, kai šis aiškina, skiria užduotis, demonstruoja, kaip jas atlikti, tikrina jų atlikimą. Biheaviorizmo teorijos buvo pagrindas formuoti socialinio veiksmingumo ideologijai, kuri pagrindžia mokymo paradigmą.

*Konstruktyvistinis modelis* orientuotas į individualų patirtinį vaiko mokymąsi: vaikas žaidžia, eksperimentuoja, išbando naujus pasaulio pa-

žinimo ir saviraiškos būdus, pedagogas moderuoja ugdymosi situacijas, tačiau jo poveikis vaiko ugdymuisi menkas. Konstruktivizmo teorijos pagrindžia į besimokantįjį orientuotą ideologiją, kadangi daugiausia dėmesio skiriama vaiko individualiam brendimui ir savo žinojimo, subjektyvių prasmių bei mokymosi strategijų konstravimui. Ši ideologija yra mokymosi paradigmos pagrindas.

*Socialinis konstruktivistinis modelis* orientuotas į vaiko–pedagogo sąveikas, vaikų mokymąsi vienam iš kito socialiniame kontekste, grupės diskusijas, susitarimus. Pedagogo ir kitų ugdymosi proceso dalyvių poveikis, parama vaiko mokymuisi šiuo atveju yra didelė. Socialinio konstruktivizmo teorijos pagrindžia vaiko mokymąsi socialiniame kontekste ir yra sietinos su socialinio rekonstruktivizmo teorijomis, taigi, ir su mokymosi paradigma.

A. Pollardo ir kt. (2008) išskirti modeliai gali būti suprantami kaip pedagoginės strategijos, apimančios vaiko ir pedagogo sąveikas, proceso organizavimą, ugdymosi aplinkos sukūrimą.

Tyrinėjant pedagogų praktikuojamą vaikų ugdymo stilių, apimančią vaiko ir pedagogo sąveikas, dažniausiai išskiriamas demokratiškasis, autokratiškasis, laisvasis stiliai, tačiau kai kurie autoriai dar išskiria globėjiškąjį ir bejėgiškąjį stilius (Dahlberg et al., 2001; Boyd, Bee, 2010).

*Demokratiškasis vaikų ugdymo stilius* pasižymi pagarba vaikui, jo nuomonei, vertybėms, dėmesiu jo poreikiams, šiltu, dvikrypčiu vaiko ir pedagogo bendravimu, dideliais lūkesčiais dėl vaiko pasiekimų ir pakankamu teikiama pagalba lygiu. Tuo pat metu skatinami šilti, demokratiniai principais ir socialiniu teisingumu grindžiami vaikų tarpusavio santykiai, pilietiškumo pradmenis formuojantis aktyvus vaiko dalyvavimas įstaigos ir vietos bendruomenės gyvenime. Demokratiškas vaikų ugdymo stilius grindžiamas vaiko mokymosi paradigma ir orientavimusi į vaiko individualių galių bei santykių su kitais plėtotę.

*Laisvasis vaikų ugdymo stilius* pasižymi pagarba vaikui ir dėmesiu jo poreikiams, šiltu bendravimu, kuris labiau vienkryptis (vaikas ⇨ pedagogas) nei dvikryptis, mažais lūkesčiais dėl vaiko pasiekimų. Šis stilius labiausiai atitinka į besimokančiojo poreikius orientuotą ideologiją, kuomet pedagogas nepriiama aktyvaus ugdymosi koordinatoriaus ir pagalbinko vaidmens.

*Globėjiskasis stilius* pasižymi pagarba vaikui ir jo poreikiams, šiltu, dvikrypčiu vaiko ir pedagogo bendravimu, vidutiniais lūkesčiais dėl vaiko pasiekimų, aukštu teikiamos pagalbos lygiu. Šis stilius taip pat atitinka į besimokančiojo poreikius orientuotą ideologiją, kuomet pedagogas neprisiima aktyvaus pagalbininko, paramos teikėjo vaidmens, mažindamas vaiko atsakomybę už savo ugdymąsi.

*Autokratiškasis vaikų ugdymo stilius* pasižymi vienkrypčiu bendravimu (pedagogas ⇒ vaikas), dideliais reikalavimais vaikui, nesiorientuojant į jo poreikius ir jam būtiną pagalbą. Šis vaikų ugdymo stilius atitinka mokymo paradigmą.

*Bejėgiškasis vaikų ugdymo stilius* pasižymi nesistemingumu, atsiribojimu, nesugebėjimu savarankiškai priimti su kasdieniu ugdymu susijusių sprendimų. Paprastai pedagogai neturi vieno paradigminio požiūrio, jiems trūksta profesionalumo.

*Siekiant nustatyti, kokias pedagogines strategijas ir vaikų ugdymosi stilius naudoja šalies ikimokyklinių įstaigų pedagogai, buvo atliktas empirinis tyrimas.* Buvo aiškinamasi, kurios pedagoginės strategijos dominuoja – grindžiamos mokymo (klasikine, normatyvine) ar mokymosi (interpretacine, gyvųjų sistemų, sąveikos) ugdymo paradigma.

*Empiriniam tyrimui buvo keliami šie uždaviniai:* a) nustatyti pedagogų naudojamų vaikų ugdymo stilių, formų ir būdų dažnumą bei ypatumus; b) atskleisti pedagogų naudojamų vaikų ugdymo stilių ryšį su pedagogų taikomomis ugdymo formomis ir būdais; c) nustatyti, kokias pedagogines strategijas taiko pedagogai.

*Tyrimo metodai:* pedagogų apklausa ir ugdymo proceso stebėjimas. Tyrime dalyvavo 508 pedagogai.

Siekiant nustatyti pedagogų taikomą vaikų ugdymo stilių, respondentams buvo pateikti atskiri teiginiai, aprašantys demokratiškojo, globėjiskojo, laisvojo, autokratiškojo ir bejėgiškojo ugdymo stilių požymius. Pedagogai galėjo pasirinkti daugiau nei vieną jų darbo stilių atitinkantį teiginį.

Siekiant nustatyti pedagogų taikomas vaikų ugdymo formas, respondentai apklausos lape turėjo pažymėti tas formas, kurias taiko praktiniame darbe su vaikais. Buvo išskirtos tokios vaikų ugdymo formos, kaip individuali vaikų veikla ir veikla grupelėmis, ryto ratas ir popietės ratas,

bendravimo, atsipalaidavimo ir kitos valandėlės, edukaciniai renginiai už įstaigos ribų ir kt. Respondentų veikla po anketinio tyrimo buvo stebima, vertinant pateiktos informacijos objektyvumą.

Ta pati procedūra buvo taikoma, siekiant nustatyti pedagogų taikomus vaikų ugdymo būdus. Buvo išskirti tokie vaikų ugdymosi būdai, kaip ugdymasis žaidžiant, ugdomosios aplinkos kūrimas, vaiko idėjų palaikymas, kūrybiškų idėjų vaikų veiklai pasiūlymas, diskusijos, susitarimai, užduoties atlikimas ir kt.

Pedagoginės strategijos – biheavioristinė, konstruktyvistinė ir socialinė konstruktyvistinė – buvo išskirtos, nustatant pedagogo naudojamų vaiko ugdymo stilių ir jo taikomų vaiko ugdymo formų bei būdų tarpusavio ryšius.

Statistinei analizei naudota SPSS programa (18 versija).

*Tyrimo rezultatai.* Atliekant empirinį tyrimą, *aiškintasi, kokį vaikų ugdymo stilių naudoja šalies ikimokyklinių įstaigų pedagogai.* 2 lentelėje pateikti duomenys rodo, kad net 87,52 proc. pedagogų nurodė teiginį, aprašantį demokratiškąjį vaikų ugdymo stilių. 38,42 proc. pedagogų nurodė teiginį, aprašantį globėjiškąjį vaikų ugdymo stilių. Verta pažymėti, kad dalis pedagogų nurodė, jog naudoja ir demokratiškąjį, ir globėjiškąjį vaikų ugdymo stilių. Natūralu, kad ugdydami mažus vaikus pedagogai naudoja abu šiuos stilius, nes vienerių–šešerių metų vaikams reikalingas ne tik ugdymas, bet ir globa. 13,66 proc. pedagogų nurodė laisvąjį ugdymosi stilių, kuris labai palankus vaiko iniciatyvų žaditimui, tačiau kurį naudojant trūksta tikslingo ugdymosi situacijų kūrimo. Remiantis pedagogų nuomone, galima teigti, jog dauguma jų naudoja mokymosi (interpretacine, gyvųjų sistemų, sąveikos) paradigma grindžiamą vaikų ugdymosi stilių.

Tačiau nemaža dalis pedagogų pasirinko teiginius, aprašančius vaikų ugdymo stilius, kurie nerekomenduojami dirbant su mažais vaikais. Net penktadalis pedagogų (19,41 proc.) nurodė autokratiškąjį vaikų ugdymo stilių, kurio taikymas slopina pačių vaikų iniciatyvas. Šie pedagogai vis dar vadovaujasi mokymo (klasikine, normatyvine) ugdymo paradigma. Dalis jų vaikų mokymosi situacijas kuria vadovaudamiesi tai mokymo, tai mokymosi paradigma, taigi jų požiūris į vaikų ugdymąsi neturi vieno teorinio pagrindo.

## Pedagogų naudojami vaikų ugdymo stilius, ugdymo formos ir būdai

Eil. Nr.	Pedagogų naudojamas vaikų ugdymo stilius	Sk.	Proc.
1.	Demokratiškasis vaikų ugdymo stilius	442	87,52
2.	Globėjiškasis vaikų ugdymo stilius	194	38,42
3.	Laisvasis vaikų ugdymo stilius	69	13,66
4.	Autokratiškasis vaikų ugdymo stilius	98	19,41
5.	Bejėgiškasis vaikų ugdymo stilius	23	4,55
	<b>Pedagogų naudojamos vaikų ugdymo formos</b>		
1.	Vaikų veikla grupelėmis	431	85,35
2.	Šventės ir pramogos	360	71,29
3.	Ryto ratas, popietės ratas	344	42,57
4.	Individualus vaikų ugdymas	339	67,13
5.	Veikla su visa vaikų grupe	318	62,97
6.	Projektinis vaikų veiklos organizavimas	242	47,92
7.	Bendravimo, atsipalaidavimo valandėlės	215	42,57
8.	Edukaciniai renginiai už įstaigos ribų	127	25,15
9.	Pamokėlės	43	8,51
	<b>Pedagogų naudojami vaikų ugdymo būdai</b>		
1.	Diskusijų, susitarimų inicijavimas	389	77,03
2.	Ugdymas žaidimu	381	75,45
3.	Ugdomosios aplinkos kūrimas	355	70,30
4.	Kūrybiškų idėjų vaikų veiklai pasiūlymas	314	62,18
5.	Vaiko idėjų palaikymas	308	60,99
6.	Visos grupės veiklos organizavimas	234	46,34
7.	Pavyzdžio naudojimas	182	36,04
8.	Užduočių vaikų veiklai skyrimas	167	33,07
9.	Demonstravimas	161	31,88

4,55 proc. pedagogų pažymėjo teiginį, aprašantį bejėgiškąjį vaikų ugdymo stilių, kai pedagogas be kitų pagalbos negali priimti su kasdienėmis ugdymosi situacijomis susijusių sprendimų. Šie pedagogai yra nekompetentingi, neprofesionalūs.

Buvo aiškintasi, *kokias vaikų ugdymo formas dažniausiai praktikuoja pedagogai*. Tyrimas atskleidė, kad pedagogai dažniausiai taiko mokymosi paradigma grindžiamas į vaiką orientuoto ugdymo formas – sudaro vaikams galimybę rinktis veiklą ir ją plėtoti grupelėmis arba patys siūlo

veiklą vaikų grupelėms (85,35 proc. pedagogų), sudaro galimybę vaikams veikti individualiai (67,13 proc.). Be to, pedagogai praktikuoja vaikų mokymąsi realiose socialinėse ir gamtinės aplinkos situacijose – organizuoja šventes ir pramogas (71,29 proc.), bendravimo, atsipalaidavimo valandėles (42,57 proc.), edukacinius renginius už įstaigos ribų (25,15 proc.). Pedagogai taiko ir kitas ugdymo formas, kai organizuojama visos vaikų grupės veikla – tai ryto ratas ir popietės ratas (42,57 proc.), kai vaikai džiaugiasi susitikimu, planuoja dienos darbus, reflektuoja, ko mokėsi per dieną.

Verta atkreipti dėmesį, kad į vaiką orientuoto ugdymo neatitinkančią *mokyklinio pobūdžio ugdymo formą – pamokėlę* vis dar naudoja 8,51 proc. pedagogų. Be to, ugdomosios veiklos stebėjimas parodė, jog kai kurie pedagogai ryto ratą paverčia savotiška pamokėle, t. y. vaikų mokymo forma, taigi vis dar vadovaujasi mokymo paradigma.

*Aiškintasi, kokius vaikų ugdymo būdus dažniausiai naudoja pedagogai.* Tyrimas atskleidė, kad pedagogai dažniausiai naudoja mokymosi paradigma grindžiamus į vaiką orientuoto ugdymo būdus – diskusijų, susitarimų inicijavimą (77,03 proc.), ugdymą žaidimu (75,45 proc.), ugdomosios aplinkos kūrimą (70,30 proc.), kūrybiškų idėjų vaikų veiklai pasiūlymą (62,18 proc.). Tačiau beveik trečdalis pedagogų vis dar taiko į pedagogą orientuotus tiesioginio mokymo būdus – tiesioginio mokymo užduočių skyrimą vaikui (33,07 proc.), demonstravimą, ką ir kaip reikia daryti (31,88 proc.).

*Siekiant atskleisti, kaip pedagogų nurodyti jų naudojami vaikų ugdymo stiliai susiję su jų naudojamomis vaikų ugdymo formomis,* apskaičiuotas koreliacinis ryšys tarp kiekvieno ugdymo stiliaus ir visų ugdymo formų. 3 lentelėje duomenys pateikti tik apie statistiškai reikšmingus ryšius (kai  $P < 0,05$ ).

Remiantis tyrimo duomenimis, demokratiškąjį vaikų ugdymo stilių naudojantys pedagogai taiko įvairias vaikų ugdymo formas. Statistiškai reikšmingas ryšys nustatytas su šiomis mokymosi paradigma grindžiamomis ugdymo formomis: vaikų veikla grupelėmis, veikla su visa vaikų grupe, bendravimo, atsipalaidavimo valandėlės, šventės ir pramogos, edukaciniai renginiai už įstaigos ribų. Taikant šias formas vaikai džiuginami, skatinamas jų iniciatyvumas, savarankiškumas, bendradarbiavimas vie-



nų su kitais, visa tai derinama su tikslingu ugdymo(si) situacijų kūrimu. Ugdymo(si) formų įvairovė padeda sudaryti įvairias galimybes skirtingų vaikų mokymuisi.

3 lentelė

Pedagogų naudojamo vaikų ugdymo stiliaus ir ugdymo formų ryšys

Pedagogų naudojamą vaikų ugdymo stilių	Pedagogų naudojamos vaikų ugdymo formos	Koreliacijos koeficientas	P reikšmė
<b>Demokratiškasis vaikų ugdymo stilius</b>	Vaikų veikla grupelėmis	0,139	0,002
	Veikla su visa vaikų grupe	0,147	0,001
	Bendravimo, atsipalaidavimo valandėlės	0,167	0,000
	Šventės ir pramogos	0,171	0,000
	Edukaciniai renginiai už įstaigos ribų	0,113	0,011
<b>Globėjiškasis vaikų ugdymo stilius</b>	Veikla su visa vaikų grupe	0,195	0,000
	Bendravimo, atsipalaidavimo valandėlės	0,221	0,000
	Šventės ir pramogos	0,261	0,000
<b>Laisvasis vaikų ugdymo stilius</b>	Ryto ratas, popietės ratas	0,133	0,003
	Bendravimo, atsipalaidavimo valandėlės	0,157	0,000
	Edukaciniai renginiai už įstaigos ribų	0,127	0,005
<b>Autokratiškasis vaikų ugdymo stilius</b>	Pamokėlės	0,280	0,000
<b>Bejėgiškasis vaikų ugdymo stilius</b>	–	–	–

Globėjiškąjį vaikų ugdymo stilių naudojantys pedagogai taip pat dažniausiai taiko mokymosi paradigma grindžiamas ugdymo formas, kurias suteikia vaikams džiaugsmo (šventės ir pramogos), padeda palaikyti bendravimą, atsipalaiduoti (bendravimo, atsipalaidavimo valandėlės), o pedagogui sudaro galimybę matyti visus vaikus (veikla su visa vaikų grupe). Tačiau statistiškai reikšmingas ryšys nustatytas tik su keliomis vaikų ugdymosi formomis.

Laisvąjį vaikų ugdymo stilių naudojantys pedagogai taiko panašias ugdymo formas – vaikus dominančius edukacinius renginius už įstaigos

ribų, bendravimo, atsipalaidavimo valandėles ir ryto bei popietės ratą. Šios formos padeda organizuoti vaikams įdomų gyvenimą ir ugdymąsi, tačiau trūksta veiksmingo vaikų ugdymo(si) formų įvairovės.

Autokratiškąjį vaikų ugdymo stilių naudojantys pedagogai dažniausiai veda pamokėles, t. y. renkasi mokymo paradigma grindžiamą vaikų ugdymo formą. Tik su šia mokymą mokykloje primenančia tiesioginio mokymo forma yra statistiškai reikšmingas autokratiškojo vaikų ugdymo stiliaus ryšys.

Tarp bejėgiškojo vaikų ugdymo stiliaus ir ugdymo formų statistiškai reikšmingo ryšio nėra. Tai nebrandaus, nesistemiškai dirbančio, edukacinių strategijų neperpratusio pedagogo vaikų ugdymo stilius.

Taigi demokratiškasis, globėjiškasis ir laisvasis vaikų ugdymo stiliai susiję su mokymosi paradigma atitinkančiomis ugdymo formomis, o autokratiškasis vaikų ugdymo stilius susijęs su mokymo paradigma atitinkančia ugdymo forma.

Toliau buvo siekta atskleisti, *kaip pedagogų nurodyti jų naudojami vaikų ugdymo stiliai susiję su jų naudojamais vaikų ugdymo būdais*. 4 lentelėje duomenys pateikti tik apie statistiškai reikšmingus vaikų ugdymo stiliaus ir jų ugdymo būdų ryšius (kai  $P < 0,05$ ).

Nustatyti koreliaciniai ryšiai parodė, kad naudojantys demokratiškąjį vaikų ugdymo stilių pedagogai dažniausiai taiko ugdymosi žaidžiant ir ugdomosios aplinkos kūrimo būdus (nustatytas stipriausias koreliacinis ryšys tarp demokratiškojo vaikų ugdymo stiliaus ir šių būdų). Statistiškai reikšmingas ryšys taip pat nustatytas tarp demokratiškojo vaikų ugdymo stiliaus ir kitų į vaiką orientuoto ugdymo būdų: vaiko idėjų palaikymo, kūrybiškų idėjų vaikų veiklai pasiūlymo. Demokratiškojo ugdymo stiliaus išskirtinumas – sistemingas diskusijų, susitarimų su vaikais inicijavimas. Tarp šio ugdymo būdo ir kitų stilių koreliacinis ryšys nenustatytas.

Tarp demokratiškojo vaikų ugdymo stiliaus ir vieno iš vaikų ugdymo būdų – demonstravimo, kuris yra grindžiamas mokymo paradigma, taip pat nustatytas koreliacinis ryšys, kuris yra vienas iš silpniausių. Galima teigti, kad demokratiškąjį ugdymo stilių taikantys pedagogai retsykliais panaudoja vieną kitą tiesioginio vaikų mokymo būdą.

Globėjiškąją vaikų ugdymo stilių naudojančios pedagogai dažniausiai siekia ką nors veikti kartu su vaiku. Kiek silpnesnis ryšys nustatytas su sąlygų vaiko žaidimui sudarymu, vaiko idėjų palaikymu. Visi šie būdai grindžiami mokymosi paradigma. Tačiau statistiškai reikšmingas šio stiliaus ryšys nustatytas ir su kitais – atitinkančiais mokymo paradigmą vaiko ugdymo būdais, tokiais kaip užduočių vaikų veiklai skyrimas, demonstravimas, pavyzdžio naudojimas. Akivaizdu, kad pedagogai linkę ne tik veikti kartu su vaiku, bet ir jam padėti, nurodyti, demonstruoti, kaip atlikti vieną ar kitą veiklą. Taigi globėjiškąją vaikų ugdymo stilių taikančios pedagogai naudoja tiek mokymosi, tiek ir mokymo paradigma grindžiamus vaikų ugdymo būdus.

Laisvąją vaikų ugdymo stilių naudojančios pedagogai dažniausiai taiko vaiko iniciatyvas pažadinančius būdus – vaiko idėjų palaikymą, kūrybiškų idėjų vaikų veiklai pasiūlymą, tačiau koreliacinis ryšys tarp stiliaus ir minėtų būdų yra silpnas. Stiprus koreliacinis ryšys yra tarp laisvojo vaikų ugdymo stiliaus ir bendros suaugusiojo veiklos su vaiku. Šių stilių naudojančios pedagogai taiko tik mokymosi paradigma grindžiamus vaikų ugdymo būdus.

Stipriausias koreliacinis ryšys nustatytas tarp autokratiškojo vaikų ugdymo stiliaus ir mokymo paradigma grindžiamų į pedagogą orientuoto ugdymo būdų: užduočių vaikų veiklai skyrimo, demonstravimo, patarimų, komentarų. Tai, kad tarp šio stiliaus ir vaiko iniciatyvą, savarankiškumą skatinančių būdų nenustatytas net silpnas ryšys, leidžia daryti išvadą, kad pedagogų veikloje dominuoja tiesioginio mokymo metodai, orientuoti į suaugusįjį.

Nustatytas silpnas ryšys tarp bejėgiškojo stiliaus ir instruktavimo, patarimų, komentarų, demonstravimo. Šių stilių naudojančios pedagogai taip pat sistemingai netaiko vaikų iniciatyvumą, savarankiškumą skatinančių būdų.

4 lentelė

## Pedagogų naudojamo vaikų ugdymo stiliaus ir ugdymo būdų ryšys

Pedagogų naudojamasis vaikų ugdymo stilius	Pedagogų naudojami vaikų ugdymo būdai	Koreliacijos koeficientas	P reikšmė
Demokratiškasis vaikų ugdymo stilius	Ugdymasis žaidimu	0,201	<b>0,000</b>
	Ugdomosios aplinkos kūrimas	0,161	<b>0,000</b>
	Vaiko idėjų palaikymas	0,143	<b>0,001</b>
	Kūrybiškų idėjų vaikų veiklai pasiūlymas	0,153	<b>0,001</b>
	Diskusijų, susitarimų inicijavimas	0,101	0,023
	Demonstravimas	0,119	0,008
Globėjiškasis vaikų ugdymo stilius	Ugdymas žaidimu	0,129	0,004
	Bendra veikla su vaiku	0,172	<b>0,000</b>
	Vaiko idėjų palaikymas	0,132	0,003
	Užduočių vaikų veiklai skyrimas	0,151	<b>0,001</b>
	Demonstravimas	0,137	0,002
	Pavyzdžio naudojimas	0,141	0,002
Laisvasis vaikų ugdymo stilius	Bendra veikla su vaiku	0,169	<b>0,000</b>
	Vaiko idėjų palaikymas	0,102	0,022
	Kūrybiškų idėjų vaikų veiklai pasiūlymas	0,105	0,019
Autokratiškasis vaikų ugdymo stilius	Užduočių vaikų veiklai skyrimas	0,302	<b>0,000</b>
	Demonstravimas	0,243	<b>0,000</b>
	Patarimai, komentarai	0,202	<b>0,000</b>
	Pavyzdžio naudojimas	0,140	0,002
Bejėgiškasis vaikų ugdymo stilius	Instruktavimas	0,111	0,013
	Patarimai, komentarai	0,116	0,010
	Demonstravimas	0,115	0,010

Apibendrinant gautus rezultatus, galima išskirti tris ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymui taikomas pedagogines strategijas: a) socialinė konstruktyvistinė pedagoginė strategija – pedagogas taiko demokratišką ir iš dalies globėjišką vaikų ugdymo stilių; vaikų iniciatyvumą, savarankiškumą, kūrybiškumą skatinančias ugdymo formas ir būdus, derinamus su tikslingu ugdymo situacijų kūrimu; b) konstruktyvistinė pedagoginė strategija – pedagogas taiko laisvąjį vaikų ugdymo stilių; vaikų iniciatyvumą, savarankiškumą, kūrybiškumą skatinančias ugdymo formas ir būdus, tačiau vengia tikslingo ugdymo situacijų kūrimo; c) biheivoristinė pedago-

ginė strategija – pedagogas taiko autokratiškąjį vaikų ugdymo stilių, pamokėles ir tiesioginio mokymo būdus, orientuotus į suaugusįjį.

Pedagogo taikomą demokratiškąjį ir iš dalies globėjiškąjį vaikų ugdymo stilius į vieną strategiją sujungti galima ne tik todėl, kad pedagogai dažnai juos taiko abu, bet ir todėl, kad šie stiliai turi aiškius ryšius su tais pačiais metodais ir būdais.

Bejėgiškojo vaikų ugdymo stiliaus negalima interpretuoti kaip atskiros pedagoginės strategijos, nes jis neturi sisteminių ryšių su atskiromis ugdymo formomis ir būdais. Jį galima interpretuoti kaip nepakankamo profesionalumo pasireiškimą.

Socialinė konstruktyvistinė ir konstruktyvistinė pedagoginės strategijos atitinka ugdymo iš vaiko perspektyvos pedagogikos kryptį, bihevioristinė pedagoginė strategija atitinka į pedagogą orientuoto ugdymo kryptį.

## Apibendrinimas ir diskusiniai klausimai

Remiantis teorine ikimokyklinio ugdymo didaktikos problemos analize galima daryti keletą apibendrinimų:

- mokymosi (interpretacinės, gyvųjų sistemų, sąveikos) paradigmos kontekste dėl mažo vaiko ugdymo(si) ypatumų ikimokyklinė didaktika ir hodegetika tampa integralia visuma, todėl dažniau vartojama sąvoka „pedagogika“ nei sąvokos „didaktika“ ir „hodegetika“;
- ikimokyklinę didaktiką galima apibrėžti kaip edukacinių sąlygų vaiko mokymuisi kūrimo teoriją, kurios skiriamieji bruožai yra vaiko ir ugdytojo (jo kuriamos edukacinės aplinkos) sąveika, komunikaciniai susitikimai, leidžiantys vaikui kurti savo žinojimą, prasmes, vertybes, pažinimo strategijas, įvaldyti metapažinimo būdus, keisti savo mąstyseną;
- ikimokyklinio ugdymo(si) procesas didaktiniu aspektu suprantamas kaip mokymosi situacijų ir mokymosi patirčių kūrimo laukas, kuriame drauge veikia, bendrauja ir bendradarbiauja ugdytiniai ir ugdytojai; ugdymo(si) turinys, aplinka, laikas, formos, būdai, grįžtamasis ryšys ir pasiekimų vertinimas yra mokymo(si) situacijų ir patirčių kūrimo priemonės.

Užsienio ir Lietuvos mokslininkų tyrimai rodo, kad mokymosi (interpretacinės, gyvųjų sistemų, sąveikos) paradigma grindžiamos ikimokyklinės didaktikos samprata bei esminės idėjos jau išsikristalizavusios, tačiau pasigendama praktinių šių idėjų įgyvendinimo sprendimų. Pedagogai vis dar naudoja tiek mokymosi, tiek ir mokymo paradigma grindžiamas pedagogines strategijas bei atskirus vaikų ugdymo būdus. Tai priklauso nuo pedagogų požiūrio, jų asmeninės vaikų ugdymo filosofijos, kuri, kaip rodo užsienio mokslininkų tyrimai, nuolat kinta.

Nemažai diskusinių minčių kyla analizuojant M. S. Schiro (2013) pateiktus skirtingų ugdymo ideologijų dominavimo laikotarpius. Autoriaus nuomone, į besimokantįjį orientuotos ideologijos klestėjimo laikotarpis buvo 1970–2000 m., o pastarąjį dešimtmetį jos aktualumas yra visai sumažėjęs. Socialinės rekonstrukcijos ideologija buvo aktuali apie 1970–1985 m., vėliau ji prarado savo aktualumą, o pastarąjį dešimtmetį šios ideologijos aktualumas vėl nežymiai padidėjo. Remiantis minėto autoriaus pozicija, atrodytų, kad mokymosi kultūra grindžiama didaktika praranda savo išskirtinį aktualumą.

M. S. Schiro (2013) nuomone, 2000–2012 m. šiek tiek padidėjo mokslinės akademinės ir socialinio veiksmingumo ideologijų aktualumas, kurių klestėjimo laikotarpis buvo iki 1970 m. Atrodytų, kad iš dalies atsigauna mokymo paradigmos idėjos.

Stebimas ir kitas reiškinys – pastaruojų postmodernizmo laikotarpiu vyrauja pedagogų asmeninių ideologijų įvairovė, todėl sunku išskirti kurią nors vieną dominuojančią. Pedagogo asmeninė ideologija gali keistis priklausomai nuo to, kokioje ugdymo įstaigoje jis dirba, kokius vaikus ugdo.

Kita vertus, visos ideologijos pastaruojų metu yra mažai aktualios, taigi, galima tikėtis arba staigaus kurios nors ideologijos šuolio, arba kelių ideologijų idėjų sintezės. Tokiomis aplinkybėmis yra nelengva kurti ir įgyvendinti mokymosi paradigma grindžiamą vaikų ugdymo didaktiką.

## Literatūra

- Bendroji priešmokyklinio ugdymo ir ugdymosi programa.* (2003). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
- Blandford, S., Knowles, C. (2009). *Developing Professional Practice 0–7*. England: Pearson Education Limited.
- Boyd, D., Bee, H. (2010). *The Growing Child*. Boston: MA, Allyn & Bacon.
- Bransford, J., Vye, N., Stevens, R. et al. (2005). Learning Theories and Education: Toward a Decade of Synergy. In P. Alexander, P. Winne (Eds.). *Handbook of Educational Psychology* (2nd edition) (p. 209–244). University of Washington. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P., Olusoga, Y. (2009). *Perspectives on Play: Learning for Life*. UK: Pearson Longman.
- Cook, J. L., Cook, G. (2005). *Children Development. Principles and Perspectives*. Boston: MA, Pearsin.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2001). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. London: Routledge Falmes.
- Fumoto, H. (2011). Teacher-child relationship and early childhood practice. *Early Years*, 31 (1), 19–30.
- Härkönen, U. (2012). *Current Theories Related to Early Childhood Education and Preschool as Frames of Reference for Sustainable Education*. Finland: University of Joensuu. Prieiga per internetą: [http://sokl.joensuu.fi/harkonen/verkot/article\\_current\\_Theories.pdf](http://sokl.joensuu.fi/harkonen/verkot/article_current_Theories.pdf).
- Hillen, S., Sturm, T., Wilbergh, I. (2011). *Challenges Facing Contemporary Didactics. Diversity of Students and the Role of New Media in Teaching and Learning*. Germany: Waxmann.
- Hoban, G. F. (2002). *Teacher Learning for Educational Change*. Philadelphia: Open University Press.
- Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
- Jovaiša, L., Vaitkevičius, J. (1989). *Pedagogikos pagrindai. 2. Didaktika*. Kaunas: Šviesa.
- Juodaitytė, A. (2004). Vaikystės pedagogo pasaulėžiūrinė koncepcija: „laisvojo“ ugdymo kontekstas. *Pedagogika: mokslo darbai*, 70, 87–91.
- Juodaitytė, A. (2006). Vaiko ir vaikystės sampratų genezės bruožai ir kontekstualizavimasis pedagogų mąstyme. In *Pasaulis vaikui: ugdymo realijos ir perspektyvos* (p. 7–27). Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
- Kalantzis, M., Cope, B. (2012). *New Learning. Elements of a science of education*. USA: Cambridge University Press.
- Kievišas, J. (2011). Humanizuojamo meninio ugdymo tikrovė. In G. Blažienė et al. (red.). *Inveniens Quaero. Ieškoti, rasti, nenurimti* (p. 817–829). Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
- Male, B. (2012). *The Primary Curriculum Design Handbook. Preparing our children for the 21st century*. Great Britain: Continuum.

- Metodinės rekomendacijos ikimokyklinio ugdymo programai rengti.* (2006). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
- Monkevičienė, O. (2011). Education from Child's Perspective: Pedagogical approaches and their Expression in practice. In *Changing Education in a Changing Society*. ATEE (Association for Teacher Education in Europe). Spring University, 1 (p. 17–23). Klaipėda: Klaipėda University.
- Monkevičienė, O. (2005). Impact of academically oriented, constructivist and spontaneous education technologies on pre-school children's self-feeling and achievements. In *Changing Education in a Changing Society. ATEE. Spring University* (p. 183–188). Klaipėda: Klaipėda University.
- Monkevičienė, O. (2009). Lietuvos švietimo reforma: ikimokyklinio ugdymo turinio ir pedagoginių technologijų kaita 1988–2008 m. (Education Reform in Lithuania: the Change of Pre-school Education Content and Educational Technologies in Years 1988–2008). *Mokytojų ugdymas / Teacher Education*, 12 (1), 104–120.
- Monkevičienė, O. (2008). *Reformuojamo ikimokyklinio ugdymo(si) turinio įgyvendinimo technologijos ir pedagogų rengimas. Habilitacijos procedūrai teikiamų mokslo darbų apžvalga*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
- Monkevičienė, O. (1999). Reformuojamo ikimokyklinio ugdymo turinio sudarymas ir diegimas. In *Lietuvos vaikų darželis: praeitis ir dabartis* (p. 51–57). Vilnius: Leidybos centras.
- Monkevičienė, O., Glebuviene, V. S. (Sud.). (2011). *Metodinis leidinys priešmokyklinio ugdymo pedagogams*. Klaipėda: Klaipėdos banga.
- Monkevičienė, O., Glebuviene, V. S., Stankevičienė, K. (2011). Challenges of Child-Oriented Education to Teacher's Competence. *Practice and Theory in Systems of Education*, 6 (4), 391–402. Budapest: Neveléstudományi Egyesület.
- Monkevičienė, O., Žemgulienė, A., Stankevičienė, K., Montvilaitė, S., Mazolevskienė, A., Autukevičienė, B., Grigaliūnienė, R. (2012). *Ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo turinio programų dermės tyrimo ataskaita*. Prieiga per internetą: [http://www.ikimokyklinis.lt/uploads/files/dir574/dir28/dir1/15\\_0.php](http://www.ikimokyklinis.lt/uploads/files/dir574/dir28/dir1/15_0.php).
- Neifachas, S. (2010). *Priešmokyklinio ugdymo sistemos valdymo funkcijų teorinis-prakseologinis kontekstualizavimas Lietuvos švietimo politikos kaitos kontekstuose. Daktaro disertacija*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
- Niculescu, R. M. (2010). *Curriculum. A Continuing Challenge*. Edizioni Junior.
- Piaget, J. (2011). *Vaiko pasaulėvoka*. Vilnius: Žara.
- Pollard, A., Anderson, J., Swaffield, S., Swann, M. et al. (2011). *Reflective Teaching. Evidence-informed Professional Practice*. 3rd ed. London: Continuum International Publishing Group.
- Pollard, A., Anderson, J., Swaffield, S., Swann, M., Warin, J., Warwick, P. (2008). *Reflective Teaching*. 3rd ed. London: Continuum, (Chapter 7).
- Pramling, N., Pramling Samuelsson, I. (2011). *Educational Encounters: Nordic studies in Early Childhood Didactics*. Sweden: University of Gothenburg, Springer.



- Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M. (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational research*, 52 (6), 623–641.
- Scheuer, N., Cruz, M., Pozo, J. I., Neira, S. (2006). Children's autobiographies of learning to write. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 709–725.
- Schiro, M. S. (2013). *Curriculum theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. USA: Sage.
- Semple, A. (2000). Learning theories and their influence on the development and use of educational technologies. *Australian Science Teachers Journal*, 46 (3), 21–28.
- Smidt, S. (2009). *Introducing Vygotsky*. London and New York: Routledge.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., Hundeide, K. (2010). *Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice*. Springer.
- Šiaučiukėnienė, L., Stankevičienė, N., Čiužas, R. (2011). *Didaktikos teorija ir praktika*. Kaunas: Technologija.
- Vaikų darželio programos*. (1987). Lietuvos TSR švietimo ministerija. Kaunas: Šviesa.
- Vaikų darželių programa (eksperimentinė)*. (1991). Vilnius: Leidybos centras.
- Vaikų darželių programa VĒRINĒLIS*. (1993). Vilnius: Leidybos centras.
- Vander Ven, K. (2008). *Promoting Positive Development in Early Childhood*. USA: Springer, (Chapter 9).
- Vangsnes, V., Økland, N. T. G. (2013). Didactic dissonance: teacher roles in computer gaming situations in kindergartens. *Technology, Pedagogy and Education*. Prieiga per internetą: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1475939X.2013.853686#.U5Lpc9gU-Uk>.
- Типовая программа воспитания и обучения в детском саду*. (1984). Под ред. Р. А. Курбатовой, Н. Н. Подьякова. Утверждена Министерством просвещения СССР. Москва: Просвещение.

## APIBENDRINIMAS

Besikeičiančios epochos ir jų keliami iššūkiai švietimui kaskart reikalauja ugdytojų veiklos korekcijų tiek bendrojo ugdymo mokyklose, tiek mokytojus rengiančiose institucijose. Ne išimtis ir įnoringasis XXI amžius. Kaip ugdyti šiandienos mokyklose tebesančias jaunąsias kartas? Koks turėtų būti visuminio ugdymo(si), įskaitant ir mokymą(si), teorinis pagrindas ir praktiniai sprendimai, kad mokykla rengtų jaunąją kartą ne pasauliui, kurio nebelieka (Senge, 2006)<sup>21</sup>, o nenuspėjamai arba sunkiai nuspėjamai ateičiai? Tokia situacija aktualina tinkamiausių didaktikos teorinių ir praktinių sprendimų paieškas. Kaip tik tokioms paieškoms su-telktas monografijos tyrimas, skirtas bendrajai problemai – *kaip ugdymo paradigmu kaita sąlygoja didaktikos kaitą*. Įvairiais aspektais ir įvairiuose kontekstuose nagrinėjant problemą monografijoje kuriamos trejopos didaktikos mokslo žinios / teorijos – tiek aiškinamosios, tiek aprašomosios, tiek į praktinį veikimą orientuotos.

Monografijos tyrimų sritis ir ribas, viena vertus, padiktavo ir nubrėžė paradigminis ugdymo virsmas. Antra vertus, turėjo įtakos ir ankstesni mokslininkų atlikti mokyklos lygmens tyrimai, patvirtinę mokyklose vyraujančio didaktikos idėjų chaoso situaciją: mokytojai, nepriklausomai nuo jų amžiaus ar darbo stažo, deklaruoja dirbantys pagal vieną ugdymo paradigmą, o savo praktiniais veiksmais demonstruoja jai alternatyvią (Jucevičienė et al., 2005; Targamadžė et al., 2010)<sup>22</sup>. Kitaip tariant, remiantis ankstesnių tyrimų duomenų analize teigta: mokytojų didaktinė kompetencija neaukšta, yra spragų ugdant būsimų pedagogų didaktinę kompetenciją mokytojų rengimo grandyje. Tokiame probleminiame kontekste

<sup>21</sup> Senge, P. (2006). *Besimokanti mokykla. Knyga praktikui*. Versa / The Book.

<sup>22</sup> Jucevičienė, P., Simonaitienė, B., Bankauskienė, N., Šiaučiukėnienė, L. (2005). *Mokytojų didaktinės kompetencijos atitiktis šiuolaikiniams švietimo reikalavimams: tyrimo ataskaita*. Prieiga per internetą: [http://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/443\\_481259ef9894bc8cfc42b7f0f5b92029](http://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/443_481259ef9894bc8cfc42b7f0f5b92029); Targamadžė, V., Nauckūnaitė, Z., Stonkuvienė, I., Česnavičienė, J., Šimelionienė, A., Vencloviėnė, J. (2010). *12–14 metų mokinių mokymo(si) didaktinės problemos ir jų sprendimo galimybės. Tyrimo ataskaita*. Prieiga per internetą: [http://www.alternatyvusudymas.lt/wp-content/uploads/2009/12/10\\_09\\_03\\_AU\\_galimybiu\\_studija.pdf](http://www.alternatyvusudymas.lt/wp-content/uploads/2009/12/10_09_03_AU_galimybiu_studija.pdf).

telkiami tyrimai išryškina teorinius ir praktinius bendrojo ugdymo ir mokytojų rengimo XXI a. aktualius sprendimus.

Be to, Lietuvos edukologijos universiteto mokslininkų komandai kaip į(si)pareigojimas yra Valstybės pažangos strategijos „Lietuva 2030“ (2010)<sup>23</sup> tikslai – kurti ir skatinti žmonių kūrybiškumą, saviraišką, būti atviriems dialogui, bendradarbiavimui, naujovėms; puoselėti savo šalį, branginti istorinę atmintį, mokytis iš geriausios kitų šalių patirties. Į visa tai atsivėlgta kuriant monografijos koncepciją ir atliekant tyrimus, nes didaktika čia suprantama kaip integrali ugdymo mokslų, tiesiogiai orientuotų ne tik kurti ugdymo teorijas, jas aiškinti, bet ir keisti praktikas, dalis, apimanti visus asmens amžiaus tarpsnius ir visas ugdymo sritis.

### Tyrimų rezultatai

Monografijos pirmajame tyrime „Ugdymo paradigma – didaktikos idėjų pamatas“ padarius prielaidą, kad ugdymo praktikoje didaktikos chaoso būklė gali klostytis dėl teorijoje ir praktikoje susiklosčiusios didaktikos idėjų sumaišties, iškėlus tyrimo siekinį *nustatyti skirtingų didaktikos idėjų sisteminimo kodą*, nuodugniai išanalizavus mokslinėje literatūroje teikiamą XXI a. aktualios didaktikos ugdymo filosofinį kontekstą, apibendrinus paradigmiskai alternatyvių XXI a. ugdymo idėjų raišką bendrojoje didaktikoje, aptarus didaktikos vietą visuminiame ugdyme, ugdymo ir didaktikos paradigmines sąsajas, technologijų poveikio didaktikai diskusinius aspektus, bendrosios ir dalyko didaktikos sąsajas, atlikus teorinių požiūrių analizę ir sintezę, skirties kodu pripažįstami alternatyvių ugdymo, kaip ir didaktikos, paradigmų požymiai. Alternatyviomis įvardijamos *klasikinė (normatyvinė, modernųjų laikų, tradicinė, arba poveikio, pramoninė, arba mechanistinė)* ir *laisvojo ugdymo (humanistinė, interpretacinė, postmodernųjų laikų, postindustrinė, gyvųjų sistemų, holistinė, sąveikos)* paradigmos. Požiūris į žmogų, į ugdymą, į ugdyme dalyvaujančius subjektus – mokytoją ir mokinį, arba ugdytoją ir ugdytinį, į ugdymo tikslą, paskirtį, procesus, turinį ir t. t. alternatyviai pasiskirsto abipus paradigmų

<sup>23</sup> Valstybės pažangos strategija „Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“. (2013). Prieiga per internetą: [http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=425517&p\\_query=&p\\_tr2=2](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=425517&p_query=&p_tr2=2).

skyrimo ašies, kurios esme laikomas *santykis* (iš jo kylantis didaktinis veikimas) *su asmens prigimtimi* – su ja *kooperuojamasi* ar ja *operuojama*.

Tyrimas apibendrinamas:

XXI a. ugdymo filosofinis kontekstas – ugdymo paradigimų kaita, lemianti XXI a. aktualią didaktikos paradigmą.

Paradigmiškai besidiferencijuojantys ugdymo filosofiniai požiūriai į asmens prigimtį, ugdymą, pažinimą, vertybes lemia bendrosios didaktikos nagrinėjamas problemas, t. y. didaktika kaip mokymo ir mokymosi teorija sprendžia mokymo ir mokymosi turinio ir procedūrų problemas plačiąja prasme: mokymosi sričių legitimaciją (įteisinimą) ir struktūrinimą; atsakomybės žmogui ir pasauliui pagrindų mokymąsi; gamtos ir kultūros svarbiausių dimensijų patyrimo galimybių sudarymą; mokymosi proceso problemų sprendimo inicijavimą ir palaikymą; nepriklausomo mąstymo, vertinimo, sprendimo ir veikimo gebėjimų skatinimą.

Paradigmiškai besidiferencijuojantys ugdymo filosofiniai požiūriai lemia ir bendrosios didaktikos aprėpiamas sritis: integraliai nagrinėjamos mokymo ir mokymosi, studijų konteksto, tikslų ir uždavinių, turinio, strategijų, medijų ir priemonių naudojimo mokymo ir mokymosi studijų procese, vertinimo ir įvertinimo, vertinimosi ir išvertinimo, mokymo ir mokymosi, studijų dalyvių veiklų (angl. *actions*) sritys. Taigi, palyginti su klasikine didaktika, išplečiamos ir kintančios didaktikos aprėpiamos problemos, ir nagrinėjamos sritys, vadinasi, išplečiamas didaktikos objektas.

Vadovaujantis visuminio ugdymo samprata, mokymas ir mokymasis pripažįstamas vienu, labai reikšmingu, paveikiu ugdymo instrumentu. Mokomas, mokydamasis asmuo besąlygiškai ugdomas, ugdomi.

Holistinis pamatinis požiūris, jog žmogus kaip asmuo yra integrali esybė, ugdymo procese besiskleidžianti kaip sąryšinga visuma, tyrime patvirtinamas ir duoda pagrindą teigti, jog visuminis ugdymas, kurio dalimi yra ir mokymas(is), daro asmeniui holistinį poveikį, taigi didaktikos modeliuojamas mokymas(is) integraliai veikia asmenybės tapsmą. Auklėjimo, kaip specifinio poveikio asmenybės tapsmui, iškėlimas ugdymo procese yra *klasikinės (normatyvinės, modernųjų laikų, tradicinės, arba poveikio, pramoninės, arba mechanistinės)* paradigmos tradicijos, ne XXI a. įtvirtinamos *laisvojo ugdymo (interpretacinės, postmodernųjų laikų, šiuo-*

*laikinės, arba sąveikos, postindustrinės, arba gyvųjų sistemų, holistinės*) paradigmos teorinis ir praktinis poreikis. Lietuvos edukologijos tradicijoje tokiam požiūriui iki šiol veikiau oponuota nei pritarta.

Technologijų sąlygojamos medijos, XXI a. būdingos skaitmeninės medijos veikia, t. y. keičia asmens mąstymo struktūrą, ugdymo procesui naudojamas priemonės, informacijos pasiekimo spartą, santykinai sulygina ugdytojo ir ugdytinio galimybes pasiekti informaciją, sudaro sąlygas individualizuotam technologiniam mokytojo–mokinio ryšiui. Tačiau kartu tai sukuria prielaidas nykti ugdymo sąveikos pagrindui, t. y. interakcijai žmogus–žmogus, silpnėti kritinio mąstymo, interpretacinio santykio su informacija ugdymuisi. Kadangi ugdymas kelia ne tik pažinimo ir mąstymo modeliavimo, bet ir vertybių, medžiagos atrankos klausimus, didaktiniai sprendimai turėtų tikslingai modeliuoti ugdymo procesą, kuriame mokytojas būtų vedlys, patarėjas atsirenkant informaciją, ugdytų informacijos interpretavimo, kritinio, analitinio mąstymo gebėjimus. Didaktikos sprendimus sąlygoja ne technologijos, o asmens ugdymo tikslai ir juos atitinkantys ugdymo būdai, kildintini iš ugdymo paradigmos. Kitaip tariant, ir technologijas ugdymo procese subordinuoja ugdymo paradigma.

Atlikus teorinių požiūrių analizę ir sintezę suformuluotas esminis monografijos teiginys: sisteminti didaktikos teorinius ir praktinius sprendimus ir suvaldyti idėjų chaosą, didaktinę sumaištį galėtų ir turėtų tiksliai suvokti ugdymo paradigimų skirties bruožai, sąlygojantys didaktikos paradigimų skirties bruožus. Dėsningumas galioja tiek bendrajai, tiek dalykų didaktikai, nes bendrosios ir dalykų didaktikų ryšiai yra abipusiški, o ne hierarchiniai: jos abi sprendžia tas pačias problemas, tačiau jų skirtingumą nulemia skirtingos galimybės generalizuoti savo teiginius ir sprendimus, kuriuos vienija ugdymo paradigmos idėjų lygmuo. Bendroji didaktika siekia sukurti kuo visapusiškesnį modelį, dalykų didaktikos kuria detalesnius modelius, skirtus aktualiai ugdymo paradigmai įgyvendinti. Savitų modelių ir jų įgyvendinimo idėjomis dalykų didaktika praturtina bendrą-

ją didaktiką. Dalyko didaktikos vaidmuo – tiesti tiltus tarp konkrečios disciplinos ir ugdymo (Seel, 1999)<sup>24</sup>.

Tačiau didaktikos, kaip ir apskritai ugdymo paradigmos, kaitą tyrėja laiko vis dar problema. Tolesnei diskusijai monografijos pirmojoje dalyje pateikto tyrimo siūloma tema – ar švietime paradigma pakis evoliuciškai, ar vis dėlto priimtinesnis būtų mokslininko T. S. Kuhno (1962)<sup>25</sup> svarstytas revoliucinis, vadinamojo *atsivertimo* į kitą paradigmą kelias. Pastarojo meto ugdymo, didaktikos netolygumai, idėjų sumaištis susiklostė galbūt ir dėl to, kad Lietuvoje švietimo politikos kūrimo lygmeniu buvo pasiūlytas ypatingos situacijos – valstybės ideologinės paradigmos virsmo sąlygotas revoliucinis kelias, o praktikos lygmuo nespėjo revoliuciniu keliu eiti ir toliau išgyvena evoliucinę sumaištį. Tai ir patvirtina iki šiol atlikti didaktikos situacijos įvairūs tyrimai. Kita vertus, evoliucinės sumaišties pripažinimas galėtų provokuoti švietimo politikų ir mokslininkų, praktiškų dialogą, duomenimis grįstų sprendimų paieškas.

Kiti monografijos tyrimai remiasi pirmosios dalies apibendrintomis iš ugdymo paradigmu kaitos kylančiomis didaktikos idėjomis, bendroji monografijos problema – *kaip ugdymo paradigmu kaita sąlygoja didaktikos kaitą* – nagrinėjama ugdymo sričių arba dalykų didaktikos apimtimi.

\*

Antrajame tyrime „Laisvojo ugdymo humanistinės paradigmos idėjos kalbinio ir literatūrinio ugdymo paradigmu kontekste: lietuvių gimtosios kalbos ir literatūros bendrųjų programų (1994–2011) analizė“ tyrėjos V. Salienė ir N. Toleikytė, analizavusios, kokios prielaidos įgyvendinti *laisvojo ugdymo humanistinės* paradigmos idėjas sudaromos 1994–2011 m. pagrindinio ir vidurinio ugdymo lietuvių gimtosios kalbos ir literatūros bendrosiose programose, kaip šios idėjos dera su kalbinio ir literatūrinio ugdymo paradigmu idėjomis, kaip kryptingai ir nuosekliai paradigmu idėjos plėtojamos programose, kokios ryškėja kaitos tendencijos, pripažįsta, kad:

<sup>24</sup> 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](http://tntee.umu.se/publications/v2n1/pdf/2_1complete.pdf#page=14).

<sup>25</sup> Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

Gimtosios kalbos ir literatūros ugdymo sampratos kaitą lemia ne tik pokyčiai ugdymo filosofijoje, bet ir kalbos ir literatūros mokslų kaitos tam tikros tendencijos. Dėl visų šių kaitos tendencijų įtakos formuojasi ir skirtingus požiūrius į gimtosios kalbos ir literatūros ugdymą atspindinčios kalbinio ir literatūrinio ugdymo paradigmos.

Bendrujų ir dalykinių (lietuvių kalbos ir literatūros) ugdymo tikslų analizė parodė, kad *laisvojo ugdymo* idėjos Bendrosiose programose plėtojamos įtvirtinant tiek *humanistinio-kultūrinio*, tiek ir *pragmatinio-technologinio srauto* idėjas, tačiau labiau akcentuojamos *humanistinio-kultūrinio srauto* idėjos.

Iš visų kalbinio ir literatūrinio ugdymo paradigimų daugiausia sąsajų su *laisvojo ugdymo humanistine* paradigma turi *komunikacinė, vystymosi* ir iš dalies *pragmatinė* paradigmos. Ryški tendencija Bendrosiose programose (1994–2011) derinti visų kalbinio ir literatūrinio ugdymo paradigimų (*akademinės, vystymosi, komunikavimo* ir *pragmatinės*) idėjas, neišskiriant vienos kurios nors dominuojančios paradigmos, nors skirtingose programose išvelgtos stipresnės tam tikrų paradigimų pozicijos. Tačiau kelių kalbinio ir literatūrinio ugdymo paradigimų derinimas gali būti tikslingas, kai jų esminės idėjos ne konfrontuoja, o viena kitą papildo ir plėtoja. Pastebėta ir tai, kad Pagrindinio ir vidurinio ugdymo lietuvių gimtosios kalbos bendrosiose programose visų minimų paradigimų dėmė yra nuoseklesnė, tačiau 2011 m. Vidurinio ugdymo lietuvių kalbos ir literatūros bendrojoje programoje yra tam tikrų grįžimo prie *klasikinės* ugdymo paradigmos ženklų, stiprinamos *akademinės* paradigmos pozicijos, tam tikrais aspektais tolstama nuo *laisvojo ugdymo humanistinės* paradigmos idėjų.

Tyrėjos atskleidė, kad tokiam grįžimui prielaidos sudarytos gimtosios kalbos ugdymui svarbiame dokumente – *Lietuvių kalbos ugdymo bendrojo lavinimo programos vykdančiose mokyklose 2010–2014 metų strategijoje* (2010)<sup>26</sup>. Mat kalbinio ugdymo *komunikacinė* paradigma turi daugiausia sąsajų su *laisvojo ugdymo humanistine* paradigma: dėmė egzistuoja visais

<sup>26</sup> *Lietuvių kalbos ugdymo bendrojo lavinimo programos vykdančiose mokyklose 2010–2014 metų strategija*. (2010). Prieiga per internetą: <http://mokovas.wordpress.com/2011/01/10/lietuviu-kalbos-ugdymo-bendrojo-lavinimo-programu-2010-2014-m-strategija-2011-01-07/del-lietuviu-kalbos-ugdymo-bendrojo-lavinimo-programas-vykdančiose-mokyklose-2010-2014-metu-strategijos-patvirtinimo/>.

aspektais – ugdymo tikslų, mokinio ir mokinio santykių, ugdymo struktūros ir mokymosi sampratos. Atskleista grįžimo seka: 1994 m. Lietuvių kalbos bendrojoje programoje akcentuota būtinybė įtvirtinti *komunikacinę* paradigmą, t. y. *kalbos ugdymas turėtų įgauti ryškesnę komunikacinę kryptį, o kalbinė veikla mokykloje – būti motyvuota, paremta išmanymu ir kūrybiškumu* (Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos, 1994: 173)<sup>27</sup>; *komunikaciniam* metodui būdinga gimtosios kalbos mokymą sieti su literatūriniu lavinimu, derinant kalbos ugdymą, literatūrinį lavinimą ir kalbos sistemos (gramatikos) suvokimą (Jackūnas, 2006)<sup>28</sup>; nuo tol programoje įtvirtinta *komunikacinė* ugdymo kryptis buvo esminė atnaujinant ir 2002, 2003, 2008 m. Pagrindinio ir vidurinio ugdymo lietuvių gimtosios kalbos programas. Minėtoje Lietuvių kalbos ugdymo 2010–2014 metų strategijoje (2010) *komunikacinės* paradigmos įtvirtinimas kvestionuotas, akcentuojamas sisteminis gramatikos ir kultūros istorijos mokymas vėl žymi *akademinės* paradigmos sugrįžimą.

Kai paradigmatis nuoseklumas neišlaikomas programų politikos kūrimo lygmeniu, didaktikos, kaip ir apskritai ugdymo paradigmos, nuosekli kaita pripažintina problemiška. Idėjų sumaištis didaktikoje tokiomis aplinkybėmis nemažėja.

\*

Monografijos trečiajame tyrime „Paradigminė dimensija pagrindinės mokyklos matematikos didaktikoje“ autorė N. Cibulskaitė, atsakydama į iškeltus probleminius klausimus – *kaip matematinį ugdymą mokykloje reglamentuojančiose bendrosiose programose išdėstyti reikalavimai buvo įgyvendinami realiame matematinio ugdymo procese; kaip kito šio proceso charakteristikos interpretacinės pedagogikos nuostatų įgyvendinimo kontekste; kaip ugdymo paradigmų kaita sąlygoja matematikos didaktikos teorijos plėtotę* – pripažįsta, kad:

<sup>27</sup> Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos. (1994). Vilnius: Leidybos centras.

<sup>28</sup> Jackūnas, Ž. (2006). *Lietuvos švietimo linkmės (1988–2005)*. Vilnius: Kultūros, filosofijos ir meno institutas.



Stokojama konceptualių darbų, kuriuose būtų kryptingai analizuojamas reformuojamo matematinio ugdymo vyksmas paradigminės dimensijos kaitos sąlygomis.

Aktuali matematikos didaktikos problema tebėra matematikos ugdymo(si) turinio, laiduojančio iki šiol fragmentiškai taikomų kontekstualumo, integralumo, individualizavimo ir diferencijavimo didaktikos principų ir ugdymo humanizavimo nuostatų įgyvendinimą, konstravimas.

Nors žemesniosiose pagrindinės mokyklos klasėse mokytojai laipsniškai ima taikyti metodiką, turinčią interpretacinės paradigmos požymių, matematinio ugdymo(si) paradigmų kaitos eiga ganėtinai lėta. Paradigminėje kaitoje, tyrėjos teigimu, išryškėjo matematikos ugdymo turinio individualizavimo ir diferencijavimo plėtros būtinybė, tačiau šios būtinybės neatspindi mokymosi organizavimo formos, svarbiu nūdienos matematikos didaktikos uždaviniu tebelikęs aktyviųjų mokymo(si) metodų ir modernųjų technologijų taikymo galimybių atskleidimas, įvaldymas ir diegimas edukacinėje praktikoje. Svarbus tebėra ir konstruktyvios ugdytojų ir ugdytinių sąveikos kūrimas. Mat humaniškiems santykiams žemesniosiose pagrindinės mokyklos klasėse mokytojai skiria daugiau dėmesio negu aukštesniosiose klasėse.

Ieškodama pagrindo svariam paradigminės kaitos postūmiui, mokslininkė primena švietimo politikos lygmeniu patvirtintų mokytojų profesinių kompetencijų turinį, teigdama, kad tokių kompetencijų išugdymas ir laiduotų mokytojų pasirengimą paradigminei didaktikos kaitai. Todėl didelę atsakomybės dalį tyrėja priskiria mokytojų rengimo grandžiai, jos paradigminei kaitai.

Taigi, brėžiama dar viena didaktikos paradigmos kaitos įtvirtinimo linija: prie filosofinių pagrindų suvokimo, kaitos nuoseklios krypties išlaidymo švietimo politikos lygmeniu prijungiama mokytojų rengimo grandis.

\*

Metodologines istorijos didaktikos prieigas pasiūlyta diskutuoti ketvirtajame, mokslininkės A. Žemgulienės atliktame, tyrime „Šiuolaikinės didaktikos kaita: istorijos mokymo pradiniam ugdyme didaktinės ten-

dencijos“. Remdamasi pasaulyje vykstančiomis istorijos didaktikos mokslinėmis diskusijomis ir tyrimais, autorė teoriniu tyrimu tvirtina, jog ant konstruktyvizmo pamatų statomos XX–XXI a. sandūroje pasaulio demokratiškose šalyse įgyvendinamos istorijos mokymo(si) praktikos, paremtos naujomis istorijos didaktikos sampratomis, Lietuvos istorijos mokymo(si) tradicijoje nėra. Mokslininkė tyrime pateikia tokią loginę svarstymų seką:

- dėl konstruktyvizmo poveikio istorijos didaktika nuo istorinės medžiagos kiekio kaip tikslo orientuojasi istorinio mąstymo gebėjimų ugdymo link;
- požiūris, jog mokydamiesi mokiniai pertvarko savo ankstesnę žinojimą, veda prie išvados, kad ir maži vaikai gali turėti išankstinį supratimą apie istoriją, jį papildydami gali gerinti istorinį supratimą;
- istorijos supratimo progresas apibūdinamas ne didesniu žinių kiekiu, bet supratimo plėtote, t. y. tuo, ką su tomis žiniomis galima daryti;
- konstruktyvus mokymasis tyrinėjant ir didinant savo žinojimą išryškina sampratą, jog istorijos mokymasis yra istorinių žinių tyrimo ir kūrimo procesas, kurio metu žinių, supratimo ir gebėjimų didėjimas laipsniškai pereina į konceptualų istorijos kaip mokslo disciplinos supratimą ir istorijos pažinimui reikalingų procedūrinių gebėjimų (metodologijos) įgijimą, kas apibrėžiama kaip *istorinis raštingumas*;
- jo įgijimas laikomas istorijos didaktikos paskirtimi, o, taikant konstruktyvaus mokymosi veiklas, pasaulio šalių mokyklose *istorinis raštingumas* ugdomas jau nuo 5–6 metų.

Tyrime pateikusi istorinio mąstymo apibrėžtis, pristačiusi tyrimais grįstus supratimo didinimo mechanizmus, apibendrinusi ir išskyrusi ke turias istorinio raštingumo didinimo kategorijas (*laiko tėkmės ir pokyčių per laiką samprata; priešasčių ir pasekmių ryšių samprata; istorijos šaltinių įrodymų patikimumo samprata; skirtingų istorijos aiškinimų perspektyvos samprata*), autorė akcentuoja, jog konstruktyvaus ugdymo(si) įgyvendinimas reikalauja profesionaliai mokymui(si) pritaikytos medžiagos, aktyvaus mokymo(si) strategijų, metodų ir būdų įvairovės.

Atlikusi Pradinio ugdymo bendrosios programos (2008)<sup>29</sup> istorijos srities turinio kokybinę analizę, mokslininkė apibendrina, kad pradinio ugdymo istorijos turinys Lietuvos pradinio ugdymo mokiniams kelia žemesnius istorijos supratimo gebėjimų reikalavimus nei kitose demokratiškose Vakarų šalyse. Kita vertus, kokybinė istorijos srities turinio analizė parodo, kad, nepaisant Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrųjų programų (2008) ir kitų rekomendacinių dokumentų paradigminės kaitos, akcentuojamų bendrųjų kompetencijų, pradinio ugdymo turinys vis dar nukreiptas į žinių perteikimą. Pateiktas kokybinis tyrimas provokuoja ieškoti tiek naujų strateginių susitarimų dėl bendrųjų ir dalykinių kompetencijų integracijos pradinio ugdymo turinyje, tiek, kaip minėta, peržiūrėti istorijos mokymosi didaktinį tikslą – istorinio raštingumo ugdymosi krypties link.

Pateikusi dėl konstruktyvizmo poveikio išryškėjusių istorijos didaktikos kaitos tendencijų, pradinio ugdymo Pasaulio pažinimo programos integruotos istorijos srities požiūriu nuodugnią analizę, mokslininkė apibendrina, kad istorijos ugdymo didaktinė kryptis Lietuvoje nėra orientuota į istorinio raštingumo ugdymą, ir kviečia duomenimis pagrįstai diskutuoti dėl pradinio ugdymo istorijos turinio naujų, šiuolaikines istorijos didaktikos kryptis atitinkančių strateginių gairių.

\*

Istorijos didaktikos klausimų tyrimą pratęsė tyrėjos D. Survutaitė ir S. Vaičekauskienė, monografijos penktojoje dalyje „Paradigmų kaitos matmuo socialinio ugdymo srities (istorija, pilietinis ugdymas) ir filosofijos didaktikoje“ pateikdamos tyrimą „Didaktikos paradigmų atspindžiai istorijos pamokų kokybės vertinime“. Pamokos kokybė, tyrėjų požiūriu, yra tiesiogiai sietina su mokytojų didaktine kompetencija, mat sutartiniai kokybės požymiai – pamokos planavimas ir organizavimas, mokymo kokybė, mokymasis, pagalba mokiniui mokantis, vertinimas ugdant, santykiai (tvarka ir klasės valdymas), ugdymo aplinka (medžiagos, šaltinių, įvairių priemonių naudojimas), mokinių pasiekimai ir pan. – suformuoti remiantis didaktika, orientuota į laisvojo ugdymo, arba interpretacinę (arba kitais

<sup>29</sup> *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos*. (2008). Vilnius: ŠAC.

vardais mokslininkų vadinamą), paradigma, konstruktivistinį pažinimą, todėl pamokos kokybės įvertinimas savo ruožtu rodo ir pasikeitusios paradigminės didaktikos įsitvirtinimo laipsnį ugdymo realybėje.

Remiantis 2011–2012 mokslo metais mokyklų išorės vertintojų stebėtų istorijos dalyko pamokų kokybės duomenų antrine analize pateiktas mokslininkų apibendrinimas, palyginti su ankstesnių didaktinės būklės tyrimų (Jucevičienė et al., 2005; Targamadžė et al., 2010)<sup>30</sup> išvadomis, nerodo išskirtinio istorijos pamokų didaktikos paradigminio pokyčio. Tyrėjos teigia, kad Lietuvos mokykloje fiksuotinos šios didaktikos paradigminės tendencijos:

- „istorijos dalyko mokoma“, t. y. svarbiausia žinios; bendrųjų kompetencijų ugdymas yra mažiau svarbus, ypač silpnas vertybinių nuostatų ugdymo sandas, apskritai istorijos pamokų tradicijai, remiantis pateiktais tyrimo duomenimis, būdingas pragmatinio-technologinio ugdymo srautas, nors vertybiškai aktualesnis mokant istorijos būtų humanistinis-kultūrinis;
- nuoseklus mokymosi kliūčių aiškinimasis, tinkamas vertinimo ir įsivertinimo būdų parinkimas, veiklos refleksija sustiprėja tik baigiamosiose klasėse (XI–XII), o mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimas nėra nuoseklus ir ne visais mokinių amžiaus tarpsniais vienodai paveikus;
- nustatytas tik *patenkinamas* mokymo(si) proceso valdymas – mokymosi tikslai ir uždaviniai, laikytini vienu svarbiausių didaktikos elementų, turinčių įtakos viso ugdymo proceso ir konkrečios pamokos kokybei, ne visada suformuluojami tiksliai, menkas dėmesys grįžtamajam ryšiui, pasiektų uždavinių apibendrinimui sumenkina tikslo ir uždavinių vaidmenį;

<sup>30</sup> Jucevičienė, P., Simonaitienė, B., Bankauskienė, N., Šiaučiukėnienė, L. (2005). *Mokytojų didaktinės kompetencijos atitiktis šiuolaikiniams švietimo reikalavimams: tyrimo ataskaita*. Prieiga per internetą: [http://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/443\\_481259ef9894bc8cfc42b7f0f5b92029](http://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/443_481259ef9894bc8cfc42b7f0f5b92029); Targamadžė, V., Nauckūnaitė, Z., Stonkuvienė, I., Česnavičienė, J., Šimelionienė, A., Venclovienė, J. (2010). *12–14 metų mokinių mokymo(si) didaktinės problemos ir jų sprendimo galimybės. Tyrimo ataskaita*. Prieiga per internetą: [http://www.alternatyvusugdymas.lt/wp-content/uploads/2009/12/10\\_09\\_03\\_AU\\_galimybiu\\_studija.pdf](http://www.alternatyvusugdymas.lt/wp-content/uploads/2009/12/10_09_03_AU_galimybiu_studija.pdf).

- ne visada tinkamai parenkamas ugdymo turinys, metodai nesąlygoja mokinių kompetencijų ugdymosi, individualūs mokinio mokymosi pasiekimai, ypač individuali pažanga, fiksuojama nepakankamai;
- dominuojantis mokytojo vaidmuo ir dažnas paskaitos metodo taikymas ne visada padeda mokiniams tinkamai ugdytis kompetencijas, kritinį mąstymą, kūrybiškumą, atsakomybę už savo mokymąsi.

Mokslininkės pateikia apibendrinamąją išvadą, kad Lietuvos bendrojo ugdymo mokykloje vis dar dominuoja klasikinio ugdymo paradigmos didaktika – daugiausia dėmesio skiriama dalyko mokymui: akcentuojamos žinios, jų fundamentalumas, kuriant mokymosi aplinkas ne visada atsižvelgiama į mokinių poreikius, mokymosi stilių, gebėjimus, daugiau dėmesio skiriama vaiko fizinių ir psichinių, mažiau – dvasinių galių ugdymui.

Pamokų kokybės vertinimo duomenų antrinė analizė sudaro prielaidas daryti išvadas apie didaktikos paradigminės raiškos tendencijas ugdymo praktikoje. Turint omeny pateiktą A. Žemgulienės tyrimą ir kvietimą remiantis duomenimis diskutuoti dėl istorijos didaktikos gairių, taip pat turint greta pamokos kokybės tyrimą, vertėtų mokslininkų ir švietimo politikų bei praktikų diskusijoms pasiūlyti dar vieną aspektą. Pamokos kokybės požymiai suformuluoti, kaip teigta, remiantis bendrąja didaktika, orientuota į laisvojo ugdymo, arba interpretacinę, paradigmą, konstruktivistinį pažinimą. Diskutuotina, ar remiantis bendrąja didaktika sudaryti sutartiniai kokybės požymiai (pamokos planavimas ir organizavimas, mokymo kokybė, mokymasis, pagalba mokiniui mokantis, vertinimas ugdomant, santykiai (tvarka ir klasės valdymas), ugdymo aplinka (medžiagos, šaltinių, įvairių priemonių naudojimas), mokinių pasiekimai ir pan.), taikomi apskritai pamokos kokybei matuoti, adekvačiai parodo *konkretaus dalyko*, šiuo atveju – *istorijos pamokos specifiskąją kokybę*. Tarkime, ar istorinio, matematinio, fizikos, kito dalyko raštingumo sėkmingas ugdymas galėtų būti apibūdintas remiantis čia įvardytais, o tyrime nuodugniai aptartais kokybės požymiais? Todėl diskutuotina ir apgalvotina – galbūt tarp jau nustatytų pamokos kokybės požymių grupių turėtų atsirasti dalyko pamokos kokybės specifiskumą išreiškianti požymių grupė.

\*

Kitokia išėitinė tyrimo pozicija nei aptartam kalbiniam, matematiniam, istoriniam ugdymui(si) yra būdinga **pilietinio ugdymo didaktikos tyrimui**. Tai sritis, kuriama jau nepriklausomoje Lietuvoje, jau pagal modeliuojamą naująją ugdymo paradigmą, todėl prielaidų patirti paradigminių virsmą pilietinio ugdymo didaktikai iš pažiūros nebuvo. Mokslininkė I. Zaleskienė tyrime analizuoja *pilietiško ugdymo(si) sistemos modelia-vimą kintančiuose socialiniuose ir edukaciniuose kontekstuose*, išryškindama socialinę pilietiško ugdymo dimensiją: asmens atsakomybės bendruomenei, tautai, valstybei ugdymą. Šis tyrimas tiesiogiai atspindi didaktikos mokslo tyrėjų (Seel, 1999)<sup>31</sup> iškeliamą vieną iš plačiųjų didaktikos mokslo aprėpiamų problemų – atsakomybės žmogui ir pasauliui pagrindų mokymąsi. Remdamasi švietimo dokumentų, Lietuvos ir užsienio autorių darbų analize, nagrinėdama pilietiško ugdymo tikslų, turinio ir jo įgyvendinimo strategijų plėtotę, autorė išryškina esminius laisvo ir socialiai atsakingo asmens ugdymosi kontūrus ir apibendrina, kad:

Pilietiško ugdymo tendencijos šiuolaikiniame pasaulyje yra sąlygotos socialinių pokyčių ir besikeičiančio ugdymo vaidmens tarpusavio ryšio. Kitaip tariant, pilietinis ugdymas yra tapęs viena iš ugdymo turinio atnaujinimo strategijų, padedančių įveikti socialinę atskirtį, o aktyvus pilietiškas tampa vienu iš pagrindinių veiksnių, padedančių stiprinti socialinę sanglaudą.

Lietuvos pilietiško ugdymo sistema (tikslai, uždaviniai, turinys ir jo įgyvendinimo būdai) kuriama atsižvelgiant į pažangiausias Europos ir pasaulio edukacines tendencijas. Teigiama, jog pilietinis ugdymas *Lietuvoje yra socialiai angažuotas, t. y. viena vertus, yra sąlygotas socialinės aplinkos, kita vertus, jis pats skatina palankesnės socialinės aplinkos kūrimąsi*. Pilietiško ugdymo sistema sukonstruota iš tarpusavyje sąveikaujančių komponentų ir yra glaudžiai susieta su sistemos tekstu ir kontekstu.

Pilietiško ugdymas Lietuvos bendrojo ugdymo mokykloje laikomas ne tik sąlygotu socialinių bei edukacinių pokyčių, bet ir viena iš ugdy-

<sup>31</sup> 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](http://tntee.umu.se/publications/v2n1/pdf/2_1complete.pdf#page=14).

mo turinio atnaujinimo kryptių ir būdų. Tyrimo metu išryškintos ir brėžiamos šios pilietiškumo ugdymo turinio kryptys: *tautos ir valstybės kaip bendrijos pažinimas ir vertybinė aktualizacija; socialinių ryšių kūrimas ir palaikymas; tyrimas ir pokyčių inicijavimas pačiam aktyviai dalyvaujant.*

Pagrindinės pilietiškumo ugdymo sistemos Lietuvos bendrojo ugdymo mokykloje įgyvendinimo strategijos remiasi pačių mokinių veikla, nagrinėjant pilietiškumo apraiškas, kuriant situacijų modelius, dalyvaujant praktinėje veikloje ir pilietiškumą įtvirtinant kaip asmenybės savybę, taigi visiškai atitinka laisvojo ugdymo humanistinės paradigmos didaktikos esminę kryptį, pateiktą monografijos pirmojoje dalyje.

\*

*Filosofijos didaktikai* takoskyrą buvo aktualu įsivardyti. Monografijos penktojoje dalyje pristatytame trečiajame tyrime mokslininkai J. Baranova ir L. Degėsys nagrinėja *filosofijos didaktiką modernizmo ir postmodernizmo takoskyroje*. Apsvarstę, koks yra modernistinio ir postmodernistinio ugdymo santykis mokant filosofijos ir filosofinės etikos Lietuvos mokykloje, išanalizavę, kokiomis teorinėmis prielaidomis yra grindžiami šio santykio ypatumai, remdamiesi tyrimu filosofai apibendrino, kad:

Modernioji ir postmodernioji filosofijos didaktika skiriasi akcentais: modernioji pabrėžia labiau loginį mąstymą, o postmodernioji – interdiscipliniškumą ir interkontekstualumą, tačiau jos neneigia viena kitos, o viena kitą konceptualiai papildo, nes:

Ir modernioji, ir postmodernioji filosofijos didaktika yra orientuotos į minties tapsmo ugdymą, kritinės ir kūrybinės minties dermę;

Ir modernioji, ir postmodernioji filosofijos didaktika pabrėžia mokinių sąmoningumo ugdymą kaip procesą, o ne kaip pasiektą apibrėžtą tikslą;

Ir modernioji, ir postmodernioji filosofijos didaktika ugdo kosmopolitines, pilietines atviros visuomenės vertybes.

Filosofijos didaktika, tikėtina, yra iš tų dalykų, kurie savo santykį su bendrąja didaktine paradigma nusistato gana savitai. Kaip matyti, tyrimo autoriai, pabrėžę dviejų paradigminių linkmių skirtynes, vis dėlto linksta pripažinti, kad modernioji ir postmodernioji filosofinė didaktika skiriasi metodais, bet ne ugdymo turiniu, ir todėl jų derinimas, mokslininkų požiūriu, sudaro įvairiapusiškesnę mokinių mąstymo ugdymo galimybę.

Taigi, kaip teigia jau ne kartą cituotas H. Seelas (1999)<sup>32</sup>, dalyko didaktika praturtina bendrąją didaktiką specifiškais didaktiniais sprendimais.

\*

Panašios nuostatos laikosi ir kitame, monografijos šeštojoje dalyje „Ugdymo paradigimų kaitos matmuo meninio ugdymo didaktikoje“ pristatomame tyrime „Lietuvos mokyklinė teatro didaktika: paradigimų priešpriešos ir sąveika“ mokslininkė V. Kazragytė. Nuodugnai išanalizavusi ir tyrimu pateikusi paradigminių linkmių skirtynes, mokslininkė išryškina ne tik meniniame (konkrečiai – teatro) ugdyme paradigmines linkmes skiriančias, bet ir siejančias gaires.

Bet pirmiausia – kokias *bendras idėjas* atskleidžia meninio ugdymo srities didaktikos tyrimai. Pripažįstama, kad meninio ugdymo sričiai paradigminė ugdymo kaita, sąlygojanti didaktikos kaitą, itin palanki. Mat iki paradigmos kaitos Lietuvoje tiek meninio ugdymo srities, tiek jai priskiriamų dalykų statusas buvo sumenkintas tiek, kad ne visi menai turėjo ugdymo turinyje menui skirtų ugdymo plano valandų. Meninio ugdymo problemiška padėtis iki paradigmos kaitos buvo todėl, kad *meno dalykų ugdymas mokyklose buvo suponuotas vyravusio klasikinės ugdymo paradigmos požiūrio, jog menai, kaip „nemoksliniai“ dalykai, turėtų egzistuoti neformaliajame ugdyme ir būti skirti tik menams gabiems ir talentingiems asmenims, jų saviraiškai*. Muzikos ir dailės dalykai, buvę mokymo plane, orientavosi daugiau į muzikos ir dailės istorijos mokymą, o ne į muzikavimą ar asmens raišką dailėje. Taigi atitinkamai orientuota ir didaktika. *Laisvojo ugdymo paradigma ir jos kontekste susiformavusios kognityvinė meninio ugdymo ir intelekto įvairovės teorijos pabrėžia, kad meninis ugdymas reikalingas visiems ir kaip pasaulio meninio pažinimo būdas, ir kaip asmens kūrybiškumą ugdanti sritis*. Į bendrojo ugdymo turinį iš neformaliojo švietimo zonos laipsniškai atėjo teatras, šokis, tiek šie du, tiek turinyje buvę menų dalykai dailė ir muzika kuria naują savo didaktiką, taigi paradigminis virsmas menų didaktikai itin aktualus.

Tad ką atskleidė teatro didaktikos tyrimas? Pripažinta, kad Lietuvos mokyklinėje teatro didaktikoje reiškiasi tiek klasikinio ugdymo paradi-

.....  
<sup>32</sup> Ten pat.



gma, akcentuojanti dalyko mokymą, tiek ir laisvojo ugdymo paradigma, pabrėžianti vaiko asmens galių, ypač kūrybinių, plėtrą; paradigmų raiškos santykiai apibūdinti kaip priešpriešos ir sąveikos; išskirti trys teoriniai teatro mokymo modeliai: *norminis*, *žaidiminis norminis* ir *kūrybinis meninis*; visi teoriniai paradigmniai teatro mokymo modeliai reiškiasi ugdymo praktikoje iki šiol.

Atskleistos ir modelių sąsajos su alternatyviomis paradigmomis linčmėmis: *norminiame* teatro mokymo modelyje dominuoja klasikinė ugdymo paradigma (pagrįsta objektyvistine turinio samprata); *žaidiminis norminis* teatro mokymo modelis prieštarinai derina abiejų paradigmų raišką; *kūrybinis meninis* teatro mokymo modelis grindžiamas aiškiai pakitusia turinio samprata, kai laikomasi nebe tradicinės akademinės turinio sampratos, bet išskiriamos esminės žinios, reikalingos kūrybinei meninei vaiko raiškai „čia ir dabar“. Vaiko meninės prasmės kūrimo procese natūraliai vyksta abiejų paradigmų sąveika: vaikas kūrybiškai naudoja žinias savo (ne suaugusiojo!) minčių ir jausmų raiškai, galių plėtotei. Tam atitinkamai pritaikomi visi kiti didaktikos sistemos elementai (metodai, strategijos, etapai, vertinimas, kt.). Individualus vaiko tobulėjimas, kuris matomas iš mokymosi ir kūrybos pasiekimų, tampa pagrindiniu pedagogo ir paties vaiko pastangų objektu.

Pirmuosiuose dviejuose modeliuose vaikų teatrinė veikla iš esmės sutampa su įprastine suaugusiųjų teatrine veikla, todėl didaktiniai elementai lieka gana implicitiniai, jų reikšmė ne tokia didelė. *Kūrybiniame meniniame* teatro mokymo modelyje, siekiant įgyvendinti glaudžią abiejų paradigmų sąveiką, labiau eksplikuojama ir diferencijuojama didaktika. Kiekvienoje šio modelio įgyvendinimo formoje – *meninėje vaikų teatrinėje veikloje*, *į vaidybos gebėjimų ugdymą orientuotoje priešmokyklinėje veikloje* bei *teatro bendrosiose programose* – pasirodo skirtingos, savitos didaktinės sistemos.

Mokslininkės teigimu, tyrimo rezultatus derėtų priimti kaip tam tikrą metateoriją, leidžiančią įsivaizduoti ir suprasti įvairius didaktinius modelius. Ją įsisąmoninus galima vienu modeliu atsisakyti, o kitus – kaip inovatyvius, atitinkančius šiuolaikinius ugdymo tikslus, taikyti kūrybiškiau ir nuosekliau.

\*

Antrasis meninio ugdymo srities tyrimas, pristatytas meninio ugdymo didaktiką nagrinėjančioje monografijos šeštojoje dalyje, skirtas muzikos didaktikai. H. Šečkuvienė, analizuodama Lietuvoje parengtas ir apgintas muzikinio ugdymo tematikos daktaro disertacijas, remdamasi tradicine (estetine) ir praksine (angl. *praxial*) muzikinio ugdymo filosofijos koncepcijomis, lemiančiomis muzikinio ugdymo didaktiką, jas abi lyginama, iškėlė probleminių klausimų – ar Lietuvos muzikinio ugdymo disertaciniuose tyrimuose nagrinėjama tematika atspindi ugdymo paradigmu kaitos tendencijas.

Analizuodama Lietuvos mokslininkų apgintų daktaro disertacijų tematiką, mokslininkė apibendrina, kad:

1968–1991 m. etape apgintų daktaro disertacijų tematika, kaip ir visas tuometinis Lietuvos švietimas, grindžiama klasikine ugdymo paradigma, nepriklausomybės laikotarpiu parengtų disertacijų tematikos aktualumas grindžiamas Lietuvos švietimo reformos nuostatomis, orientuotomis į laisvojo ugdymo paradigmą, taigi paradigminis mokslinių tyrimų virsmas fiksuojamas;

Lietuvos muzikiniame ugdyme paradigmu kaita prasidėjo kur kas vėliau nei demokratinėse Vakarų šalyse, t. y. tik XX–XXI a. sandūroje, o *praksinės* muzikinio ugdymo filosofijos koncepcijos idėjos Lietuvą pasiekė dar vėliau, todėl Lietuvoje edukologijos disertacinių tyrimų, skirtų muzikinio ugdymo paradigminės kaitos aktualijoms nagrinėti, yra nedaug;

Nors išskirto pirmojo tyrimų etapo daktaro disertacijų tematika buvo grindžiama estetinėmis teorijomis, klasikine ugdymo paradigma, jomis remiantis buvo sukurta savita nacionalinė muzikinio ugdymo sistema, sudariusi prielaidas muzikos didaktikos naujos sampratos paieškoms ugdymo paradigmu virsmo kontekste, atkūrus nepriklausomybę;

Nepriklausomybės laikotarpio Lietuvos disertaciniai tyrimai jau aprėpia laisvojo ugdymo paradigmai būdingus aspektus – mokytojų rengimo kaitą ir tobulinimą, bendrųjų gebėjimų ugdymo, kompetencijomis grįsto mokymo(si) aktualizavimą, ugdytinio ir ugdytojo santykių gerinimą, visuomenės humanizavimą muzikinio ugdymo priemonėmis, kūrybingumo, etninio tapatumo ugdymą, specialiųjų poreikių turinčių mokinių

ugdymą, ugdymo turinio ir vertybių kaitą. Tačiau kai kurios ugdymo paradigmos kaitai aktualios temos (pvz., muzikos mokymo(si) metodų, strategijų kaita, IKT taikymas muzikiniame ugdyme, ikimokyklinio ugdymo ir muzikos mokyklų muzikos pedagogų rengimas) yra visai netyrinėtos. Be to, būtų svarbu tirti ir disertacinių tyrimų rezultatų poveikį muzikinio ugdymo praktikai, todėl iškyla tyrimų vadybos poreikis – koordinuoti, planuoti, sisteminti ir vertinti kokybę.

Tikėtina, šis tyrimas taps postūmiu tokiai veiklai.

\*

Kaip atskleidė trečiasis šioje monografijos dalyje pateiktas *šokio didaktikos* tyrimas, *šokio didaktikos paradigminės kaitos kontekstas ir turinys*, šokis, jo didaktika dėl paradigminio pokyčio įtakos patyrė bene ryškiausią virsmą: šokis Lietuvoje per XX–XXI a. nuo papildomo ugdymo veiklos, gyvuojančios šokio kolektyvų forma ir orientuotos į atlikimo technikos tobulinimą, išaugo į savarankišką šokio dalyką, įtrauktą į bendrojo ugdymo turinį, įteisintą per bendrąsias šokio ugdymo programas visose ugdymo pakopose ir suteikiančią visuminį šokio išprusimą kiekvienam asmeniui.

Tyrimą atlikusi mokslininkė B. Banevičiūtė pripažįsta, kad šokio mokymo ir mokymosi teorija dar tik formuojasi, o jos formavimasis sunkina šokio ugdymo daugialypumas, sąlygojantis skirtingas šokio didaktikos sritis: formaliojo šokio ugdymo didaktiką (pradinės, pagrindinės, vidurinės ir aukštosios mokyklos didaktiką), neformaliojo šokio ugdymo didaktiką (ikimokyklinę, šokio kolektyvų ir neįgaliojo šokio ugdymo didaktiką), šokio žanrų didaktiką (klasikinio, moderniojo, pramoginio, liaudies ir gatvės šokio didaktiką), šokio profesionalų didaktiką (choreografo / kūrėjo, šokėjo / atlikėjo ir šokio pedagogo didaktiką).

Remiantis mokslininkės pateikiamu apibendrinimu, perėjimas nuo klasikinės paradigmos prie laisvojo ugdymo paradigmos jau atsispindi bendrosiose šokio ugdymo programose, formuluojant šokio ugdymo tikslus, turinį, numatant mokymo ir mokymosi metodus, parodant šokio pasiekimų sampratą, tačiau galiojančiuose šokio ugdymą reglamentuojančiuose dokumentuose (pvz., vidurinio ugdymo metodinėje medžiagoje) yra paradigminio nenuoseklumo. Todėl gebėti identifikuoti šokio ugdymą

mo paradigmas svarbu tiek šokio pedagogams, tiek švietimo politikams, juolab mokslininkams. Tyrimo autorės pateikta, sakytume, kodinė paradigmių skirtis:

- klasikinės ugdymo paradigmos šokio didaktika pasižymi į šokių mokymą orientuotu tikslu, į tam tikro šokio žanro repertuarą orientuotu turiniu, pasyvių rodymo ir aiškinimo metodų taikymu, spontaninės saviraiškos ir atlikimo technikos akcentavimu; mokiniai skirstomi į gabius ir negabius šokiui; šokio pamokoje vyrauja šokių repetavimas, akcentuojamas pasirodymas koncertinėje veikloje ir konkursuose; neskiriama pakankamai dėmesio mokinių šokio pasiekimų vertinimui, akcentuojamos mokinio klaidos atliekant judesius, nesiaiškinama jų priežastis, nenumatomi tolesni veiksmai; šokio mokytojas yra teisėjas, vertinantis šokio atlikimo techniką ir sprendžiantis, kas yra gerai, teisinga ar neteisinga;
- laisvojo ugdymo paradigmos šokio didaktika pasižymi į asmens šokio kompetencijų ugdymą orientuotu tikslu, į įvairias šokio veiklos sritis (šokio atlikimą, kūrybą, stebėjimą, interpretavimą, vertinimą) orientuotu turiniu, įvairių šokio mokymo metodų (rodymo, aiškinimo, kūrybinių užduočių, diskusijų, projektų, darbo grupėmis) taikymu, mąstymo šokio priemonėmis – kūrybos akcentavimu; visiems mokiniams yra sudaromos sąlygos reikštis šokio veikloje pagal jų galimybes; šokio pamokoje derinamas šokių repetavimas su kūrybine veikla, jos rezultatų pristatymu ir aptarimu, šokio stebėjimu, analizavimu, mokymusi vertinti ir išsakyti savo nuomonę; skiriamas deramas dėmesys mokinių šokio pasiekimų vertinimui, išryškinami teigiami aspektai, aptariami mokymosi sunkumai, numatomi tolesni veiksmai; šiame procese šokio mokytojas yra pagalbininkas, patarėjas, padedantis organizuoti visuminį šokio pažinimą.

Tyrėjos teigimu, kol kas šokio ugdymo praktikos tyrimai ir šokio mokytojų parengtų metodinių darbų analizės rezultatai rodo, kad šokio mokytojai savo darbe vis dar nesivadovauja laisvojo ugdymo paradigmos principais, tad pagrįstai keliami klausimai, ar šokio pedagogai žino ir suvokia švietimo reformos paskatintą paradigminę kaitą, kaip ją supranta,

ar įžvelgia paradigmų skirtumus ir jų įtaką ugdymo praktikai, kaip kinta jų darbas priklausomai nuo paradigmų suvokimo. Tokiomis aplinkybėmis išeitis – mokytojų švietimas, kaip ir mokytojų rengimas, ir tolesni šokio didaktikos teorijos ir praktikos tyrimai – ateityje laukiantys darbai.

\*

Tyrimė „Ikimokyklinio ugdymo didaktika“, mokslininkės O. Monkevičienės pateiktame monografijos septintojoje dalyje, ikimokyklinio ugdymo didaktikos problema analizuojama kaip naujas fenomenas, besiformuojantis interpretacinės (gyvųjų sistemų, sąveikos, postindustrinės) paradigmos idėjų kontekste.

Autorės tyrimo duomenimis, interpretacinės, gyvųjų sistemų, sąveikos (mokslininkė dar pavadina ir *mokymosi*) paradigma grindžiamos ikimokyklinės didaktikos samprata ir esminės idėjos Lietuvos švietimo sistemoje jau yra išsikristalizavusios, tačiau pasigendama nuoseklesnių praktinių šių idėjų įgyvendinimo sprendimų. Pedagogai vis dar taiko skirtingomis paradigmomis grindžiamas pedagogines strategijas ir atskirus vaikų ugdymo būdus. Paradigmos sąlygojami didaktiniai praktiniai sprendimai, mokslininkės teigimu, priklauso netgi nuo pedagogų požiūrio, jų asmeninės vaikų ugdymo filosofijos, kuri esą yra nuolat kintanti. Todėl didaktinės sumaištis ir čia esti. Suformuluoti teoriniai tyrimo rezultatai galėtų būti teorinis pagrindas, kuriuo remdamiesi ikimokyklinio ugdymo pedagogai išvengtų didaktinės sumaištis. Aktualūs šie tyrimo teoriniai teiginiai:

1. Ikimokyklinio ugdymo didaktikos samprata: *edukacinių sąlygų vaiko mokymuisi kūrimo teorija, kurios skiriamieji bruožai yra vaiko ir ugdytojo (jo kuriamos edukacinės aplinkos) sąveika, komunikaciniai susitikimai, leidžiantys vaikui kurti savo žinojimą, prasmes, vertybes, pažinimo strategijas, įvaldyti metapažinimo būdus, keisti savo mąstyseną.*
2. Ikimokyklinio ugdymo procesas: *mokymosi situacijų ir mokymosi patirčių kūrimo laukas, kuriame drauge veikia, bendrauja ir bendradarbiauja ugdytiniai ir ugdytojai; ugdymo(si) turinys, aplinka, laikas, formos, būdai, grįžtamasis ryšys ir pasiekimų vertinimas yra mokymo(si) situacijų ir patirčių kūrimo priemonės.*

Kaip probleminis reiškinys, galintis turėti įtakos didaktikos idėjų sumaiščiai, tyrime įvardytos *ugdymo ideologijų* dominavimo kaitos tendencijos (pagal Schiro, 2013)<sup>33</sup>: *i besimokantįjį orientuotos* ideologijos klestėjimo laikotarpis buvęs 1970–2000 m., o pastarąjį dešimtmetį jos aktualumas visai sumažėjęs; *socialinės rekonstrukcijos* ideologija buvusi aktuali apie 1970–1985 m., vėliau praradusi savo aktualumą, o pastarąjį dešimtmetį jos aktualumas nežymiai padidėjęs; *mokymosi kultūra* grindžiama didaktika šiuo metu praranda savo išskirtinį aktualumą, 2000–2012 m. vėl padidėjęs *mokslinės akademinės* ir *socialinio veiksmingumo* ideologijų aktualumas, kurių klestėjimo laikotarpis buvęs iki 1970 m.

Tyrimo rezultatai liudija ir kitą su ugdymo ideologijomis sietiną probleminį, didaktikos idėjų sumaištį keliantį reiškinį – postmodernizmo laikotarpiu vyraujančią pedagogų *asmeninių ideologijų* įvairovę. Tokiomis aplinkybėmis, mokslininkės teigimu, yra nelengva kurti ir įgyvendinti *mokymosi paradigma* grindžiamą vaikų ugdymo didaktiką. Ikimokyklinio ugdymo amžiaus tarpsnio institucijos organizuotai įveda asmenį į pasaulio pažinimo prieigas, ugdo (arba naikina) pasaulio tyrėjo smalsumą, norą pažinti ir tikėjimą savo galimybėmis pažinti. Todėl, nepaisant individualaus ugdytojo požiūrio, išlaikyti ikimokyklinio ugdymo didaktikos kryptį ir jos nuoseklumą yra itin aktualu. Pateiktos tyrimo teorinės išvados galėtų būti nors santykinio stabilumo pagrindas.

\*

Ieškodamas *asmens ugdymo tobulo varianto*, pasaulis vis išmėgina savo susikuriamas teorijas. Keista, kad paieškos dažniau linksta į kraštutinumus – tai *pedagogocentrizmą*, tai *pedocentrizmą*... Veikiausiai abiem kraštutinumais jau spėta nusivilti. Jei M. S. Schiro (2013)<sup>34</sup> įvardijama tendencija iš tikrųjų yra plačiais tyrimais pagrįsta, o ne vien asmeninis mokslininko požiūris, galima prielaida, kad toks *ugdymo ideologijų* „bangavimas“ jau liudija ir nusivylimo konstruktyvizmu požymius. Kaip minėta monografijos pirmosios dalies tyrime, ryški biheviorizmo alternatyva konstruktyvizmas, juolab radikalusis konstruktyvizmas buvo beišleidžias iš akiračio

<sup>33</sup> Schiro, M. S. (2013). *Curriculum theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. USA: Sage.

<sup>34</sup> Ten pat.

mokytojo kaip mokymosi vedlio vaidmenį, ugdymo praktikoje tai reiškė visos atsakomybės priskyrimą besimokančiajam. Abejotina, ar tai besąlygiškai gali tenkinti visuomenę, besitikinčią kuo geresnių jaunosios kartos ugdymosi rezultatų. Tačiau socialinio konstruktyvizmo idėja, kad mokymosi lygiaverčiai veiklūs subjektai yra ir mokytojas, ir mokinys, išvengia kraštutinio kurio nors subjekto *centrizmo*, paskirsto atsakomybę tolygiai, mokymasis tampa pasaulio nuolatinio atradimu, jo pažinimas tampa patrauklus ir pasiekiamas per besiugdomas kompetencijas. Dar viena ugdymo utopija? Pripažintina, kad tobuliausio ugdymo būdai vis dar neatrasti, bet socialiniu konstruktyvizmu remiasi ir su juo dera bendras Vakarų pasaulyje vis dar vyraujantis ugdymo demokratijai siekis. Lietuvoje – taip pat. Ugdymo demokratijai paradigma vis dar aktuali ir ją būtina pažinti.

Monografijos tyrimų visuma rodo, kad ugdymo paradigmų kaitos poveikis didaktikos būtiniams pokyčiams teoriniu ir ugdymo turinio struktūrinimo bei struktūrų įteisinimo lygmenimis yra suvoktas ir nuolat pakartojamas dokumentų bendrosiose nuostatose. Tačiau bendrosios principinės idėjos neišlieka tvarios besikeičiančiuose ugdymo turinį reglamentuojančiuose dokumentuose, kuriamuose vadovėliuose, juolab – ugdymo realybėje. Stabilų tvarumą, tikėtina, padėtų išlaikyti sistemiškai apibendrintas, į pasikeitusią ugdymo paradigmą orientuotas ir sprendimams poveikį turintis didaktikos mokslas. Tačiau iš anglakalbių šalių perimama tradicija didaktikos mokslą ir jo poveikumą vertina skeptiškai – kaip norminančią, reglamentuojančią, mokymo(si) lankstumą siaurinančią, dogmatizuojančią teoriją. Tikėtina, kad XXI a. didaktikai nepalanki jos buvusi norminė tradicija – klasikinės paradigmos praeitis. Tačiau suvaldyti chaosui, didaktinių idėjų sumaiščiai būtinas amžiaus pakitusius poreikius išgvildenęs, suvokiantis ir lankstus mokslas – toji pati, bet kitokia didaktika. Todėl laisvojo ugdymo (mokslininkų dar vadinama interpretacine, postmodernųjų laikų, šiuolaikine, arba sąveikos, postindustrine, arba gyvųjų sistemų, holistine) paradigmos didaktikai ne tik teks atitikti amžiaus iššūkius – sukurti savą lanksčią didaktikos sistemą, bet ir įveikiant klasikinės didaktikos stereotipus suformuoti naują didaktikos, reikalingos XXI a. mokyklai, įvaizdį.

*Ramutė Bruzgelevičienė,  
Daiva Jakavonytė-Staškuvienė*

## SUMMARY

Changing times and education challenges that come with them require adjustments in teaching activities in both general education schools and teacher education institutions. The demanding 21<sup>st</sup> century is no exception. What teaching approach should be adopted for the modern youth still at school? What theoretical background and practical solutions should be chosen for teaching and learning at schools in order to prepare the young generation not for the world that no longer exists (Senge, 2006)<sup>35</sup> but for the future that is unpredictable or difficult to foresee? Such situation calls for the search of the most appropriate theoretical and practical solutions in teaching. This is the aim of this monographic research whose main focus is the question *how changes in teaching paradigms reflect on changes in didactics*. The monograph deals with the problem in various aspects and different contexts and offers a three-way teaching approach/theory: explanatory, descriptive and focused on practical functioning.

Firstly, the monographic research area and boundaries have been dictated and determined by the development of teaching paradigms. Secondly, it has been shaped by previous studies of schools, which have reconfirmed the chaotic situation of teaching ideas prevalent at schools: teachers regardless of their age and years of experience claim to follow a certain teaching model, but their actions in practice point to another (Jucevičienė et al., 2005; Targamadžė et al., 2010)<sup>36</sup>. In other words, the analysis of previous research data states low didactic competence of teachers and gaps in teacher education process when it comes to didactic competence. Studies in such a problematic context help to outline theoretical and practical so-

<sup>35</sup> Senge, P. (2006). *Besimokanti mokykla. Knyga praktikui*. Versa / The Book.

<sup>36</sup> Jucevičienė, P., Simonaitienė, B., Bankauskienė, N., Šiaučiukėnienė, L. (2005). *Mokytojų didaktinės kompetencijos atitiktis šiuolaikiniams švietimo reikalavimams: tyrimo ataskaita*. Internet access: [http://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/443\\_481259ef9894bc8cfc42b7f0f5b92029](http://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/443_481259ef9894bc8cfc42b7f0f5b92029); Targamadžė, V., Nauckūnaitė, Z., Stonkuvienė, I., Česnavičienė, J., Šimelionienė, A., Venclovienė, J. (2010). *12–14 metų mokinių mokyimo(si) didaktinės problemos ir jų sprendimo galimybės. Tyrimo ataskaita*. Internet access: [http://www.alternatyvusugdymas.lt/wp-content/uploads/2009/12/10\\_09\\_03\\_AU\\_galimybiu\\_studija.pdf](http://www.alternatyvusugdymas.lt/wp-content/uploads/2009/12/10_09_03_AU_galimybiu_studija.pdf).



lutions important for general education and teacher education in the 21<sup>st</sup> century.

On the other hand, the research team at the Lithuanian University of Educational Sciences is guided by the goals of Lithuania's Progress Strategy "Lithuania 2030" (2010)<sup>37</sup>, among which to promote human creativity, self-expression, be open to a dialog, cooperation, innovations; cherish your country, its historical past, learn from the best practice of other countries. All of this has been taken into consideration when establishing concepts of the monograph and carrying out the research because didactics in this context is seen as an integral part of teaching sciences the focus of which is not only to develop teaching theories and their analysis but also to improve teaching methods applied in practice taking into account all age groups and all education areas.

### **Research results**

The first study of the monograph *Teaching Paradigm is the Foundation of Didactic Ideas* recognises alternative teaching (as well as didactic) paradigm signs as a distinction code. This idea is based on previous didactic research studies and the resulting assumption that the didactic chaos in teaching practice may have been caused by the confusion of didactic ideas in both theory and practice and after setting the objective to *define a systemisation code for different didactic ideas*, a thorough analysis of the teaching philosophical context in the academic research of the 21<sup>st</sup> century, summarising the 21<sup>st</sup> century teaching ideas with alternative paradigms, discussing the role of didactics in general education, paradigm links between education and didactics, aspects of technological effects on didactics, relation between general and subject specific didactics, analysis and synthesis of theoretical approaches. *Classical (normative, modern, traditional or effect, industrial or mechanic)* and *free education (humanistic, interpretive, post-modern, post-industrial, live system, holistic, interaction)* paradigms are considered as alternative. The approach to man, education

.....  
<sup>37</sup> Valstybės pažangos strategija „Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“. (2013). Internet access: [http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=425517&p\\_query=&p\\_tr2=2](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=425517&p_query=&p_tr2=2).

and actors involved in the education system such as teacher and student or trainer and trainee, the goal of education, its function, content. etc. alternatively distributes along both sides of the paradigm separator axis, the essence of which is *the relation* (and the didactic actions stemming from it) *with the person's nature, being in cooperation with it or operating it.*

The research can be summarised as follows:

The philosophical context of education in the 21<sup>st</sup> century refers to the change in education paradigms that determines the current didactic paradigm of the 21<sup>st</sup> century.

Paradigmatically different philosophical education approaches to person's nature, education, learning and values set the scope for issues dealt with in the field of general didactics: didactics as teaching and learning theory decides the broader content and procedure questions in teaching and learning such as legitimating and structuring of learning areas; learning the foundations of responsibility to people and the world; offering the experience of key natural and cultural dimensions; initiation and support of problem solving in learning process; encouraging independent thinking, assessment, solving and operation competences.

Paradigmatically different philosophical education approaches also have an effect on the fields of general didactics: integral analysis of teaching and learning, subject context, goals and objectives, content, strategies, use of mediums and tools in teaching and learning, study process, assessment and grading, self-assessment and self-grading, teaching and learning, actions of study actors. Therefore in comparison with classical didactics the scope of the object of didactics study becomes wider as both issues and fields of study in changing didactics are broadened.

Following the concept of holistic education teaching and learning is considered as one education instrument, which is very significant and powerful. A student when taught is unconditionally trained and develops.

This research reconfirms the fundamental holistic approach that man as an integral being evolves in the educational process as a coherent whole and is a strong indication that holistic education whose inherent part is teaching and learning has a holistic effect on the person, therefore the didactic based teaching and learning integrally influences person's develop-

ment. The focus on training in the process of education for person's development is a theoretical and practical need of the *classical (normative, modern, traditional or effect, industrial or mechanical)* paradigm tradition and not the 21<sup>st</sup> century *free education (interpretive, post-modern, contemporary or interface, post-industrial or live system, holistic)* paradigm. In the Lithuanian education tradition the latter approach has rather been opposed to than supported.

Technology-based mediums, digital technologies of the 21<sup>st</sup> century are effective, i.e. produce a change in the thinking structure, tools used in the education process; improve the speed of access to information; to some extent give the same access for trainer and trainee to information, and enable a more personalised technological link between teacher and student. At the same time, however, they weaken the basis of educational interface, i.e. person-to-person interaction; reduce critical thinking and development of an interpretive relationship with information. As education addresses not only questions of knowledge and thinking techniques but also deals with choice of values and content, didactic solutions should purposefully aim at an educational process in which the teacher is a guide and advisor in selecting information and develops the skills of interpretive and critical and analytical thinking. Didactic solutions are determined not by technologies but rather goals of personal development and corresponding education methods stemming from the education paradigm. In other words, in education process technologies are subject to the education paradigm.

After analysing theoretical approaches and summarising them the main idea of the monograph is as follows: the systemisation of didactic theoretical and practical solutions and placing the chaos of ideas under control should and could be possible through education paradigm differences, which influence differences in didactic paradigms. This principle is valid for both general and subject-specific didactics as the relationship between the two is reciprocal rather than hierarchical: both deal with the same problems but their diversity lies in different approaches to generalise their arguments and solutions, which coincide at the level of education paradigm ideas. General didactics aims at the most comprehensive model whereas subject-specific didactics focuses on more detailed models

to implement the relevant education paradigm. Through specific models and their implementation methods subject-specific didactics contributes to general didactics. The role of the subject-specific didactics is to build a connection between a particular subject and education (Seel, 1999)<sup>38</sup>.

The author, however, still sees the change in the paradigm of didactics as well as education as a problem. For further discussion the research in Chapter 1 of the monograph proposes the topic of the paradigm development: if it can evolve on its own or whether it is better to opt for a revolutionary approach, the so called *conversion* to another paradigm, suggested by the same academic Kuhn (1962)<sup>39</sup>. Current disparities in education and didactics and ideological confusion may be a result of a revolutionary approach in the Lithuanian education policy, which was adopted due to a particular situation arising from the transition of ideological paradigm, but in practice this approach lagged behind and got trapped in the evolutionary turmoil. This is seen in the studies of the didactics situation on various levels that have been carried out so far. On the other hand, the acknowledgment of evolutionary confusion could encourage a dialog between education politicians, academics and practitioners, and a search for data-based solutions.

Other monograph studies are based on the summary of didactic ideas stemming from the change in education paradigm as explained in Chapter 1. The general topic of the monograph *how the change in education paradigms affects the change in didactics* is addressed within the scope of education areas or subject didactics.

\*

In the second study *Humanistic Paradigm Ideas of Free Education in the Context of Linguistic and Literary Education Paradigms: Analysis of General Curricula of Teaching Lithuanian Language (Native Level) and Literature (1994–2011)* its authors V. Salienė and N. Toileikytė, who analysed in the Lithuanian language and literature curricula in 1994–2011 basic and

.....  
<sup>38</sup> Seel, H. (1999). Allgemeine Didaktik (General Didactics) and Fachdidaktik (Subject Didactics). *TNTEE Publications*, 2 (1), October, 13–20. Internet access: [http://tntee.umu.se/publications/v2n1/pdf/2\\_1complete.pdf#page=14](http://tntee.umu.se/publications/v2n1/pdf/2_1complete.pdf#page=14).

<sup>39</sup> Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

secondary education for implementing the ideas of *free education humanistic* paradigm; how these ideas correspond to the ideas of linguistic and literary education paradigm; how focused and consistent they are in the curricula; what other tendencies can be found, state the following:

The changes in the concept of education of native language and literature depend not only on the changes in education philosophy but also trends in the change of linguistic and literary sciences. Under the influence of these trends new paradigms in linguistic and literary education are formed reflecting different approaches to native language and literature teaching.

The analysis of general and subject-specific (Lithuanian language and literature) education goals has shown that *free education* ideas in the Curriculum Framework are developed through implementing the ideas of both *humanistic-cultural* and *pragmatic-technological flow*, with the first ones prevailing.

Of all the paradigms in linguistic and literary education most links with *free education humanistic* paradigm are found in the following paradigms: *communication*, *development* and partially *pragmatic*. A major trend in the Curriculum Framework (1994–2011) is the combination of all linguistic and literary education paradigms (*academic*, *development*, *communication* and *pragmatic*) without distinguishing a dominant paradigm, although in different curricula some paradigms hold stronger positions. However, combining a number of linguistic and literary education paradigms may be appropriate where their principal ideas instead of producing contradiction complement and explain each other. It has been noted that the Curricula Framework for the Lithuanian Language and Literature in Basic and Secondary Education offers a more coherent combination of paradigms, however the 2011 General Curriculum for Secondary Education of the Lithuanian Language and Literature to some extent goes back to the *classical* education paradigm, promotes the *academic* paradigm and in certain respects moves away from the ideas of *free education humanistic* paradigm.

The authors reveal that these trends can be linked to a major document in native language teaching: *2010-2014 Lithuanian Language Teaching*

*Strategy for Schools with General Education Curricula* (2010)<sup>40</sup>. This is explained by the *communication* paradigm in linguistic teaching bearing the most resemblance to the *free education humanistic* paradigm: them being coherent in all aspects (education purposes, relationship between students, education structure and learning concept). The timeline of references is as follows: the 1994 General Framework for Lithuanian emphasises the need to reinforce the *communication* paradigm: *linguistic education should focus more on communication, and linguistic activities at school should be motivated and based on knowledge and creativity* (General Framework for Lithuanian General Education Schools, 1994: 173)<sup>41</sup>; the *communication* approach typically associates the instruction of native language with literary education through a combination of language instruction, literary teaching and language system (grammar) comprehension (Jackūnas, 2006)<sup>42</sup>; since then the prevailing educational approach of *communication* was the basis for the updates of Native Lithuanian Instruction Curricula for Basic and Secondary Education in 2002, 2003 and 2008. The aforementioned 2010-2014 Lithuanian Language Teaching Strategy (2010) questions the establishment of the *communication* paradigm and focuses on the systematic teaching of grammar and cultural history, which mark the return to the *academic* paradigm.

When the paradigms are not consistent on curricula development level, coherent changes in didactic as well as education paradigms are complicated. Under these circumstances the confusion of ideas in didactics only increases.

\*

The third research *Paradigmatic Dimension in the Didactics of Basic School Mathematics* by N. Cibulskaitė answers the following research ques-

.....  
<sup>40</sup> *Lietuvių kalbos ugdymo bendrojo lavinimo programos vykdančiose mokyklose 2010–2014 metų strategija*. (2010). Internet access: <http://mokovas.wordpress.com/2011/01/10/lietuviu-kalbos-ugdymo-bendrojo-lavinimo-programu-2010-2014-m-strategija-2011-01-07/del-lietuviu-kalbos-ugdymo-bendrojo-lavinimo-programas-vykdančiose-mokyklose-2010-2014-metu-strategijos-patvirtinimo/>.

<sup>41</sup> *Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos*. (1994). Vilnius: Leidybos centras.

<sup>42</sup> Jackūnas, Ž. (2006). *Lietuvos švietimo linkmės (1988–2005)*. Vilnius: Kultūros, filosofijos ir meno institutas.

tions: *how the requirements of mathematical education outlined in general curricula for schools were actually met in real life; how the characteristics of this process changed in the context of interpretive pedagogy implementation; how changes in education paradigms influence the development of mathematical didactics theory* and draws the following conclusions:

There is a lack of conceptual works offering a coherent analysis of the process of mathematical education reform under a changing paradigmatic dimension.

In the didactics of mathematics a relevant problem still is the development of a content in math teaching and learning which would ensure the implementation of currently rarely encountered didactic principles of contextuality, integrity, individualisation and differentiation as well as education humanisation.

Although in earlier years of school teachers start to gradually apply methods featuring elements of interpretation paradigm, the change in math education paradigms is rather slow. According to the author the paradigmatic change in maths has revealed the need to customise and differentiate the educational content, however the need is not met by the way teaching is organised; active teaching and learning methods and application options of modern technologies, their control and implementation in education practice remain a challenge in modern math didactics. Another important issue is the development of a constructive interaction between educators and students. As the humane relationship plays a more important role for teachers in earlier years at school than later on.

In search of an argument to impulse paradigmatic changes, the author resorts to the content of teacher professional competences approved by education policies arguing that the development of such competences would guarantee teachers' preparation for paradigmatic changes in didactics. Therefore according to the author the stage of teacher education and its paradigmatic changes play an important role in didactic changes.

Thus another factor necessary for the paradigms to change is added: besides the comprehension of philosophical ideas and consistent changes in education policies teacher education stage is also important.

\*

The fourth research *The Change of Modern Didactics: Didactic Trends of Teaching History in Primary Education* carried out by A. Žemguliė discusses methodological approaches in the didactics of history. Following the ongoing academic discussions and research on the subject of history didactics around the world the author through her theoretical research argues that history teaching practice based on the constructivist theory and new didactic concepts and applied in democratic countries at the turn of the last century is absent in the Lithuanian history teaching and learning tradition. The author's arguments are presented in the following logical sequence:

Under the effects of constructivism the didactic focus in history teaching shifts from the volume of historical information to the development of historical thinking competences;

The approach that when studying students adjust their previous knowledge leads to the conclusion that even small children may have a prior knowledge of history and by expanding it improve their historical perception;

The progress in historical perception is measured not by the amount of knowledge but by the development of understanding, i.e. knowing what this knowledge can be used for;

Constructive learning consists of analysing and widening the knowledge one already has and thus emphasises the notion that history learning is the process of research and development of historical knowledge during which the knowledge, perception and competences evolve and gradually lead to a conceptual understanding of history as a science and the development of procedural competences (methodology) of historical knowledge, which is defined as *historical literacy*;

The development of historical literacy is considered the purpose of the history didactics and it is taught worldwide to children since the age of 5-6 through constructive learning activities.

The author in her research offers definitions of historical reasoning, presents research-based mechanisms for the growth of understanding, summarises and categorises the development of historical literacy into four



groups (*the concept of time flow and changes in time; the concept of cause and effect relations; the concept of reliability of historical source evidence; the concept of different historical interpretations*) and as a result argues that constructive teaching and learning requires a wide range of professionally adapted teaching and learning sources, active teaching and learning strategies and methods.

Upon the qualitative analysis of the history section of General Framework for Primary Education (2008)<sup>43</sup> the author concludes that the history curriculum of the Lithuanian primary education sets lower requirements for students in history comprehension competences than in other western democratic countries. On the other hand, the qualitative analysis of the history curriculum shows that despite the paradigmatic change and focus on general competences in General Framework for Primary and Basic Education (2008) and other guidance documents, the content of primary education still focuses on knowledge transfer. The qualitative study encourages looking for new strategic decisions to integrate general and subject-specific competences in primary education curricula and as mentioned before revise the didactic goal of learning history to enable the development of historical literacy.

After a thorough analysis of constructivism related change trends in the didactics of history and the world knowledge subject within the history domain in primary education the author concludes that the didactic approach used in history teaching in Lithuania does not focus on developing historical literacy and invites specialists to a data-based discussion to design new strategic guidelines complying with modern didactic approaches in history.

\*

The history didactics is further discussed by researchers D. Survutaitė and S. Vaičekauskienė in Chapter 5: *Paradigmatic Change Dimension in the Didactics of Social Education (History and Civic Education) and Philosophy* in their study called *Reflections of Didactic Paradigms in the Quality Assessment of History Lessons*. According to the researchers the quality

---

<sup>43</sup> *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos*. (2008). Vilnius: ŠAC.

of a lesson has a direct connection with teacher's didactic competences as the agreed upon criteria of quality (lesson planning and development, teaching quality, learning, assistance to students, assessment through education, relations (order and class management), educational environment (use of materials, sources, tools), student progress, etc.) come from the didactics type that focuses on free education or interpretive paradigm (other names are also used) and constructivist knowledge, therefore the quality assessment shows the extent to which the didactic paradigm has changed in real life teaching.

The conclusions, that the authors draw on the basis of the secondary analysis of history lesson quality in 2011–2012 as observed by external assessors, if compared with the findings of previous studies on didactic situation (Jucevičienė et al., 2005; Targamadžė et al., 2010)<sup>44</sup> do not indicate a special paradigmatic change in the didactics of history. Following the analysis of the findings of history lesson observation by external assessors in 2011–2012 the authors state the following paradigmatic trends in Lithuanian schools:

- “history is instructed upon students”, i. e. knowledge is the most important objective; developing general competences is less important, especially weak is the component of developing values, overall the tradition of history lessons is based on pragmatic-technological education flow although in terms of the values a humanistic-cultural approach would be more adequate in history teaching;
- an increase in consistent resolution of learning problems, appropriate choice of assessment and self-assessment, activity reflection can be seen only in the last years at school (11<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup>), whereas

<sup>44</sup> Jucevičienė, P., Simonaitienė, B., Bankauskienė, N., Šiaučiukėnienė, L. (2005). *Mokytojų didaktinės kompetencijos atitiktis šiuolaikiniams švietimo reikalavimams: tyrimo ataskaita*. Internet access: [http://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/443\\_481259ef9894bc8cfc42b7f0f5b92029](http://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/443_481259ef9894bc8cfc42b7f0f5b92029); Targamadžė, V., Nauckūnaitė, Z., Stonkuvienė, I., Česnavičienė, J., Šimelionienė, A., Venclovienė, J. (2010). *12–14 metų mokinių mokyimo(si) didaktinės problemos ir jų sprendimo galimybės. Tyrimo ataskaita*. Internet access: [http://www.alternatyvusugdymas.lt/wp-content/uploads/2009/12/10\\_09\\_03\\_AU\\_galimybiu\\_studija.pdf](http://www.alternatyvusugdymas.lt/wp-content/uploads/2009/12/10_09_03_AU_galimybiu_studija.pdf).

the assessment of student progress and achievements is not carried out in a consistent manner and is not equally effective at all ages;

- the control of teaching/learning process is only satisfactory: learning goals and objectives, which are considered a major component in didactics and have an effect on the whole process as well as single lesson, sometimes fail to be established clearly, and little focus on feedback and summary of achieved objectives undermines the role of goals and objectives;
- the choice of education content is not always adequate, the applied methods fail to develop student competences, individual learning achievements and individual progress are not given enough attention;
- the dominant role of the teacher and the frequently used method of lecture does not always assist students in developing competences, critical thinking, creativity and responsibility for their learning.

The authors make a concluding statement that the paradigm of classical education still dominates at basic education schools in Lithuania: the highest focus is placed on subject teaching (emphasis on knowledge, their fundamentality), learning environments sometimes fail to take into consideration the needs of students; their learning style, capacities, physical and mental abilities are trained more than spiritual capacities.

The secondary analysis of lesson quality assessment data enables drawing conclusions regarding the paradigmatic trends of teaching activities in education practice. Taking into account the research by A. Žemguliė and her invite to have a data-based discussion on history didactics guidelines and keeping in mind the lesson quality assessment research it is worth adding yet another aspect to the discussions between academics, education politicians and implementers. The lesson quality criteria are based on the paradigm of general didactics with a focus on free education or interpretation and constructivist knowledge. It is debatable if conventional quality criteria based on general didactics (lesson planning and development, teaching quality, learning, assistance to students, assessment through education, relations (order and class management), educational environment (use of materials, sources, tools), student progress, etc.) ap-

plied to assess the overall quality of a lesson are adequate to assess the *specific quality* of a lesson in a *particular subject* (in this case history). In other words can the literacy in history, maths, physics or another subject be successfully taught on the basis of the criteria referred to in this paper and thoroughly discussed in the research? Therefore it is worth discussing and assessing if the established set of criteria for lesson quality should be complemented with a set of subject-specific quality criteria.

\*

*The study of civic education didactics* finds itself in a different starting position than the discussed linguistic, mathematical and historical education. It belongs to a domain which emerged in independent Lithuania and was developed in accordance with the new education paradigm therefore there were no apparent reasons to research the paradigm shift in the didactics of civic education. The study by I. Zaleskienė analyses the *modelling of the citizenship education system in changing social and educational contexts* and highlights the social dimension of citizenship education: educating to be responsible to community, nation and state. The latter research echoes one of the major issues of didactics as pointed out by didactics researchers (Seel, 1999)<sup>45</sup>: learning the fundamentals of responsibility to man and the world. Following the analysis of educational documents, papers by Lithuanian and foreign authors and discussion of the goals of citizenship education, its curriculum and implementation strategies the author outlines the key guidelines for the development of a free and socially responsible person and makes the following conclusions:

Modern trends in citizenship education largely depend on social changes and the changing interconnection with the role of education, i.e. civic education is now a strategy to update the education curriculum and overcome social exclusion and active citizenship has become a major factor to build social links.

The system of citizenship education in Lithuania (goals, objectives, curriculum and its implementation methods) is developed following the

.....  
<sup>45</sup> Seel, H. (1999). Allgemeine Didaktik (General Didactics) and Fachdidaktik (Subject Didactics). *TNTEE Publications*, 2 (1), October, 13–20. Internet access: [http://tntee.umu.se/publications/v2n1/pdf/2\\_1complete.pdf#page=14](http://tntee.umu.se/publications/v2n1/pdf/2_1complete.pdf#page=14).

most advanced educational tendencies in Europe and worldwide. Civic education in Lithuania is said to be *socially dependent*, i.e. *it depends on the social environment at the same time creating a more favourable social environment*. The system of citizenship education consists of interconnected elements and is *closely related to the system text and context*.

Citizenship education in Lithuanian basic schools depends on social and educational changes but also serves as a way and guideline to upgrade the educational curriculum. The research underlines and identifies the following citizenship education curriculum areas: *knowledge of nation and state as a community and renewal of values; establishment and maintenance of social links; investigation and initiation of changes through active self-participation*.

Implementation strategies of the main citizenship education system in Lithuanian schools are based on the activities carried out by students via discussions of citizenship elements, simulating situations, taking part in practical activities and considering civil behaviour as a personal quality, which coincides with the main idea of the humanistic paradigm in free education described in Chapter 1 of the monograph.

\*

In *the didactics of philosophy* it has been important to make the following distinction. Chapter 5 of the monograph presents a research by J. Baranova and L. Degėsys which focuses on *the didactics of philosophy in the turn between modernism and post-modernism*. The authors discuss the connection between modern and post-modern education in terms of teaching philosophy and philosophical ethics in Lithuanian schools and analyse the theoretical ideas behind the said connection and conclude the following:

Modern and post-modern didactics of philosophy are different in their focus: the modern didactics focuses on logical reasoning and the post-modern one relies more on inter-disciplinary and inter-contextual aspects, however instead of an opposition there is a conceptual complementation between the two because:

Both modern and post-modern didactics of philosophy focus on the development of ideas, the union of the critical and creative thought;

Both modern and post-modern didactics of philosophy emphasise the development of student awareness as a process and not as a prescribed goal;

Both modern and post-modern didactics of philosophy develop cosmopolitan, civil values of an open society.

The didactics of philosophy seems to be a field where its relation to the general didactical paradigm is established in a particular way. The authors identify the disparities between the two approaches but recognise that despite their methodological differences they share the content; therefore a combination of the two would offer a more extensive development of students reasoning. According to the previously quoted H. Seel (1999)<sup>46</sup> the subject-specific didactic enriches general didactics with specific didactical solutions.

\*

A similar conclusion is drawn in the research by V. Kazragytė *Theatre Didactics in Lithuanian Schools: Paradigm Contrasts and Interaction* presented in Chapter 6 *Dimension of Education Paradigm Changes in Artistic Development Didactics*. After a thorough analysis and research of differences in paradigmatic approaches the author identifies not only the paradigmatic differences of artistic development (theatre in particular) but also their similarities.

But first let us look at the *ideas* that the research in the field of artistic development teaching has in *common*. Researchers agree that paradigmatic changes in education causing changes in didactics favour the field of artistic development. Before the change in the paradigm artistic development and related subjects in Lithuanian education had such a low status that not all art types were included in the curriculum. Artistic development found itself in a complicated situation before the paradigm change as *art subjects in schools were treated under the classical education approach that art as a 'non-science' subject should be taught as an extra-curriculum activity because they are meant only for artistic and art-gifted people, their self-expression*. The subjects of music and painting that were included in the curriculum focused on teaching music and art history rather than developing

.....  
<sup>46</sup> *Ibid.*

musical skills or self-expression through painting. The didactics was chosen according to the focus. *The paradigm of free education and the theories of cognitive artistic development and intellectual variety that formed from it state that artistic development is necessary for everybody both as a way of learning about the world and as a subject developing person's creativity.* The general education curriculum gradually included theatre and dance, which together with the earlier subjects of music and art designed a new didactics making the paradigmatic changes in art didactics very relevant.

So what were the results of the theatre didactics research? It was discovered that theatre didactics in Lithuanian schools relied on both classical education paradigm, which focuses on the instruction of the subject, and free education paradigm, which emphasises the development of personal abilities especially in the creative field; the relation between the two paradigms exists as oppositions and interactions; there are three theoretical models in theatre education: *formal*, *formal based on games*, and *creative artistic*; all theoretical paradigmatic models can be found in education practice until now.

The research also discusses the links between the models and alternative paradigmatic approaches: in the *formal* theatre teaching approach the classical paradigm is dominant (based on the curriculum objective concept); the *formal based on games* model contradictory involves both paradigms; the *creative artistic* approach is based on a different notion of the curriculum where the traditional academic concept of the curriculum is replaced by essential knowledge necessary for a creative artistic expression "here and now". In the process of the artistic sense development there is a natural interaction between the two paradigms: the child creatively employs his knowledge (not the knowledge of the adult!) to express his thoughts and feelings, exercise his powers. All other elements of the didactic system (methods, strategies, stages, assessment, etc.) are adapted accordingly. Individual improvement, which can be seen in the achievements in learning and creation, become the main object of the teacher and the child.

In the first two models theatrical activities of children are essentially the same as the usual theatrical activities by adults therefore the didactic

elements are rather implicit, their significance is minor. In order to implement the close interaction of both paradigms in the *creative artistic* approach didactic styles are more explicit and varied. Every realisation of this model (*artistic theatre activities, pre-school activities with focus on acting skills and general theatre programmes*) displays different and specific didactic systems.

The author recommends considering the research results as a kind of meta-theory which enables a better picture and understanding of different didactic models. Once the theory is understood some of the models may be abandoned whereas others (innovative and in compliance with modern education goals) may be applied in a more creative and consistent manner.

\*

The second research in the field of artistic development is presented in Chapter 6 and dedicated to the didactics of music. H. Šečkuvienė analyses Lithuanian PhD dissertations in the field of artistic development and by comparing the traditional (aesthetical) and praxial philosophical concepts of musical development, which define the didactics of music, raises a complicated question if the topics dealt with in the dissertations reflect the trends of changes in education paradigms.

Through the analysis of the topics of the defended PhD dissertations in Lithuania the author concludes the following:

The topics of the dissertations defended in 1968–1991 as well as the entire education in Lithuania at the time were based on the classical education paradigm, topics during the Lithuanian independence reflected regulations of the Lithuanian education reform, which focused on the free education paradigm, therefore it can be said the paradigmatic changes were represented;

In Lithuania music education paradigms started changing a lot later than in western democracies, i.e. only at the turn of the 20<sup>th</sup> century with the ideas of *praxial* music education philosophy arriving even after that, therefore the research in Lithuanian dissertations on the changes in music education paradigms is limited;

Even though the topics in the first research period of dissertations were related to aesthetical theories and classical education paradigm, they



helped to create a specific national music education system enabling the search of new concepts in music didactics at the change of education paradigms when the independence in Lithuania was established;

The research during the independence period already includes aspects of the free education paradigm: changes in teacher education and improvement, upgrade to competence-based teaching/learning focusing on general skill development, harmonisation of teacher/student relationship, humanisation of society through music education, development of creativity, ethnical identity, education of students with special needs, upgrades in education curriculum and values. However some of the topics relevant to the paradigmatic change such as methods of music instruction/learning, strategy changes, ICT promotion in music education, and education of music teachers for pre-school education and music schools remain widely unresearched. Moreover, it is important to study the effects of dissertation findings on music education practice, which points out the necessity of research management (coordination, planning, systemisation and quality assessment).

This research hopefully will serve as an impetus to take on the tasks mentioned.

\*

The Chapter's third research on the **didactics of dance** *Content and Context of the Paradigmatic Change in Dance Didactics* reveals that dance and its instruction have witnessed one of the biggest shifts in terms of paradigmatic changes: dance in Lithuania over the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> century grew from an extra-curriculum activity existing in the form of dance groups and focusing on the improvement of technique to an independent subject included in the general curriculum, taught at all learning stages and offering a general dance literacy to everybody.

The author of the research B. Banevičiūtė acknowledges that the theory of dance instruction and learning is under construction and this process is hindered by the complex nature of dance resulting in different didactic branches: formal dance didactics (applied in primary, basic, secondary schools and colleges), informal dance didactics (pre-school, dance groups and dance for people with disabilities), didactics of dance genres (classical,

modern, ballroom, folk and street dance), didactics of dance professionals (choreographer/developer, dancer/performer and dance instructor).

According to the author's conclusions the shift from the classical paradigm to free education paradigm can be seen in general dance instruction programmes when setting the goals, curriculum, teaching and learning methods, identifying dance progress. However, current regulatory documents on dance education (e.g. methodical framework for secondary education) still exhibit paradigmatic inconsistency. Therefore the ability to identify dance education paradigms is of key importance not only to dance instructors but also to education politicians and especially researchers. The author of the research offers the following paradigm distinction code:

- the classical paradigm in dance didactics is characterised by its focus on dance instruction, the content's dedication to a particular genre, use of passive showing and explanation methods, focus on spontaneous self-expression and technique improvement; there is a division of students into the ones who can dance and the ones who cannot; the dominant activity in class is dance rehearsal, focus on performances in concerts and competitions; student progress is not assessed sufficiently focusing on student's errors without searching for the reason behind them and looking for solutions; the teacher is the judge evaluating the technique and deciding what was done right and wrong;
- the free education paradigm in dance didactics is characterised by its focus on developing personal dance competences, the content's dedication to different dance activities (performing, creating, observing, interpreting, evaluating), use of different dance instruction methods (showing, explaining, engaging in creative tasks, discussions, projects, working in groups), use of reasoning and focusing on creation; all students are given an opportunity to express themselves according to their abilities; dance rehearsal is combined with creative activity, presentation and discussion of its results, dance observation, analysis, learning how to evaluate and express your opinion; enough focus is placed on the evaluation of progress emphasising the positive aspects, discussing learning dif-

faculties, foreseeing next steps; the teacher is a helper, advisor who assists in gaining a global knowledge of dance.

The author claims that studies of dance education practice and analysis of dance educator methodological works show that dance teachers still fail to apply free education principles in their work, therefore a logical question arises if dance teachers are fully aware of the paradigmatic changes encouraged by the education reform, how they interpret it, if they discern between the paradigms and are aware of their practical effects, how their work depends on the extent of their understanding of the paradigms. The best solution under these circumstances is to educate and train the teachers and continue studying the theory and practice of dance didactics.

\*

In Chapter 7 the research *Pre-School Education Didactics* by O. Monkevičienė analyses the pre-school education issues as a new phenomenon emerging in the context of interpretive (live system, interaction, post-industrial) paradigm ideas.

According to the author the concept and key ideas of interpretive, live system and interaction paradigm (the researcher also refers to it as *learning*) on which the pre-school teaching is based are already well established in the Lithuanian education system. However the system lacks solutions of a more consistent nature to implement these ideas. Educators still employ strategies based on different paradigms and random education methods. The author argues that practical didactic solutions defined by the paradigm used depend on the teacher's views, his or her personal education philosophy, which changes constantly. Therefore there is plenty of didactic chaos in pre-school education. The findings of the research could serve as a theoretical background for pre-school educators to avoid the chaos. The most significant theoretical definitions of the research are the following:

- The concept of pre-school education didactics: *a theory for creating educational conditions for child's learning, characterised by the interaction between the child and the teacher (the educational environment he creates), their communicative encounters enabling the child to acquire knowledge, meanings, values, learning strategies, master ways of meta-knowledge, change his mindset.*

- Pre-school education process: *the area for creating learning situations and learning experiences in which students and teachers act together, communicate and cooperate; learning and teaching content, environment, time, forms, methods, feedback and progress assessment are tools for the creation of such situations and experiences.*

As a complex phenomenon likely to have an effect on the confusion of didactic ideas the research points out the tendencies in the change of prevailing *education ideologies* (according to Schiro, 2013)<sup>47</sup>: the ideology *focusing on the learner* was popular in 1970–2000 but over the last decade its significance has fallen a lot; the ideology of *social reconstruction* was in the highlight around 1970–1985 then went into oblivion but over the last decade has regained some ground; the relevance of the *learning culture* based didactics is on decrease now, and 2000–2012 saw the comeback of *scientific academic* and *social effectiveness* ideas, which were popular till 1970.

The research findings also identify another phenomenon causing confusion in the didactic world and related to education ideologies: a great number of *personal ideologies* of a teacher, which is a common situation in post-modern times. The author argues that under these circumstances the didactics based on the *learning paradigm* is not easy to create and implement. Pre-school education institutions in an organised way take the child towards the cognitive world, develop (or destroy) the explorer's curiosity, their wish to learn and belief in their ability to learn. Therefore despite the educator's own point of view it is of great importance to stick to pre-school education didactic guidelines and keep them consistent. The theoretical conclusions of the research could offer a background for at least a relative stability.

\*

In search of a *perfect education method* people constantly develop and try new theories. Strangely enough, the search tends to fall to extremes; they either focus on the teacher or the child... Most likely both extremes have turned out to be disappointing. If the trend identified by Schiro

<sup>47</sup> Schiro, M. S. (2013). *Curriculum theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. USA: Sage.

(2013)<sup>48</sup> is based on various study results and not on his personal views it can be suspected that the said fluctuations in *education ideologies* are a sign of disillusionment with constructivist approach. As discussed in the research of Chapter 1 constructivism, a strong alternative to behaviourism and especially radical constructivism has stripped the teacher of his role as the learning guide, which in education practice meant the whole responsibility was given to the learner. It is doubtful this can fully satisfy the society that has high expectations for the results in young generation education. Nevertheless, the idea of social constructivism that teachers and students play an equally important active role in the learning process helps to avoid focusing only on one side, evenly distributes the responsibility, learning becomes a constant discovery, knowledge is attractive and acquirable through developing competences. Yet another education utopy? It must be admitted that no perfect way of educating has been found yet but it is social constructivism that the concept of education for democracy dominant in the western world is based on. Lithuania is no exception. The paradigm of education for democracy is still valid and must be studied.

All researches in the monograph show that the effect of paradigmatic changes on didactic shifts is understood on the theoretical, content structuring and structure validation levels and is constantly repeated in regulatory documents. However, the framework key ideas do not translate in the documents regarding education curriculum, textbooks in production and even less so in education reality. The stable presence of ideas could be achieved through the science of didactics that is systematically focused, oriented towards the paradigm change and able to influence decisions. However, the tradition taken over from English speaking countries views the science of didactics and its role with scepticism; it is considered a prescriptive, controlling, dogmatising theory restraining education flexibility. It is likely that in the 21<sup>st</sup> century didactics is not favourably viewed due to its former normative tradition: the classical paradigm. But in order to control the chaos and confusion a flexible science that has studied and understood the changes throughout the century is necessary: the same but

.....  
<sup>48</sup> *Ibid.*

different didactics. Therefore the didactics of free education (also referred to as interpretive, post-modern, contemporary or interactive, post-industrial or live system, holistic) will not only have to respond to the challenges of the century such as to create a specific flexible didactic system but also overcome the stereotypes of classical didactics and create a new image of the 21<sup>st</sup> century school didactics.

*Ramutė Bruzgelevičienė,  
Daiva Jakavonytė-Staškuvienė*

## APIE AUTORIUS / ABOUT THE AUTHORS

<p><b>Birutė Banevičiūtė</b> Doc. dr. Lietuvos edukologijos universiteto Ugdymo mokslų fakulteto Meninio ugdymo katedra. Moksliniai interesai: šokio mokytojų rengimas, šokio ugdymas, kūrybiškumo ugdymas. Studentų g. 39, LT-08106 Vilnius El. paštas <a href="mailto:birute.baneviciute@leu.lt">birute.baneviciute@leu.lt</a></p>	<p><b>Birutė Banevičiūtė</b> Assoc. Prof. Dr. Lithuanian University of Educational Sciences, Faculty of Education, Department of Arts Education. Research interests: dance teacher education, dance education, creativity in dance education. Studentų St. 39, LT-08106 Vilnius E-mail <a href="mailto:birute.baneviciute@leu.lt">birute.baneviciute@leu.lt</a></p>
<p><b>Jūratė Baranova</b> Prof. habil. dr. Lietuvos edukologijos universiteto Filosofijos katedra. Moksliniai interesai: filosofija, filosofinė etika, filosofijos mokytojų rengimas, filosofijos ir etikos dėstymas bendrojo ugdymo mokykloje. T. Ševčenkos g. 31, 228 kab., LT-08106 Vilnius El. paštas <a href="mailto:jurate.baranova@leu.lt">jurate.baranova@leu.lt</a></p>	<p><b>Jūratė Baranova</b> Prof. Habil. Dr. Department of Philosophy in the Lithuanian University of Educational Sciences. Research interests: philosophy, philosophy ethics, education of philosophy teachers, teaching philosophy and ethics in general education schools. T. Ševčenkos St. 31, Room 228, LT-08106 Vilnius E-mail <a href="mailto:jurate.baranova@leu.lt">jurate.baranova@leu.lt</a></p>
<p><b>Ramutė Bruzgelevičienė</b> Doc. dr. Lietuvos edukologijos universiteto Edukologijos katedra. Moksliniai interesai: Lietuvos švietimo raida, ugdymo filosofija, ugdymo paradigms kaita, švietimo politika, vadyba. Studentų g. 39, LT-08106 Vilnius El. paštas <a href="mailto:ramute.bruzgeleviciene@leu.lt">ramute.bruzgeleviciene@leu.lt</a></p>	<p><b>Ramutė Bruzgelevičienė</b> Assoc. Prof. Dr. Department of Education, Lithuanian University of Educational Sciences. Research interests: development of Lithuanian education, educational politics and policy, educational philosophy, transformation of educational paradigms in the course of educational reforms, management of education. Studentų St. 39, LT-08106 Vilnius E-mail <a href="mailto:ramute.bruzgeleviciene@leu.lt">ramute.bruzgeleviciene@leu.lt</a></p>
<p><b>Nijolė Cibulskaitė</b> Prof. dr. Lietuvos edukologijos universiteto Gamtos, matematikos ir technologijų didaktikų katedra. Moksliniai interesai: matematikos didaktikos tobulinimas, matematinio ugdymo humanizavimas, mokytojų rengimo problemos, ugdymo kokybė, ugdymo tyrimų metodologija. El. paštas <a href="mailto:nijole.cibulskaitė@leu.lt">nijole.cibulskaitė@leu.lt</a></p>	<p><b>Nijolė Cibulskaitė</b> Prof. Dr. Department of Natural Science, Mathematics and Technology Didactics, Lithuanian University of Educational Sciences. Research interests: improvement of mathematics didactics, humanization of mathematics education, problems of teachers education, educational quality, methodology of educational researches. E-mail <a href="mailto:nijole.cibulskaitė@leu.lt">nijole.cibulskaitė@leu.lt</a></p>

<p><b>Liutauras Degėsys</b> Doc. dr. Lietuvos edukologijos universitetas, Filosofijos katedros vedėjas. Moksliniai interesai: šiuolaikinė ugdymo filosofija, meno filosofija, politinė bei socialinė filosofija, filosofijos ir etikos dėstymo mokyklose metodika bei didaktika. T. Ševčenkos g. 31, 228 kab., LT-03111 Vilnius Tel. 8 5 233 2056 El. paštas <i>liutaurasd@gmail.com</i></p>	<p><b>Liutauras Degėsys</b> Assoc. Prof. Dr. Lithuanian University of Educational Sciences, Head of Philosophy Department of Lithuanian University of Educational Sciences. Research interests: human in contemporary philosophy of education, philosophy of art, political and social philosophy, methodology and didactics of teaching philosophy in schools. T. Ševčenkos St. 31, Room 228, LT-03111 Vilnius Phone: 8 5 233 2056 E-mail <i>liutaurasd@gmail.com</i></p>
<p><b>Daiva Jakavonytė-Staškuvienė</b> Doc. dr. Lietuvos edukologijos universiteto Edukacinių tyrimų instituto direktorė, Ugdymo pagrindų katedra. Moksliniai interesai: pedagogika, lietuvių kalbos pradinio ugdymo didaktika, bendrųjų kompetencijų ugdymas pradinėje mokykloje. Studentų g. 39, 408 kab., LT-08106 Vilnius Tel. / faks. (8 5) 279 0185 El. paštas <i>daiva.jakavonyte@leu.lt</i></p>	<p><b>Daiva Jakavonytė-Staškuvienė</b> Assoc. Prof. Dr. Lithuanian University of Educational Sciences, Director of Educational Research Institute. Research interests: pedagogy, didactics of the Lithuanian language in primary school, the potential of competence development in primary school. Studentų St. 39, Room 408, LT-08106 Vilnius Phone/fax: (8 5) 279 0185 E-mail <i>daiva.jakavonyte@leu.lt</i></p>
<p><b>Vida Kazragytė</b> Doc. dr. Lietuvos edukologijos universiteto Ugdymo mokslų fakulteto Meninio ugdymo katedra. Moksliniai interesai: teatrinis ugdymas, meninis ugdymas, teatro didaktika. Studentų g. 39, LT-08106 Vilnius El. paštas <i>vida.kazragyte@leu.lt</i></p>	<p><b>Vida Kazragytė</b> Assoc. Prof. Dr. Lithuanian University of Education Sciences, Department of Arts Education. Research interests: drama and theatre didactics, artistic development and learning theories. Studentų St. 39, LT-08106 Vilnius E-mail <i>vida.kazragyte@leu.lt</i></p>
<p><b>Ona Monkevičienė</b> Prof. dr. Lietuvos edukologijos universiteto Ugdymo mokslų fakulteto dekanė. Moksliniai interesai: ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo(si) kokybė, pedagogų kompetencijos, mentorystė, specialiųjų poreikių vaikų ugdymas. Studentų g. 39, 309 kab., LT-08106 Vilnius Tel. / faks. 8 5 279 0185 El. paštas <i>ona.monkeviciene@leu.lt</i></p>	<p><b>Ona Monkevičienė</b> Prof. Dr. Lithuanian University of Educational Sciences, Dean of the Faculty of Education. Research interests: quality of pre-school and pre-primary (self-)education, teacher competences, mentoring, education of children with special needs. Studentų St. 39, Room 309, LT-08106 Vilnius Phone/fax: +370 5 279 0185 E-mail <i>ona.monkeviciene@leu.lt</i></p>



<p><b>Vilija Salienė</b> Prof. dr. Lietuvių filologijos fakultetas, Lietuvių kalbos ir literatūros didaktikos katedra. Moksliniai interesai: mokinių skaitymo ir rašymo pasiekimų tyrimai, gimtosios kalbos didaktikos raida ir kaita. El. paštas <i><a href="mailto:vilija.saliene@leu.lt">vilija.saliene@leu.lt</a></i></p>	<p><b>Vilija Salienė</b> Prof. Dr. Professor of the Department of Lithuanian Language and Literature Didactics in the Faculty of Lithuanian Philology. Research interests include studies of students attainments in reading and writing, evolution and changes in the didactics of developing mother-tongue skills. E-mail <i><a href="mailto:vilija.saliene@leu.lt">vilija.saliene@leu.lt</a></i></p>
<p><b>Dalia Survutaitė</b> Doc. dr. Lietuvos edukologijos universitetas, Edukologijos katedra. Moksliniai interesai: pedagogikos istorija, ugdymo filosofija, edukologinių tyrimų metodologija. Studentų g. 39, 327 kab., Vilnius LT-08106 Mob. tel. 8 686 63 339 El. paštas <i><a href="mailto:dalia.survutaite@leu.lt">dalia.survutaite@leu.lt</a></i></p>	<p><b>Dalia Survutaitė</b> Assoc. Prof. Dr. Lithuanian University of Education Sciences, Department of Educational Science. Research interests: research in relations between school and society, history and philosophy of education, methodology of educational research. Studentų St. 39, Room 327, Vilnius LT-08106 E-mail <i><a href="mailto:dalia.survutaite@leu.lt">dalia.survutaite@leu.lt</a></i></p>
<p><b>Henrika Šečkuvienė</b> Doc. dr. Lietuvos edukologijos universiteto Muzikos katedra. Moksliniai interesai: muzikinių gebėjimų ugdymo problematika, muzikos mokytojų rengimas. Studentų g. 39, LT-08106 Vilnius Tel. 8 5 275 2197 El. paštas <i><a href="mailto:muzika@leu.lt">muzika@leu.lt</a></i></p>	<p><b>Henrika Šečkuvienė</b> Assoc. Prof. Dr. Lithuanian University of Education Sciences, Department of Music. Research interests: issue of the development of musical abilities, music teacher's education. Studentų St. 39, LT-08106 Vilnius Phone: +370 5 275 2197 E-mail <i><a href="mailto:muzika@leu.lt">muzika@leu.lt</a></i></p>
<p><b>Nijolė Toleikytė</b> Lietuvos edukologijos universiteto Lituanistikos fakulteto Lietuvių kalbos ir literatūros didaktikos katedros lektorė. Moksliniai interesai: literatūros didaktika, didaktiniai komiško teksto suvokimo aspektai, skaitymo strategijos. El. paštas <i><a href="mailto:nijole.toleikyte@leu.lt">nijole.toleikyte@leu.lt</a></i></p>	<p><b>Nijolė Toleikytė</b> Lecturer of the Department of Lithuanian Language and Literature Didactics in the Faculty of Lithuanian Philology. Research interests: literature education didactics, comic texts comprehension didactic aspects, reading strategies. E-mail <i><a href="mailto:nijole.toleikyte@leu.lt">nijole.toleikyte@leu.lt</a></i></p>
<p><b>Snieguolė Vaičekauskienė</b> Socialinių mokslų magistrė, LEU doktorantė. Moksliniai interesai: mokyklų veiklos įsivertinimas, išorės vertinimas. Mob. tel. 8 610 48 827 El. paštas <i><a href="mailto:snieguole.vaicekauskiene@nm-va.smm.lt">snieguole.vaicekauskiene@nm-va.smm.lt</a></i></p>	<p><b>Snieguolė Vaičekauskienė</b> Master of Social Sciences, doctoral student at Lithuanian University of Educational Sciences. Research interests: self-assessment of schools' activities, external evaluation. E-mail <i><a href="mailto:snieguole.vaicekauskiene@nm-va.smm.lt">snieguole.vaicekauskiene@nm-va.smm.lt</a></i></p>

<p><b>Irena Zaleskienė</b> Prof. dr. Lietuvos edukologijos universitetas, Socialinės edukacijos fakulteto Socialinio ugdymo katedra. Moksliniai interesai: pilietinė edukacija, jaunimo socialinis aktyvumas, pilietinio identiteto konstravimas(is). Studentų g. 39, 428 kab., LT-08106 Vilnius Mob. tel. 8 687 90 850 El. paštas <a href="mailto:irena.zaleskiene@leu.lt">irena.zaleskiene@leu.lt</a></p>	<p><b>Irena Zaleskienė</b> Prof. Dr. Lithuanian University of Educational Sciences, Social Education Department. Research interests: citizenship education, youth social participation, construction of civic identity. Studentų St. 39, Room 428, LT-08106 Vilnius Phone: 8 687 90 850 E-mail <a href="mailto:irena.zaleskiene@leu.lt">irena.zaleskiene@leu.lt</a></p>
<p><b>Aušra Žemguliienė</b> Doc. dr. Lietuvos edukologijos universitetas, Ugdymo pagrindų katedros vedėja. Moksliniai interesai: pradinio ugdymo kokybė, istorijos didaktika, pedagogų rengimas, pradinio ugdymo raida, švietimo raida. Studentų g. 39, 305 kab., LT-08106 Vilnius Tel. (8 5) 275 0825 El. paštas <a href="mailto:ausra.zemguliene@leu.lt">ausra.zemguliene@leu.lt</a></p>	<p><b>Aušra Žemguliienė</b> Assoc. Prof. Dr. Lithuanian University of Educational Sciences, Head of Department Fundamentals of Education. Research interests: quality of primary education, history didactics, teacher education, evolution of primary education, evolution of education. Studentų St. 39, Room 305, LT-0810 Vilnius Phone: (8 5) 275 0825 E-mail <a href="mailto:ausra.zemguliene@leu.lt">ausra.zemguliene@leu.lt</a></p>



Ug-01 Ugdymo paradigms iššūkių didaktikai : kolektyvinė monografija / Lietuvos edukologijos universitetas. Ugdymo mokslų fakultetas. Edukacinių tyrimų institutas. – Vilnius : Lietuvos edukologijos universiteto leidykla, 2015. – 524 p.

Santrauka anglų k.

ISBN 978-9955-20-973-7

Monografijoje išanalizuoti ir sistemiskai pateikti istoriskai susiklostę ugdymo paradigms požymiai, dėsningi jų skirtumai, sąlygojantys XXI a. aktualios didaktikos paradigms savitumus. Pateikiamas bendrosios didaktikos paradigminės kaitos teorinis pagrindas, analizuojami lietuvių gimtosios kalbos ir literatūros, matematikos, istorijos mokymo pradiname ugdyme, istorijos pamokų kokybės, pilietinio ugdymo, filosofijos, meninio ugdymo, ikimokyklinio ugdymo skirtingi didaktikos aspektai, vienijami monografijos bendrosios tyrimų problematikos: išryškinama, kaip ugdymo paradigms kaita sąlygoja didaktikos kaitą, apibendrinamos objektyvios kaitos priežastys, aptariami pakitusios didaktikos raiškos filosofiniai-metodologiniai pagrindai ir praktiniai aspektai.

Monografija aktuali edukologijos mokslininkams, dėstytojams, studentams, ugdymo praktikams, ugdymo, pirmiausia – ugdymo turinio kaitos strategams, visuomenei, besidominčiai švietimo pokyčiais, jų priežastimis ir tobulinimo būdais.

UDK 37.014(474.5)

Redagavo *Dalia Blažinskaitė*

Maketavo *Donaldas Petrauskas*

Viršelio autorė *Dalia Raicevičiūtė*

SL 605. 65,5 sp. l. Tir. 100 egz. Užsak. Nr. 015-005  
Išleido ir spausdino Lietuvos edukologijos universiteto leidykla  
T. Ševčenkos g. 31, LT-03111 Vilnius  
Tel. +370 5 233 3593, el. p. leidykla@leu.lt