

**MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETO
SOCIALINĖS POLITIKOS FAKULTETO
EDUKOLOGIJOS KATEDRA**

BEATA DZIČKOVSKAJA

**REFLEKSYVIOJO MOKYMO PRINCIPŲ
REALIZAVIMAS
TEISINIO UGDYMO PAMOKOSE**

Magistro baigiamasis darbas

**Darbo vadovas –
doc. dr. Romas Prakapas**

Vilnius, 2011

**MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETO
SOCIALINĖS POLITIKOS FAKULTETO
EDUKOLOGIJOS KATEDRA**

**REFLEKSYVIOJO MOKYMO PRINCIPŲ
REALIZAVIMAS
TEISINIO UGDYMO PAMOKOSE**

**Magistro baigiamasis darbas
Studijų programa 62407S101**

Vadovas

(parašas) doc. dr. Romas Prakapas

2011 04

Recenzentas

(parašas)

2011 04

Atliko

TDkmm8-01 gr. stud.

(parašas) B. Dzičkovskaja

2011 04

Vilnius, 2011

TURINYS

SĄVOKŲ ŽODYNAS	4
ĮVADAS	5
1. MOKYMO IR MOKYMOŠI PRINCIPŲ ATSKLEIDIMO TEORINIAI ASPEKTAI	9
1.1. Mokymo ir mokymosi samprata	9
1.2. Mokymo ir mokymosi pagrindiniai principai.....	20
2. REFLEKSIJOS IR REFLEKSYVAUS MOKYMO SAMPRATA	29
2.1. Refleksijos kaip pažinimo metodo samprata	29
2.2. Refleksyviojo mokymo esmė.....	32
3. TEISĖS IR TEISINIO UGDYMO SAVEIKA	46
3.1. Teisės ir teisinio ugdymo loginė jungtis.....	46
3.2. Teisinis ugdymas bendrojo lavinimo mokykloje.....	49
4. REFLEKSYVIOJO MOKYMO PRINCIPŲ REALIZAVIMAS TEISINIO UGDYMO PAMOKOSE BEI TUOSE DĖSTOMUOSE DALYKUOSE, KURIUOSE INTEGRUOJAMOS TEISINIO UGDYMO ATSKIROS TEMOS	54
4.1. Tyrimo metodologinės nuostatos	54
4.2. Tiriamųjų charakteristikos	55
4.3. Tyrimo rezultatai ir jų analizė.....	57
IŠVADOS	69
REKOMENDACIJOS	71
LITERATŪRA	72
ANOTACIJA	78
ANNOTATION	79
SANTRAUKA	80
SUMMARY	81
PRIEDAI	82

SAVOKŲ ŽODYNAS

Refleksyvusis mokymas – mokymo procesas, grindžiamas kritine jo organizavimo analize, gerą kitų patirtimi, moksliniais tyrimais, atsakomybe, profesionalumu (Jovaiša, 2007).

Mokymo ir mokymosi principai – bendriausi nurodymai, reikalavimai pedagogui, kaip organizuoti mokymo procesą, perteikti žinias, ugdyti asmenybę (Jakavičius, Juška, 1996).

Mokytojas – pedagogas, dėstantis, mokantis bendrojo lavinimo mokykloje; dirba mokykloje arba teikia privačias pamokas (Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2007).

Mokinys – asmuo, kuris iš ko nors mokosi, pvz., muzikos mokytojo mokinys. Jis perima iš mokytojo patirtį. Mokiniais vadinami ir asmenys, besimokantys profesinio mokymo įstaigoje ir (arba) įmonėje (Jovaiša, 2007).

Mokymas – dvipusis procesas, kuris apima mokytojo veiklą ir moksleivio veiklą. Mokytojo veikla remiasi mokomosios medžiagos išdėstymu, moksleivio domėjimosi dalyku, pažiūrų ir įsitikinimų formavimu, vadovavimu moksleivių savarankiškiems užsiėmimams, jų žinių, mokėjimų ir įgūdžių tikrinimu (Lynda ir kt., 1975).

Mokymasis – pagrindinė mokyklinio amžiaus vaiko, paauglio ir daugumos jaunuolių veikla, kuri ugdo visuomenės narį protišškai, formuoja pažinimo poreikius ir interesus. Mokydamasis protinės veiklos būdų, moksleivis formuoja savo kūrybines galias, mokosi savarankiškai pažinti aplinką (Bitinas ir kt., 1981).

Paradigma – esminis teorinis požiūris, kurio susitarta laikytis (mokymosi paradigma, poveikio paradigma (Čiužas, Jucevičienė, 2006).

IVADAS

Mokykla išgyveno daugelį perversmų, reformų. Viena iš jų buvo paradigmos kaita: klasikinės bei šiuolaikinės mokymo paradigmos. Įsigaliojus naujai, šiuolaikinei mokymo(si) paradigmai, mokyklai buvo išskirti nauji tikslai ir uždaviniai. Vienas iš jų – mokymasis visą gyvenimą. Pastarasis skatina asmenybę koreguoti, tobulinti veiklą, siekti jos konstruktyvumo, laikui bėgant kintant kontekstui ir individų tarpusavio santykiams. R. Grigo (2001) teigimu, šiuolaikinio žmogaus veikla turi būti grindžiama ne tik nuodugniu realybės, kitaip tariant, savo profesinės veiklos pažinimu, bet ir tos veiklos sukiamų padarinių stebėjimu, fiksavimu. To padės pasiekti refleksyvus mokymas, nes kaip pažymi B. Simonaitienė (2004), būtent refleksijos principas skatina mokytojus, dėstytojus formuluoti savo principus ir taisykles, kad galėtų kurti asmenines teorijas, kuriomis remtūsi mokydami.

Refleksija – mąstymas apie savo suvokimą, supratimą, mąstymą. Ji leidžia ne tik save pažinti, bet ir tobulinti savo veiklą bei santykius su aplinka (Jovaiša, 2007). Refleksija suprantama ir kaip stebėjimas, apmąstymas, apgalvotas, apmąstytas mokėjimų ir įgūdžių mokymasis ir eksperimentinis (tiriamasis) mokymasis (Jarvis, 1998). Pasak J. Dewey (1998), refleksyvusis mokymas – ciklinis, arba spiralinis procesas, kurio metu mokytojai nepaliaujamai stebi ir kontroliuoja, vertina ir toliau tobulina savo veiklą. Taigi refleksyvusis mokymas, kaip mokymo(si) apmąstymas ir įsivertinimas, yra svarbus mokymo principas, kuris skatina mokytoją siekti aukštesnės kompetencijos, tobulėti.

Teigtina, kad nuo pedagogo kompetencijos, profesinio meistriškumo priklauso ir mokinių mokymo kokybė. Vadinasi, refleksija yra svarbi ne tik pedagogo, bet ir mokinių veiklos tobulinimo galimybė.

Pastaraisiais metais Lietuvoje refleksyvusis mokymas vis dažniau tampa tyrimo objektu. Tačiau dažniausiai yra tiriamas suaugusiųjų, studentų refleksyvusis mokymas bei jo ugdymas: pedagogo refleksijos ypatumai akademinėje situacijoje (Kepalaitė, 2005), reflekyvaus dėstytojo bruožai ir mokymosi veikla (Stanikūnienė, 2006; Jucevičienė, 2006), reflekyvus mokymasis kaip edukacinis fenomenas ugdant specialiuosius pedagogus aukštojoje mokykloje (Bubnys, 2009) ir kt. Pažymėtina, jog kitose šalyse refleksyvusis mokymas yra populiariesnis negu Lietuvoje, todėl nieko stebėtino, jog užsienio mokslininkų darbuose šis mokymas yra analizuojamas išsamiau (Rogers, 2001; Pollard, 2002, Ramsey, 2003 ir kt.).

Nors paskutiniaisiais metais įvairiuose straipsniuose, dokumentuose, pavyzdžiui, „Mokyklų tobulinimo programoje“, ypatingai akcentuojamas patirtinis mokymas, refleksija (J. Dewey (1998), Kolb, (1984), R.I. Arends (2008), A. Pollard (2002); ir kt.), tačiau pastebėtina, kad būtent refleksija

pedagoginėje veikloje yra taikoma retai. A. Kepalaitės (2005) teigimu, aukštojoje mokykloje refleksijos ugdymui rengiant pedagogus skiriamas nepakankamas dėmesys. Jo stokojama ir pedagogų perkvalifikavimo, kvalifikacijos kėlimo kursuose (Kepalaitė, 2005). Taigi sudėtingai šiuolaikinio mokytojo ir dėstytojo profesinei veiklai vis dar nebūdingas konstruktyvumas, nes nesiremiama nuolatinio jos stebėjimu, apmąstymu ir analize, priešingai – tenkinamasi fragmentišku realybės pažinimu, todėl vis dažniau pasitaiko klaidų, lūkesčių neatitinkančių padarinių, konfliktų ar kitų nesklaidumų (Adomaitienė ir kt., 2008).

Ne išimtis ir bendrojo lavinimo mokykla bei teisinio ugdymo pamokos, kuriose refleksinis mokymas yra labai svarbus. Juk mokykla yra ta institucija, kurioje ugdytinis turi būtinai gauti teisės žinių pagrindus, kurie padėtų jam tapti pilnaverčiu visuomenės nariu.

Nagrinėjant teisinį ugdymą kaip vientisą sąvoką, reikėtų paminėti, kad tikslaus jos apibrėžimo nėra. Tačiau atskiras jos dalis – teisę ir ugdymą – tyrinėja įvairūs mokslininkai. Teisės sampratą nagrinėja V. Šlapkauskas (2004), A. Vaišvila (2000), S. Vansevičius (2000) ir kt. Mokslininkų mintys padeda suprasti teisę kaip reikšmingą procesą visuomenės gyvenime – nuolatinį žmogaus palydovą bei tvarkytoją.

Pažymėtina, kad ir ugdymas yra plačiai nagrinėjamas (S. Šalkauskis (1991), L. Jovaiša (2001) V. Rajeckas (2004) ir kt.) bei dažniausiai yra apibūdinamas kaip ugdytojo ir ugdytinių sąveika, kurios metu siekiama ne tik perduoti žinias, bet ir vertybes, padėti individui tobulėti.

Taigi teisės ir ugdymo sąvokos turi bendrą subjektą – žmogų bei turi bendrą tikslą – ugdo tam tikras žmogaus vertybes ir padeda jam tapti pilnaverčiu visuomenės nariu.

Refleksyvusis mokymas yra dažnai nagrinėtas, ypač plačiai aprašomas refleaktyvaus mokymo ugdymas bei realizavimas studentų mokymesi. Taip pat yra nagrinėjami teisinio ugdymo ypatumai (P. Pekauskas, G. Grigaliūnaitė (2007), R. Prakapas, R. Žilinskienė (2008), P. Pekauskas (2010) ir kt.). Tačiau apie refleksyviojo mokymo principų realizavimą teisinio ugdymo pamokose nėra kalbėta, todėl galima teigti, kad ši tema yra nauja bei neištirta. Kalbant šiandiniame kontekste, būtina pasiekti, kad refleksija taptų įpročiu, kad kiekvienoje pamokoje, o ypač teisinio ugdymo pamokose mokiniai būtų mokomi analizuoti ir vertinti savo veiklą, pasiekimus ir naujai iškilusius uždavinius. Juk teisinis ugdymas, kuris traktuojamas kaip informacijos visuomenei rūšis, yra viena iš pagrindinių priemonių, ugdančių teisiškai išprususius bei dorus piliečius. Žmogus gali visapusiškai išreikšti save kaip pilietis tik tada, kai jis žino ne tik savo teises ir pareigas, bet kartu supranta ir gerbia įstatymus, kitų žmonių teises ir laisves bei teisėtus interesus (Pekauskas, Grigaliūnaitė, 2007).

Nagrinėjama problema – kaip refleksyviojo mokymo principai realizuojami teisinio ugdymo pamokose bei tuose dėstomuose dalykuose, kuriuose integruojamos teisinio ugdymo atskiros temos.

Tyrimo objektas – refleksyviojo mokymo principų realizavimas teisinio ugdymo pamokose bei tuose dėstomuose dalykuose, kuriuose integruojamos teisinio ugdymo atskiros temos.

Hipotezė – refleksyviojo mokymo principų realizavimas teisinio ugdymo pamokose bei tuose dėstomuose dalykuose, kuriuose integruojamos teisinio ugdymo atskiros temos yra nepakankamas.

Darbo tikslas – ištirti refleksyviojo mokymo principų realizavimą teisinio ugdymo pamokose bei tuose dėstomuose dalykuose, kuriuose integruojamos teisinio ugdymo atskiros temos.

Darbo uždaviniai. Darbo tikslui pasiekti keliami šie uždaviniai:

1. Pristatyti mokymo ir mokymosi principų sampratą.
2. Apibūdinti refleksyvųjį mokymą.
3. Pristatyti teisinio ugdymo ypatumus.
4. Atskleisti refleksyviojo mokymo principų realizavimo teisinio ugdymo pamokose bei tuose dėstomuose dalykuose, kuriuose integruojamos teisinio ugdymo atskiros temos ypatumus.

Darbo metodai:

Teoriniai – literatūros bei galiojančių teisės aktų analizė (teisiniai dokumentai analizuojami ir interpretuojami naudojant loginį, sisteminį ir dokumentų analizės metodus) ir apibendrinimas;

Empiriniai – anketinė apklausa;

Statistiniai – reprezentatyvios visų pedagogų apklausos duomenys apdoroti kompiuterine programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 19.0 for Windows. Anketinės apklausos duomenų apdorojimas grindžiamas kiekybinės analizės (aprašomosios ir inferencinės statistikos) metodais. Aprašomoji statistika pateikiama remiantis padėties, sklaidos ir ryšių matais, o išvadinė statistika – reikšmingumo kriterijais. Skirtumo tarp atsakymų pasiskirstymų skirtingose respondentų grupėse statistiniam reikšmingumui įvertinti naudojamas chi kvadrato (χ^2) testas, nurodomas laisvės laipsnis (df) bei reikšmingumo (p) lygmuo. Duomenų skaičiavimai straipsnyje nepateikiami.

Tyrimo imtį sudarė 405 bendrojo lavinimo mokyklų mokytojai iš Vilniaus miesto bei rajono mokyklų. Dalyvavo teisinio ugdymo bei savo dėstomuose dalykuose integruojantys teisinio ugdymo

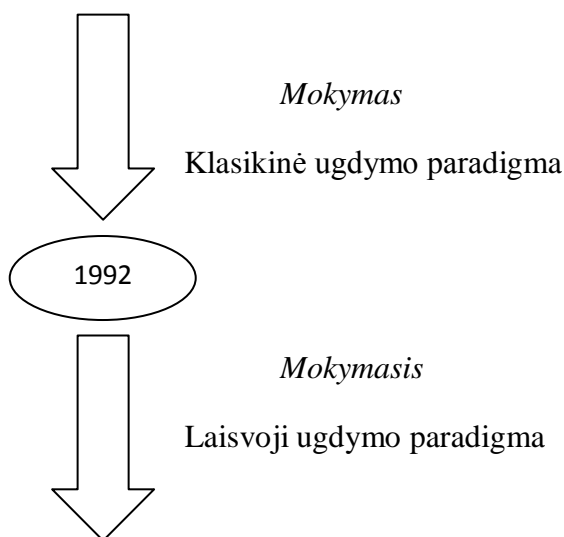
atskiras temas pedagogai (toliau tekste – pedagogai, mokytojai). Respondentai buvo atrinkti paprastos atsitiktinės atrankos būdu.

1. MOKYMO IR MOKYMOŠI PRINCIPŲ ATSKLEIDIMO TEORINIAI ASPEKTAI

1.1. Mokymo ir mokymosi samprata

Edukologų tyrimai rodo, kad visa Lietuvos mokykla XX amžiuje vadovavosi klasikine ugdymo paradigma. Kaip teigia B. Bitinas (2000), XXI amžiaus pradžioje Lietuvos pedagogams iškyla dilema, ar toliau remtis klasikinėmis ugdymo koncepcijoms, ar priimti ir realizuoti naujasias ugdymo idėjas. Juk visą šimtmetį Lietuvos pedagoginę mintį sąlygojo klasikinė ugdymo paradigma, todėl pakeisti paradigmą nelengva. Taigi kyla klausimas kokią ugdymo paradigmą taiko pedagogai dabartinėje veikloje?

Lietuvos švietimo reformos paradigmos kaitos pagrindu pradžia sietina ne su nepriklausomos valstybės atkūrimu 1990 m., o su 1988 m. subrandinta ir paskelbta Lietuvos TSR bendrojo lavinimo vidurinės mokyklos koncepcija (vėliau vadinta Lietuvos bendrojo lavinimo vidurinės mokyklos koncepcija, populiariai – Tautinės mokyklos koncepcija). Vadinasi, švietimo reforma pradėta Lietuvoje nuo 1988 m., kurios metu buvo keičiamos ugdymo paradigmos: klasikinė ugdymo paradigma keičiama laisvojo ugdymo paradigma (žr. 1 pav.).



1 pav. Ugdymo paradigmsų kaita

Pažymėtina, kad tada ir Tautinės mokyklos koncepcijoje (1989), ir Švietimo įstatyme (1991), Lietuvos švietimo koncepcijoje (1992) bei kituose švietimo veiklą reglamentuojančiuose dokumentuose buvo deklaruojama tik laisvojo ugdymo paradigma. Jos atsiradimą lemė XX amžiuje sparčiai kintanti visuomenė (Targamadžė, 2010).

Kiekviena ugdymo paradigma yra išsirutuliojusi iš kelių tarpusavyje tam tikru būdu sąveikaujančių filosofinių koncepcijų ir savaip apibūdina visus ugdymo proceso komponentus bei jų visumą. Tai akivaizdu klasikinės ir laisvojo ugdymo paradigmų atveju.

Filosofinės doktrinos empirizmas ir racionalizmas – visų mokymosi teorijų pirmtakės. Empirizmo atstovai įsitikinę tuo, kad jutiminė patirtis yra vienintelis pažinimo šaltinis. Tačiau pastebėtina, jog dauguma klasikinių ugdymo filosofijų buvo racionalistinės. Jos skelbė, kad protas – lemiamas žmogaus ugdymo veiksnys. Todėl labai buvo svarbi protinė veikla, tikslus ir teisingas mąstymas, atitinkamai veikiantis elgesį. Tuo buvo grįsta idealistinė samprata, kurios pradininkas Platonas, bei realistinė samprata, kurią išgarsino Aristotelis. Pastarasis be dialektikos, daug dėmesio skyrė empirikai, praktinei veiklai. Racionalizmu rėmėsi ir viduramžių filosofai (Duobilienė, 2006).

Racionalistinę ugdymo filosofiją ypač sustiprino R. Descartes'as, sukūręs jos tyrimo logikos principais paremtą sistemą. Po poros šimtmečių I. Kant'as (Kant, 1990) pateikė vientisą ugdymo sistemos koncepciją. Pasak jo (Kant, 1990), vienas svarbiausių ugdymo dalykų – disciplina, grindžiama auklėjimo normomis, reikalavimais, neatsiejamais nuo kategorinio imperatyvo, nurodančio, kuo vadovautis taip ar kitaip elgiantis. Žmogaus tobulėjimą ir dorą lemia mąstymas bei valios ugdymas. Didelę įtaką racionalistiniam ugdymui padarė ir G. Hegel'is, kuris pateikė dialektinę pasaulio bei žmogaus mąstymo plėtotę. Jo pateikta pasaulio sandara ugdymo procesui suteikė dialektinę perspektyvą.

Taigi klasikinės ugdymo filosofijos sistemos (idealizmas, realizmas, neotomizmas), siekusios racionalizuoti ugdymo procesą, mokytojo ir mokinio veiksmus, vyravo iki pat Naujaisiuoju laikų, kuriais stipriai buvo suabejota proto teikiamomis žiniomis. Kūrėsi empirizmu grindžiamos filosofijos, kurios veikė ugdymą. XVII – XVIII a. empirikai J. Locke'as, J. – J. Rousseau savo gyvavimo metu nepajėgė padaryti ugdymui tokios didelės įtakos, kokią padarė racionalistai. Tačiau, iš esmės keičiant požiūrį į pasaulio pažinimą ir ugdymo procesą, jų pasiekimai, pastangos buvo didelės. Vadovaujantis jų filosofija, pradėta labiau plėtoti žmogaus patirties, prigimtinės laisvės, natūralios aplinkos, juslinės pasaulio suvokties bei kiti žmogaus raidą lemiantys veiksniai. Tai paskatino toliau plėtoti ugdymo filosofiją. Juk empirizmo atstovai įsitikinę tuo, kad jutiminė patirtis yra vienintelis pažinimo šaltinis. Pažinimas kyla iš mūsų patirties ir stebimų objektų, todėl bet kokios žinios yra ne įgimtos, o įgytos.

Vadinasi, empirizmas analizuoja pažinimo kilmės, jo struktūros, išskylusias mokymosi problemas per jutiminę patirtį. Dar labiau suabejota mąstymo apioriškumu, pažinimo objektyvumu. Padidėjęs dėmesys patirčiai, situaciškumui, mokslo tiesų ir vertybių realiatyvumas, sąmonės teorija, kalbiniai žaidimai – visa tai naikino klasikines sampratas ir sunkino ugdymo teoretikų bei pačių ugdytojų darbą (Duobilienė, 2006). Tokiomis sąlygomis produktyviausiai dirbo J. Dewey. Jam rūpėjo patirties svarba pažinimui ir praktiniam gyvenimui, empirinio ir racionaliojo pradžia ugdymo procese.

Vienas didžiausių XIX–XX a. filosofijos pokyčių buvo pragmatizmo mokykla (laisvojo ugdymo paradigma). Jos pradininkas C. S. Peirce'as, vėliau jo mintis plėtojo W. James'as, o didžiausią įtaką ugdymui padarė – J. Dewey (Dewey, 1990). Šios filosofijos ugdymo paskirtis – patirtis. Ji yra svarbiausias bei lemiamas veiksnys suvokiant pasaulį ir planuojant ateitį. Negalima teigti, kad pragmatizmo teoretikai atsisakė lavinti mąstymą ar neigė racionalų argumentų svarbą. Jie panašiai kaip racionalistai, pirmiausia bandė paaiškinti gyvenimą, vėliau ir ugdymo procesą. Tinkamiausias ugdymo metodas – lankstus, orientuotas į individo sugebėjimą mąstyti ir protingai dalyvauti visuomenės gyvenime (Ozmon, Cravers, 1996).

Lemiamą įtaką mokslo raidai padarė J. Dewey (Dewey, 1990). Jis visas savo žinias sutelkė į ugdymo proceso apmąstymus, teikė siūlymus, kaip pertvarkyti ugdymą. Anot jo, filosofiją įprasmina tik jos pritaikomumas pedagogikai. Minėtas mokslininkas išgarsėjo tuo, kad bandė suderinti praktinį veiksma ir jo analizę. Taigi, jis buvo geras racionalistas, sukūręs refleksyvaus mąstymo teoriją. Vykdamas ugdymo procesą, svarbu orientuotis į ugdytinio patirtį, taipogi perteikti socialinę patirtį kuo aiškiau.

Tokiomis idėjomis grindžiama mokykla neturėjo aiškios struktūros. Pragmatizmo mokykla propagavo individualų kiekvieno asmens mokymosi būdą, nesiejamą su besimokančiojo amžiumi. Mokymas buvo suvokiamas kaip integralus procesas. Juk kiekviena patirtis teikia įvairios informacijos, žinių bei ją galima nagrinėti įvairiais požiūriais. Tad mokymo dalykai ir programos netenka prasmės, jų turinys yra sunkiai nuspėjamas, o mokymosi erdvė pranoksta klasės bei mokyklos ribas. Aplinka turi skatinti ne disciplinavimą, o kuo įvairesnę patirtį. J. Dewey sulaukė visuotinio pripažinimo. Pragmatizmu grindžiamos mokyklos susikūrė ir suklestėjo ne tik Amerikoje, bet ir išpopuliarėjo Europoje bei Lietuvoje. Pasak L. Duobilienės (2006), tyrimai rodo, jog taikant pragmatistinį ugdymą, daug išmokstama, žinios yra išsamios, nes įgyjamos per patirtį. Bet tokios mokyklos ugdytinis neturi sisteminio, visuminio įgytų žinių vaizdo – negali plačiai mąstyti.

Pragmatizmo teoriją toliau plėtojo progresyvistai bei socialiniai rekonstrukcionistai. Pastarieji nuo pragmatistų skiriasi tuo, kad neatsigręžia į praeitį, nesigriebia vertybių bei patirties, o žvelgia tik į priekį.

Progresyvistai akcentuoja ne žinias ir žinojimą, o ugdytinio gebėjimą spręsti problemas, vertinti sukauptą informaciją, ją interpretuoti, rengti individualius projektus. Ugdymo paskirtis išmokyti mokytis, mąstyti. Anot L. Ušeckienės (2004), progresyvizmo pedagogika ne tik neigia autoritarišką mokytoją, pasikliaujantį knyga kaip pagrindiniu lavinimosi šaltiniu, bet ir drauge akcentuoja, jog svarbiausia – paties mokytojo vidinė laisvė. Pats sprendamas, ko mokyti, mokytojas išsivaduoja iš baimės, kad nesugebės išmokyti vaikų: jis moko to, ką mokiniai pajėgia ir ką nori išmokyti.

Rekonstrukcionistai mano, jog pedagogai neturėtų tenkintis tuo, ką randa vadovėliuose, o nuolat būti kritiški, analizuoti, kelti klausimus. Ugdytiniai skatinami kritiškai ir aktyviai, o ne pasyviai suvokti ugdomąją medžiagą, kūrybiškai ją analizuoti ir konstruoti, taip pat prisidėti nustatant ugdymo tikslus, metodus, numatant turinį. Sudaromos salygos mokytis už ugdymo institucijos ribų ir pasinaudoti savo žiniomis.

Taigi šiuolaikinės ugdymo filosofijos kryptys formavosi plėtojant, o kartais neigiant klasikines ugdymo filosofijos paradigmas.

B. Bitinas (2000) taip pat pateikė savas ugdymo filosofijos kryptis, pirmajai t. y. klasikinei ugdymo paradigmai priskyrė – idealizmo, realizmo, neotomizmo, materializmo ugdymo koncepcijas. Antrajai – pragmatizmo ir jo atmainos socialinio rekonstrukcionizmo bei instrumentalizmo, progresyvizmo ir pastarojo atmainos, integruoto ugdymo, pedagoginės antropologijos, egzistencializmo, humanistinio ugdymo bei pastarojo atmainų susiliejančio ugdymo, atviros mokyklos, mokyklos be sienų koncepcijas.

Tokiam skirstymui, mokslininkas, pasirinko skirstymo ribas, kurių esminė – santykis su asmens prigimtimi: klasikinės paradigmos vaiko prigimtimi operuojama, laisvosios paradigmos vaiko prigimtimi kooperuojamasi. Kiti paradigmų požymiai: klasikinėje paradigmoje ugdymas – visuomenės apibendrintos patirties perteikimas ugdytiniais, nuolat grindžiamas valstybės, visuomenės; laisvojo ugdymo paradigmoje – palankių sąlygų kiekvieno besimokančiojo saviraiškai, tikslas ugdyti laisvą, kūrybingą asmenybę. Vadinasi, besiplėčiant naujoms ugdymo filosofijos kryptims, palapsniui buvo prieinama prie naujosios paradigmos taikymo.

Pažymėtina, jog nauja mokymosi paradigma pakeitė supratimą apie mokymą ir mokymąsi bendrojo lavinimo ir aukštojoje mokykloje (požiūrio į mokymą kaita): šalia mokymo turi būti ir

mokymasis (žr. 1 lentelę). Kaip teigia P. Ramsend (2000) mokymas ir mokymasis – be paliovos sąveikaujančios veiklos rūšys, keičiančios mokinių arba studentų supratimą.

1 lentelė. Mokymosi paradigmos

<i>Klasikinė mokymo paradigma</i>	<i>Šiuolaikinė mokymosi paradigma</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Realizuojama per pedagoginį poveikį; • Orientuota į informacijos perteikimą; • Akcentuoja individualų darbą. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizuojama per pedagoginę sąveiką. • Orientuota į mokinių informacijos konstravimą, o ne į mokytojo; informacijos pateikimą; • Akcentuoja bendradarbiavimą, skatina kritinį vertinimą.

Tais laikais mokyklų pareiga ir funkcija buvo skleisti informaciją. Daugiausia dėmesio skiriama mokymui, o mokymas buvo orientuotas į mokytoją, kuris realizuojamas per pedagoginį poveikį (žr. 1 lentelę). Tada išsimokslinęs pilietis turėjo daug žinių ir galėjo atsakyti į įvairiausius klausimus (klasikinė mokymo paradigma). Pasak E. Jensen'o (1999), mokytojo darbas yra pripildyti mokinius žinių kaip tuščius indus. Tokiame mokyme mažai vietos skiriama iniciatyvai, todėl mažėja moksleivių įsitraukimas į mokymosi procesą. Mokymas, grindžiamas žinių sistemos perėmimu, yra pasenęs, todėl buvo siūloma iš esmės peržiūrėti naują požiūrį į mokymą. Kaip teigia P. Sahlberg'as (2005), šių laikų mokyklų uždavinys yra sunkesnis nei kada nors buvęs, kadangi mokytojui reikia nuspręsti, turint omenyje piliečio ateitį, kurios žinios yra svarbios ir ką reikia išmokti, sužinoti. Daug dėmesio skiriama mąstymui, mokymuisi, o mokymosi procesas orientuotas į mokinį. Mokymas realizuojamas, per pedagoginę sąveiką (žr. 1 lentelę). Kaip teigia P. Jucevičienė (2005), mokytojas laikomas terapeutu, į kurį žiūrima ne tik kaip į puikų mokymo proceso organizatorių, bet ir malonią visais atvejais asmenybę, kurios pagrindinis ugdymo tikslas – sveikas mokinio vystymasis ir sėkmingas mokymasis (šiuolaikinė mokymo(si) paradigma). Taigi šiuolaikinėje mokykloje akcentuojamas ne tik žinių perteikimas, bet mokinio ir mokytojo sąveika, kaip mokymosi skatinimas, kaip gebėjimų, vertybių įsisavinimas ir žinių transformavimas į supratimą, o ne į informacijos turinį. Pasikeitė iš esmės pedagogo ir besimokančiojo vaidmenys ir tikslai. G. Butkienė, A. Kepalaitė (1996) akcentuoja, kad klasikinė mokymo paradigma orientuota – į mokytoją, o šiuolaikinė – į mokinį. P.

Jucevičienė (2005) pabrėžia, kad naujoji mokymosi paradigma grindžiama supratimu, o mokymasis yra konstruktyvi paties individo veikla, sudarant jam mokymosi sąlygas bei suteikiant paramą, kuri reikalinga mokymosi veiklai užtikrinti. Mokytojui čia tenka pagalbininko bei mokymosi aplinkų kūrėjo vaidmuo (Jucevičienė, 2005).

Nuo senų laikų yra žinoma, kad pagrindinė veikla mokykloje yra būtent mokymas. Dauguma pedagogų remiasi tokiu požiūriu į mokymą. „Mokymas – svarbiausia viso mokymo proceso funkcija“ (Jakavičius, 1998). Panašiai mano ir V. Rajeckas (2002), kuris teigia, kad mokymas – ypač svarbus jaunosios kartos ugdymo komponentas. Mokymas gali vykti ne tik dalyvaujant pedagogui šiame procese, bet ir be jo, t. y. jam neįsikišant, tik nuteikiant darbui. Kaip teigia L. Jovaiša (2007), mokymas paprastai vyksta įvairiose švietimo institucijose, ugdytojui tiesiogiai bendraujant su ugdytiniais (pvz., per pamoką) arba netiesiogiai – naudojantis knygomis ir kitomis mokymo priemonėmis. Taigi mokymas sudaro svarbiausią mokyklos darbo dalį.

Atrodytų, kad mokymo, mokymosi sąvoka yra tokia paprasta ir aiški. Mokomasi vaikystėje, jaunystėje, brandos ar net senatvės metais. Todėl mokymasis nepastebimai tampa žmogaus kasdieniu gyvenimu. Tačiau apibūdinti mokymo, mokymosi sampratą yra sudėtinga, nes ji neturi galutinių atsakymų. Kaip teigia P. Sahlberg'as (2005), nėra jokios pagrindinės mokymosi teorijos arba sampratos, ji priklauso nuo interpretuojančiojo. R. M. Andriekienė, B. Anužienė (2006) pažymi, kad mokymo, mokymosi sąvokos, sampratos apibūdinimas priklauso nuo to, kokia mokymosi teorija remiamasi. Nors dauguma mokslininkų B. Bitinas (1981), P. Jucevičienė (2000), P. Jarvis (2001), V. Rajeckas (2002), G. Petty (2006), L. Jovaiša (2007), ir kt. stengiasi apibrėžti šią sąvoką, tačiau galutinės nuomonės nėra. Tai akivaizdžiai atskleidžia pateikta lentelė (žr. 2 lentelę).

2 lentelė. Mokymo ir mokymosi sąvokų apibrėžimai

<i>Mokymo sąvokos apibūdinimas</i>	<i>Mokymosi sąvokos apibūdinimas</i>
B. Bitinas ir kt. (1981) Mokymas – visi pedagoginiai veiksmai, kuriais mokytojas perteikia mokiniams mokslo žinias, skatina juos mokytis, vadovauja pažinimo veiklai, organizuoja savarankišką mokymąsi ir t. t.	B. Bitinas ir kt. (1981) Mokymasis – mokinių veiksmai, kurių dėka visuomenės sukaupta ir apibendrinta patirtis – mokslo išvados ir jų taikymo būdai – pereina į mokinio psichiką. Mokymosi, aktyvios pažinimo veiklos rezultatas – išmokimas.

2 lentelės tęsinys kitame puslapyje

<p><u>V. Jakavičius, 1998</u> Mokymas: 1) informacijos teikimas ir sisteminimas, 2) mokymosi organizavimas. Nuo mokymo priklauso mokymasis ir įsisavinimas.</p>	<p><u>V. Jakavičius, A. Juška, 1996</u> Mokymosi metu moksleiviai, perpratę aiškinimą, susiformuoja nagrinėjimo dalyko sąvokas, įjungia jas į jau turimų žinių sistemą.</p>
<p><u>A. Lynda ir kt., 1975</u> Mokymas – dvipusis procesas, kuris apima mokytojo veiklą ir moksleivio veiklą. Mokytojo veikla remiasi mokomosios medžiagos išdėstymu, moksleivio domėjimosi dalyku, pažiūrų ir įsitikinimų formavimu, vadovavimu moksleivių savarankiškiems užsiėmimams, jų žinių, mokėjimų ir įgūdžių tikrinimu.</p>	<p><u>P. Jarvis, 2001</u> Mokymąsi apibrėžia, kaip sąmoningos patirties rezultatas, kažką išmokę žmonės tampa labiau patyrę ir dėl to pasikeičia, taigi pats mokymasis yra vienas iš socialinių procesų, padedančių sukurti sąlygas tolesniam mokymuisi.</p>
<p><u>V. Rajeckas 1999, 2002</u> Mokymas tai pedagoginis procesas, kurio metu mokiniai, mokytojo vaduovaujami, įgyja žinių, mokėjimų bei įgūdžių. Mokymas – tai ir dvipusis procesas, mokytojo ir mokinio sąveika bendroje veikloje; bet ir ne tik svarbiausia mokyklos funkcija, o kartu ir pagrindinis susistemintų žinių, praktinių bei protinių mokėjimų įgyjimo būdas, turintis didžiulę įtaką mokinių rengimui darbui ir gyvenimui. Šiame procese kartu vystosi mokinių pažintinės galios ir intelektas, formuojasi pažiūros ir vertybės, t. y. jie lavinami ir auklėjami. Mokymas visada auklėja.</p>	<p><u>V. Rajeckas 1999, 2002</u> Mokymasis – tikslinga, organizuota, planinga, daugelį metų trunkanti mokyklinio amžiaus vaikų, paauglių ir jaunuolių veikla. Mokymosi metu vyksta sparti ir įvairiapusiška asmenybės raida.</p>
<p><u>P. Jucevičienė, 2000</u> Mokymas neatsiejamas nuo mokymosi, tai tarsi dvi monetos pusės.</p>	<p><u>P. Jucevičienė, 2007</u> Mokymasis yra konstruktyvi paties individo veikla, sudarant jam mokymosi sąlygas bei suteikiant paramą, kuri reikalinga mokymosi veiklai užtikrinti.</p>
<p><u>L. Jovaiša, 2001, 2007</u> Mokymas yra pagalba mokymuisi, t. y. tikslinga mokytojo ir mokinio sąveika, stimuliuojanti ir organizuojanti mokinio aktualią pažintinę ir praktinę veiklą siekiant plėtoti mokymosi aktyvumą, veiklos savarankiškumą ir kūrybiškumą, ugdyti asmenybę.</p> <p>Mokymas – vadovavimas mokymuisi, t. y. tikslingas, nuoseklus mokytojo ir mokinių veikimas, stimuliuojantis ir organizuojantis mokinių pažintinę ir praktinę veiklą.</p>	<p><u>L. Jovaiša, 2007</u> Mokymasis yra tikslinga veikla siekiant įsisavinti žmonijos sukauptos patirties pagrindus, įgyti teorinės ir praktinės veiklos mokėjimų bei įgūdžių.</p>

	G. Petty, 2006 Mokymasis – tai asmeninis užduočių atlikimas, kur mokinys turi pats sukurti formuojamų įgūdžių ir žinių suvokimo sistemą.
--	---

Analizuojant pateiktus lentelėje mokymo, mokymosi sąvokų apibrėžimus (žr. 2 lentelę), galima teigti, kad daugelis mokslininkų (A. Lynda ir kt. (1975), V. Rajeckas (1999), L. Jovaiša (2001)) mokymą apibūdina kaip abipusį nuoseklų veikimą, t. y. ugdytojo veiklą (visą mokymo organizavimą, vadovavimą savarankiškam mokinių darbui, mokymosi rezultatų tikrinimą ir pan.) ir ugdytinių mokymąsi (jų veiklą, realizuojant mokymo tikslus). Pastebėtina, kad daugelis autorių (B. Bitinas ir kt. (1981), V. Jakavičius (1998), V. Rajeckas (1999), L. Jovaiša (2001)) taip pat pateikia aprašomojo pobūdžio mokymo apibrėžimus, kuriuose išvardijama, kokios individo savybės turi būti ugdomos bei kokių tikslų siekiama. Pasak minėtų autorių, mokymo metu ne tik jaunoji karta perima svarbiausią visuomenės patirties dalį – mokslo žinių pagrindus, bet tuo pačiu metu plečiasi žmogaus pažintinės galimybės, ugdomos asmenybės pažiūros, įsitikinimai, yra auklėjama bei lavinama.

Mokymąsi daugelis autorių (B. Bitinas ir kt. (1981), G. Petty (2006), J. Jovaiša (2007) (žr. 2 lentelę)) apibrėžia kaip vienus individualų procesą, kuriame pagrindinį vaidmenį atlieka besimokantysis individas. Mokymasis kartu yra ir aktyvus procesas, kuris lemia „kai ko išmokimą“ (Ramsend, 2000). Jo metu, ne tik yra išmokstama, bet ir kaip teigia J. Bydam (2000), keičiasi žmogaus elgesys, nuostatos ir vertybės, t. y. vyksta nuolatinė įvairiapusiška asmenybės raida. Vadinasi, mokymasis yra ir nuolatinis procesas, trunkantis žmogui įsigijus atitinkamą išsilavinimą.

Taigi išanalizavus mokymo ir mokymosi sąvokas, galima teigti, kad jos yra plačios ir mokslininkų suvokiamos nevienodai.

Žmones nuo seno domino tai, kaip individas gali išmokti bei kaip jis prisimena tai, ką išmokstama. Skirtingų sričių mokslininkai nagrinėjo šią problemą ir remdamiesi moksliniais tyrimais sukūrė daug įvairių teorijų. Kaip teigia R. M. Andriekienė, B. Anužienė (2006) visas teorijas galima skirstyti į filosofines, psichologines ir socialines.

Kalbant apie šiuolaikinę mokymo(si) ar ugdymo paradigmą būtina pažymėti, kad ji irgi kaip ir klasikinė paradigma yra susieta su tam tikromis mokymo teorijomis. Tyrimai, pagrįsti mokymosi analize, pirmiausiai buvo pritaikyti bihevioristinėje ir kognityvinėje teorijose ir atvėrė kelią kitoms mokymosi teorijoms bei požiūriams.

Teigtina, kad tradicinę mokymo paradigmą atspindi biheivoristinė teorija (Musneckienė, 2004); klasikinė mokymo paradigma remiasi biheivoristine mokymo teorija (Šiaučiukėnienė ir kt., 2006). Nes pagrindinė tos teorijos idėja, kad mokomasi to, už ką galima gauti atlygį, o mokyme ir mokymesi svarbiausi veiksniai yra mokymas, t.y. stimulus bei mokymo rezultatas, reakcija. Taigi *biheivoristai mokymąsi* (arba išmokimą) traktuoja kaip pasikeitusią individo elgseną, kurią galima sustiprinti paskatinimais, apdovanojimais ir bausmėmis. Jie teigia, kad studijuoti besimokančiojo mąstymo ir informacijos apdorojimo procesą neįmanoma, nes tokių dalykų negalima tiesiogiai stebėti (Sahlberg, 2005). Vadinasi, biheivoristinio tyrimo objektas – mokymo organizavimas, mokinių elgesys ir jų tarpusavio priklausomybė. Mokytojas yra dalyko žinovas, moksleivis suvokiamas kaip pasyvus gavėjas, kuris neatsako už tai, kaip mokosi ir išmoksta. Taigi galima teigti, kad klasikinė (tradicinė) mokymo ar ugdymo paradigma, kaip ir biheivoristinė mokymo teorija akcentuoja panašius požiūrius į mokymą.

Anot L. Šiaučiukėnienės ir kt. (2006), šiuolaikinė mokymo(si) paradigma remiasi idėjomis, kurios būdingos kognityvinėms vystymo ir mokymo teorijoms (Piaget'o, Brunerio, Vygotsky'io, Dewey). Būtent L. S. Vygotsky'is analizuoja mokymąsi kaip kasdienį reiškinį, vykstantį visur: namuose, ugdymo institucijoje ar kitoje vietoje. L. S. Vygotsky'io (1978) teigimu, mokymasis skatina vaiko vystymąsi, o šis ima sąlygoti mokymąsi.

Nagrinėjant L. S. Vygotsky'io ir Ž. Piaget'o požiūrius į mokymąsi būtina pabrėžti, kad abiejų mokslininkų požiūriai sutampa, nes yra paremti tais pačiais komponentais: sprendimu, savarankišku darbu, orientuotu į atradimus. J. Bruner'io (1966) požiūris į mokymą taip pat paremtas atradimais. Jo nuomone, mokinys – aktyvus informacijos perdirbėjas. Pagrindinė tokio mokymosi esmė – mokomoji medžiaga mokiniams perteikiama ne išbaigta, bet tokia, kad moksleiviai turėtų ją koku nors būdu organizuoti, pertvarkyti ir pakeisti. Remiantis minėtų mokslininkų nuomone, galima teigti, kad vaikai vystosi ne išmokdami teisingus dalykus, bet priimdami iššūkius, t. y. sprenddami ir nagrinėdami įvairius klausimus. Mokymo tikslas – mokyti taip, kad suprastum, o tam naujų žinių sluoksnis turi būti klojamas ant jau turimų žinių.

Šiuolaikinė mokymo(si) paradigma susijusi ir su J. Dewey idėjomis, kurios nukreipiamos pedagoginiu požiūriu į vaiką, o ne į mokytoją.

Taigi aptartos mokslininkų kognityvinės teorijos idėjos atspindi šiuolaikinę mokymo(si) paradigmą.

Pabrėžtina, kad kaip teigia P. Sahlberg'as (2005), paskutiniuoju dešimtmečiu psichologai ir švietimo specialistai ypač prakalbo apie konstruktyvistiškai suprantamą mokymąsi, kuris reiškia tokią veiklą, kuri pabrėžia individo aktyvų vaidmenį apdorojant informaciją ir konstruojant žinias (Sahlberg, 2005). R. M. Andriekienė, B. Anužienė (2006) pažymi, kad šiuolaikinis mokymasis paprastai remiasi ne tik biheavioristine mokymosi teorija, bet ir konstruktyvistine bei humanistine mokymosi teorija. P. Jucevičienės (2005) teigimu, analizuojant literatūrą mokymosi tematika, galima pastebėti, kad dabar daugelis edukologijos mokslininkų nagrinėja mokymosi procesą remdamiesi nauju požiūriu į mokymąsi, pabrėžia jo konstruktyvistinį pobūdį, jį analizuoja tiek kaip kognityvinį, tiek kaip aplinkos sąlygotą reiškinių.

Konstruktyvizmas – žinojimo teorija, kuri pabrėžia mokinių ankstesnės žinių struktūros svarbą (Sahlberg, 2005). Besimokantieji yra ne pasyvūs informacijos gavėjai, jie aktyviai konstruoja savo žinias ir įgūdžius, remdamiesi jau turimomis bei sąveikaudami su juos supančia aplinka. Remiantis konstruktyvistiniu požiūriu, prasmės kūrimas atsiranda analizuojant ir sintetinant patirtį taip sukuriant naują supratimą. Mokantis ne tik klausomasi, stebima arba jaučiama, išivaizduojama, bet taip pat pasitelkiamos individo vystymosi bei patirties pagrindu susiformavusios mąstymo struktūros. Mokinys konstruoja įvykių ir reiškinių sąvokas, remdamasis savo patirtimi, anksčiau sukonstruotais modeliais. Vadinasi tai, ko išmokstame, priklauso iš esmės nuo aplinkos, kurioje mokomasi, informacijos pobūdžio ir mokinio ankstesnių žinių. Be to, mokymasis turi skatinti mąstymo, jausmų ir veiklos jungimąsi į visumą. Konstruktyvistinis požiūris akcentuoja mokymosi kaip mokytis kompetencijos plėtojimą. Pažymėtina, jog geras mokymasis konstruktyvizmo teorijoje apima tokias ypatybes: planavimas, valdymas ir refleksija (pagal Adaškevičienę 2007).

Konstruktyvistai pabrėžia, kad mokinio žinios ir supratimas yra veikla, o ne informacija apie išorės pasaulį. Taigi žinojimas yra suvokiamas kaip mūsų vidinė veikla, o informacija – kaip dalis mūsų išorinio pasaulio.

Humanistinė kryptis – ugdo požiūrį į žmogaus prigimtį (žmogus iš prigimties yra geras, individai yra laisvi ir autonomiški, todėl gali savarankiškai apsispręsti, kiekviena asmenybė yra unikalus individas, turintis neribotą augimo ir vystymosi potencialą, individai siekia saviaktualizacijos, žmonės jaučia atsakomybę už save ir kitus). Humanistinės mokyklos svarbiausias tikslas – ne tik teikti žinias, bet ir ugdyti sugebantį pažinti žmogų asmenybę. Mokykla pirmiausia turi padėti kiekvienam suprasti save, suvokti savo tapatybę, rasti gyvenimo tikslą (Grigaitienė, 2004).

Humanistinėje mokymosi sampratoje iškėliamas svarbiausias asmenybės bruožas – jos veržimasis į ateitį, siekis realizuoti savo galias.

Vadinasi, galima teigti, kad naujausia mokymosi samprata siekia, kad ugdymas būtų orientuotas į žmogų, kuris padėtų jam išreikšti save (mokymosi procese sau vadovauti, būti atsakingam už savo mokymąsi, mokėtų save įsivertinti bei vertinti), tobulėti ir tapti geram.

Daugelis ugdymo teoretikų bandė ir iki šiol bando atsakyti į klausimą, koks ugdymas tinkamiausias, kad nūdienos mokiniai efektyviausiai ugdytųsi. Klasikinės ugdymo koncepcijos šalininkai kritikuoja laisvojo ugdymo paradigmą dėl apibendrintos patirties vaidmens sumenkinimo individualybės tapimo raidos procese.

Remiantis atliktų tyrimų analize, pripažintina, kad mokytojai yra labiau ištikimi klasikinei ugdymo paradigmai. Dauguma Lietuvos pedagogų savo požiūriu pamatu laiko klasikinę ugdymo paradigmą. Jos pasirinkimas nulemia ugdymo vertybių sistemą bei ugdymo turinį (Bitinas, 2000).

Mokytojas yra žinių teikėjas, o mokiniai aktyvūs besimokantieji. Lietuvos mokytojai dirba vadovaudamiesi poveikio paradigma, kai centrinis ugdymo proceso elementas yra mokytojas, o mokiniai tėra užduočių vykdytojai. Dažniausiai mokytojai taiko rašymą, aiškinimą ir klausinėjimą, retai – savarankišką ir kūrybišką mokymąsi skatinančius metodus (Čiužas, Jucevičienė, 2006). Tačiau P. Jucevičienės (2005) teigimu, mokytojai suvokia ir žino kokias mokymosi situacijas reikia kurti, bet praktiškai jų netaiko. Kita svarbi priežastis, lemianti mokytojų naujos paradigmos netaikymą, kaip teikia (Bruzgelevičienė, 2008) – neišsamus naujos paradigmos įtvirtinimas praktinėje veikloje. Nes išleista informacija literatūroje yra padrika, nesusisteminta bei fragmentiškai pateikiama. Tačiau R. Bruzgelevičienė (2008) pažymi, kad sumodeliuota laisvojo ugdymo humanistinė paradigma teįvertinama fragmentiškai, o ne kaip sistema. Taigi mokytojai nėra parengti sisteminiam įtvirtinimui, t. y. neturi susistemintų įgūdžių ir teorinių žinių reikalingai kompetencijai išugdyti bei prisijungti prie bendrų šiuolaikinių paradigmos siekių.

Analizuojant iškilusios problemos padarinius, mokslininkų nuomonės yra skirtingos. Anot R. Bruzgelevičienės (2008) tikėtina, jog vyresnio amžiaus mokytojai, baigę aukštąsias mokyklas neabejotinai klasikinės ugdymo paradigmos laiku, neturėjo galimybės įgyti laisvojo ugdymo humanistinės paradigmos ir ją atitinkančios pedagoginės sistemos pagrindų, kuriais galėtų remtis mokykloje.

Pasak P. Jucevičienės (2005), mokytojų didaktinė kompetencija nepriklauso nuo jų amžiaus, mokyklos tipo, mokyklos geografinės padėties ar specialybės.

Išanalizavus mokslininkų mintis, galima teigti, kad šiuolaikinėje mokykloje išliko senoji mokymo paradigma, kuria pedagogai paprastai remiasi, t. y. klasikinė mokymo paradigma, bet

šiuolaikinė yra taikoma rečiau. Nauja paradigma dar tebėra neįveiktas iššūkis tiek mokytojų praktinei veiklai, tiek juos rengiančiajai mokyklai (Bruzgelevičienė, 2008).

Apibendrinant mokymo ir mokymosi sampratą analizę galima teigti, kad nuo žmonijos pradžios žmonės, mokslininkai, tyrėjai mėgino paaiškinti mokymo(si) apibrėžimą. Didžiausi ir pagrindiniai tyrimai, šiuo klausimu, buvo pradėti atlikinėti, XX a. antroje pusėje. Ir dabar mokymas bei mokymasis, kaip procesai, nėra galutinai išnagrinėti. Tačiau, aišku, kad kaip ir mokymas taip ir mokymasis yra sudėtingas procesas, kurį nagrinėja ne tik edukologai, bet ir psichologai, sociologai bei kitų mokslų specialistai.

1.2. Mokymo ir mokymosi pagrindiniai principai

Mokymo procesas grindžiamas pažinimo proceso etapais ir dėsniumais. Šio proceso negalime laikyti paprastu ugdytojo turimų žinių perteikimu vaikams. Kaip jau buvo kalbėta, analizuojant mokymo ir mokymosi sampratą, kad mokymo(si) metu mokiniai įgyja ne tik teorinių žinių, bet ir praktinių, jie yra ir lavinami, kartu ir auklėjami, t. y. mokymo(si) metu įvyksta visapusiškas ugdytinių vystymasis. Ypač tai pabrėžia V. Rajeckas (1999) ir J. Bydam (2000). Taigi mokymo(si) procesas yra sudėtingas reiškinys, daugiakopis bei įvairiapusiškas procesas. Tad jo metu ugdytojais reikalauja tam tikrų reikalavimų, nuostatų, kurie padėtų pasiekti gerų ir net kokybiškesnių mokymo(si) tikslų bei rezultatų.

Juk darbo rezultatai bus neefektyvūs arba prasti, jei mokytojas veiks nuolat bandydamas bei klysdamas, jeigu jis kiekvienai situacijai mėgins ieškoti skirtingų pagrindų ir nuostatų. Tą patį galima pasakyti ir apie mokinių veiklą. Ir priešingai, optimalūs sprendimai pasiekiami tada, kai mokytojas yra susiformavęs tam tikras pažiūras, nusistatęs vienus ar kitus teiginius, kurių laikosi, jais vadovaujasi. Pedagogas vadovaudamasis nustatytais idėjomis, teiginiais gali savo praktinę veiklą nukreipti į vieną ar kitą pusę (pvz., pagal situaciją remtis daugiau vaizdumo, o ne moksliskumo principu arba atvirkščiai) pasiekdamas gerų mokymosi rezultatų. Pasak R. Adamonienės ir kt. (2001), viena tokia teiginių grupė padedanti pedagogui ir yra didaktikos principai. J. Mickonio (2007) nuomone, mokomojo ir ugdomojo proceso didaktikos principų realizavimas turi tikslą padėti pasiekti optimalų mokymo ir ugdymo efektyvumą.

Tačiau V. Jakavičius, A. Juška pabrėžia (1996), kad ne tik mokymasis, bet ir bet kuri sudėtingesnė žmogaus veikla, yra paremta tam tikrais pradiniais, pagrindiniais teiginiais, rodančios tos veiklos paskirtį, struktūrą. Jie kartu ir paaiškina, atskleidžia principų sąvoką, jog tokie apibendrinti reikalavimai, esminės idėjos yra vadinamos principais (lot. principium – pradžia, pagrindas (Jakavičius, Juška, 1996)). Taigi principai yra būtini bei aktualūs bet kurioje žmogaus veikloje.

L. Jovaiša (1993) pažymi principų svarbumą, nes jie reikalauja tam tikros veiklos, darbo bei mąstymo. Principas (lot. *princeps* – pradinis, pirmasis) – ypač svarbus, esminis teiginys, kuriuo remiantis kas nors turi būti daroma, mąstoma (Jovaiša, 1993).

Šiuolaikinėje pedagogikoje yra skiriami didaktiniai ir metodiniai principai. Tačiau nagrinėjant įvairių autorių, mokslininkų (Jakavičius, Juška (1996), Jovaiša (2001, 2007), Adamonienė (2001) ir kt.) literatūrą, galima pastebėti dar vieną vyraujančią principų apibrėžimą – mokymo ir mokymosi principai. Todėl kyla klausimas kiek pedagogikoje yra principų bei kokie jie?

Mokymo ir mokymosi vyksmo ypatumai, sąlygojantys jo dėsningumus, leidžia formuluoti pagrindines idėjas, reguliuojančias praktinį pedagogo darbą per pamokas (Jovaiša, 1997). Tas idėjas L. Jovaiša (1997) apibūdina būtent didaktiniais principais. Analizuojant didaktinių principų sampratą, pabrėžtina išsiaiškinti didaktikos terminą. Pastarasis terminas kilęs iš graikų kalbos žodžių „didaskain“ („mokyti“) ir didaktikos („pamokantis“), kuris reiškia mokymo mokslą ar meną. J. Vaitkevičius (1989) didaktiką apibūdina kaip mokymo ir mokymosi mokslą, o jo tyrimo dalyku vadina mokymą ir mokymąsi. R. Juškienė, A. Velička (2008), išskiria trys didaktikos sąvokas – mokymas, mokymo principai ir mokomosios veiklos rūšys. V. Jakavičius, A. Juška (1996) mokymo, didaktikos principų sąvokas apibūdina vienodai: mokymo, arba didaktikos principais vadiname pačius bendriausius nurodymus. Vadinasi, sąvokos analizė atskleidė, kad didaktiniai principai tapatūs mokymo(si) principams.

Metodiniai principai susiformavo istorijos raidoje vėliau, remdamiesi didaktikos principais. Kaip teigia J. Mickonis (2007), jie yra antriniai didaktikos atžvilgiu.

Didaktikos principai suformuluoti dar vėlesniais viduramžiais. Tai padarė įžymus mokslininkas ir didaktikas J. A. Komensky'is kanoniniame savo veikle „Didžioji didaktika“ (1975). Tuo laikotarpiu pedagogikos specialistai skirtingai grindė mokymo procesą, siūlė savus didaktikos principus, jų sistemą bei taisykles, bet J. A. Komensky'is pirmasis susidomėjo didaktikos principais. Jis pateikė vientisą mokymo principų sistemą. Aiškindamas gamtos dėsnius, nustatė net dešimt mokymo ir

mokymosi dėsnių, taisyklių. Iki šių dienų vadovaujamosi jo giliai išnagrinėtais nuoseklumo, sistemingumo, prieinamumo ir vaizdumo principais.

Mokymo principais buvo susidomėjęs ir Montessori, K., J. Dewey, Ž. Piaget J. H. Pestalozzi, A. Diesterweg'as, K. Ušinskis, ir kt. J. H. Pestalozzi, A. Diesterweg'as ir K. Ušinskis skirtingai nuo J. A. Komensky'io, mokymo principus formulavo remdamiesi psichologija ir jos logika.

Didaktikoje mokymo principai apibrėžiami kaip pagrindinės idėjos, esminiai reikalavimai, padedantys įgyvendinti ugdymo tikslus. V. Jakavičiaus, A. Juškos (1996) teigimu, mokymo, arba didaktikos, principais vadiname pačius bendriausius nurodymus, reikalavimus pedagogui, kaip organizuoti mokymo procesą, perteikti žinias, ugdyti asmenybę. Tačiau L. Jovaiša (2007) pabrėžia, kad mokymo principas – tai mokymo proceso dėsniais ir dėsningumais grindžiamas didaktikos teiginys, kurio vardijami pagrindiniai mokymo turinio, metodų ir mokymo proceso organizavimo reikalavimai. B. Bitino ir kt. (1981) teigimu, mokymo principas – didaktikos kategorija, nusakanti, kaip realizuoti mokymo dėsningumus. Jie yra veiklioji mokymo teorijos pusė, nustatanti mokymo turinį, jo metodus bei organizavimą. R. Juškienė, A. Velička (2008) teigia, jog mokytojai principai suprantami kaip esminiai teiginiai bei nuostatos, kuriais įvertiname mokymo turinį, mokymo proceso organizavimą ir mokymąsi. Pasak K. Kroul'o (2001), šiuolaikinė edukacinė teorija grindžiama didaktiniais principais, nusakančiais mokymosi turinį, metodologiją, formas ir metodus. Šie mokymo principai glaudžiai susiję su mokymo tikslais ir mokliškai pagrįstu mokymo turiniu. Be to, didaktiniai principai lemia ne tik metodų ir būdų pasirinkimą, bet ir mokymosi priemonių naudojimą. Mokymo ir mokymosi principų visumos laikomasi rengiant mokymo ir mokymosi turinį, renkiantis metodus, priemones (Jovaiša, 1997). Vadinasi, mokymo principai, nusakydami mokymo turinį, mokymo metodus apibūdina mokymo pagrindus, pagrindines sėkmingo mokymo sąlygas bei yra patikimos, mokytojo veiklą reguliojančios ir kreipiančios gairės.

Mokymo principus sąlygoja lavinimo paskirtis, jo tikslai. Todėl jie yra istoriniai. Laikui bėgant kito mokymo tikslai, turinys, kito ir mokymo principai. Todėl kai kurie J. A. Komensky'io mokymo principai nebeteko reikšmės ir prasmės (gramatiškumo principas), kai kurie jų išsaugojo senąjį pavadinimą, pakeitė turinį. Kaip teigia R. Adamonienė ir kt. (2001), neteko reikšmės bei prasmės mokymo gramatiškumo principas, J. A. Komensky'io laikytas pačiu svarbiausiu, taipogi savaveiksmiškumo principas.

Vėlesnių laikų didaktai pateikė naujų mokymo principų. Bet nepaisant to, daugelis autorių (Stulpinas (2004), Jovaiša (2001), Pečiuliauskienė (2008), Jakavičius, Juška (1996) ir kt.) pripažįsta

tuos pačius svarbiausius klasikinės didaktikos principus, tik kartais juos skirtingai jungia, kitaip pavadina ir pan. (žr. 3 lentelę).

3 lentelė. Mokymo ir mokymosi principų klasifikacija

B. Bitinas, V. Rajeckas, J. Vaitkevičius, Z. Bajoriūnas (1981)	A. Lynda, P. Žilcovas, M. Ščerbovas (1975)	L. Jovaiša (1997)	V. Jakavičius, A. Juška (1996)	T. Stulpinas (2004)	P. Pečiuliauskienė (2008)
Mokymo ir mokymosi principai					
Moksliskumo	Moksliskumo	Asmenybės aktyvumo mokantis (moksliskumo)	Moksliskumo	Moksliskumo	Moksliskumo
Sistemingumo ir nuoseklumo	Mokymo teorijos ir praktikos ryšio	Mokymo ir auklėjimo vienovės	Sistemingumo ir nuoseklumo	Sistemingumo ir nuoseklumo	Teorijos ir praktikos ryšio
Teorijos ir praktikos ryšio	Mokymo sistemingumo ir nuoseklumo	Vaizdumo	Žinių tvirtumo	Prieinamumo	Vaizdumo
Mokinių sąmoningumo ir aktyvumo	Mokinių sąmoningumo ir aktyvumo	Mąstymo logikos	Sąmoningumo ir aktyvumo	Mokymo sąmoningumo ir aktyvumo	Prieinamumo
Vaizdumo	Mokymo vaizdumo	Sąmoningumo ir kūrybingumo	Teorijos ir praktikos ryšio	Mokymo vaizdumo	Integralumo
Prieinamumo	Mokymo prieinamumo	Nuodugnaus ir tvirto išmokimo	Vaizdumo	Teorijos ir praktikos ryšio	Nuodugnumo
Tvirtumo	Žinių mokėjimų ir įgūdžių įsisavinimo tvirtumas	Grupinio ir individualaus derinimo	Prieinamumo	Žinių tvirtumo	Mokomosios medžiagos apibendrinimo

Daugelio autorių nuomone (žr. 3 lentelę), mokymo ir mokymosi principai yra glaudžiai tarpusavyje susiję ir realizuojami mokymo procese vientisai. B. Bitinas ir kt. (1981) pabrėžia, kad

mokyklai keliamus reikalavimus išreiškia tik principų sistema, o ne pavieniai principai. Pavyzdžiui, minėto autoriaus teigimu, mokymo moksliskumo negalima atsieti nuo jo prieinamumo bei mokinių sąmoningumo, išmokimo tvirtumas neturi prasmės be teorijos ryšio su praktika, be mokymo sistemingumo.

T. Stulpinas (2004) išskiria be anksčiau minėto principų sistemos požymio, dar vieną – sistemą sudarantį – moksliskumo principą. Iš pateiktos lentelėje principų klasifikacijos taip pat yra akivaizdu, kad visi mokslininkai išskiria tą patį pagrindinį mokymo ir mokymosi principą – moksliskumą (žr. 3 lentelę). Šis turi būti visų mokymo procesų komponentų pagrindas: ir mokymo turinio, ir mokytojo, ir mokinio veiklos (Stulpinas, 2004). Be to, moksliskumu remiasi visi kiti likusieji principai. Vienas svarbiausių moksliskumo požymių – sistemingumas; prieinamumui ir būtini vaizdumas, teorijos ir praktikos ryšys, sąmoningumas ir aktyvumas bei kiti teiginiai. Pasak minėto autoriaus, galima skirti dar vieną savarankišką principą – prieinamumo. Visi kiti teiginiai tik sukonkretina aptartus pagrindinius principus ir yra jų taisyklės.

Taigi galima teigti, jog didaktikos principų sistemą sudaro moksliskumo bei prieinamumo principai, kuriuos sukonkretina svarbios bendrosios didaktinės taisyklės arba atskirieji principai.

Pabrėžtina, jog mokymo sėkmė priklauso nuo tinkamo visų principų panaudojimo (A. Lynda ir kt., 1975). Tai reiškia, kad mokytojas prieš pasirinkdamas mokymo principus turėtų atsakingai peržvelgti kiekvienai pamokai iškeltus tikslus. P. Pečiuliauskienės (2008) teigimu, konkrečioje pamokoje neįmanoma vadovautis daugelio mokymo principų, svarbu pasirinkti geriausiai pamokos tikslus atitinkančius mokymo principus. Tik tuo atveju, ugdytojas pasieks gerų mokymosi rezultatų. Vadinas, mokymo ir mokymosi principai turėtų būti taikomi paties mokytojo nuožiūra, atsižvelgiant į konkrečios pamokos tikslus bei ugdymo ir mokymo rezultatus.

Analizuojant lentelėje pateiktus principus (žr. 3 lentelę) būtina pabrėžti, šių principų klasifikacijos bei jungimo skirtumus. Mokymo ir mokymosi principai yra svarbūs ir didaktui kaip tyrėjui, ir, aišku, pedagogui kaip praktikui. Pirmasis suvokia pažintinę principų funkciją, o antrasis – praktinio pertvarkymo funkciją. Kaip teigia T. Stulpinas (2004), dėl skirtingų principų funkcionavimo lygių, tyrėjui pirminiai teiginiai yra didaktikos, o praktikui – mokymo principai.

Juk pedagogui praktikui pateiktas teiginių sąrašas yra savotiškas tiltelis į mokinį bei jo pažintinę veiklą. Kuo šių „tiltelių“ daugiau, tuo galima tikėtis sėkmingesnės mokymo(si) proceso eigos bei rezultatų. Kaip teigia P. Pečiuliauskienė (2008), mokymo principai lemia visą ugdymo proceso eigą pamokoje. Tuomet pedagogui tyrėjui išvardyti principai yra mažiau ar daugiau atsitiktinė teiginių

visuma. Jie nesudaro darnios sistemos, nes neatitinka visų jos požymių. Kiekvienoje sistemoje vienas elementas – esminis, pagrindinis, ją sudarantis, kiti – vienas su kitu susiję ir sąlyginai savarankiški.

Taigi kiekvienas atskiro mokslo atstovas skirtingai supranta principų funkciją, tai lemia skirtingos veiklos atlikimas. Todėl nieko stebėtino, jog kiekvienas autorius, kaip yra pateikta lentelėje (žr. 3 lentelę), skirtingai jungia bei kitaip pavadina mokymo ir mokymosi principus.

Nepaisant mokymo(si) principų gausumo ir įvairumo, dabartinėje mokymo teorijoje yra plačiausiai bei dažniausiai atstovaujama sistema, kurią sudaro tokie pagrindiniai mokymo principai: 1) moksliskumas, 2) sistemingumas ir nuoseklumas, 3) teorijos ir praktikos ryšys, 4) sąmoningumas ir aktyvumas, 5) vaizdumas, 6) prieinamumas, 7) žinių tvirtumas (Jovaiša, 2007). Tačiau pasak L. Jovaišos (2007), svarbiausi principai yra šie: mokymo moksliskumas ir prieinamumas, sąmoningumas ir aktyvumas, vaizdumas ir žinių tvirtumas, sistemingumas ir nuoseklumas.

Moksliskumo principo esmė yra ta, kad mokymas turi remtis naujausiomis, objektyviausiomis žiniomis. Kaip teigia, V. Jakavičius, A. Juška (1996), kad net pats pavadinimas rodo, jog šis mokymo principas reikalauja perteikti neiškraipytas, objektyvias žinias. T. Stulpino (2004) teigimu, šis principas reiškia, kad mokiniai susipažįsta su pagrindiniais šių dienų teiginiais, kurie toliau turtės ir plėsis ir kurių reikia tikėtis, ateityje neteks atsisakyti. Taigi dėka moksliskumo principo įgytos žinios turėtų moksleiviui praversti ateityje, kad jau nereikėtų įgytų žinių keisti, o tik jas papildyti, plėsti bei gilinti.

Vadovaujantis moksliskumo principu, sudaromos mokomosios programos bei vadovėliai. Jų autoriai siekia mokomąją medžiagą parinkti taip, kad mokiniai įgytų vientisą mokslo žinių sistemą.

M. Danilov'as (1975) pateikia šiek tiek platesnį prieinamumo principo pavadinimą – prieinamumo ir atžvalgos į žmogaus išgales principas. Visiems yra žinomas teiginys – nuo lengvesnio prie sunkesnio, kurį suformulavo J. A. Komensky'is (1975). Tačiau sąvoka sunkumas, mokantis teisės, traktuojama nevienareikšmiškai. Vieniems lengvas dalykas yra tai, kas žinoma iš gyvenimo realiųjų, sunkesniais laikomi tie dalykai, su kuriais praktikoje susidurti neteko. Kita vertus, jeigu skirtumas šiuo atveju yra akivaizdus, jis pastebimas. Todėl manoma, kad reikia pradėti nuo ryškesnių dalykų, kurie yra būdingi mokantis teisės dalyko. T. Stulpino teigimu (2004), prieinamumas – tai ne lengvumas. Juk būdami dalykai objektyviai sudėtingesni, jie lengviau įsimenami.

Taigi šio principo esmė – gerai pažinti kiekvieną mokinį. V. Jakavičiaus, A. Juškos (1996) nuomone, mokytojas turi žinoti kiekvieno vaiko pažintines galimybes, kiekvienam pateikti tokias užduotis, kokias įtemptai dirbdamas jis gali įveikti. Tačiau pasak minėtų autorių, šiuolaikinėje

mokykloje tai sudėtinga įgyvendinti, tą lemia gausios klasės, todėl sunku pakankamai pažinti kiekvieno mokinio gebėjimus, galias bei to labiau, skirti individualias mokymosi užduotis. T. Stulpinas (2004) pažymi, jog žinios nebus prieinamos, jei nebus nustatytas ir įgyjamų žinių ryšys su tomis, kurias mokinys jau turi. Vadinasi, prieinamumo principą galima būtų apibūdinti kaip jau įgytų mokinių žinių iširtumą bei žinių pritaikymą pagal kiekvieno individo atskiras galimybes, t. y. individualizavimą.

Sąmoningumo, aktyvumo principų esmė – plėtoti aukščiausias žmogaus galias – mąstymą, aktyvumą (Jovaiša, 1997). Mokinys turi mokytis tik tai, ką supranta, mokytis mąstyti, vertinti pasaulį, žmones, jų poelgius, daryti išvadas. Pasak V. Juškienės, A. Velička (2008), šiems principams didaktikoje teikiama daug reikšmės, nes visuomenei reikalingos mąstančios bei socialiai aktyvios asmenybės. Pažymėtina, šios žmogaus savybės ugdomos taip pat mokant teisės dalyko.

T. Stulpino (2004) teigimu, sąmoningas mokymasis neįmanomas be aktyvios mokinio veiklos. Todėl neatsitiktinai šis analizuojamas principas susideda iš dviejų komponentų. Aktyvumo principas reikalauja siekti didinti individualų aktyvųjų mokinio darbo laiką per pratybas, pasirenkant įvairius darbo būdus: frontalių, individualių, porinių, grupinių. Speciali dalijamoji medžiaga yra būtina sąlyga derinant kolektyvinį ir individualų darbą. Tai leidžia įtraukti visus mokinius į aktyvią veiklą per pratybas, taip pat diferencijuoti ir individualizuoti mokomąjį procesą, atsižvelgiant į mokinių žinių lygį ir jų poreikius.

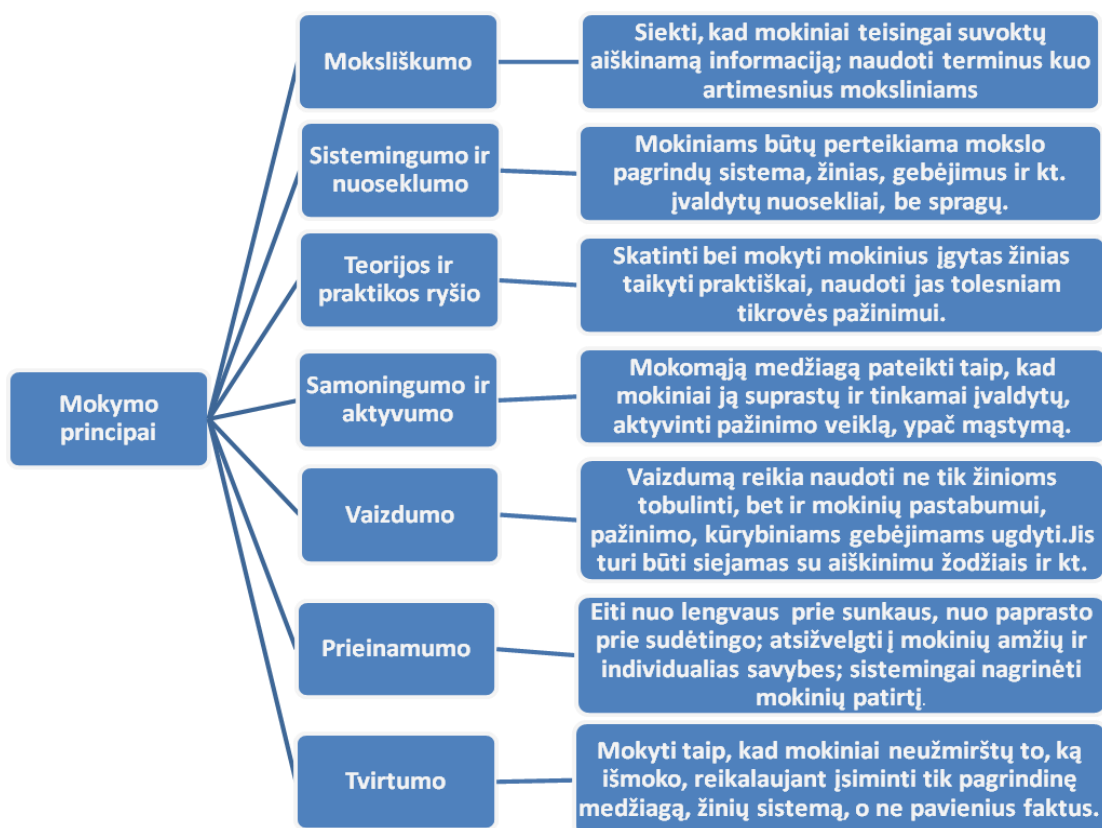
Taigi sąmoningumas ir aktyvumas sudaro galimybę suprantamai mokytis ugdytinius.

Vaizdumo ir nuodugnumo (tvirtumo) principas. Pažinimo procesas, kaip žinoma, prasideda nuo jutiminio suvokimo. Mokslo ir technikos amžiuje vaizdumo priemonių ypač gausu – tai, pavyzdžiui, garso įrašai, diafilmai, kinas, vaizdumo lentelės, schemas, audiovizualinės priemonės ir t. t. (Juškienė, Velička, 2008). Šiuo metu vadovėliai pateikiami kartu su garso ir vaizdo priemonėmis, tai sudaro mokomąjį – metodinį kompleksą. Deja, dar ne visi mokytojai pakankamai suvokia šių vaizdumo priemonių svarbą. Mokytojas privalo ne tik naudoti naujausias mokymo priemones, bet ir ieškoti galimybių naujoms priemonėms rengti. Šiuo atveju būtų galima vaizdumo kompleksą, pavyzdžiui, kokį nors komiksą, parengti dalijamosios medžiagos. Vaizdumas mokymo procese yra prielaida sąmoningai mokytis bei pagrindinė žinių prieinamumo ir išmokimo nuodugnumo priemonė. Išmokimo nuodugnumo realizavimas mokymo procese, kaip parodo patirtis ir stebėjimai, gali būti užtikrintas gerai organizuota darbo sistema, studento aktyvumu jo savarankišku darbu, kalbinės praktikos pobūdžiu.

Sistemingumo principas, kaip teigia V. Jakavičius, A. Juška (1996), reikalauja jaunajai kartai suteikti svarbiausių mokslų pagrindus, mokslinių žinių sistemą. Tačiau sistemingumas mokant teisės dalyko suprantamas ne kaip siekimas pateikti žinias kaip visą sistemą, nors kartais ir redukuotą, nes vyksta mokomųjų dalykų atranka dėl riboto valandų skaičiaus. Pasak minėtų mokslininkų, sistemingumo principas tęsia mokslškumo principo reikalavimus.

Analizuojant mokymo principus, būtina atskleisti, jog kiekvieno mokymo principų struktūrą sudaro keletas taisyklių. Pavyzdžiui prieinamumo principo taisyklės yra tokios: eiti nuo artimo prie tolumo, nuo lengvaus prie sunkaus, nuo paprasto prie sudėtingo ir kt. (žr. 2 pav.).

Kaip teigia Adamonienė ir kt. (2001), mokymo principus detalčiau atskleidžia mokymo taisyklės (žr. 2 pav.).



2 pav. Pagrindinės mokymo ir mokymosi principų taisyklės (pagal Adamonienę ir kt., 2001)

Anot B. Bitino ir kt. (1981), taisyklės išplaukia iš principų, jiems paklūsta ir sukonkretina. Taisyklės – tai praktinės rekomendacijos, kurios atskleidžia principo turinį. Taigi galima teigti, kad taisyklės nustato atskirų pedagogo veiklos žingsnius, kurie padeda ir leidžia realizuoti mokytojui principą, pobūdį. B. Bitinas ir kt. (1981) atskleidžia taisyklių klasifikaciją – vienos jų gali būti bendros, tinkančios mokytį daugelį dalykų bei išreiškiančios kelių mokymo principų reikalavimus. Kitos, dalinės, tinkančios atskiram dalykui mokytį ir vienam mokymo principui realizuoti.

Apibendrinant mokymo ir mokymosi principų analizę, paaiškėjo, jog mokymo ir mokymosi principai yra pagrindiniai, bendriausi mokomojo darbo reikalavimai, svarbiausi teiginiai pedagogams, nurodantys kaip organizuoti mokymą. Nes būtent jie lemia visą mokomąjį darbą bei sėkmę mokymosi procese – mokymo planų, programų turinį, kitų mokymo priemonių struktūrą, įgalina kryptingai dirbti mokytojus (padeda pažinti kiekvieną vaiką atskirai, individualizuoti mokymą, garantuoti nuodugnų mokymo turinį ir tvirtą jo išmokimą bei padeda pasiekti daugelį kitų užsibrėžtų tikslų) ir kitus jaunosios kartos ugdytojus (mokymo planų ir programų sudarytojus, vadovėlių autorius, asmenis reglamentuojančius švietimo įstaigų darbą, lemiančius jų raidą). Taigi mokymo ir mokymosi principai apibūdina pagrindines sėkmingo mokymo sąlygas (Jovaiša, 2001).

Be to, paaiškėjo, kad dabartinėje mokymo teorijoje dažniausiai išsikiriami šie pagrindiniai mokymo principai: 1) moksliskumas, 2) sistemingumas ir nuoseklumas, 3) teorijos ir praktikos ryšys, 4) sąmoningumas ir aktyvumas, 5) vaizdumas, 6) prieinamumas, 7) žinių tvirtumas. Tačiau mokymo ir mokymosi principų sistemą sudaro moksliskumo bei prieinamumo principai, kuriuos sukonkretina svarbios bendrosios didaktinės taisyklės arba atskirieji principai. Vadinasi, galima teigti, kad svarbiausi bei pagrindiniai mokymo ir mokymosi principai yra savarankiški principai, t. y. moksliskumo ir prieinamumo, nes būtent jais remiasi visi kiti likusieji principai.

2. REFLEKSIJOS IR REFLEKSYVAUS MOKYMO SAMPRATA

2.1. Refleksijos kaip metodo pažinimo samprata

Žodis refleksija kilęs iš lotyniškojo žodžio reflexio, kuris reiškia „grįžimas atgal, atgręžimas, atspindėjimas“, tačiau šia prasme refleksija labiau asocijuotūsi su atmintimi, išgyventu dalyku, atsiminimu, jų pakartojimu vaizduotėje, o tai tėra tik viena iš refleksijos proceso dalių.

Moksle refleksijos sąvoka nėra nauja, daugelio mokslininkų (Kavaliauskienė, 2010; Strakšienė, 2005; Kepalaitė, 2005 ir kt.) teigimu, dažniausiai ji naudojama filosofinėje literatūroje. Tačiau B. Bitinas (2000) pabrėžia, jog refleksija nesiejama su vienu kuriuo nors mokslu; ji remiasi ne tik filosofijos teiginiais, bet ir pedagogikos, psichologijos, sociologijos, istorijos, ekonomikos, sistemų teorijos ir daugelio kitų mokslų išvadomis. Jis savo nuomonę pagrindžia aiškindamas refleksijos metodą, kuris yra – savita istorinio metodo priešprieša: nagrinėjamos šiuolaikinės žinios apie ugdymą, klausiama kokiomis sąlygomis, kuriais būdais jos gautos. Šiuo atveju turima omenyje, kad ugdymas kaip realybė, atvira visiems mokslams. Taigi minėtas autorius atskleidžia, kad refleksija yra kur kas platesnė sąvoka, kuri remiasi įvairiais mokslais.

Kaip teigiama psichologijos žodyne (1993), refleksijos sąvoka atsirado seniai, filosofijoje. Filosofija glaudžiai susijusi su refleksija, tai yra mąstymu, nukreiptu ne į išorinius daiktus, o į patį mąstymo procesą, prielaidas, kuriomis žmogus remiasi, sąvokas, kurias vartoja, būdus, kuriais samprotauja, tikslus, kuriuos kelia bei sprendimus, kuriuos daro. Taigi refleksija apibūdinama kaip atgręžimas, pasukimas, ne tik to, kas mąstoma (objekto), bet kartu ir mąstančiojo (subjekto) bei paties mąstymo proceso mąstymas (Filosofijos žodynas, 2002). Ji reiškia individo mąstymą apie tai, kas vyksta jo paties sąmonėje.

Filosofiniu požiūriu refleksija tai ir pažinimas, kurio objektas yra pats pažįstantysis subjektas (Tarptautinių žodžių žodinėlis, 1999).

Pažymėtina, kad refleksijos sąvoka buvo nagrinėjama daugelių mokslininkų (Descartes, 1978; Šarden 1995; Rawls, 1993).

Nagrinėjant įžymių filosofų literatūrą, pastebėtina, kad filosofijoje refleksija tai ne tik būdas naujai pažinti arba apmąstyti pasaulį, bet ir nuo jo atitrūkti, iš dalies pereiti į kitą lygmenį, atsiriboti

nuo supančiojo pasaulio bei susikaupti ties savęs. R. Descartes'o (1978) teigimu, refleksija – tai individo sugebėjimas atitrūkti nuo visko, kas išoriška, kūniška ir galvoti tik apie savo minčių turinį.

Anot filosofo Terjero de Šarden'o (1995), refleksija – tai įgytas sąmonės gebėjimas susitelkti ir įvaldyti save kaip objektą, gebėjimas ne tiesiogiai pažinti. Bet pažinti save patį, ne tiesiog žinoti apie save, o įsitikinti, jog tikrai viską žinai. Galima sakyti, kad subjektas – tai „žmogus žmoguje” (Bitinas, 2000): pastarasis suvokia aplinką ir į ją reaguoja, o pirmasis suvokia ir vertina šį aplinkos suvokimą ir reagavimą.

J. Rawls'ui refleksija asocijuojasi su mąstymu, pasak jo (Rawls, 1993), reflektyvusis subjektas – tikslingai kontroliuoja mąstymo kelią, juo juda pirmyn ir atgal, ieškodamas reflektyvios pusiausvyros taško. „Tai pusiausvyra, nes pagaliau, mūsų principai ir vertinimai sutampa, ir ji yra reflektyvi, nes mes žinome, kokius principus atitinka mūsų vertinimai bei išvedimo prielaidos“ (Rawls, 1993). Panašiai refleksijos sąvoka paaiškina lietuvių filosofas T. Sodeika (1998), kuris teigia, kad mąstymas visados yra refleksija – atsigręžimas į jau patirtą turinį. Todėl galima sakyti, kad refleksija racionalus procesas, kuris tapatinamas su mąstymu. Tačiau autoriaus nuomone, sąvokos, kuriomis mąstome, yra papildytos pateiktų iš šalies jauslių, jausmų, valios (savos ar svetimos) aktų, instinktų, įpročių, papročių turiniu. Taigi autorius mąstymą sieja su pojūčiais. Be to, jis atskleidžia, jog refleksija tai dvipusis procesas bei išskiria komponentus vyraujančius šiame procese – mąstymą ir patyrimą. Pasak jo, mąstymas antrinis procesas, tuo tarpu patyrimas yra betarpiškas ir pirminis, bet savaime nieko nereiškia – prasmę jam suteikia refleksija. Cituodamas I. Kant'ą, autorius teigia, kad be juslumo mums nebūtų duotas joks objektas, o be intelekto nebūtų galima mąstyti, kad mintys be turinio – tuščios, o stebiniai be sąvokų – akli (Sodeika, 1998). Taigi refleksija tarpusavyje sietina trimis komponentais, kurie papildo vienas kitą bei yra vienas nuo kito priklausomi (jausmai – mąstymas – patirtis).

J. Lok'as (2000) skirtingai nuo minėtų autorių, aiškina refleksijos sampratą. Pagal minėtą autorių – refleksija yra ypatingas žinių šaltinis (vidinė patirtis, skirtinga nuo išorinės, pagrįstos jutiminių organų duomenimis). Jis bene pirmasis tiksliai apibrėžė refleksiją atskyręs ją nuo pojūčio.

Analizuojant refleksijos sąvoką psichologinėje literatūroje pastebėtina, jog joje labiau akcentuojama „mąstymo“, „susimąstymo“, „permąstymo“ apie save svarba. Refleksija yra paties savęs suvokimas – ne tik tiesioginis, bet ir pasitelkiant kitų žmonių manęs suvokimą, vertinimą (Psichologijos žodynas, 1993). Vadinasi, psichologijos požiūriu, refleksija toks veikiančio subjekto (individo arba bendrijos) suvokimas, kaip jį suvokia ir vertina kitas subjektas bei apibrėžiama kaip procesas, per kurį žmogus pažįsta savo paties psichinius veiksmus ir būsenas (mąstymas apie save,

savęs pažinimo proceso aktas, vykstantis per išsąmoninimą savo kūno pojūčių, minčių, jausmų, poreikių, nuostatų, norų ir tikslų, sąmoningas suvokimas, ką darau, ko noriu). Tuomet žmogaus suvokimas, permąstymas, pažinimas dar nėra refleksija. Tai tik pamatas savajam pasaulėvaizdžiui formuotis, tačiau jis yra svarbus refleksijos pamatas apmąstant ir įprasminant savo turimą patirtį.

Tarptautinių žodžių žodyne (1985) refleksija apibrėžiama – gilus susimąstymas, samprotavimai, pagrįsti ko nors analize. Taigi psichologijos bei filosofijos mokslas giliau nagrinėja šį apibrėžimą ir praplečia jį svarbiais aspektais.

Apibendrinant refleksijos apibėžimus, galima teigti, kad refleksiją analizuoja tiek psichologija, tiek filosofija ir abi mokslo kryptys dažniausiai refleksijos reiškinį traktuoja panašiai: kaip vidinę, mintinę subjekto veiklą, padedančią įprasminti savo veiksmus, poelgius (Kepalaitė, 2008). Vadinasi, minėtuose moksluose refleksija suprantama kaip procesas, kurio dėka subjektas save analizuoja, įprasmina savo veiksmus, savo santykių su aplinkiniu pasauliu sistemą bei pagrindžia poelgius.

Analizuojant edukologijos literatūrą, pastebėtina, kad daugelis edukologų kalbėdami apie refleksiją labiau akcentuoja pedagogo bei besimokančiųjų žinių, veiklos, patirties apmąstymus.

Edukologijos žodyne L. Jovaiša teigia (2007), kad refleksija (lot. reflexio – atsukimas atgal, atsigrėžimas) – mąstymo būdas, kai asmenybė kritiškai analizuoja ir įprasmina savo mąstymo turinį, formas ir prielaidas, savo dvasinio pasaulio sandarą ir ypatybes. Refleksija yra trejopa :

1. elementarioji – savi žinių ir poelgių ribų ir reikšmės apmąstymas;
2. mokslinė – žinių, tyrimo rezultatų kritika remiantis būdingų tai mokslo sričiai metodų svarstymu;
3. filosofinė – būties, kultūros, mąstymo esmės, galimų sąsajų apmąstymas ir įprasminimas.

Refleksija – mąstymas apie savo suvokimą, supratimą, mąstymą. Ji leidžia ne tik save pažinti, bet ir tobulinti savo veiklą bei santykius su aplinka. Jei refleksija išreiškiama žodžiais, ji prieinama ir kitam. Ugdytojui ir ugdytiniui, auklėtojui ir aklėtiniui neformaliai bendraujant refleksija padeda geriau vienas kitą pažinti ir tinkamai bendrauti. Šiuo atveju refleksija apima ne tik savęs, bet ir kito raišką. Pedagogui tenka išreikšti mokinio mintis ir jausmus paprastais, suprantamais sakiniais. Jei refleksija teisinga, auklėtiniui lengviau pažinti save, kritiškai vertinti savo mąstymą, elgesį bei veiklą (Jovaiša, 2007). Taigi refleksija tai mąstymas, kuris padeda pažinti, tobulinti save bei aplinkinius.

Refleksija tai sudėtingas procesas, nes jos metu veikia ir atmintis, ir supratimas, ir vaizduotė, ir jausmai. Būtent jų veiklos dėka, žmogus gali suprasti reikšmę ir pagrindinę vertę to, ko mokosi, išvelgti to dalyko ryšį su kitais žinių ir žmogaus veiklos aspektais ir įvertinti jo tinkamumą. Todėl

nieko stebėtino, kad P. Jarvis (2001) apibūdindamas refleksiją pabrėžia, jog refleksija yra tikslinga ne tada, kai jos imasi besimokantysis, bet tik tuomet kai joje dalyvauja ir mąstymas, ir jausmai.

Pasak G. Vitkaus (2007), refleksija – gilus tam tikro dalyko apmąstymas, patirtis, idėja, tikslas arba spontaniška reakcija, kad pilnai suvoktume dalyko svarbą. Apmąstymas yra procesas, kurio pagalba iš žmogiškosios patirties kyla prasmės klausimas. Vadinasi, būtent refleksija, apmąstymas – yra savotiška pagalba asmenybei, kuri padeda suvokti veiklos prasmę.

Išanalizavus refleksijos kaip metodo pažinimo sampratą, galima teigti, jog refleksija dažniausiai įvairiuose moksluose apibūdinama panašiai. Ji yra sietina su mąstymu, apmąstymu arba pažinimu ne tik savęs, bet ir aplinkinio pasaulio bei aplinkinių. Svarbu nepamiršti, kad refleksijos metu turi veikti tiek pažintinė, tiek jutiminė žmogaus sritys. Tik tada refleksija bus tikslinga.

2.2. Refleksyviojo mokymo esmė

Šiandien, kai gyvename besikeičiančiame pasaulyje svarbiausia mokymo(si) procese turėtų būti mokymasis. Ugdytinių mokymo(si) procesas turi būti itin lankstus, atitinkantis šių dienų beismokančiojo poreikius. Vienas iš dabartinių poreikių yra refleksyvusis mokymas. Refleksyviojo mokymosi poreikį liudija Lietuvos švietimo dokumentai, kuriuose pabrėžiamas mokinių mokėjimas mokytis nuo veiklos prasmės ir tikslo supratimo iki atlikto darbo apmąstymo ir įsivertinimo. Atnaujintoje Vidurinio ugdymo bendrojoje programoje (2011) pažymėtina, jog yra svarbus mokėjimo mokytis gebėjimas – refleksija, nes mokinys turi apmąstyti ir paaiškinti, kas sekėsi, kas ne, ką kitą kartą reikėtų daryti kitaip, o įsivertinęs sėkmę – gerinti savo mokymąsi.

S. Parker'io (1997) teigimu, pats postmodernus mokymas užtikrina savarankišką apsisprendimą, demokratiją, unikalumą, kritinį mąstymą ir reflekyvų mokymą. Taigi refleksyvus mokymas – tai aktualus bei vienas esminių mokymo(si) proceso poreikių.

Refleksyvaus mąstymo klestėjimo kelias buvo gana ilgas. Filosofo M. Lipman'o (1994) nuomone, iš pradžių suklestėjo kritinis mąstymas XX a. 8 – ajame dešimtmetyje, o vėliau, t. y. 9 – ajame dešimtmetyje tik pradėjo klestėti refleksyvusis mąstymas. Tačiau mokymui reflekyviai mąstyti dažnai buvo taikyta kritinio mąstymo etiketė. Vėliau, pasak autoriaus, išpopuliarėjo kritinis mąstymas. Bet analizuojant įvairią literatūrą, pastebėtina, kad daugelis mokslininkų (Kolb, 1984; Ennis, 1993; Penkauskienė, 2004;) iki šių dienų, kritinį mąstymą tapatina ir sieja su refleksija. Anot Ennio (1993), kritinis mąstymas yra racionalus, refleksyvus mąstymas, susijęs su tuo, ką darome ir tikime. Tačiau tai

nereiškia, kad kritinis mąstymas yra tapatus refleksyviai mąstymui. Refleksija tėra tik viena pagrindinių kritinio mąstymo grandžių.

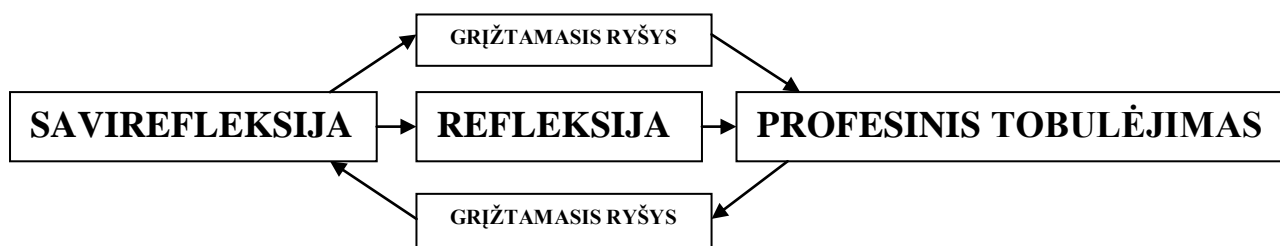
Laikui bėgant refleksija suklestėjo. Pasak A. Stemme, S. Burris (2005), būtent refleksija tapo svarbiausia tema švietimo srityje. Mokytojų ruošimo programos universitetiniu lygiu įtraukia refleksiją, kaip pagrindinę programos discipliną (Stemme, Burris, 2005). Ji dažniausiai ir yra taikoma suaugusiųjų mokymesi, tačiau nepaisant to, kad ji būtina ir mokykloje, mokinių mokymesi taikoma rečiau.

Refleksija ypač svarbi yra tiems žmonėms, kurių profesija remiasi žmonių tarpusavio santykiais t. y. humanitarams. Pasak A. Kepalaitės (2005), šiuo atveju tiesiogiai taikyti žinias yra neefektyvu dėl nevienareikšmiškos, neprognozuojamos profesinės situacijos. Ypač minėtina pedagogo profesija, nes anot F. W. Parkay, B. Hardcaste (1990) mokytojo sąveika su mokiniais yra nuolat kintanti, daugialypė, nereguliari bei sunkiai apibrėžiama. Tai trukdo mokytojams nustatyti mokymo(si) veiklą. Tad anot A. Kepalaitės, refleksija turėtų mokytojams padėti veikti sudėtingame procese – ne tik prognozuoti, bet ir vertinti savo veiklą.

Šiuolaikinėje mokymosi paradigmoje yra akcentuojama mokytojo ir mokinių sąveika bei didelė mokytojų kompetencija, psichologiniai sugebėjimai ir atsakomybė ne tik už mokinio žinias, bet ir jo brandą. Valstybinės švietimo strateginiuose nuostatose teigiama, jog mokytojas privalo būti savarankiškų mokymosi procesų moderatoriumi, projektuoti ir nuolat tobulinti ugdomąją mokyklos veiklą, turėti socialinių ir komunikacinių įgūdžių, šiuolaikinę socialinę kompetenciją, laikytis aktyvios ir savarankiškos pilietinės pozicijos, būti atsakingas už mokinio asmenybės brandą (Žin., 2003, Nr. 71–3216). Pasak J. Vaitkevičiaus (2008), mokyklos bei mokytojų darbo prasmė yra didelė – vaiko individualybė, jos plėtra, o tikslas – pamatų skirimas asmenybės ugdymuisi. Minėtas autorius pabrėžia, mokytojo pareigą – gražinti į mokyklą mokinio, t. y. žmogaus, prigimtine teisę pačiam rūpintis savimi, pažinti, suprasti save patį, savo vidinį pasaulį – mintis siekius ir kt.; suprasti ir valdyti save kaip subjektą, t. y. „rūpintis savimi, keistis aplinkoje; suvokti save kaip vientisą Aš fenomeną, sugebanti reflektuoti aplinką ir išlaikyti subjektyvųjį Aš – individualybę su savąja sąmone ir savimone, galų gale suvokti ir tai, kas virš žmogaus – visatą, dvasią, Absoliutą...“ (Vaitkevičius, 2008). Vadinasi, pedagogas turi siekti, kad mokinytaptų ir save keičiančiu, tobulinančiu individu mokymosi procese, o tam būtina, jog jis suvoktų galimybių ribas bei jas išmoktų įveikti, nes mokymasis prasideda būtent tada, kai ugdytinis pastebi turintis nepakankamai žinių. Taigi mokiniai turi tapti „refleksyviais veikėjais“, reflektuoti, t. y. apmąstyti savo žinias bei veiksmus.

Tačiau norint ir siekiant, kad mokiniai taptų refleksyviomis asmenybėmis, mokytojas, visų pirma, turi išstobulinti save dėl kitų, kad fiziniu, psichiniu, dvasiniu ir kitais požiūriais būtų vertingas ugdytojas, auklėtojas. Nes žmogus, nepažįstantis savęs, vargu ar gali rodyti kelią kitam. J. Vaitkevičiaus įsitikinimu (1995), pažinimo kelias (refleksija) turi prasidėti nuo savęs pažinimo, nes tik suvokęs save žmogus geriau sugebės ir kitus pažinti bei integruotis į bendruomenę, visuomenę, padės kitiems tobulėti ir rasti savąjį kelią į visuomenę. Panašiai apibūdina refleksiją R. Edwards bei R. Usher (1996). Pasak jų, refleksija tai pagrindinis savivokos instrumentas. Nes refleksija reikalinga ne kitų, o pirmiausia savo atžvilgiu, t. y. kiekviena iš naujo reflektuojama mintis skatina koreguoti save ir savo santykį su objektu. Vadinasi, tik tuomet, kai pedagogai pirmi atsiskleis, apmąstys savo veiksmus, veiklą bei tobulės – padės tobulėti ir savo ugdytiniams.

Tik išanalizavus save bei suvokus ir įvertinus savojo „aš“ vaizdą, žmogus gali vertinti savo veiksmus, sėkmingai bendrauti įvairiuose lygiuose, tobulėti. Vadinasi, savirefleksija – tai sugebėjimas stebėti ir analizuoti savo elgesį, sugebėjimas keisti save siekiant geresnių rezultatų. Be to, I. Kan'tas (pagal Degutį 1988) pabrėžia, kad refleksija yra įmanoma tik tinkamos savirefleksijos pagrindu. Taigi galima teigti, kad savirefleksija yra pirminis bei pagrindinis tobulėjimo komponentas, kurio dėka asmenybė reflektuoja bei galiausiai pasiekia profesinio tobulėjimo (žr. 3 pav.).



3 pav. Savirefleksijos kelias link tobulėjimo

Akivaizdu, kad kuo dažniau asmuo save vertina, reflektuoja, tuo geriau jis išmoksta tai daryti kaskart siekdamas aukštesnės kompetencijos. Vadinasi, anksčiau minėtiems komponentams būdingas grįžtamas ryšys, kuris lemia nenutrūkstantį tobulėjimą (žr. 3 pav.).

Pažymėtina, kad kai kurie mokslininkai siūlo mokytojams savirefleksijos klausimus (žr. 4 lentelę), kurie galėtų padėti išstobulinti savo refleksinį mąstymą (išmokti užduoti sau klausimus ir nuoširdžiai į juos atsakyti), o svarbiausia, siekti profesinio tobulėjimo.

4 lentelė. Savirefleksijos klausimai

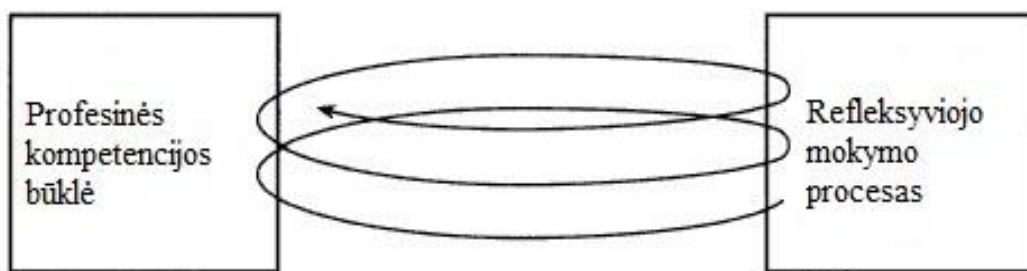
R. Berns, 1986	J. Elliott, 1993
<p>1. Ar aš laikau save visiškai susiformavusia asmenybe, ar dar yra vidinio augimo ir tobulėjimo galimybių?</p> <p>2. Ar esu pakankamai pasitikintis savimi?</p> <p>3. Ar esu pakantus kitokiam požiūriui?</p> <p>4. Ar aš sugebu priimti kritiką, reikalingą mano asmeniniam ir profesiniam tobulėjimui? Ar galiu atvirai su kitais aptarti asmenines ir profesines problemas?</p>	<p>1. Kokia yra esminė prasmė to, ką aš darau?</p> <p>2. Kokios yra priemonės įgyvendinti tam tikslui ir kuo jos skiriasi nuo tų, kurias naudoja kiti žmonės / profesionalai?</p>

R. Berns'as (1986) į refleksiją žvelgia kaip į sudėtingą procesą, teigdamas, jog būti refleksyviu pedagogu – sudėtinga užduotis. Jis atsižvelgdamas į kupiną atsakomybės mokytojo darbą bei jo daugybę funkcijų, skiria nemažai klausimų kiekvienai atskirai pedagogo funkcijai (atliekant mokytojo funkcijas ir atliekant mokymo bei auklėjimo funkcijas). Kadangi minėtas autorius refleksija supranta pirmiausia, kaip savęs pažinimą, todėl lentelėje yra pateikiami klausimai tik susiję su mokytojo savęs pažinimu atliekant pedagogo funkcijas (žr. 4 lentelę). Svarbu pabrėžti, jog pasak mokslininko, refleksija yra būtina ne tik savęs, bet ir kitų pažinimo prielaida. Tai reiškia, kad nepažintus dalykus pakeičia išvalgos, jog svajonės ir idealai įgyvendinami, o galimybės panaudojamos. Todėl būtina gilinti savęs pažinimą, apmąstyti save kaip visybę ir įveikti savirefleksijos keliamus iššūkius.

J. Elliott'as (1993) priešingai nei anksčiau minėtas mokslininkas, ne taip giliai nagrinėjo refleksijos sampratą, todėl galima teigti, kad pateikia tik pagrindinius jo nuomone savirefleksijos klausimus. Jis teigia, kad ieškant priemonių įgyvendinti pagrindinį ugdymo tikslą, mokytojui reikia žinoti savo nuostatas dėl žmogaus prigimties ir jo vystymosi. Visi pedagogai, autoriaus nuomone, gali plėtoti personalizuotas ugdymo teorijas arba savo individualias profesines teorijas, kurios leidžia jiems susivokti savo vertybėse ir suprasti savo veiksmus ugdymo situacijose. Taigi mokytojais bei visi kiti švietimo sistemos dalyviai, siekiantys profesinio tobulėjimo, turi būtinai kelti sau klausimus, pažinti, išanalizuoti save.

Vadinasi, kelias į savęs pažinimą yra prasmingas tik tada, kai pedagogai kelia sau klausimus ir išmoksta į juos nuoširdžiai atsakyti.

Išnagrinėti pedagogo reikalavimai parodo, jog šiuolaikinio mokytojo vaidmuo mokymosi procese yra labai svarbus, o jo darbas reikalauja daug didesnės atsakomybės, visapusiškesnės kompetencijos bei įvairesnių gebėjimų. Todėl šių laikų pedagogas norintis susidoruoti su sunkumais bei pasiekti gerų rezultatų, turi tobulinti savo turimą kompetenciją, mokytis visą gyvenimą. Juk geras mokymas, mokinių mokymasis, priklauso nuo mokytojo meistriškumo (Pollard, 2002). Todėl profesinis tobulėjimas ir mokymasis niekad neturi sustoti. Kaip teigia A. Pollard'as (2002), refleksijos procesas yra profesinio tobulėjimo spiralės pagrindas (žr. 4 pav.).

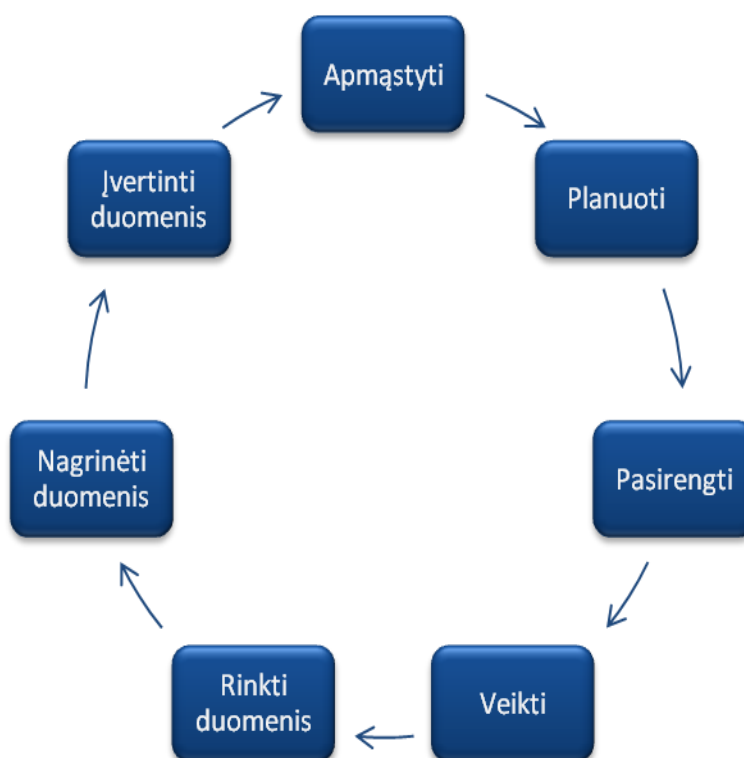


4 pav. **Profesinio tobulėjimo spiralė (pagal A. Pollard'ą, 2002)**

Daugelio autorių nuomone (Elliott, 1993; Sezemanas 1997 ir kt.), būtent refleksija veikia daugelio įvairių sričių profesionalų mokymąsi, tobulėjimą. Tačiau iškyla klausimas, kodėl būtent refleksija padeda asmenybei tobulėti?

Dauguma filosofų, psichologų ir edukologų, refleksiją apibūdina kaip žmogaus kelią pasaulio bei savęs pažinimą. V. Sezemano teigimu (1997), refleksija padeda žmogui pažinti save, orientuotis savyje, apmąstyti, koks buvau, koks esu, koks galėčiau būti, ir išskleidžia žmogaus savivoką (savimone), nušviečia psichinį buvimą, padaro jį aiškesnį ir įsakmesnį. Autorius pažymi, kad skirtumas tarp dar neįsisąmoninto, neiškelto aiškėn psichinio buvimo ir reflektuoto, įsisąmoninto vidinio gyvenimo yra ne tik kiekybinis, tačiau ir kokybinis. Anot jo, refleksija sukuria antrą, aukštesnę šio buvimo plotmę, kurioje atsispindi ne tik tai, kas vyksta pirminėje plotmėje, bet ir visas jos turinys glaudžiai siejamas su asmenybės centru, su jos Aš [...], iškelia žmogaus Aš kaip vidinio pasaulio branduolį, kurį būtų galima prilyginti savimonei, kaip svarbiausiam asmenybės komponentui (Sezemanas, 1997). Pasak J. Elliott'o (1993), refleksija reikalauja savęs vertinimo, savo interesų „audito“, savo patirties peržiūros, savo paties gyvenimo supratimo lygio ir kokybės.

Bet pažinus bei apmąščius save, asmenybė tik pradeda tobulėti. Nes pažinimas, apmąstymas – tai yra tik viena refleksyviojo mokymo pakopa. Juk mokytojas pažinęs save, apmąstęs savo veiklą, veiksmus pamato savo stipriąsias ir silpnąsias puses. Didesnį dėmesį skiria silpnosioms pusėms pradėdamas veikti: analizuoja, planuoja kaip galėtų išvengti ir nekartoti nereikalingų veiksmų, tinkamai pasirengia, stebi ir kt. Šiuo atveju silpnosios pusės lyg žmogaus „mokytojai“, parodantys, kur yra vietos augti, tobulėti bei ką reikėtų taisyti ir keisti. Daugiau refleksyviojo mokymo proceso pakopų pateikia A. Pollard’as (2002) (žr. 5 pav.).



5 pav. **Refleksyviojo mokymo pakopos (A. Pollard, 2002)**

Pasak J. Dewey (1998), refleksyvusis mokymas – ciklinis, arba spiralinis procesas, kurio metu mokytojai nepaliaujamai stebi ir kontroliuoja, vertina ir toliau tobulina savo veiklą. Taigi refleksyviajame mokyme svarbiausios pakopos: stebėti ir rinkti duomenis apie savo pačių ir mokinių tikslus, veiksmus ir nuomones bei tuos duomenis kritiškai nagrinėti ir įvertinti, kad galima būtų jais pasidalyti, daryti išvadas ir priimti sprendimus. Juk tai gali paskatinti mokytojus persvarstyti savo darbo su klase strategiją, planus ir savo teikiamą paslaugą prieš pradėdant iš naujo. Taigi įprastinis, tapęs įgūdžiu atsakas į situaciją nėra refleksyvus kaip ir savaime suprantama situacija. Nes pasak J.

Dewey (1998) refleksija atsiranda tada, kai iškyla sunkumų, abejonių, susidaro probleminė situacija. Pastarasis procesas, minėto autoriaus nuomone, turėtų veikti ciklais, arba spirale, siekiant aukštesnės mokymo kokybės. Nes refleksija – nuosekli idėjų jungtis, kai kiekviena idėja kylanti iš ankstesnės idėjos ir josios pagrįsta, lemia naujai atsirandantį kaip savo rezultatą. Nuoseklus refleksyvaus mąstymo dalys atsiranda viena iš kitos, palaiko viena kitą ir keičiasi tarpusavyje nesusipainiodamos. Vadinasi, kiekviena jų padeda viena kitai veikti ir tokiu būdu pavirsta jungtimi, tampa grandine. Nuolat įgyvendinant refleksyviojo mokymo pakopas ugdytojai mokosi ir tobulėja.

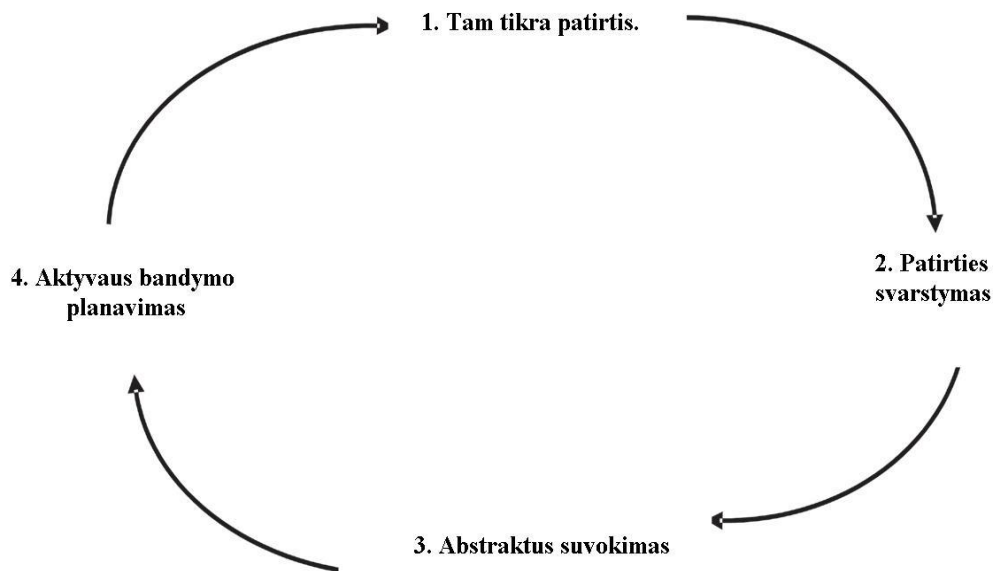
D. A. Schon'as (1983, 1987) panašiai kaip ir J. Dewey savo darbuose išskiria kelias refleksijos formas. Refleksija veiksmo metu vyksta tada, kai specialistas sprendžia problemas čia ir dabartiniu metu, kai yra įsitraukęs į veiklą. Refleksija veiksmo metu formuojasi, kai subjektas susiduria su netikėta, nauja situacija. Refleksyviai reaguoti į tokią situaciją galima labai greitai arba kartais tik po trumpos pauzės. Veiksmo, poelgių refleksija atsiranda prieš veiksmą arba po veiksmo. Tokios refleksijos trukmė neribota (nuo minučių iki valandų, dienų, savaitių bei mėnesių). Netikėtai iškilusi problema skatina refleksiją, nes ji leidžia pasirengti veiklai, o paskui ją įvertinti. Tokia analizė sudaro ne tik refleksijos turinį, bet ir moko reflektuoti.

Minėti autoriai nurodo, kad būtina sąlyga refleksijai atsirasti yra netikėtumai, problemos bei jos turinį sudaro veiklos ir savo paties mąstymo tyrinėjimas. Visa tai yra svarbi sąlyga iškeltiems siekiams – profesionalo tapsmui bei asmenybės raidai.

Pažymėtina, jog šiuolaikinei mąstymo ugdymo paradigmai svarbi yra J. Dewey teorija. Pasak L. Duoblienės (2006), teorija daug metų yra praktikuojama mokyklose bei yra populiarė ir Lietuvoje. Šios refleksijos mokymas ypač suintensyvėjo, atkurus Lietuvos nepriklausomybę, kai iš pasaulio į Lietuvą plūstelėjo įvairios naujovės. Tačiau apie D. A. Schon'o (1983) refleksijos sąvoką – refleksija veikiant kalbama gana retai arba visai nekalbama. Nors kai kurie teoretikai D. A. Schon'o refleksiją laiko tobulesniu refleksijos būdu nei J. Dewey refleksiją. Ši refleksija yra taikoma kūrybiniais darbais, dizainui, konstravimui bei netikėtų galimybių situacijomis, kai reikia greitai planuoti, fiksuoti, koreguoti ir atlikti techninius veiksmus.

Vėliau J. Dewey teoriją išstobulino D. A. Kolb'as, kuris teigė, kad ciklas gali prasidėti bet kuriame mokymo etape, bet paskui, kiekviena etapas turi eiti pakeliui.

Pasak žymaus eksperimentinio mokymosi teoretiko D. A. Kolb'o (1984), mokytojai/mokiniai mokosi, pereidami per tam tikrus etapus: tam tikros patirties, patirties svarstymo (refleksinis stebėjimas), abstraktaus suvokimo ir aktyvaus bandymo planavimo (žr. 6 pav.).



6 pav. **Patirtinio mokymosi ciklas (D. A. Kolb, 1984)**

Pagal minėto autoriaus (1984) patirtinio mokymosi modelį (žr. 2 pav.), mokymasis yra dinamiškas procesas, kuriuo metu patirtis tampa žiniomis. Mokymas laikomas nenūtrūkstančiu procesu, o mokymosi patirtis atsiranda išsprendus konfliktus. Patirtis tampa mokinių mokymo(si) reikalavimu, veiksmu, reikalaujančiu tvirto pripažinimo, platesnės analizės ir su tuo susijusių mokytojo prasmės aiškinimu.

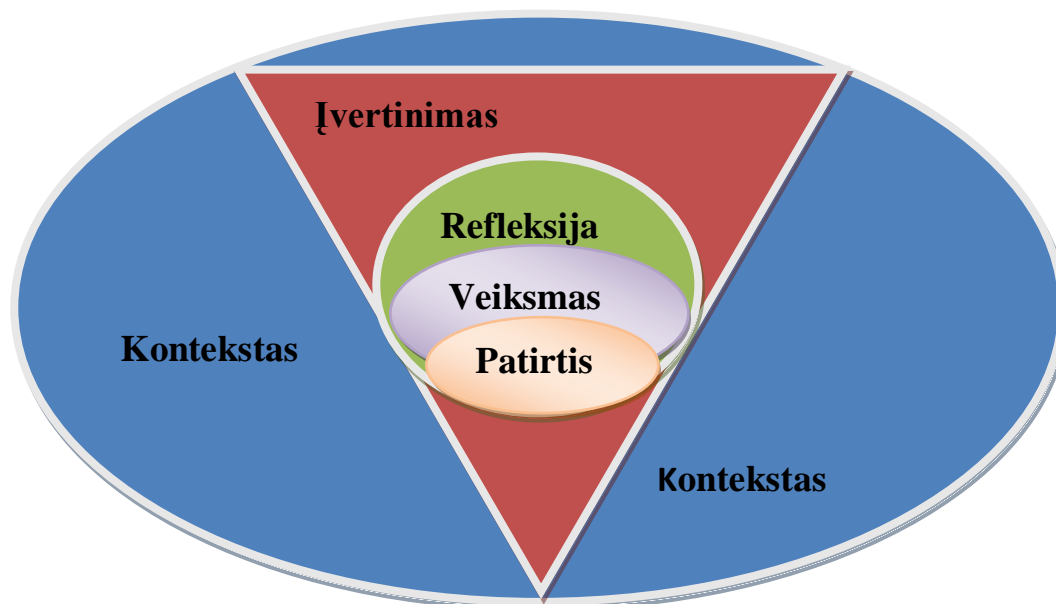
Pirmajame etape mokiniai turi įgyti tam tikros patirties dirbtinai sukurtoje realybėje arba pastebėti, kad tam tikra problema negali būti išspręsta įprastiniais būdais. Pastangos išspręsti problemą nuveda į refleksijos fazę, kai patirtis yra nuodugniai ištiriama. Pagal D. A. Kolb'ą, refleksyvaus stebėjimo etape besimokantysis pradeda ieškoti sąsajų su turimomis žiniomis. Besimokantysis patikrinęs turimas žinias, priima naujas bei sprendžia kylančias problemas. Taigi patirties svarstymo etape turi būti įvertinama mokinio konkreti patirtis. Pažymėtina, kad pirmiausia tai yra įgyvendinama su mokytojo pagalba, tačiau vėliau pedagogo dėka mokiniai išmoksta tai daryti patys. Taigi šio etapo metu turėtų atsirasti nauja patirtis.

Tokiu būdu ankstesnė patirtis per refleksijos procesą gali būti transformuojama į mokymosi rezultatus. Taigi abstraktaus suvokimo etape – mokinys turi susieti savo konkrečią patirtį ir teoriją. Šis mokymosi būdas pasireiškia, kai besimokantieji atskleidžia naujas praktines žinias, pritaikomas gyvenime. Paskutiniame etape – mokinys turi prisiimti atsakomybę dėl tobulėjimo bei kiekvieną kartą siekti vis geresnių mokymosi rezultatų. Taigi mokslininko mokymosi etapai rodo, kad patirtinis mokymasis yra vykstantis etapais, sudėtingas procesas, kuriame vien tik patirtis negali išmokyti. Tam,

kad ji taptų prasminga, ji turi būti reflektuojama ir protiškai apdorojama. Vadinasi, refleksijos procesas – tai pagrindinė patirtinio mokymosi fazė. Būtent reflektuojant, galima pasiekti efektyvių pokyčių. Visgi mokymesi ir tobulėjime svarbiausia ne patirtis, o jos analizė (Arends, 2008).

Patirtiniu mokymusi domėjosi ir I. Lojol'a (1997), kuris pabrėžė išskirtinį žmogaus orumą ir skatina visapusišką asmens turimų galių vystymą. Pažymėtina, kad Ignaco pedagogika* nuo pat pradžių buvo nederanti bei prieštaringa. Pats Ignacas Lojol'a pritaikė „modus Parisiensis“ – nuoseklią pedagoginį metodą – naudotą tų dienų Paryžiaus Universitete. Šis požiūris buvo integruotas į keletą kitų metodologinių principų, kuriuos jis anksčiau buvo sukūręs ir panaudojęs savo dvasinėse pratybose. Ignaciškos pedagogikos metodai buvo tiksliai apibūdinti veikalė „Ratio Studiorum“ (1599 m.), Jėzuitų humanitarinio lavinimo kodekse, kuris tapo pavyzdžiu visoms Jėzuitų mokykloms. Dokumente Jėzuitų generolas Kolvenbach'as rašė, kad Jėzuitų mokykla norėtų matyti savo absolventą "visapusišką, intelektualų, kompetentingą, atvirą augimui, religingą, mylintį ir pasišventusį teisingumui ir kilniai tarnystei Dievui ir žmonėms". Aprašomas mokymasis iki šiol yra taikomas Lietuvoje (Kauno Jėzuitų gimnazija).

Ignaco pedagoginė paradigma atsižvelgia į mokymosį kontekstą bei į pedagoginį procesą. Ji nurodo būdus, kaip paskatinti tobulėti asmenybę. Yra penki šios paradigmos etapai: *kontekstas*, *patirtis*, *pamąstymas (refleksija)* *veiksmas* ir *įvertinimas* (žr. 7 pav.).



7 pav. Mokymosi iš patirties ciklas pagal Ignacą (Ignaco pedagogika, 1997)

*Ignaco Lojolo mokslas (Ignaco pedagogika: praktinis pritaikymas. – Vilnius, 1997).

Svarbu pabrėžti, kad Ignaco pedagoginė paradigma pirmenybę teikia tik trimis etapams: patirties, apmąstymų (refleksijos) ir veiklos sąveikai. Pasak I. Lojol'o (1997), mokytojo misija yra sudaryti sąlygas, numatyti nuolatinio ryšio tarp besimokančiojo patirties, apmąstymų ir veiklos galimybes.

Pirmojoje pakopoje, t. y. kontekste svarbus yra asmeninis mokytojo rūpinimasis mokiniu ir jo dėmesys jam. Visa tai reikalauja, jog vadovas kuo geriau susipažintų su mokinio gyvenimo patirtimi bei daugiau žinotų apie tą kontekstą, kuriame vyksta mokymas ir mokymasis. Taigi mokytojai privalo suprasti moksleivio pasaulį, kurį veikia labai daug faktorių: šeima, draugai, bendraamžiai, jaunimo kultūra, papročiai, o taip pat ir socialinė aplinka, mokyklos gyvenimas, politika, ekonomika, religija ir kt.

Antrojoje pakopoje, pasak minėto mokslininko, mokymosi procese turi dalyvauti visas asmuo, t. y. ir protas, ir širdis, ir valia. Ir tik tada kai bus susieti jausmai ir suvokimas, mokymas bus veiksmingas. Terminas patirtis Ignaco pedagogikoje naudojamas charakterizuoti bet kokią veiklą, kurioje šalia intelektualaus svarstomo dalyko suvokimo pastebimai dalyvauja ir mokinio jausmai.

Žmogiškoji patirtis gali būti arba betarpiška (mokykloje, tarpusavio ryšiai) arba netiesioginė (savarankiškas darbas).

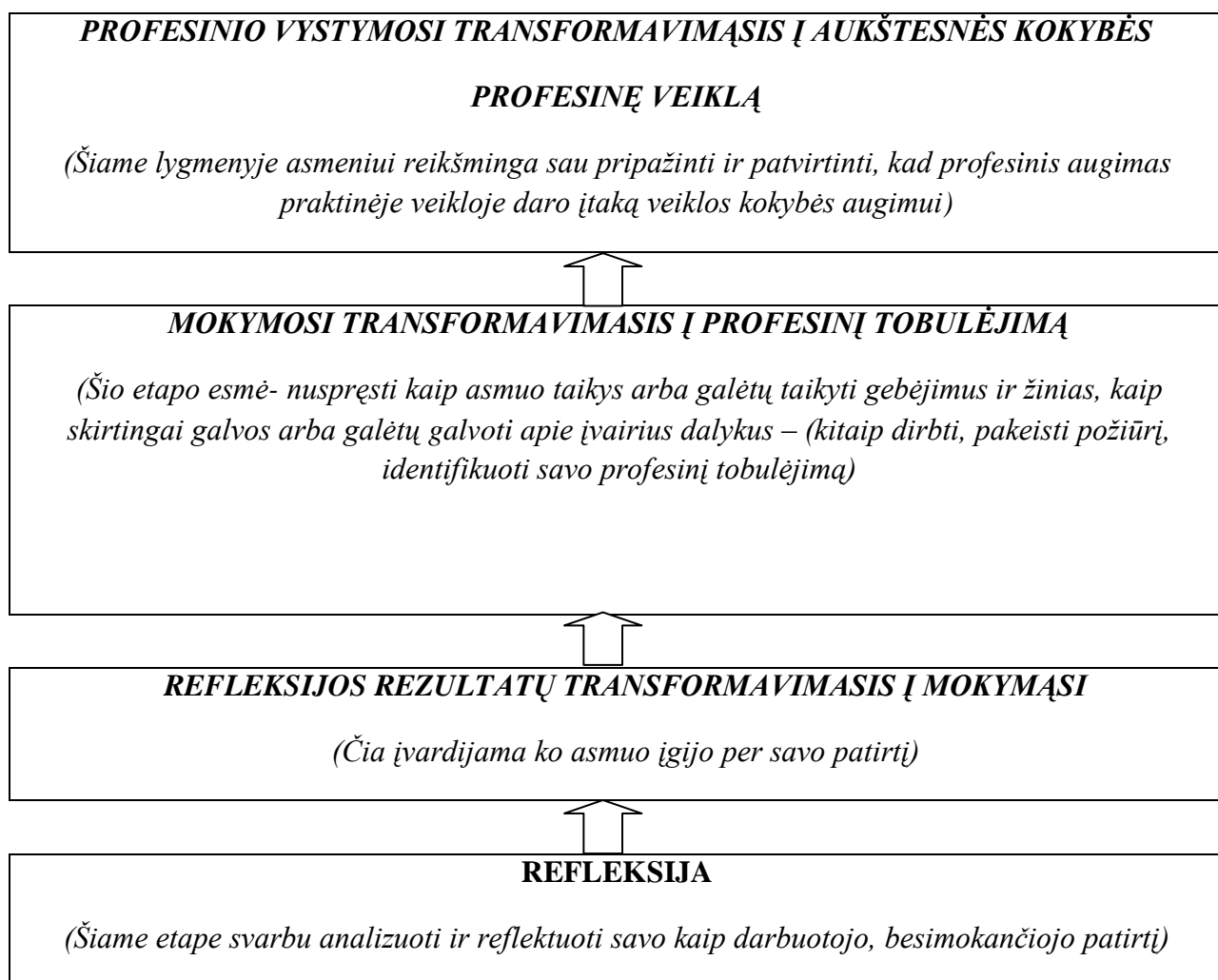
Apmąstymo mokymosi etape labai svarbus uždavinys mokytojui – suformuluoti tokius klausimus, kurie praplėstų mokinių suvokimą ir priverstų juos priimti kitų žmonių požiūrį. Mokytojo užduotis – atverti mokinių jautrumą viskam, kas yra humaniška dalyke, kurį jie mokosi. Tai reikia atlikti taip, kad viršytų jų ankstesnę patirtį ir tuo būdu prisidėtų prie jų asmenybės tobulėjimo.

Ignaco pedagogikoje apmąstymas būtų ne visas procesas, jei jis baigtųsi supratimu bei jausmine reakcija. Pažymėtina, jog apmąstymas tik tada subręsta, kai nutariama veikti. Tam tikru momentu tos reikšmės, požiūriai, vertybės, kurios buvo vidumi priimtos, tapo žmogaus dalimi, verčia mokinių veikti, atlikti kažką, kas atitiktų jo naująjį įsitikinimą. Taigi, apmąstymas reikalingas tam, kad ugdomasis pajustų poreikį nuo žinių eiti prie veiksmo.

Minėto autoriaus pedagogikos tikslas – ugdymas, kuris remiasi ne tik žinių perdavimu. Didžiausias dėmesys skiriamas visapusiškam mokinio ugdymui – "tarnavimui kitiems". Todėl periodiškas mokinių požiūrių, veiksmų, įvertinimas nebus toks dažnas, kaip žinių patikrinimas. Tačiau jis turi būti. Mokytojas turi vertindamas paraginti viską apmąstyti, pateikdamas tikslingus klausimus, duodamas reikalingą informaciją, nubrėždamas naujas perspektyvas ir siūlydamas pažiūrėti į visa tai iš kitų pozicijų.

Remiantis Ignacio pedagogikos principais, galima teigti, kad tikrasis gero mokymosi kritejus yra ne principų, formuliu, teorijų ir kt. išmokimas. Svarbiausia visapusiškas vystymas – vesti mokinį nuo pažinimo prie asmeninio, žmogiško augimo.

Refleksijos panaudojimas mokantis yra vienas iš efektyvių nuolatinio profesinio, asmeninio vystymosi būdų, vykstantis tam tikrais etapais. R. Laužackas, E. Stasiūnaitienė, M. Teresevičienė (2005) teigia, kad refleksija talpina savyje sutapatinimą, kokiais būdais asmuo gali veikti skirtingai (kitaip) naujoje veikloje ir kokius tai turės rezultatus, kaip tai įtakos situaciją ir patį asmenį. Anot Shelton'o (1999), refleksija yra procesas, kuris padeda profesinę patirtį paversti mokymusi, mokymasis yra verčiamas į profesinį bei asmeninį augimą ir pagaliau šis augimas verčiamas į profesinės veiklos kokybiškesnį, geresnį atlikimą. Minėtas autorius (Shelton, 1999) pateikia perėjimo nuo refleksijos į aukštesnės kokybės veiklą proceso etapus (žr. 8 pav.).



8 pav. Perėjimo nuo refleksijos į aukštesnės kokybės veiklą proceso etapai (Shelton, 1999)

Taigi refleksijos rezultatas gali būti nauji įgūdžiai, naujos žinios, naujas supratimas, nauja prasmė bei naujas suvokimas. Šio naujo išmokymo pritaikymas turimam supratimui, savybėms, įgūdžiams bei požiūriams padeda išmokimą versti ne tik kaip jau buvo minėta, profesiniu tobulėjimu, bet net aukštesnės kokybės profesine veikla.

Pažymėtina, jog refleksijos rezultatai gali būti ne tik teigiami, bet ir neigiami, t. y. ne tik džiuginantys, bet ir skausmingi. Žmonės dažnai sako padarę kažką ne taip, dėl to jie apie tai mąsto ir kitą dieną elgiasi kitaip. Šis patirties refleksijos ir mokymosi iš jos procesas yra esminė šiuolaikinės diferencijuotos visuomenės kasdienio gyvenimo dalis, net tokio pobūdžio visuomenėje būtina prisitaikyti prie sudėtingų ir naujų dalykų. Tačiau pasitaiko, kad žmogus analizuodamas save ar savo veiklą ir atradęs kažkokių trūkumų, gali griebtis refleksijos vengimo strategijos. Tokiu atveju, žmogus užkerta sau kelią tobulėjimui. N. M. Grendstad'as (1996) skiria dvejopas refleksijos rūšis: konstruktyvią ir nekonstruktyvią.

Konstruktyvi refleksija – asmenybės atvirumas savo patirčiai, jausmams. Svarbu leisti sau įvardinti tiek malonius, tiek nemalonus dalykus. Svarbiausia priimti jausmus ir tuos, kurie laikomi nemaloniais. Ir tik tuomet galima kontroliuoti savo elgesį, nes išstumti jausmai tampa netinkamo, nekontroliuojamo elgesio šaltiniu.

Minėtas autorius (Grendstad, 1996) pažymi konstruktyvios refleksijos naudą:

- Konstruktyvi refleksija skatina daryti pokyčius.
- Reflektuodamas asmuo gali pamatyti dalykus įvairiapusiškai, išvelgti naujus aspektus, nes kiekviename dalyke glūdi daugiau prasmų, negu tiesiogiai atrandama. Itin naudinga savo išvalgomis pasidalinti su kitu žmogumi ar grupėje. Juk dalindamiesi savo atradimais, galime mokytis vieni iš kitų, sukurti naujų žinių.

- Reflektuodamas asmuo įsisamonina savo jausmus ir jų atsiradimo priežastis.
- Reflektuodamas asmuo gali suvokti egzistencinį santykį su aplinka: ką man ši situacija reiškia?

Ar galiu iš to išmokti ko nors? Ko galiu išmokti? ir t. t.

- Reflektuodamas asmuo gali pamatyti situaciją platesniame kontekste: kaip šis atvejis siejasi su ankstesne mano patirtimi? Ar turiu panašios patirties? Kaip elgiausi anksčiau, o kaip elgiuosi dabar? Ką galiu daryti kitaip kitą sykį? ir t.t.

Nekonstruktyvi refleksija – tai įkyrios, greitai apgalvotos mintys, kai asmuo nekontroliuoja minčių eigos. Taip permąstydamas individas savo patyrimą nepamato situacijos įvairiapusiškai, neižvelgia šio patyrimo svarbos, neatranda sprendimų įgalinančių vykdyti pokyčius. Kognityvinės

psichologijos atstovai A. Bech'as (A. Bech; 1976) ir A. Ellis (A. Ellis; 1977) atkreipė dėmesį į neproduktyvų mąstymą. Ši refleksija paprastai atsiranda dėl individo mąstymo klaidų.

Svarbu paminėti, kad laikui bėgant mokslininkai siūlė ir iki šiol siūlo naujas bei įvairias refleksijos sąvokas. A. Bleakley'is (1999) buvo pasiūlęs refleksiją kaip veiksmas. Šis refleksijos būdas traktuojamas kaip įtrauktumas į pasaulį, aktyvus „pasinėrimas“ į pasaulį, natūralus santykis su pasauliu. Taip pat kai kurių teoretikų išskiriama yra būtino veiksmo refleksija bei refleksija kaip postmodernus manevras. Taigi yra nemažai įvairių refleksijos sampratų, tačiau Lietuvoje jos yra neplėtojamoms arba labai retai vartojamas. Bet plačiausiai vartojama aptarta skyreliuje veiksmo refleksija, rečiau refleksija veikiant.

Remiantis tuo, kas pasakyta, galima teigti, kad refleksyvusis mokymas yra vienas iš populiarių bei svarbiausių veiksnių, skatinančių žmogų tobulėti: nuolat tobulinti profesinę patirtį, kompetenciją, gerinti mokymo kokybę, t. y. tapti profesionaliu mokytoju. Pasak J. Vaitkevičiaus (2009), refleksija – konstruktyvus mokytojo asmenybės ir profesinio tobulėjimo garantas.

Refleksyvaus mokymo objektas – savoji patirtis mokantis, t. y. mąstoma, kaip jaučiamas, kas sekasi, kas nesiseka mokantis, šio proceso rezultatas tampa įrankiu mokymosi tobulinimui. Reflektuodamas asmuo konstatuoja duomenis apie savo sėkmę ir nesėkmes, pasiekimo kokybę, emocinį santykį su reflektuojama veikla ir kt. – taip individas pasirengia kelti tolesnius mokymosi pažangos tikslus. Taigi refleksyvus mąstymas – sėkmingo šiuolaikinio mokymosi sąlyga.

Tačiau svarbu pabrėžti, kad refleksyvios asmenybės tapsmas vyksta tam tikromis pakopomis. Pedagogas pirmiausia turi pažinti save, apmąstyti savo veiklą, nepalaujamai veikti, stebėti ir kontroliuoti savo veiklą, vertinti ir tobulinti. Savęs pažinimas, pagrindinių idėjų išryškinimas, išsamesnė pažintis su jomis padeda mokytojui pažinti, atskleisti, suprasti, valdyti ir ugdyti savo vidines galias, kreipti jas iš vidaus į išorę siekiant sudaryti savo ir auklėtinių saviugdai palankesnes sąlygas, išplėtoti ugdytinio fizines, psichines bei dvasines galias, sudaryti sąlygas skleisti jo individualybei ir tobulėti asmenybei. Tik įveikus pagrindines pakopas refleksyvusis ugdytojas gali padėti pasiekti įvairiapusiškos brandos ir ugdytiniams.

Refleksija yra labai svarbi. Ji atskleidžia nuveikto darbo rezultatus, nesėkmių priežastis, pasisiekimo aplinkybes, patirtus jausmus ir emocijas bei skatina tikėjimą savo sėkme, veikia kaip padrašinimas, padeda mokytojui kuo anksčiau įtraukti individą į savęs kūrimą, reikalauja aiškinti savo atliktus veiksmus, siekiant geresnio tolimesnių veiksmų rezultatų.

Refleksija ypač būtina, jei reikia ieškoti problemų sprendimo būdų, nes ji padeda diegti įrodymais ir argumentais pagrįstą mokymą. Taip pat tai padeda mokytojams pasijusti stipresniais, nes jie įsitraukia į tikslų ir uždavinių formulavimo procesą ir jų pasiekimo peržiūrą, o tai įprasmina ir pagrindžia jų pačių profesinę veiklą.

Apibendrinant, galima teigti, kad refleksyvaus mokymo esmė yra ne tik padėti asmenybei tobulinti veiklą, tobulėti, domėtis, pasiekti aukštesnės kompetencijos, bet ir mokėti save pažinti, įvertinti, atskleisti, pasitikėti bei būti atsakingam. Vadinasi, refleksyvusis mokymas svarbus konstruktyvaus gyvenimo ir mokymosi pažangos veiksnys, kuris grindžiamas kritine jo organizavimo analize, gerąja kitų patirtimi, atsakomybe bei profesionalumu.

3. TEISĖS IR TEISINIO UGDYMO SAŲEIKA

3.1. Teisės ir teisinio ugdymo loginė jungtis

Visa žmonijos raidos istorija parodė, kad negali būti visuomenės be tam tikrų taisyklių, reguliuojančių jos narių tarpusavio santykius. Jau pirmykštėje visuomenėje svarbiausi žmonių tarpusavio santykiai buvo reguliuojami tam tikromis elgesio taisyklėmis, visų pirma, moralės normomis, papročiais. Šiais laikais, kaip ir ankstesniais, visuomenės narių santykiai yra palaikomi įvairiomis taisyklėmis. Tai žino, ne tik kiekvienas žmogus, bet ir netgi vaikas. Tarkim, jog parduotuvėje išsirinkęs prekę žmogus, turi už ją sumokėti. Jeigu visuomenė nesukurtų žmonių elgesį reguliuojančių standartų, tada tokioje visuomenėje išgalėtų chaosas, netvarka. Įsivyravusių taisyklių gausa, jų taikymas kiekvieno žmogaus gyvenime priverčia jį, ne tik laikytis tvarkos, bet ir susimąstyti, įvertinti teisę, išsiaiškinant jos svarbą kasdieniniame gyvenime. A. Vaišvila (2004), vienas pirmųjų, kuris atskleidė teisės svarbą bei ją įvertino. Jo nuomone, teisė, reikšdama žmonių pastangas versti savo interesus visai visuomenei privaloma tvarka ir ja remiantis viešpatauti arba sugyventi, yra vienas reikšmingiausių ir kartu sudėtingiausių žmogaus kūrinių. Taigi kas yra teisė?

Visais laikais žmonės domėjosi teisės fenomenu kaip išskirtiniu reiškiniu bei mėgino aiškintis jo kilmę. Tai padaryti bandė šviesiausieji žmonijos protai tūkstantmečiais kurdami įvairias teisės atsiradimo teorijas, gilindamiesi į išlikusius senovės rašytinius šaltinius, tačiau net šiuolaikiniai mokslininkai skirtingai aiškina teisės sampratą. Vieniems teisė – tai galimybės, kitiems – socialinis interesas, tretiems teisė – normos.

Anot P. A. Čiočio (2002), bendriausia prasme teisė gali būti apibūdinama kaip tam tikros galimybės, kurių turi vienas ar kitas asmuo, taip pat kaip šių galimybių atsiradimo ir įgyvendinimo pagrindai. Tai teisė į darbą, teisė į poilsį ir kt.

Pasak A. Vaišvilos (2004), teisė – socialinis interesas, paverstas visuotinai privalomo elgesio taisykle, skirta žmonių elgesiui norminti, priešingiems interesams derinti.

Norma – tai tokios elgesio taisyklės, kurios reguliuoja santykius tarp žmonių. Jos yra nustatytos įstatymuose ar kitose teisės aktuose valstybės nustatyta visiems privaloma bendro pobūdžio elgesio taisyklė, kuri pajėgia daryti tiesioginį poveikį žmonių elgesiui, jį normuoti, valdyti. Žmogus gyvenantis dinamiškoje visuomenėje veikia turėdamas tam tikrą tikslą ir siekia jo. Siekdamas

užsibrėžto tikslo, jis laikosi tam tikrų taisyklių, kurios teisės sistemoje vadinamos normomis. Teisė bendru atžvilgiu, apibrėžiama kaip socialinė norma (Leonas, 1995). S. Vansevičius pabrėžia (1998), jog teisės normos – tai vienos svarbiausių, būtinų teisės elementų. Vadinasi, apibūdinti teisės sąvoką yra sudėtinga, nes ji neturi galutinių atsakymų.

Bet pažymėtina, jog mokslininkai moksliniuose darbuose, atsižvelgiant į teisės, kaip socialinio fenomeno, savybes, teisę apibrėžia kaip valstybinę teisinę kategoriją ir kaip teigia P. A. Čiočys (2002), dažniausiai pateikia tokį teisės apibūdinimą: tai sistema valstybės nustatytų ar sankcionuotų visiems privalomų formaliai apibrėžtų normų (bendrų elgesio taisyklių), skirtų reguliuoti visuomeninius santykius ir prireikus garantuoti valstybės prievartą. Taigi galima teigti, kad dažniausiai teisės samprata siejama su tam tikromis normomis.

Nagrinėjant teisės sampratą, pastebėtina, jog teisė yra siejama su visuomene. Kaip teigia, V. Šlapkauskas (2004), teisė suprantama kaip socialinės visumos dalis, kuri yra tos visumos veikiamą. Minėtas autorius taip pat pabrėžia (2004), jog teisė – tai tiesioginis žmonių gyvenimas, kuriame ji suaugusi su jų buitimi, lūkesčiais, poreikiais, aistromis ir svajonėmis. Teisė tarsi nuolatinis žmogaus palydovas kasdieninėje jo veikloje. Vadinasi, teisė yra neatskiriama nuo visuomenės bei minėtos sąvokos sąlygoja viena kitą.

Visuomenės gyvenime žmonės ne tik keičiasi įvairiomis paslaugomis arba tam tikra informacija, bet ir didina kiekvieno asmens teisių saugą. Kaip nurodo V. Šlapkauskas (2004), teisė yra visuomeninių santykių garantas ir suteikia pagrindą jiems numatyti. Kitas teisės apibrėžimas, įvardija ją, kaip visuomenės vizitinę kortelę, kuri koncentruotu pavidalu išreiškia visą jos esmę – socialinę interesų struktūrą ir socialinių jėgų santykį (Vaišvila, 2004). Tokie teisės apibūdinimai parodo, kad teisė yra labai svarbus socialinis institutas, kurio pagrindu vystosi visa visuomenės tvarka bei santykiai. Taigi galima teigti, kad teisė būdama žmonių santykių reguliatoriumi yra teigiamas procesas.

Tačiau, pažymėtina, kad teisė yra ir prieštaringas procesas: gyvenant visuomenėje susidaro galimybė ne tik tinkamiau apsaugoti ir įgyvendinti savo interesus, bet ir vienam asmeniui, socialinei grupei pavergti, išnaudoti kitą, nes atsiranda vienu asmenų priklausomybė nuo kitų nuosavybės arba fizinės, politinės jėgos (Vaišvila, 2004).

Žinoma, jog kiekvienas procesas ar reiškinys turi tam tikrų minusų. Tačiau daugelis mokslininkų (A. Vaišvila (2000, 2004), V. Šlapkauskas (2004) ir kt.) dažniausiai teisę apibūdina kaip teigiamą, reikšmingą procesą. Todėl, galima pritarti S. Vansevičiaus nuomonei (1998), kad teisė yra

instrumentinė vertybė, nes jos dėka žmonių veikla tampa organizuota, pastovi, darni bei kontroliuojama. Tokiu būdu teisė užtikrina visuomeninių santykių darną bei tvarką ir padaro juos civilizuotus. Taigi teisė yra socialinis institutas ir svarbiausias socialinės tvarkos užtikrinimo veiksnys visuomenėje.

Nagrinėjant teisinį ugdymą kaip vientisą sąvoką, svarbu paminėti, jog tikslaus jos apibrėžimo nėra. Tačiau atskiras jos dalis – teisė ir ugdymą – tyrinėjo įvairūs mokslininkai. Kadangi teisės sąvoka jau išnagrinėta, būtina aptarti ugdymo sampratą.

Asmenybės ugdymas yra vienas iš objektyvių visuomenės gyvenimo sričių. Pasak V. Rajecko (2004), ugdymas, atsiradęs kartu su visuomene, yra neatskiriamai susijęs su jos raida ir didele dalimi lemia jos progresą, raidą ir ateitį. Tam, kad žmonija galėtų tobulėti, vyresnioji karta turi perduoti patirtį jaunajai kartai, parengti jaunimą ir vaikus gyvenimui visuomenėje. Tas rengimas, vyresniųjų patirties perėmimas – tai socializacija, individo tapimas visuomenės nariu. Taigi akivaizdu, jog ugdymas atsirado dėl visuomenės poreikio perduoti jaunajai kartai daugelio žmonių sukauptą patirtį, kurią žmonės turėtų ne tik išsaugoti, bet ir papildyti, tobulinti.

Ugdymas – tai ir pagrindinė pedagogikos sąvoka. Kaip teigia J. Vabalas – Gudaitis (1983), ugdymas – tai sudėtinga ugdytojo (ų) ir ugdytinio (ių) pedagoginė sąveika, t. y. turinti užsibrėžtus tikslus ir siekius. Šiame procese vienas iš svarbiausių veiksnių – informacijos perdavimas. Kaip teigia B. Bitinas (2000), informacija yra vienintelis ugdymo komponentas, kuris stimuliuoja ugdytinį kaupti savo patirtį, pertvarkyti vidinį pasaulį. Tiek žinių perteikėjas, tiek jas priimančias asmuo, turi atsakingai veikti, kad toks procesas vyktų tikslingai ir nenutrūktų.

Tačiau ugdymas tai ne tik mokymas, bet ir lavinimas, įgūdžių, gebėjimų ir vertybinių nuostatų formavimas. Ugdymas – bendras visos asmenybės lavinimas, apimantis žmogaus visumą (Šalkauskis, 1992). Panašiai ugdymą apibūdina ir L. Jovaiša (2001), kuris teigia, kad ugdymas apima visą žmogaus subjektą:

- jo biofizinę (somantinę) sandarą,
- jo sielą (psichiką),
- jo santykius,
- jo kultūrą,
- jo dvasią.

Vadinasi, ugdymas tai procesas, kurio dėka galima ne tik perduoti žinias, bet ir skatinti fizinį, socialinį bei psichinį asmens tobulėjimą.

Apibendrinant išnagrinėtas sąvokas (teisę ir ugdymą), pastebėtina, jog viena ir kita sąvoka turi panašumų. Visų pirma, turi bendrą objektą – žmogų, kurį siekiama tobulinti, ruošiant gyvenimui visuomenėje. Mokykloje – suteikiant žmogui pagrindines teises žinias. Valstybėje perduodant žmogui teisių ir pareigų supratimą. Anot A. Vaišvilos (2004), teisės socialinė paskirtis – organizuotai, vienodo veiksmingumo priemonėmis saugoti visų visuomenės narių teises ir lemti jų įgyvendinimą, apibrėžiant kiekvieno nario pareigas. Antras, ne mažiau svarbus panašumas, kad kaip ir ugdymas, taip teisė yra socialiniai institutai, reiškiniai, kurie sąlygoja visuomenės formavimąsi. Teisė palaiko socialinę tvarką ir reguliuoja žmonių santykius. Ugdymas – siekia asmenybės tobulėjimo ir perduoda susiformavusias visuomenės vertybes. Teigtina, jog tikslingas teisinių žinių perdavimas ugdymo metu, kelia mokinių teisinę sąmonę ir padeda labiau suvokti teisės socialinę paskirtį.

Pažymėtina, kad visuomenės gyvenimas, jos vystymasis priklauso ne tik nuo ugdymo sėkmės, bet ir nuo žmogaus teisių žinojimo bei jų laikymosi.

Taigi išnagrinėjus teisę ir ugdymą galima drąsiai teigti, kad šių sąvokų reiškiniai yra glaudžiai susiję (kadangi juos jungia panašūs objektai, tikslai ir siekiai) bei jie yra vienodai svarbūs, reikšmingi visuomenėje.

3.2. Teisinis ugdymas bendrojo lavinimo mokykloje

Teisiniam mokinių ugdymui daro įtakos daugelis veiksnių: visuomenės lygmuo, valstybės vykdoma ekonominė, socialinė, švietimo, kultūros politika, valstybės institucijų veikla (Seimo, Vyriausybės, savivaldybių Tarybų priimami sprendimai, teismų ir kt.). Didelę įtaką ugdant visuomenines vertybes ir nuostatas atlieka žiniasklaida bei nevyriausybinių organizacijų. Pažymėtina, jog vertybines moksleivių nuostatas formuoja ir bažnyčia, o svarbiausia šeima ir mokykla, kurios kuria bendrą vaiko, jaunuolio ugdomąją erdvę. Taigi pagrindinės teisinio švietimo institucijos – šeima, bažnyčia, visuomeninė aplinka bei mokykla. Būtent mokykla yra viena svarbiausių institucijų, kuri parengia ugdytinius visuomenės gyvenimui ir ugdo teisiškai išprususius bei dorus piliečius.

Mokyklose teisinis ugdymas yra pasirenkamasis mokomasis dalykas bei svarbu paminėti, kad daugelyje švietimo institucijų šios disciplinos visai nėra. Todėl su teisės pagrindais moksleiviai yra supažindinami per kitas ugdymo disciplinas. Dažniausiai teisinis ugdymas įgyvendinamas mokant šių atskirų mokomųjų disciplinų: vyresnėse klasėse per pilietinio ugdymo pamokas, jaunesnėse – per istorijos pamokas.

Teigtina, kad teisinis ugdymas prasideda kur kas anksčiau – pradinėse klasėse, kur mokiniams suteikiama pirmųjų teisinių žinių įvairių dalykų pamokose: pasaulio pažinimo, lietuvių kalbos, dorinio ugdymo. Tačiau jų metu ugdomos elementarios nuostatos, jog visi žmonės turi būti vienodai vertinami ir vienodai gerbiamas jų orumas, teisės ir laisvės. Šiose mokomosiose disciplinose taip pat ugdomas atsakomybės už savo poelgius suvokimas, vaiko teisių ir pareigų žinojimas bei supratimas (R. Prakapas, R. Žilinskienė, 2008). Taigi pradinėse klasėse vaikai yra mokomi tik pagrindinių teisės nuostatų. Tačiau vyresnėse klasėse teisinio ugdymo aspektas gerokai išplečiamas ir moksleiviai yra mokomi kur kas sudėtingesnių dalykų (rūpintis visuomenės interesais, ugdyti gebėjimą aktyviai dalyvauti visuomenės gyvenime, bendrauti ir bendradarbiauti, individualiai ar kartu su kitais įgyvendinti visuomeniškai svarbius tikslus ir kt. (Bendrosios programos, 2011).

Bendrosiose programose (2011) yra nurodyta, kad bendrojo lavinimo mokykla, mokant istorijos, pilietinio ugdymo, teisės dalykų, padėdama mokiniams pasiręgti gyvenimui ir būti aktyviais pilietinės bendruomenės nariais, siekia pagrindinio socialinio ugdymo tikslo – suteikti mokiniui pilietinės ir socialinės kultūros pagrindus, įkūnijančius humanizmo ir demokratijos vertybes bei principus ir atliepiančius kintančius asmens ir visuomenės gyvenimo poreikius. Ugdoma pagarba pagrindinėms demokratinės visuomenės ir valstybės vertybėms: žmogaus orumui, laisvei, lygybei, teisingumui ir teisėtumui, tolerancijai, solidarumui, lojalumui demokratinėi valstybei ir tautai. Kartu puoselėjama Tėvynės meilė, atsakomybė už savo tautą ir valstybę, tautinė savigarba. Be to, ugdoma gerbti ir toleruoti kitus, aktyviai dalyvauti bendruomenės gyvenime, veikti kitų labui, vadovautis demokratinėmis vertybėmis bei vertinti šalies ir pasaulio paveldą, rūpintis kitų ir aplinkos saugumu. Taigi akivaizdu, jog minėta ugdymo įstaiga yra įpareigota ne tik supažindinti su teisės pagrindais, bet ir diegti ugdytiniams tokias vertybes, kurios padėtų išgyventi teisinėje demokratinėje visuomenėje. Tai atspindi išaugusį dėmesį ypač pilietiniam ugdymui.

Svarbu paminėti, jog mokant teisinio ugdymo mokykloje dažniausiai didžiausias dėmesys vis dėlto skiriamas teisinėms žinioms apie žmogaus teises ir pareigas, jų įtvirtinimu bei skatinimu jomis vadovautis realiame gyvenime. Kaip teigia R. Richardson'as (2007), mokydamiesi mokyklose visi

jauni žmonės turi sužinoti apie žmogaus teises, nes tai sudaro dalį jų pasirengimo gyventi pliuralistinėje demokratinėje visuomenėje. Juk nežinantis laisvių bei pareigų pilietis elgiasi pagal savo nuožiūrą, dažnai šiurkščiai pažeidinėdamas teises, o ne pagal nustatytas valstybėje bei visuomenėje normas. Todėl vaikas privalo žinoti, kaip gali elgtis ir kaip reikės atsakyti pažeidus nustatytas elgesio normas. Taigi pagrindinis ir būtinas teisinio auklėjimo uždavinys – supažindinti su demokratinės visuomenės normomis, kurių įgyvendinimas palaiko visuomeninę tvarką. Demokratinė visuomenė – tai tvarkos visuomenė. Įstatymais nustatyta tvarka drausmina visuomenę, o visuomeninė drausmė stiprina valstybę bei įgalina ją normaliai funkcionuoti. Už tos drausmės pažeidimus įstatymas numato įvairias bausmes. Bausmės išgyvenimas stabdo nedrausmingumą (Jovaiša, 1995).

Tačiau kaip pastebi A. Vaišvila (2004), pagrindinis teisinio ugdymo tikslas yra ne tik teikti teisinę informaciją apie teisėtą elgesį, bet ir ugdyti asmens valią, pasiryžimą elgtis teisėtai bei žadinti teisėtai elgtis palankią asmens motyvaciją. Vadinasi, vien tik teisinių žinių pateikimo bei išaiškinimo, žinojimo nepakanka tam, jog būtų išugdytas asmenybės sugebėjimas gyventi remiantis teisiniais reikalavimais.

Daugelis mokslininkų (Šlapkauskas, 2004; Gražienė, 2008 ir kt.) laikosi panašios nuomonės kaip anksčiau minėtas autorius, kurie teigia, kad pilietiškumas bei teisinis ugdymas negali būti išugdytas tik žodžiais. Tačiau kokiais būdais dar galima būtų išugdyti teisinį ugdymą? Tiek jaunimo, tiek suaugusiųjų pilietiškumui ugdyti ypač plačiai turi būti taikomas „mokymosi veikiant“ principas. Tai pabrėžia V. Šlapkauskas (2004), veiksmas – labai svarbi teisinio auklėjimo priemonė. Veiksmą arba „mokymosi veikiant“ principą gali padėti įgyvendinti neformalus ugdymas. Juk ugdymas apie žmogaus teises mokyklose gali būti vykdomas ir neformalia forma, taip pat ir už jos ribų, pvz.: popamokiniuose užsiėmimuose, klasės valandėlėse, jaunimo forumuose, kituose mokyklų organizuojamuose renginiuose ir kt. Siekiant efektyvių rezultatų mokyklose, kalbant apie žmogaus teisių ugdymą, toks procesas turi apimti visą mokymosi programą. Tai būtų idealiai siekiamas tikslas. D. Gražienė (2008) pabrėžia, kad ugdyti mokinių pilietiškumą labai padeda papildomo ugdymo veikla. „Užsiėmimų metu siekiu mokyti demokratijos plačiąja prasme – formuoti pagarbą žmonių teisėms ir laisvėms, sukurtoms vertybėms, kultūros paveldui, įvairių tautų ir kultūrų žmonėms“ (Gražienė, 2008). Taigi papildomi teisinio, pilietiškumo ugdymo užsiėmimai yra labai naudingi ugdytiniams, nes būtent jie padeda pasiekti svarbiausio tikslo – išugdyti sąmoningus piliečius, suprantančius savo teises ir pareigas, gebančius konstruktyviai dalyvauti visuomenės ir valstybės gyvenime bei jį tobulinti.

Be to, svarbu pažymėti, jog bendrosiose programose (2011) rekomenduojama bendrojo lavinimo mokyklose daugiau dėmesio skirti ne pažintinei veiklai, o praktinės veiklos gebėjimams ugdyti – „aktyviai dalyvauti visuomenės gyvenime, prisidėti prie Lietuvos, Europos ir pasaulio kultūros procesų, gamtinės aplinkos puoselėjimo, socialinės ir ekonominės gerovės kūrimo, bendrauti ir bendradarbiauti, individualiai ar kartu su kitais įgyvendinti visuomeniškai svarbius tikslus“. Pasak D. Gražienės (2008), svarbu skatinti moksleivius skaityti spaudą, žiūrėti informacinės laidas, remiantis žiniasklaidos priemonių pateikiama nuomonių įvairove, mokytis suformuoti savąją. Taip pat labai naudinga organizuoti išvykas į Prezidentūrą, Seimą. Moksleiviai gali ne tik iš vidaus pažvelgti į šių institucijų darbą, bet ir gauti daug naudingos informacijos. D. Gražienės nuomone (2008), ekskursijų aptarimai, filmuotos medžiagos žiūrėjimas, stendų darymas – puiki proga kiekvienam neformalioje aplinkoje pasidalyti išpūdžiais, pareikšti nuomonę. Taip formuojasi teisinės, pilietinės nuostatos. Vadinasi, tik praktinis piliečių dalyvavimas pilietinėje, švietėjiškoje, kultūrinėje veikloje bei sprendžiant visuomenės problemas gali turėti pastebimos įtakos pilietinės visuomenės formavimuisi.

Mokykla turi sudėtingą teisinio auklėjimo uždavinį. Manoma, kad teisiškai auklėti galima pradėti paauglystės amžiuje, kai jau tinka mokyti teisės pagrindų. Tačiau pasak L. Jovaišos (1995), prieštaraujama, kad paaugliai gali išsigudrinti išvengti teisinės atsakomybės ir pradėti rizikuoti daryti nusikaltimus ar teisės pažeidimus. Šie prieštaravimai darosi mažai reikšmingi, jeigu teisinis auklėjimas siejamas su doroviniu auklėjimu. Dievo įstatymas „Nevok“ turi apibrėžtus teisinius padarinius. Taigi teisinis auklėjimas turi būti pradedamas kur kas anksčiau, kai vaikas skiria, kas „gera“ ir „bloga“. R. Prakapo, R. Žilinskienės nuomone (2008), darniam asmenybės vystymuisi bei sėkmingai integracijai į visuomenę būtinas teisinis švietimas ir teisinis ugdymas nuo pat vaikystės. Būdami fiziškai silpni, nesubrendę bei nepatyrę šiuo laikotarpiu vaikai yra visiškai arba iš dalies priklausomi nuo aplinkinių suaugusiųjų. Būtent vaikystėje, greta tėvų atsiranda ir kitų autoritetų – mokytojų ar auklėtojų. Psichologinių bei pedagoginių tyrimų gausa rodo, kad vaikai, savo santykiuose su artimiausios aplinkos žmonėmis, kopijuoja tuos elgesio būdus, kuriuos modeliuoja jo aplinkoje esantys žmonės (šeima, visuomenė ir kt.). Vadinasi, visų pirma auklėtojas, kaip vienas iš svarbiausių ugdymo proceso dalyvių, turi būti ugdytinių dvasinio gyvenimo vadovas bei teisinio elgesio pavyzdžiu. Kaip teigia V. Šlapkauskas (2004), labai svarbi teisinio auklėjimo priemonė – teisėto elgesio pavyzdys. Pavyzdys yra pats auklėtojo asmuo (mokytojas), jo mintys, kalba ir veikla. Taipogi pedagogas turėtų nepamiršti, kad drovinis individo pasaulis atsiranda ir plėtojasi kartu su asmenybės brendimu.

Apibendrinant galima teigti, kad teisinis ugdymas turi sudėtingą auklėjimo uždavinį – „išugdyti teisiškai išprususius bei dorus piliečius“ (Pekauskas, Grigaliūnaitė, 2007). Mokykla ir yra ta terpė, ta

švietimo institucija, kurioje ugdytinis turi būtinai gauti teisės žinių pagrindus, kurie padėtų jam tapti pilnaverčiu visuomenės nariu, piliečiu. Šis žinių perdavimas turi trukti visą mokymosi mokykloje laiką, nuo pat vaikystės, taip užtikrinant sistemingą vertybių, teisės normų įsivyravimą ne tik mokyklos bendruomenėje pamokų metu, bet ir papildomuose užsiėmimuose, kituose socialiniuose institutuose. Svarbiausios teisinio ugdymo auklėjimo priemonės ne tik žodžiai, bet ir veikimas. Kalbėjimas apie žmogaus teisės ugdymo metu, padeda besimokančiajam labiau socializuotis ir kaupti teisinę patirtį. Veikimas padeda ugdyti teisėto elgesio įgūdžius bei įpročius ir kartu skatina piliečius būti aktyviais bendruomenės kūrimo nariais. Svarbų vaidmenį šiame procese vaidina ir ugdytojas. A. Pekauskio teigimu (2010), teisinio auklėjimo sėkmė labai priklauso nuo pedagogų, jų profesinio pasirengimo šiam darbui. Todėl būtinas nuolatinis teisės žinių atnaujinimas, domėjimasis šalies įstatymais, teisiniais socialinės rūpybos, vaiko globos aspektais, vaiko teisių apsaugos klausimais. Tačiau reikia paminėti, kad mokinys ugdomas ne tik tam tikrų užsiėmimų metu, bet ir visas mokyklos gyvenimas (santykiai su šeima bei visuomene, mikroklimatas, tarpusavio santykiai) taip pat daro įtakos vertybių ir žinių perdavimui.

4. REFLEKSYVIOJO MOKYMO PRINCIPŲ REALIZAVIMAS TEISINIO UGDYMO PAMOKOSE BEI TUOSE DĖSTOMUOSE DALYKUOSE, KURIUOSE INTEGRUOJAMOS TEISINIO UGDYMO ATSKIROS TEMOS

4.1. Tyrimo metodologinės nuostatos

Siekiant atskleisti, refleksyviojo mokymo principų realizavimo teisinio ugdymo pamokose ypatumus buvo atliktas kiekybinio pobūdžio tyrimas. Duomenų rinkimui buvo pasirinktas kiekybinis tyrimo metodas – anketinė pedagogų apklausa.

Detaliam refleksyviojo mokymo principų realizavimo analizės tyrimui buvo panaudota anketinė apklausa, kurią sudarė klausimynas teisinio ugdymo mokytojams bei savo dėstomuose dalykuose integruojantiems teisinio ugdymo atskiras temas pedagogams, dirbantiems įvairiose bendrojo lavinimo mokyklose (žr. 1 priedą). Kiekybinio tyrimo anketą sudarė 13 klausimų. Anketa buvo sudaryta iš kelių grupių klausimų, kuriuos galima suskirstyti:

- respondentų demografinė charakteristika t.y. lytis, amžius, pedagoginio darbo patirtis, kvalifikacinė kategorija, mokyklos tipas, mokyklos vietovė.
- refleksyviojo mokymo principų raiška pamokų metu (reflektyviojo mokymo apibūdinimas, taikymas, vertinimas, svarbumas).
- refleksyviojo mokymo principų realizavimo ypatumai (mokymo ir mokymosi principų apibūdinimas, mokymo principų taikymas pedagoginėje veikloje).

Tyrimas vykdytas 2011 metų vasario mėn. Apklausoje dalyvavo 405 pedagogai. Respondentai buvo atrinkti paprastos atsitiktinės atrankos būdu.

Sudaryta anketa buvo patalpinta internetinėje erdvėje (google.com). Prieš vykdant tyrimą respondentams, paaiškintas tyrimo tikslas ir užtikrintas atsakymų anonimiškumas. Visiems respondentams pateiktos vienodos anketos. Priimtinausius atsakymus reikėjo pažymėti kryželiu.

Sudarant klausimyną bei vykdant anketinę apklausą buvo atsižvelgta į etinius tyrimo aspektus, sudaryta anoniminė anketa, kurią atsakydami respondentai užtikrinami, kad duomenys bus konfidencialūs ir niekas negalės nustatyti respondento vardo, pavardės ir kitų individualių duomenų.

Tyrimas realizuotas, remiantis šiais etikos principais:

- Klausimai – konfidencialūs;
- Respondentų dalyvavimas apklausoje savanoriškas.

Anketinės apklausos duomenų skaičiavimams ir statistiniams vertinimams atlikti buvo naudotas statistinių programų paketas SPSS 19.0 (*Statistical Package of Social Sciences*) programa.

Skirtumo tarp atsakymų pasiskirstymų skirtingose respondentų grupėse statistiniam reikšmingumui įvertinti naudojamas chi kvadrato (χ^2) testas, nurodomas laisvės laipsnis (df) bei reikšmingumo (p) lygmuo. Šių testų taikymas leidžia nustatyti reikšmingumo lygmenį: kai lygmuo $p < 0,05$ laikoma, kad skirtumas statistiškai reikšmingas; kai reikšmingumo lygmuo $p < 0,01$ – skirtumas esminis; kai $p < 0,001$ – skirtumas labai ryškus; kai $p < 0,0001$ – visiškas skirtumas, o kai reikšmingumo lygmuo $p > 0,05$, laikoma, kad skirtumai tarp dažnių yra statistiškai nereikšmingi (Bitinas, 1998). Tyrimo metu naudojama aprašomoji statistika ir gauti duomenys šiame darbe pateikti procentine išraiška.

4.2. Tiriamųjų charakteristikos

Tyrime dalyvavo įvairiose Vilniaus miesto bei rajono mokyklose dirbantys pedagogai (žr. 1 lentelę), turintys teisinio ugdymo patirties (tyrimo atlikimo metu dėstę teisės pagrindų, istorijos, pilietiškumo ugdymo dalykus), t.y. dėstę tuos ugdomuosius dalykus, kurių turinyje pagal Bendrąsias programas (2011) ryškiausiai atsiskleidžia teisinis ugdymas bei pedagogai, kurie savo dėstomuose dalykuose (žmogaus saugos, pasaulio pažinimo ir pan.) integruoja teisinio ugdymo atskiras temas.

1 lentelė. Demografiniai respondentų duomenys

Požymiai		N	Procentai
Lytis	Moteris	287	71,2
	Vyras	116	28,8
Amžius	18-22 m.	4	1,0
	23-29 m.	91	22,5
	30-45 m.	221	54,7
	46-60 m.	66	16,3
	Virš 60 m.	22	5,4
Pedagoginio darbo patirtis	Iki 5 m.	77	19,1
	6-10 m.	52	12,9
	11-15 m.	159	39,4
	16-20 m.	84	20,8
	21 m. ir daugiau	32	7,9
Kvalifikacinė kategorija	Mokytojas	22	5,4
	Vyresnysis mokytojas	269	66,4
	Mokytojas metodininkas	111	27,4
	Mokytojas ekspertas	3	0,7
Mokyklos tipas	Gimnazija	75	18,9
	Vidurinė mokykla	277	68,4
	Pagrindinė mokykla	44	11,1
Mokyklos vietovė	Mieste	309	77,3
	Kaime	91	22,7

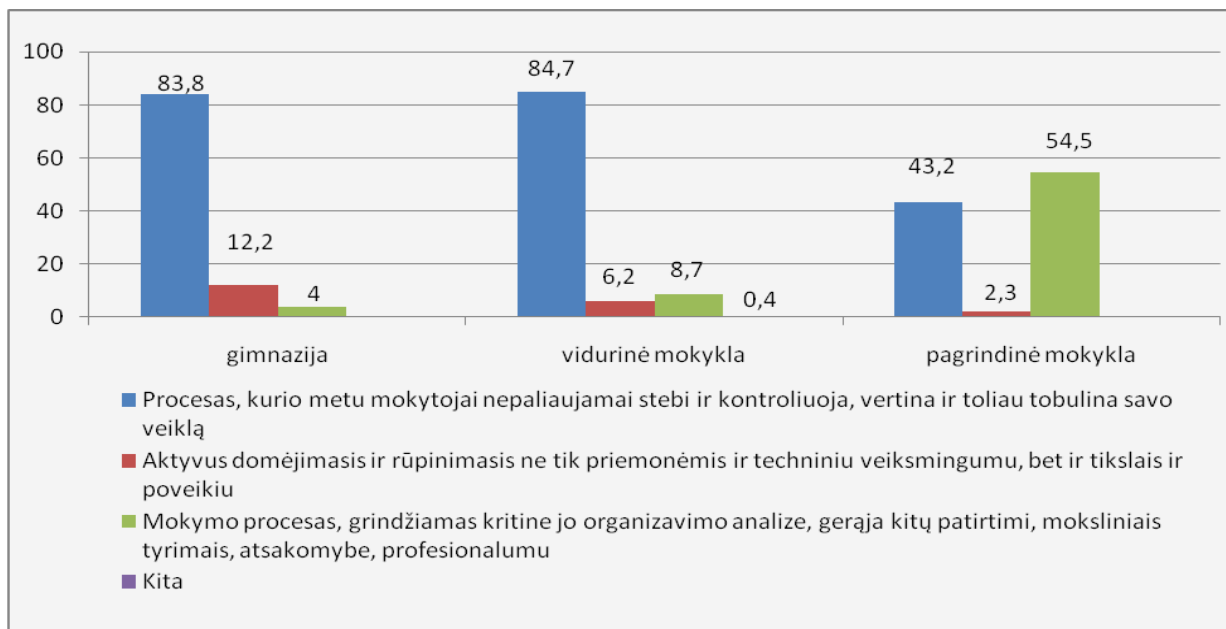
Žvelgiant į respondentų demografinius duomenis (žr. 1 lentelė), nustatyta, kad tyrime dalyvavo mokytojai, kurių dauguma moterys (71,2 proc.). Daugiau nei pusė tiriamųjų (54,7 proc.) yra paties aktyviausio darbingo amžiaus asmenys (30-45 m.), turintys didesnę nei 11 metų darbo patirtį bei aukštą kvalifikacinę kategoriją (66,4 proc. – vyr. mokytojo ir 27,4 proc. – mokytojo metodininko kvalifikacinė kategorija).

4.3. Tyrimo rezultatai ir jų analizė

Kaip jau teigta teorinėje darbo dalyje, refleksyvųjį mokymą galima apibūdinti daugeliu aspektų, tačiau tyrimo dalyviams, pateikėme tris labiausiai charakterizuojančius apibūdinimus, kurie atskleidžia refleksyviojo mokymo esmę.

Didžioji dalis respondentų – daugiau nei aštuonios dešimtys, apibūdinami refleksyvųjį mokymą nurodė, kad refleksyvusis mokymas, tai procesas, kurio metu mokytojai nepaliaujamai stebi ir kontroliuoja, vertina ir toliau tobulina savo veiklą. Šį apibūdinimą daugiausia pasirinko respondentai, priklausantys 30-45 m. (85,5 proc.) amžiaus grupei ir vyresni nei 60 m. (76,2 proc.) ($\chi^2=35,391$; $df=12$; $p<0,001$). Išanalizavus respondentų pasiskirstymą pagal mokyklos geografinę vietovę, paaiškėjo, kad aštuoni iš dešimties pedagogų, dirbančių tiek kaimo, tiek miesto mokyklose pritarė minėtam teiginiui ($\chi^2=7,052$; $df=3$; $p<0,05$).

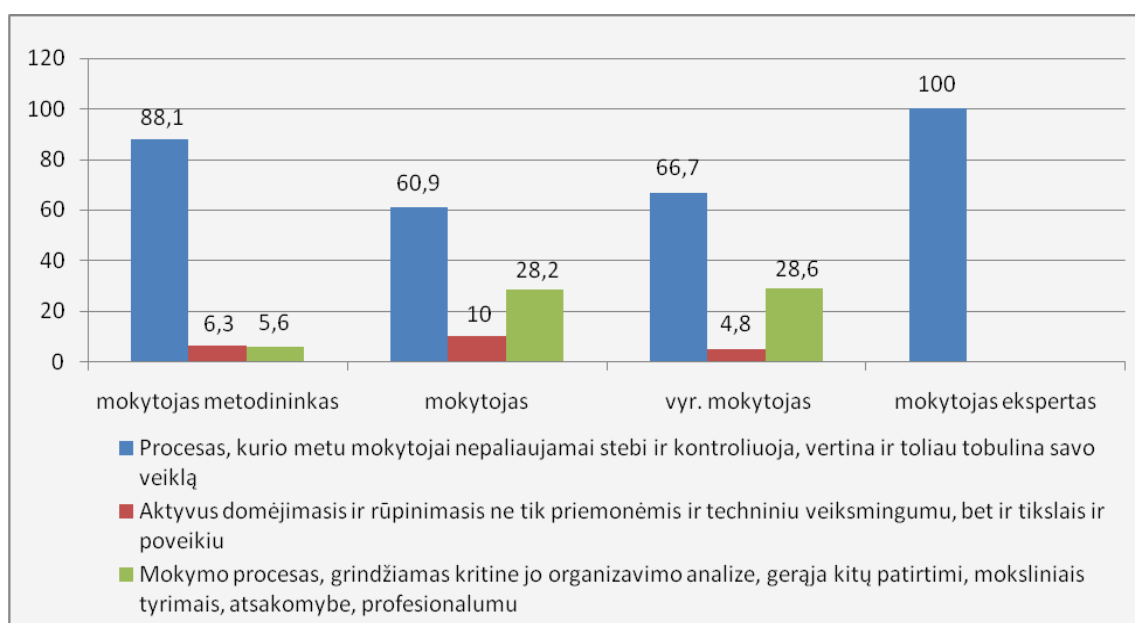
Analizuojant respondentų pasiskirstymą pagal mokyklos tipą pastebėti skirtumai (žr. 1 pav.).



1 pav. **Refleksyvaus mokymo apibūdinimas pagal mokyklos tipą (proc.)**

Kaip matyti iš 1 pav., daugiau nei pusė pedagogų (54,5 proc.), dirbančių pagrindinėje mokykloje apibūdina refleksyvų mokymą kaip mokymo procesą, grindžiamą kritine jo organizavimo analize, gerąją kitų patirtimi, moksliniais tyrimais, atsakomybe, profesionalumu ($\chi^2=80,310$; $df=6$; $p<0,001$).

Esminis skirtumas apibūdinant refleksyvų mokymą nustatytas pagal respondentų pasiskirstymą pagal kvalifikacinę kategoriją ($\chi^2=47,628$; $df=9$; $p<0,001$) (žr. 2 pav.).

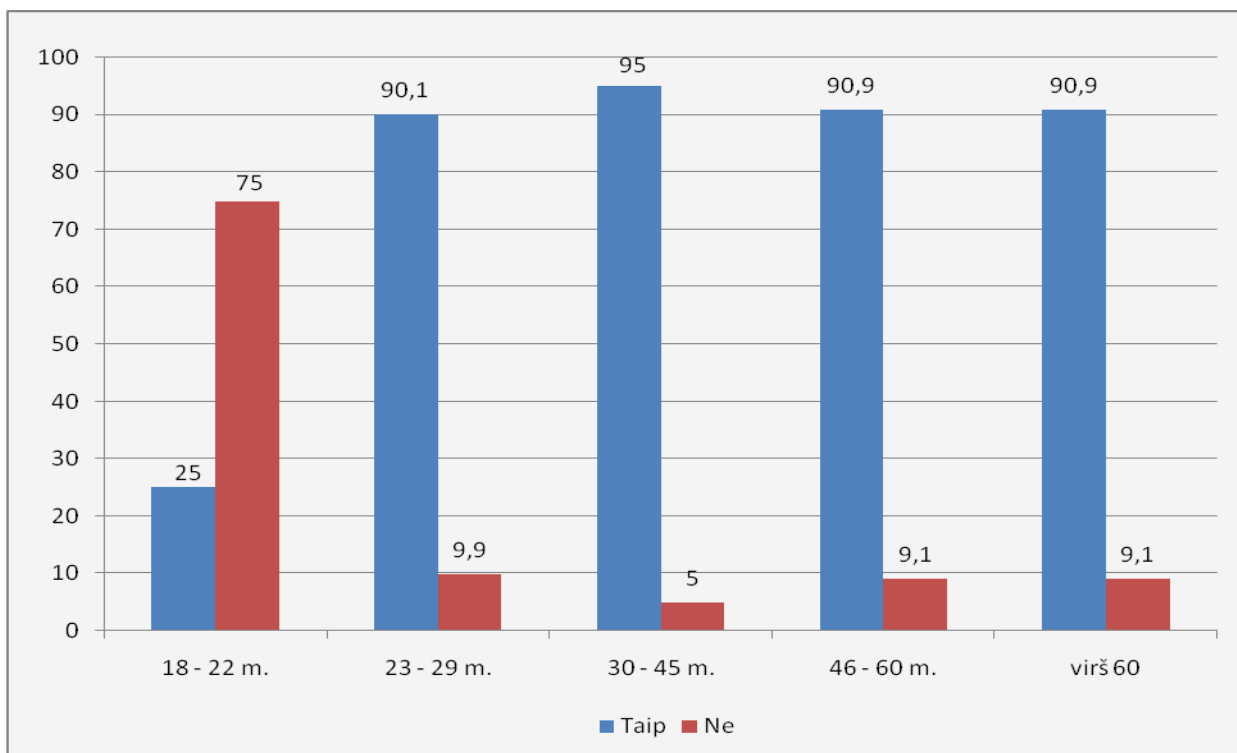


2 pav. **Refleksyvaus mokymo apibūdinimas pagal mokytojo kvalifikacinę kategoriją (proc.)**

Pedagogai, turintys aukštesnę kvalifikacinę kategoriją, apibūdino refleksyvųjį mokymą kaip procesą, kurio metu mokytojai nepaliaujamai stebi ir kontroliuoja, vertina ir toliau tobulina savo veiklą. Šį apibūdinimą pasirinko visi tyrime dalyvavę mokytojai ekspertai ir beveik devynios dešimtys mokytojų metodininkų. Trečdalis pedagogų, turinčių mokytojo ir vyr. mokytojo kvalifikacinę kategoriją nurodė, kad refleksyvusis mokymas tai mokymo procesas, grindžiamas kritine jo organizavimo analize, gerą kitų patirtimi, moksliniais tyrimais, atsakomybe, profesionalumu.

Tyrimo eigoje siekėme nustatyti ar pedagogams yra tekę taikyti refleksyvųjį mokymą savo veikloje. Išanalizavus tyrimo duomenis, nustatyta, kad daugiau nei devynioms dešimtims respondentų yra tekę naudoti refleksyvųjį mokymą. Tyrimo duomenys atskleidė, kad refleksyvųjį mokymą yra tekę savo darbe naudoti daugiau vyrams nei moterims ($\chi^2=5,981$; $df=1$; $p<0,05$), beveik visi tiriamieji vyrai (97,4 proc.) nurodė, kad jiems yra tekę naudoti refleksyvųjį mokymą, tuo tarpu moterų yra beveik dešimtadaliu mažiau (90,2 proc.). Tyrimo metu nustatyta, kad refleksyviojo mokymo taikymas priklauso nuo mokytojo kvalifikacinės kategorijos ($\chi^2=9,783$; $df=3$; $p<0,05$). Visi mokytojai ekspertai ir 95,2 proc. mokytojų metodininkų teigė, kad jiems yra tekę taikyti refleksyvųjį mokymą.

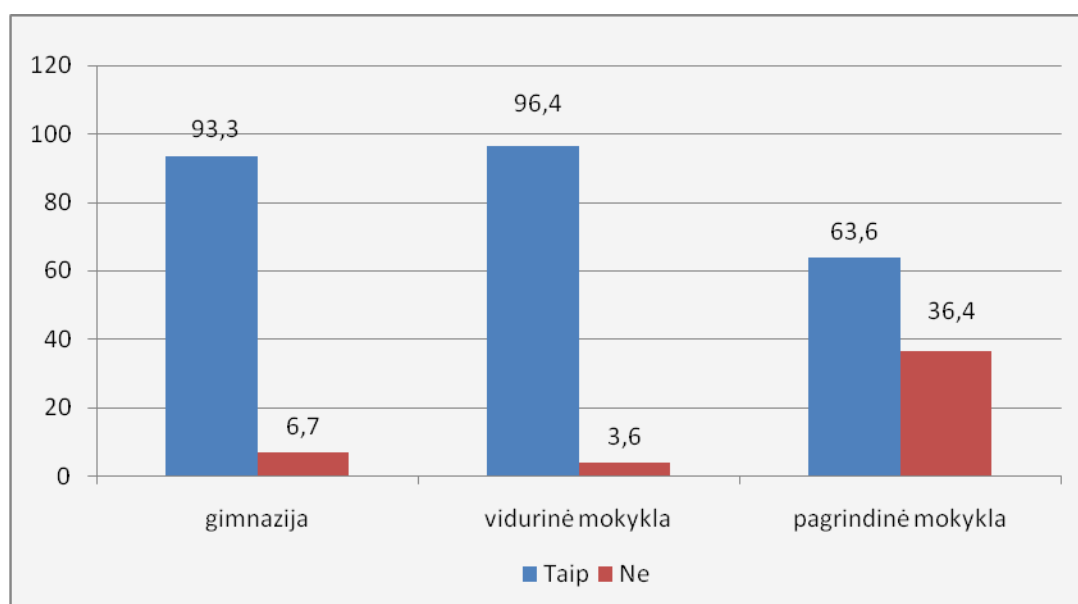
Tyrimo duomenys atskleidė, kad refleksyviojo mokymo taikymas didžiaja dalimi priklauso nuo pedagogo amžiaus (žr. 3 pav.).



3 pav. Refleksyvaus mokymo taikymas savo veikloje pasiskirstymas pagal amžių (proc.)

Kaip matyti iš 3 pav., refleksyvųjį mokymą daugiausia yra tekę taikyti pedagogams, priklausantiems 30-45 metų amžiaus grupei – 95 proc. respondentams, o mažiausiai – jauno amžiaus pedagogams: tik 25 proc. – 18-22 metų amžiaus grupei, priklausančių pedagogų ($\chi^2=28,741$; $df=4$; $p<0,001$). Šių duomenų pagrindu galima daryti prielaidą, kad jaunesnio amžiaus pedagogams trūksta kompetencijų taikyti refleksyviojo mokymo principą savo darbe.

Nagrinėjant pedagogų pasiskirstymą pagal mokyklos tipą, matyti (žr. 4 pav.), kad pedagogams, dirbantiems vidurinėje mokykloje daugiausia yra tekę taikyti refleksyvųjį mokymą.



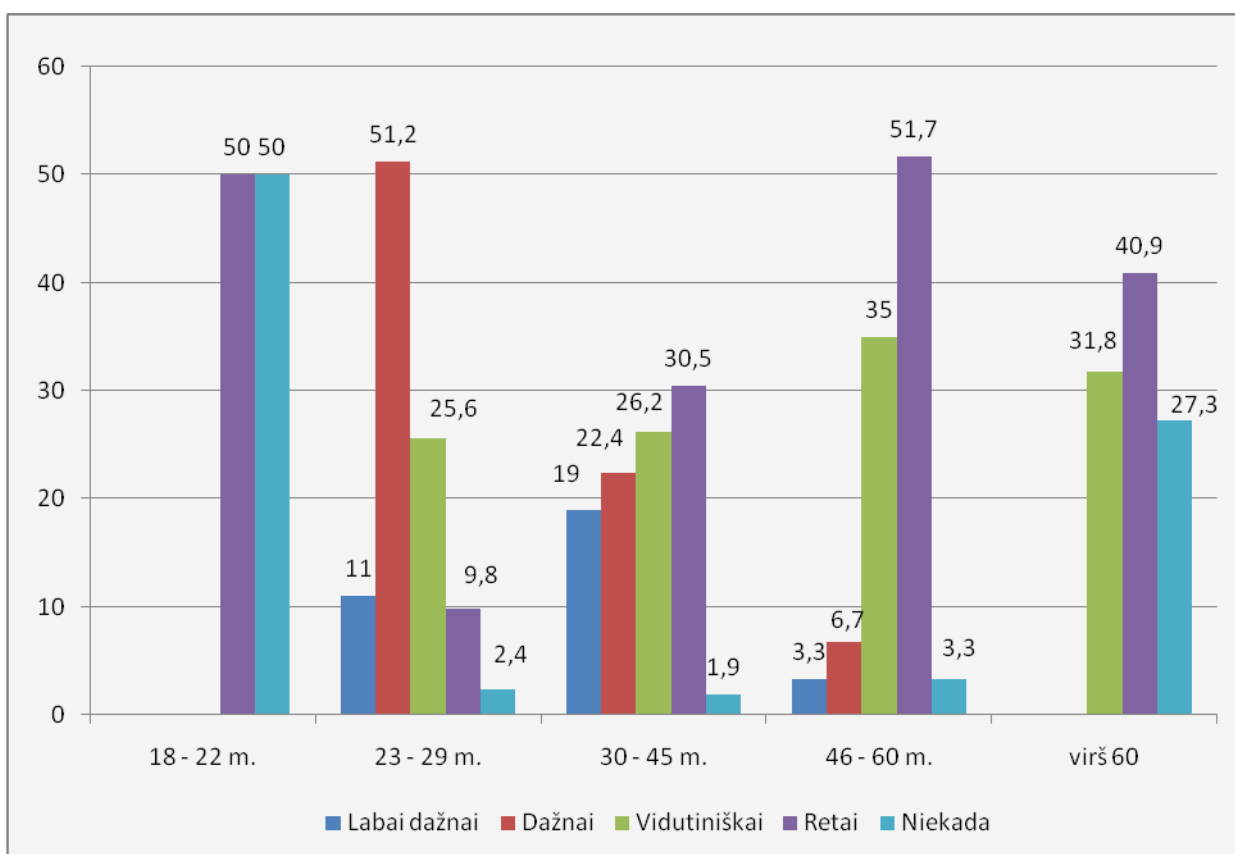
4 pav. **Refleksyvaus mokymo taikymas pagal mokyklos tipą (proc.)**

Didžioji dauguma pedagogų, dirbančių vidurinėje mokykloje (96,4 proc.) bei gimnazijoje (93,3 proc.) teigė, kad jiems yra tekę taikyti refleksyvųjį mokymą savo darbe, tuo tarpu beveik keturi ketvirtadaliai pagrindinės mokyklos pedagogų nurodė, kad jiems nėra tekę taikyti refleksyviojo mokymo ($\chi^2=56,625$; $df=2$; $p<0,001$). Taigi mokytojai, dirbantys pagrindinėje mokykloje per mažai dėmesio skiria refleksyviajam mokymui, tai gali sąlygoti pedagogo kompetencijos, profesinio meistriškumo stoka.

Tyrimo duomenys atskleidė, kad refleksyviojo mokymo taikymas didžiąja dalimi priklauso nuo pedagogo amžiaus bei mokyklos tipo. Daugiausia refleksyvųjį mokymą yra tekę taikyti pedagogams, priklausantiems 30-45 metų amžiaus grupei, o mažiausiai – 18-22 m. Pedagogai, dėstantys vidurinėje mokykloje skiria didesnę dėmesį refleksyviojo mokymo principui bei siekia mokinių mokymąsi paversti veiksmingu ir įdomesniu.

Nors didžioji dauguma tyrimo dalyvių teigė, kad jiems yra tekę taikyti refleksyvų mokymą savo darbe, tačiau tyrimo duomenys byloja, kad pusė respondentų taiko refleksiją labai dažnai ir dažnai, trečdalis pedagogų linkę taikyti refleksiją vidutiniškai, o dvi dešimtys pedagogų refleksiją ugdymo procese taiko retai arba visai netaiko. Taigi refleksyvus mokymas nėra tapęs įpročiu, kuomet kiekvienoje pamokoje mokiniai yra mokomi analizuoti ir vertinti savo veiklą, pasiekimus ir naujai iškilusius uždavinius.

Apibendrinus tyrimo duomenis paaiškėjo, kad refleksijos taikymo dažnumas priklauso nuo amžiaus (žr. 5 pav.).

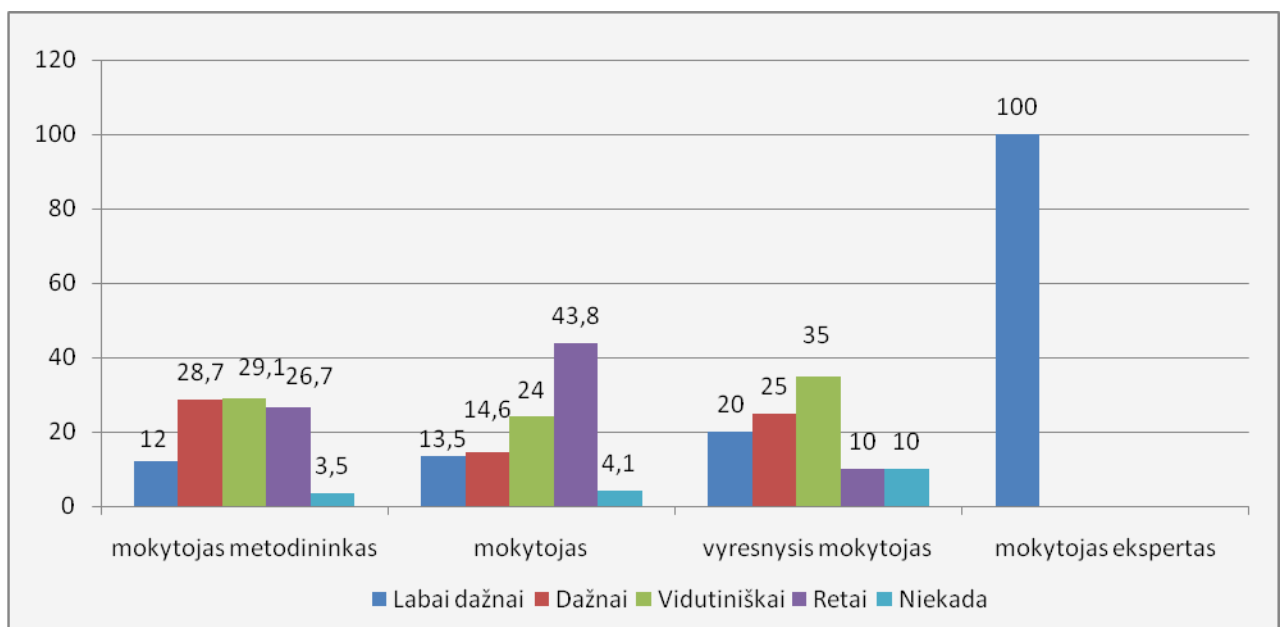


5 pav. Refleksijos taikymo dažnumo pasiskirstymas pagal amžių (proc.)

Tyrimo duomenys rodo, kad pedagogai, priklausantys 23-29 m. ir 30-45 m. grupei taiko refleksiją savo darbe dažniau nei jauni – 18-22 m. bei vyresnio amžiaus pedagogai – 46-60 metų amžiaus ($\chi^2=117,737$; $16=2$; $p<0,001$). Šešios dešimtys pedagogų, priklausančių 23-29 metų amžiaus grupei bei keturios dešimtys pedagogų – 30-45 m. teigė, kad refleksiją taiko labai dažnai ir dažnai. Tuo tarpu 18-22 metų respondentai refleksiją taiko retai arba visai netaiko savo darbe. Šie duomenys dar

kartą įrodo, kad jauniems pedagogams trūksta profesinio meistriškumo, taikant šiuolaikiškus mokymo principus savo darbe. Labai panaši situacija stebima pagal pedagogų pasiskirstymą pagal darbo patirtį: pedagogai, dirbantys mokykloje iki 10 metų taiko refleksiją dažniau nei pedagogai, turintys didesnę nei 15 metų darbo patirtį ($\chi^2=98,825$; $df=16$; $p<0,001$). Vyresnio amžiaus pedagogai 46-60 m. ir vyresni nei 60 m. bei turintys didesnę nei 15 metų darbo patirtį refleksiją taiko gana retai. Šių duomenų pagrindu galima daryti prielaidą, kad vyresnio amžiaus pedagogams nėra lengva keisti mokymo stilių, taikyti naujoves savo darbe, todėl jie skiria didesnę dėmesį mokymui bei labiau linkę taikyti klasikinę mokymo paradigmą nei šiuolaikinę, kuri remiasi mokinio ir mokytojo sąveika, mokymosi skatinimu, gebėjimų, vertybių įsisavinimu ir žinių transformavimu į supratimą, o ne į informacijos turinį.

Tyrimo metu nustatyta, kad refleksijos taikymo dažnumas priklauso nuo pedagogo kvalifikacinės kategorijos (žr. 6 pav.).

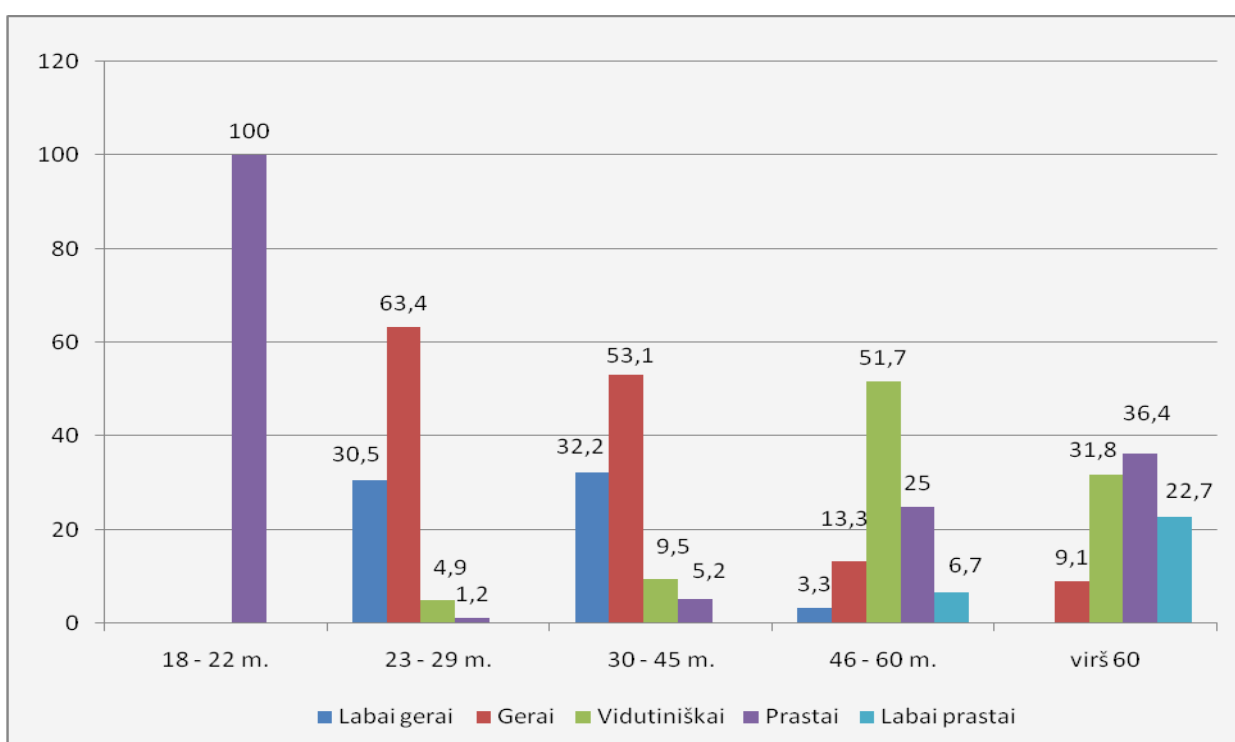


6 pav. Refleksijos taikymo dažnumo pasiskirstymas pagal kvalifikacinę kategoriją (proc.)

Tyrimo duomenys rodo, kad mokytojai ekspertai ir vyr. mokytojai dažniausiai taiko refleksiją savo darbe ($\chi^2=38,528$; $df=12$; $p<0,001$). Visų tyrime dalyvavusių mokytojų ekspertų ir 45 proc. vyr. mokytojų teigimu, jie labai dažnai ir dažnai taiko refleksiją. Tik trečdalis pedagogų, turinčių mokytojo kvalifikacinę kategoriją labai dažnai ar dažnai taiko refleksiją savo darbe.

Apibendrinant tyrimo duomenis, galima teigti, kad refleksijos taikymo dažnumas ugdymo procese priklauso nuo pedagogų amžiaus, pedagoginės darbo patirties bei įgytos kvalifikacinės kategorijos. Dažniausiai refleksiją taiko 23-45 m. amžiaus respondentai, dirbantys mokykloje iki 15 metų, įgiję vyr. mokytojo ar mokytojo eksperto kvalifikacinę kategoriją.

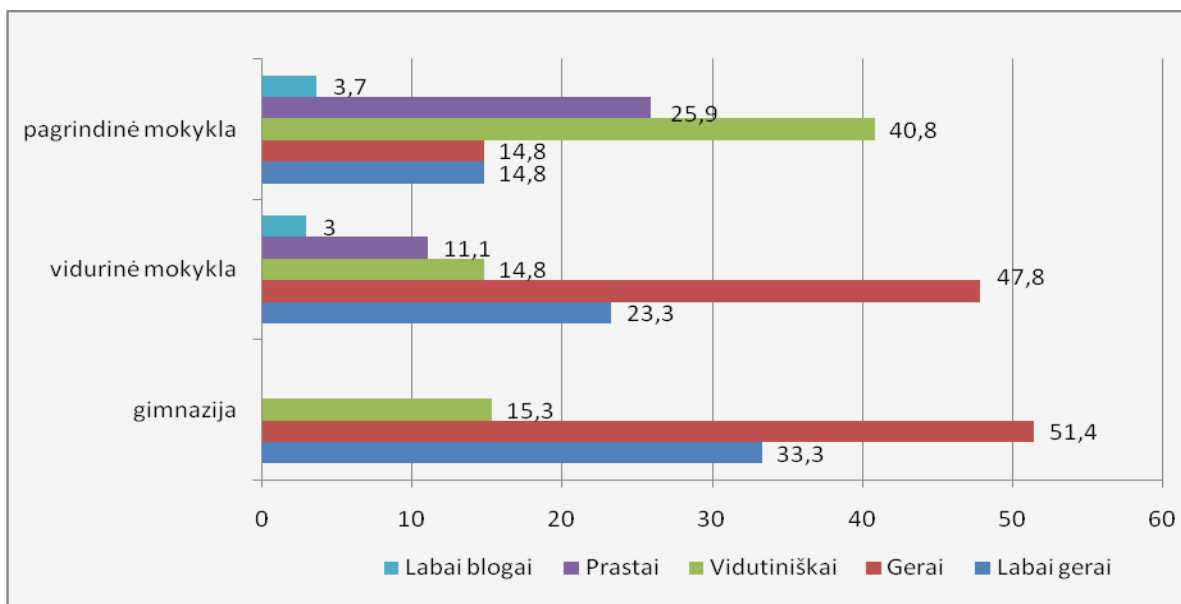
Tyrimo metu siekėme sužinoti kaip pedagogai vertina refleksyvų mokymą. Išanalizavus tyrimo duomenis paaiškėjo, kad pozityviausiai refleksyvų mokymą vertina respondentai, kuriems nuo 23 iki 45 metų ($\chi^2=220,056$; $df=16$; $p<0,001$) ir kurie turi iki 15 metų darbo patirtį mokykloje ($\chi^2=129,764$; $df=16$; $p<0,001$).



7 pav. Refleksyvaus mokymo vertinimo pasiskirstymas pagal amžių (proc.)

Duomenys 7 pav. rodo, kad pedagogai, priklausantys 18-22 m. amžiaus grupei bei vyresni nei 60 metų refleksyvų mokymą vertina prastai arba labai prastai. Tyrimo duomenų pagrindu galima daryti išvadą, kad refleksyviojo mokymo vertinimas tiesiogiai priklauso nuo refleksyviojo mokymo taikymo pamokų metu: pedagogai, kurie retai taiko refleksyvų mokymą, jį linkę vertinti neigiamai.

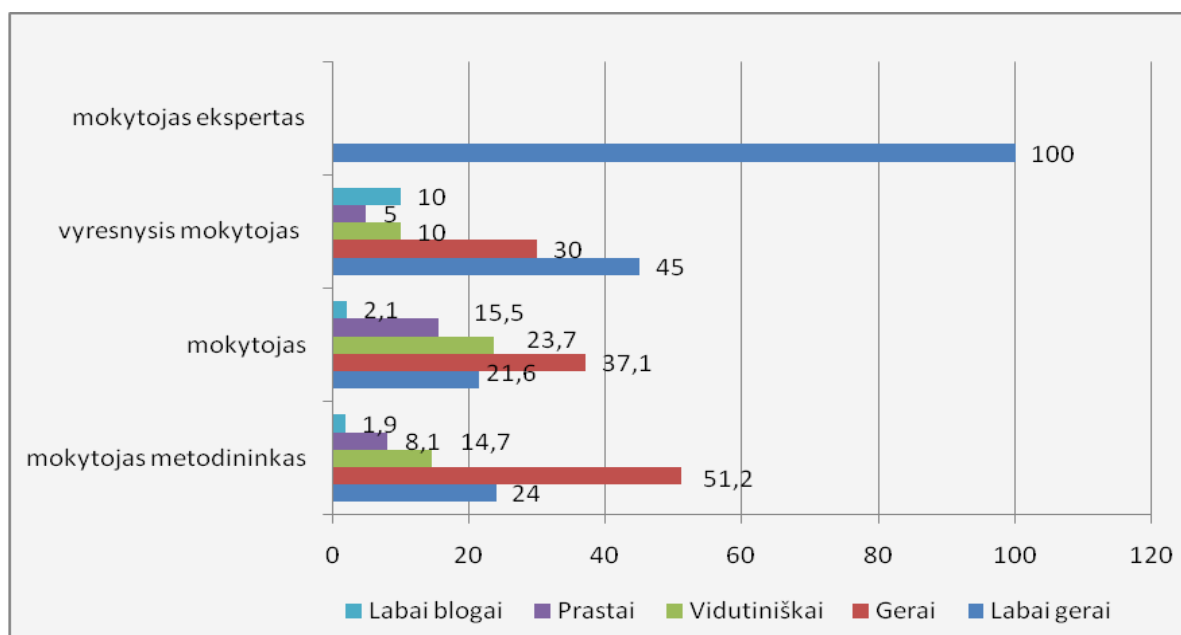
Tyrimo metu buvo nustatyta, kad rečiau refleksiją taiko pedagogai, dirbantys pagrindinėje mokykloje (žr. 4 pav.), todėl jie refleksyvų mokymą daug prasčiau vertina nei pedagogai, dirbantys vidurinėje mokykloje ar gimnazijoje (žr. 8 pav.).



8 pav. Refleksyvaus mokymo vertinimo pasiskirstymas pagal mokyklos tipą (proc.)

Tyrimo duomenys rodo, kad didžioji dauguma pedagogų, dirbančių vidurinėje mokykloje ar gimnazijoje refleksyvią mokymą vertina labai gerai ar gerai, o trečdalis pagrindinės mokyklos pedagogų pateikė neigiamą vertinimą ($\chi^2=36,311$; $df=8$; $p<0,001$).

Panaši situacija stebima pagal respondentų, mokytojų pasiskirstymą pagal kvalifikacinę kategoriją (žr. 9 pav.).

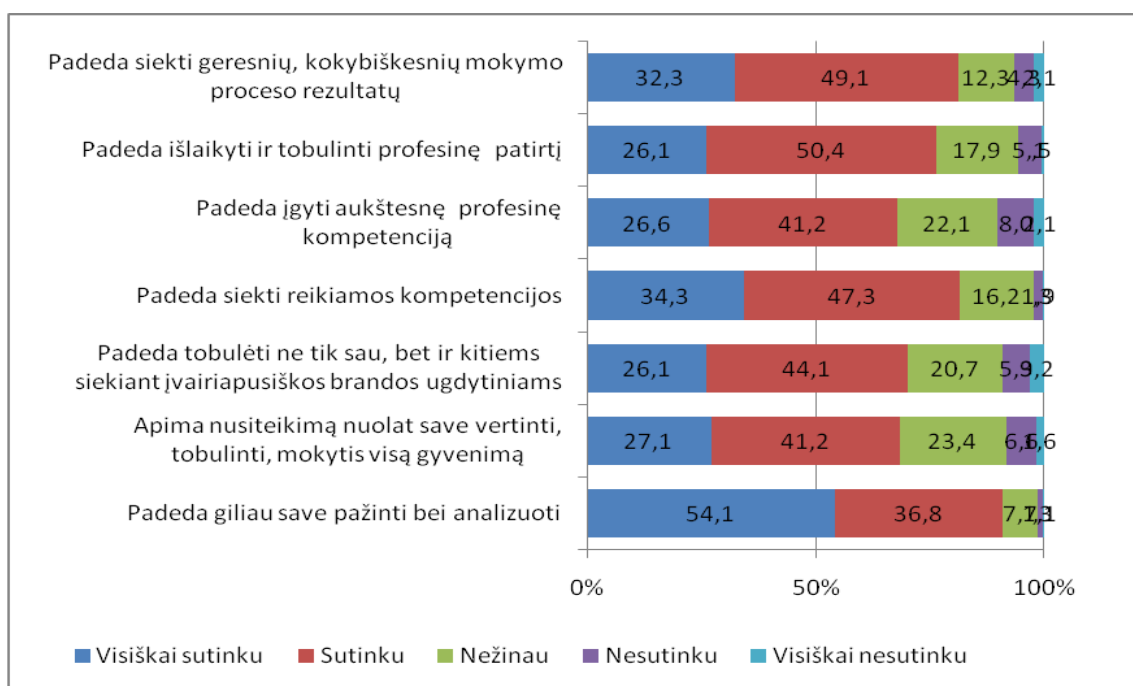


9 pav. Refleksyvaus mokymo vertinimo pasiskirstymas pagal kvalifikacinę kategoriją (proc.)

Išanalizavus tyrimo duomenis paaiškėjo (žr. 9 pav.), kad visi tyrime dalyvavę mokytojai ekspertai bei daugiau nei septyni dešimtadaliai pedagogų, turinčių vyresniojo mokytojo kvalifikacinę kategoriją refleksyvų mokymą vertina labai gerai ir gerai ($\chi^2=30,450$; $df=12$; $p<0,01$).

Apibendrinat respondentų požiūrį į refleksyviojo mokymo vertinimą, galima konstatuoti, kad nors šiandieninėje mokykloje akcentuojama refleksyviojo mokymo svarba, tačiau pedagogams stinga pozityvaus vertinimo. Refleksyviojo mokymo vertinimas priklauso nuo refleksyviojo mokymo taikymo dažnumo pamokų metu: pedagogai, kurie retai taiko refleksyvų mokymą, jį linkę vertinti neigiamai. Daugiausia neigiamą požiūrį į refleksyvų mokymą turi jauni pedagogai (iki 22 metų) bei vyresni nei 46 metų, dirbantys pagrindinėje mokykloje. Pozityviausiai refleksyvų mokymą vertina pedagogai 23-45 metų amžiaus, dirbantys gimnazijoje ar vidurinėje mokykloje bei turintys mokytojo eksperto ir vyresniojo mokytojo kategoriją.

Šiandien mokyklai keliami nauji reikalavimai – tapti ne tiek žinių perteikėja, kiek gebėjimų mokytoja, žinias interpretuoti, sisteminti, pritaikyti ugdytoja. Pasikeitęs mokyklos vaidmuo iš mokytojų taip pat reikalauja naujo požiūrio į mokymą, o refleksyvusis mokymas yra pats tinkamiausias būdas, kuris gali padėti mokytojams nenutrūkstamai tobulėti, mokymosi procesą orientuoti į mokinį. Todėl tyrimo metu siekėme sužinoti kuo refleksyvus mokymas yra svarbus pedagoginėje veikloje (žr. 10 pav.).



10 pav. Refleksyvaus mokymo taikomoje veikloje svarbumas (proc.)

Tyrimo rezultatai rodo, kad daugiausia respondentų nurodė, kad refleksiškus mokymas padeda giliau save analizuoti bei pažinti. Šiam teiginiui pritarė 69,9 proc. pedagogų, priklausančių 30-45 metų amžiaus grupei ($\chi^2=91,389$; $df=16$; $p<0,001$); 66,7 proc. dirbančių mokykloje nuo 11 iki 15 metų ($\chi^2=90,905$; $df=16$; $p<0,001$); bei visi pedagogai įgiję mokytojo eksperto ir 58,4 proc. mokytojo metodininko kvalifikacinę kategoriją ($\chi^2=32,193$; $df=12$; $p<0,001$).

Antroje vietoje pagal svarbumą respondentai nurodė, kad refleksiškus mokymas padeda siekti geresnių, kokybiškesnių mokymo proceso rezultatų. Tai nurodė 75 proc. pedagogų, kuriems 30-45 m. ($\chi^2=149,279$; $df=16$; $p<0,001$); daugiausia dirbantys mokykloje 11 – 15 m. (55,4 proc.) ($\chi^2=40,156$; $df=8$; $p<0,001$); 35,2 proc. dirbančių gimnazijoje ir 32,5 proc. – vidurinėje mokykloje ($\chi^2=40,156$; $df=8$; $p<0,001$) bei visi tiriamieji, turintys mokytojo eksperto ir 70,2 proc. mokytojo metodininko kvalifikacinę kategoriją ($\chi^2=45,448$; $df=12$; $p<0,001$).

Trečioje vietoje respondentai pagal svarbumą pasirinko teiginį, kad refleksiškus mokymas padeda siekti reikiamos kompetencijos. Tai teigė 55,8 proc. pedagogų, turinčių 11 – 15 metų darbo patirtį ($\chi^2=105,258$; $df=16$; $p<0,001$); 75 proc. dirbančių vidurinėje mokykloje ($\chi^2=18,541$; $df=8$; $p<0,001$).

Taigi tyrimo duomenų pagrindu, galima teigti, kad pedagogai suvokia refleksiškaus mokymo svarbą šiuolaikinėje mokykloje, nes jis padeda giliau save analizuoti bei pažinti; siekti geresnių, kokybiškesnių mokymo proceso rezultatų; siekti reikiamos kompetencijos.

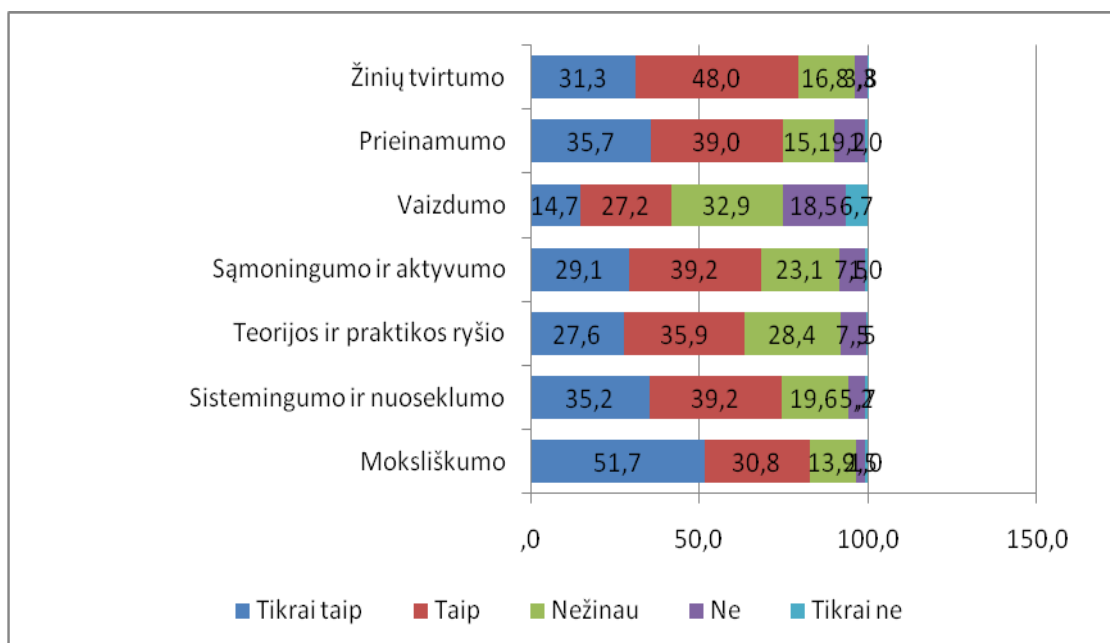
Kaip jau teigta teorinėje darbo dalyje, mokymo ir mokymosi principai apibūdina pagrindines sėkmingo mokymo sąlygas, todėl tyrimo eigoje respondentų prašėme apibūdinti mokymo ir mokymosi principus.



11 pav. **Mokymo ir mokymosi principų apibūdinimas (proc.)**

Kaip matyti iš 11 pav., dauguma respondentų teigė, kad mokymo ir mokymosi principai tai yra pagrindinės idėjos, esminiai reikalavimai padedantys įgyvendinti ugdymo tikslus.

Mokymo sėkmė priklauso nuo tinkamų principų panaudojimo. Todėl tyrimo eigoje siekėme sužinoti kokiais dažniausiai mokymo principais pedagogai vadovaujasi pedagoginėje veikloje.



12 pav. **Mokymo principai dažniausiai taikomi pedagoginėje veikloje (proc.)**

Dažniausiai pedagogai vadovaujasi moksliskumo principu. Tai nurodė 59,1 proc. pedagogų priklausančių 30-45 metų amžiaus grupei ir 25 proc. 23-29 m., ($\chi^2=40,148$; $df=16$; $p<0,001$), turinčių 11 – 15 metų (41,3 proc.) ir iki 5 metų (23,6 proc.) darbo patirtį ($\chi^2=49,076$; $df=16$; $p<0,001$), dirbančių vidurinėse mokyklose ($\chi^2=69,206$; $df=8$; $p<0,001$).

Kitas labai svarbus principas, kuriuo vadovaujasi pedagogai savo darbe yra prieinamumo principas. Šį principą taiko 61,5 proc. pedagogų, kuriems 30-45 m. ($\chi^2=36,228$; $df=16$; $p<0,01$), 45,8 proc. pedagogų, turinčių 11 – 15 metų darbo patirtį ($\chi^2=40,847$; $df=16$; $p<0,01$) bei 78,3 proc. respondentų, dirbančių miesto mokyklose ($\chi^2=17,251$; $df=4$; $p<0,01$).

Taip pat labai dažnai pedagogai nurodė, kad taiko sistemingumo ir nuoseklumo principą. Tai nurodė 42,5 proc. 30-45 m. amžiaus pedagogai ($\chi^2=53,178$; $df=16$; $p<0,001$), daugiausia dirbantys gimnazijoje ar vidurinėje mokykloje ($\chi^2=31,708$; $df=8$; $p<0,001$).

Dar vieną kaip labai dažnai taikomą mokymo principą pedagogai nurodė žinių tvirtumo principą. Tai teigė, 34,4 proc. pedagogų, turinčių 11 – 15 m. ($\chi^2=38,700$; $df=16$; $p<0,01$), daugiausia (65,3 proc.) dirbantys vidurinėje mokykloje ($\chi^2=30,751$; $df=8$; $p<0,001$).

Apibendrinant galima teigti, kad pedagogai dažniausiai naudoja moksliskumo, prieinamumo, sistemingumo ir nuoseklumo, žinių tvirtumo principus, šiuos principus daugiausia naudoja pedagogai, turintys iki 15 metų darbo patirtį, dirbantys miesto vietovėje esančiose gimnazijoje ar vidurinėse mokyklose. Nors konkrečioje pamokoje neįmanoma vadovautis daugelio mokymo principų, svarbu pasirinkti geriausiai pamokos tikslus atitinkančius mokymo principus, tačiau tyrimo duomenys parodė, kad pedagogai mažiausiai taiko sąmoningumo ir aktyvumo, teorijos ir praktikos ryšio bei vaizdumo principus.

IŠVADOS

- Mokymo ir mokymosi principai yra pagrindiniai, bendriausi mokomojo darbo reikalavimai, svarbiausi teiginiai pedagogams, kaip organizuoti mokymą. Mokymo principai, nusakdami mokymo turinį, mokymo metodus apibūdina mokymo pagrindus, pagrindines sėkmingo mokymo sąlygas bei yra patikimos, mokytojo veiklą reguliojančios ir kreipiančios gairės.

- Refleksyvusis mokymas yra vienas populiariausių ir svarbiausių konstruktyvaus mokymosi pažangos veiksnių, kuris skatina asmenybę tobulėti. Refleksyvusis mokymas padeda mokytojui atsiskleisti, pažinti save, nepalaujamai save stebėti, kontroliuoti, vertinti, pasitikėti siekiant aukštesnės tobulėjimo pakopos – aukštesnės patirties, kompetencijos. Be to, šis mokymas pedagogams padeda kuo anksčiau įtraukti individą į savęs kūrimą, reikalauja aiškinti savo atliktus veiksmus, siekiant geresnio tolimesnių veiksmų rezultatų. Refleksyvusis mokymas, kaip mokymo principas – sėkminga šiuolaikinio mokymo sąlyga.

- Šiuolaikinėse Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose teisinis ugdymas turinio integracijos prasme įgyvendinamas dėstant atskiras mokomasias disciplinas (dorinio ugdymo, istorijos, pilietiškumo pagrindų ir kt.) įvairiuose klasių centruose. Pradinėse klasėse vaikai yra mokomi tik pagrindinių teisės nuostatų, vyresnėse klasėse teisinio ugdymo aspektas gerokai išplečiamas ir moksleiviai yra mokomi kur kas sudėtingesnių dalykų. Teisinis ugdymas yra reikšmingas elementas, kad visuomenė išauklėtų teisingą, moralų, pareigingą ir dorovingą žmogų, pilietį.

- Tyrimo duomenys atskleidė šiuos refleksyviojo mokymo principų realizavimo teisinio ugdymo pamokose bei tuose dėstomuose dalykuose, kuriuose integruojamos teisinio ugdymo atskiros temos ypatumus:

- Pedagogai dirbantys vidurinėje mokykloje skiria didesnę dėmesį refleksyviojo mokymo principui bei siekia mokinių mokymąsi paversti veiksmingu ir įdomesniu.

- Refleksijos taikymo dažnumas ugdymo procese priklauso nuo pedagogų amžiaus, pedagoginės darbo patirties bei įgytos kvalifikacinės kategorijos.

- Daužniausiai refleksyvųjį mokymą taiko pedagogai, priklausantys 23-45 metų amžiaus grupei, dirbantys mokykloje iki 15 metų, o mažiausiai – 18-22 m.), įgiję vyr. mokytojo ar mokytojo eksperto kvalifikacinę kategoriją.

– Pedagogų nuomone refleksyvųjį mokymą svarbu taikyti pedagoginėje veikloje, nes jis padeda giliau save analizuoti bei pažinti; siekti geresnių, kokybiškesnių mokymo proceso rezultatų; siekti reikiamos kompetencijos.

– Pedagogai dažniausiai naudoja moksliskumo, prieinamumo, sistemingumo ir nuoseklumo, žinių tvirtumo principus, šiuos principus daugiausia naudoja pedagogai, turintys iki 15 metų darbo patirtį, dirbantys miesto vietovėje esančiose gimnazijoje ar vidurinėse mokyklose.

– Šiuolaikinėje mokykloje refleksyvus mokymas yra taikomas, bet nėra tapęs įpročiu, kuomet kiekvienoje pamokoje mokiniai yra mokomi analizuoti ir vertinti savo veiklą, pasiekimus ir naujai iškilusius uždavinius.

Darbe kelta hipotezė, jog refleksyviojo mokymo principų realizavimas teisinio ugdymo pamokose bei tuose dėstomuose dalykuose, kuriuose integruojamos teisinio ugdymo atskiros temos yra nepakankamas, pasitvirtino.

REKOMENDACIJOS

Remiantis empirinio tyrimo rezultatais, mokyklų vadovams rekomenduotina:

- **skatinti** pedagogus, dirbančius pagrindinėse mokyklose kelti kvalifikaciją bei profesines kompetencijas organizuojant kuo daugiau seminarų refleksyviojo mokymo klausimais mokslo įstaigose;
- **inicijuoti** atvirų teisinio ugdymo pamokų ir kitų mokomųjų disciplinų, kuriose yra interguojamos atskiros teisinio ugdymo temos stebėjimą jauniems pedagogams, kurių metu jie galėtų įgyti žinių bei patirties apie refleksyviojo mokymo metodų naudojimą pamokų metu;
- **išrinkti** mentorius, kurie stebėtų bei padėtų individualiai kiekvienam pedagogui taikyti refleksyviojo mokymo principą teisinio ugdymo pamokose bei tuose dėstomuose dalykuose, kuriuose integruojamos teisinio ugdymo atskiros temos.

LITERATŪRA

1. **Adamonienė R. ir kt.** Profesinio ugdymo pagrindai. – Vilnius, 2001.
2. **Adaškevičienė V.** Kompetencijos link. Pedagogų kompetencijų raiška ugdymo procese: mokytojų kvalifikacijos tobulinimo programų mokomoji medžiaga. – Vilnius: Pedagogų profesinės raidos centras, 2007.
3. **Adomaitienė J. ir kt.** Profesinis mokytojų ir dėstytojų tobulėjimas, atliekant veiklos tyrimus // Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos. – Kaunas, 2008, Nr. 15, p. 10 – 21.
4. **Andriekienė R. M., Anužienė B.** Andragoginiai kompetencijų tobulinimo aspektai tęstiniame profesiniame mokyme. – Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla, 2006.
5. **Andriekienė R. M.** Pedagogikos ir andragogikos dermės problemos šiuolaikinėje edukologijoje // Mokytojų ugdymas. Šiauliai, 2009, p. 24.
6. **Anužienė B., Linauskaitė A.** Aktualizuojantis mokymas (is) ir žmogaus savęs realizavimas // Tiltai, 2003, Nr. 17, p. 51-56.
7. **Arends Richard I.** Mokomės mokyti. – Vilnius: Margi raštai, 2008.
8. **Baranova J.** XX amžiaus moralės filosofija: pokalbis su Kantu. – Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas, 2004.
9. **Bendroji socialinio ugdymo programa** – 2011 [žiūrėta 2011-02-25]. Prieiga per internetą: <http://www.pedagogika.lt/index.php?159258531>
10. **Бернс Р.** Развитие я концепции и воспитание. – Москва: Прогресс, 1986.
11. **Bitinas B. ir kt.** Pedagogika. – Vilnius, 1981.
12. **Bitinas B.** Ugdymo filosofija. – Vilnius: Enciklopedija, 2000.
13. **Bitinas B.** Ugdymo tyrimo metodologija. – Vilnius: Jošara 1998, p. 245.
14. **Bydam J.** Pedagogika. – Vilnius: Charibdė, 2000.
15. **Bruner J.** Toward a Theory of Instruction. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1966.
16. **Bruzgelevičienė R.** Ugdymo paradigmu kaitos permanentiškumo problema: teorija-praktinė veikla-mokytojų rengimas // Mokytojų ugdymas, Šiauliai, 2008, Nr. 10, p. 74 – 90.
17. **Bubnys R.** Reflektyvus mokymasis kaip edukacinis fenomenas ugdant specialiuosius pedagogus aukštojoje mokykloje. – Šiauliai, 2009.

18. **Butkienė G., Kepalaitė A.** Mokymasis ir asmenybės brendimas. – Vilnius, 1996.
19. **Cooze A.** 100 patarimų pradedančiajam mokytojui. – Vilnius: Tyto alba, 2009.
20. **Čiočys P. A.** Teisės pagrindai. – Vilnius: Vilniaus vadybos kolegija, 2002.
21. **Čiužas R., Jucevičienė P.** Lietuvos mokytojų didaktinė kompetencija // Švietimo problemos analizė, 2006, Nr. 5 (8), p. 1 – 8.
22. **Degutis A.** Kritinė filosofija ir transcendentalinė argumentacija // I. Kanto filosofijos profiliai. – Vilnius: Mintis, 1988.
23. **Dekartas R.** Metafiziniai apmąstymai. Rinktiniai raštai. – Vilnius: Mintis, 1978.
24. **Dewey J.** The school and Society and the Child and the Curriculum. – Chicago: The University of Chicago Press, 1990.
25. **Duoblienė L.** Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link. – Vilnius: Tyto alba, 2006.
26. **Gedvilienė G., Zuzevičiūtė V.** Edukologija. – Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas, 2007.
27. **Grigaitienė R.** Kritinio mąstymo ugdymas: kodėl ir kaip? – Kaunas, 2004.
28. **Grigas R.** Socialinė savivoka. – Vilnius: Rosma, 2001.
29. **Gučas A.** Vaiko ir paauglio psichologija. – Kaunas: Šviesa, 1990.
30. **Halder A.** Filosofijos žodynas. – Vilnius: Alma litera, 2002.
31. **Hart H. L. A.** Teisės samprata. – Vilnius: Pradai, 1997.
32. **Ignaco pedagogika: praktinis pritaikymas.** – Vilnius, 1997.
33. **Jakavičius V., Juška A.** Mokyklos pedagogika. – Kaunas: Šviesa, 1996.
34. **Jarvis P.** Mokymosi paradoksai. – Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas, 2001.
35. **Jakavičius V.** Žmogaus ugdymas. Įvadas į edukologijos studijas. – Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla, 1998.
36. **Jensen E.** Tobulas mokymas. – Vilnius: AB OVO, 1999.
37. **Jovaiša L, Vaitkevičius J.** Pedagogikos pagrindai. Didaktika. – Kaunas: Šviesa, 1989.
38. **Jovaiša L.** Pedagogikos terminai. – Kaunas: Šviesa, 1993.
39. **Jovaiša L.** Edukologijos pradmenys. – Šiauliai: Šiaulių universitetas, 2001.
40. **Jovaiša L.** Enciklopedinis edukologijos žodynas. – Vilnius: Gimtasis žodis, 2007.

41. **Jovaiša L.** Hodegetika: auklėjimo mokslas. – Vilnius: Agora, 2002.
42. **Jovaiša L.** Ugdymo mokslas ir praktika. Analitinių straipsnių monografija. – Vilnius: Agora, 2001.
43. **Jucevičienė P.** Pedagogų rengimas IKT diegimo Lietuvos švietime aspektu. Tyrimas. – Kaunas, 2005.
44. **Juškienė R., Velička A.** Pagrindiniai bendrieji didaktiniai glotoedukologijos teorijos ir praktikos principai // Edukologija, 2008, Nr. 2, p. 40 – 46.
45. **Kantas I.** Apie pedagogiką / Iš vokiečių kalbos vertė ir įvadą parašė L. Jovaiša. Kaunas: Šviesa, 1990.
46. **Kardelis K.** Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai. – Šiauliai: Lucilijus, 2007.
47. **Kauno Jėzuitų Gimnazija. Metų knyga. 2007 – 2008.** / Parengė Marija Baltuškaitė. – Kaunas: Mažoji poligrafija, 2008.
48. **Kepalaitė A.** Pedagogo refleksijos ypatumai akademinėje situacijoje // Ugdymo psichologija, 2005, Nr. 14, p. 51 – 56.
49. **Kepalaitė A.** Psichologijos studentų refleksijos naudojimo mokymosi procese ypatumai // Tarptautinis psichologijos žurnalas, 2008, Nr. 2, p. 83 – 97.
50. **Laužackas R. ir kt.** Kompetencijų vertinimas neformaliame ir savaiminiame mokymesi. Monografija. – Kaunas: VDU Leidykla, 2005, p. 99-104.
51. **Locke J.** Esė apie žmogaus intelektą. – Vilnius: Pradai, 2000.
52. **Lietuvos švietimo plėtotės strateginės nuostatos.** Gairės 2003-2012 m. // Žin, 2003, Nr. 71 – 3216.
53. **McLaughlin T. H.** Šiuolaikinė ugdymo filosofija. – Kaunas: Technologija, 1997.
54. **Mickonis J.** Pagrindiniai užsienio kalbos dėstymo principai ir teorinė jų interpretacija // Filologija, 2007, Nr. 4, p. 115 – 119.
55. **Musneckienė E.** Edukacinių paradigmu kaita ir meninio ugdymo turinio planavimo teorinės perspektyvos // Mokytojų ugdymas, 2004, Nr. 3, p. 97 – 106.
56. **Ozmon H., Cravers S.** Filosofiniai ugdymo pagrindai. – Vilnius: Leidybos centras, 1996.
57. **Pečiuliauskienė P.** Studento pedagoginės praktikos vadovas pamokoje. – Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas, 2008.

58. **Pečiuliauskienė P. ir kt.** Vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių mokomosios informacijos paieškų ir sklaidos gebėjimų formavimosi veiksniai // Mokytojų ugdymas. Šiauliai, 2009, t. 12, p. 128 – 129; 133 – 134.
59. **Pekauskas A., Grigaliūnaitė G.** Jaunesniojo mokyklinio amžiaus mokinių teisinio ugdymo turinio bendrojo lavinimo mokykloje analizė // Pedagogika, 2007, t. 89, p. 107 – 114.
60. **Pekauskas A.** Vidutinio mokyklinio amžiaus mokinių teisinio ugdymo turinio bendrojo lavinimo mokykloje analizė, 2010, t. 99, p. 95 – 103.
61. **Petty G.** Šiuolaikinis mokymas. – Vilnius: Tyto alba, 2006.
62. **Pollard A.** Refleksyvusis mokymas. Veiksminga ir duomenimis paremta profesinė praktika. – Vilnius: Garnelis, 2002.
63. **Psichologijos žodynas.** – Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas, 1993.
64. **Prakapas R., Motiejūnaite I.** Teisinis ugdymas bendrojo lavinimo mokykloje: mokinių požiūris // Socialinis darbas, 2009, Nr. 9 (20), p. 15 – 22.
65. **Prakapas R., Žilinskienė R.** Teisinis ugdymas bendrojo lavinimo mokykloje: pedagogų požiūris // Socialinis darbas, 2008, Nr. 7 (2), p. 51 – 57.
66. **Rajeckas V.** Mokymo organizavimas. – Kaunas: Šviesa, 1999.
67. **Rawls J. Themes in Kant's Moral Philosophy** // Kant and Political Philosophy. The Contemporary Legacy / ed. R. Beiner, W. J. Booth. – New Haven, London: Yale University Press, 1993.
68. **Ramsden P.** Kaip mokyti aukštojoje mokykloje. – Vilnius: Aidai, 2000.
69. **Rutkienė A., Zuzevičiūtė V.** Mokytojo vaidmens kaita: bendruomenės įtraukimas siekiant mokymąsi daryti veiksmingesnį // Pedagogika. 2009, t. 95, p. 53 – 57.
70. **Sahlberg P.** „Kaip suprantamas mokymasis“ // Švietimo ir mokslo ministerija – 2005 [interaktyvus, žiūrėta: 2010-11-01]. Prieiga per internetą: <http://www.mtp.smm.lt/dokumentai/InformacijaSvietimui/KonferencijuMedziaga/200505Sahlberg.doc>
71. **Senge P.** M ir kt. Besimokanti mokykla. – Versa/The Book, 2008.
72. **Sezemanas V.** Raštai. Filosofijos istorija. Kultūra. – Vilnius: Mintis, 1997.

73. **Simonaitienė B.** Šiuolaikinė mokykla: ką turi žinoti ir gebėti mokytojas ir mokyklos vadovai, kad mokykla taptų besimokančia organizacija? 2004.
74. **Simonaitienė B., Targamadzė V.** Mokytojų profesinė kompetencija: jos plėtotės darbo vietoje galimybių tyrimas // Socialiniai mokslai. 2001, Nr.3 (29), p. 33 – 40.
75. **Sodeika T.** Apie refleksiją ir patyrimą filosofijoje // Darbai ir dienos. 1998, Nr.7 (16), p. 57 – 74.
76. **Stanikūnienė B.** Reflective Teachers in Higher Education: Different Perception and Acting in their Learning Environments // Socialiniai mokslai. 2006, Nr.3 (53), p. 59 – 71.
77. **Stanikūnienė B. Jucevičienė P.** The Peculiarities of Learning from Experience: the Dimension of Individual's Inner Potential // Socialiniai mokslai. 2004, Nr. 4 (46).
78. **Strakšienė D.** Muzikos kūrinų didaktinė refleksija: sąvokos traktuotė bendramoksliniame kontekste. // Kūrybos erdvės, 2005, Nr. 3, p. 15 – 19.
79. **Stulpinas. T.** Bendrojo ir specialiojo ugdymo principai. – Šiauliai, 2004.
80. **Šalkauskis S.** Rinktiniai raštai. – Vilnius: Leidybos centras, 1991.
81. **Šiaučiukėnienė L. ir kt.** Šiuolaikinės didaktikos pagrindai. – Kaunas: Technologija, 2006.
82. **Shelton K.** Galvojant apie refleksiją. Rankraštis. – Vilnius: PRSC, 1999.
83. **Šlapkauskas V.** Teisės sociologijos pagrindai. – Vilnius: Mykolo Romerio universitetas, 2004.
84. **Tarptautinių žodžių žodynas.** – Vilnius: Alma littera, 2004.
85. **Targamadzė V.** Didaktinės problemos bendrojo lavinimo mokykloje – pedagogų rengimo kaitos agentas // Acta paedagogica Vilnensia. – 2010, t. 25, p. 127 – 136.
86. **Targamadzė V.** „Švietimo esminė reforma ar žaidimas vilkeliais“ – 2010 [interaktyvus, žiūrėta: 2010-09-03]. Prieiga per internetą: <http://www.bernardinai.lt/straipsnis/-/48802>
87. **Teresevičienė M. ir kt.** Andragogika. – Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla, 2006.
88. **Ušeckienė L.** XX a. pedagogikos kryptys ir švietimo sistemos. – Šiauliai: VŠĮ Šiaulių universiteto leidykla, 2004.
89. **Vaišvila A.** Teisės teorija. – Vilnius: Justitia, 2000.
90. **Vaišvila A.** Teisės teorija. – Vilnius: Justitia, 2004.

91. **Vaitkevičius J.** Lietuvos pedagogika ir mokykla istorijos vingiuose. – Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla, 1995.
92. **Vaitkevičius J.** Mokymo procesą arčiau mokinio. Lietuvos pedagogikos mokykla istorijos vingiuose. – Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, 2008.
93. **Vansevičius S.** Teisės teorija. – Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 1998.
94. **Vidurinio ugdymo bendrųjų programų įvadas.** – 2011 [žiūrėta 2011-02-25]. Prieiga per internetą: <http://www.pedagogika.lt/index.php?1136240962>
95. **Vitkus G.** „Vertinimas ugdymo procese: ieškojimai, atradimai, ir perspektyvos“ – 2007 [interaktyvus, žiūrėta: 2010-09-12]. Prieiga per internetą: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:PQEtnNgC6RQJ:www.pedagogika.lt/puslapis/VUP%2520konferencija%2520Sarunas/refleksijos%2520svarba2.ppt+Refleksija+gilus+tam+tikro+dalyko+apm%C4%85stymas,+patirtis&cd=1&hl=lt&ct=clnk&gl=lt>
96. **Vygotsky L. S.** Mind in society. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
97. **Usher, R., Edwards, R.** Postmodernism and Education. – London; New York: Routledge, 1996.
98. **Данилов М.** Дидактика средней школы. Москва: Просвещение, 1975.
99. **Žadeikaitė L., Bruzgelevičienė R.** Ugdymo paradigmu kaita XX-XXI a. sandūroje – unikalus Lietuvos Švietimo Istorijos reiškiny // Pedagogika, 2008, t. 89, p. 18 – 28.

Dzičkovskaja B. Refleksyviojo mokymo principų realizavimas teisinio ugdymo pamokose / Teisės edukologijos magistro baigiamasis darbas. Vadovas dr. R. Prakapas. – Vilnius: Mykolo Romerio universitetas, Socialinės politikos fakultetas, 2011. – 80 p.

ANOTACIJA

Magistro baigiamajame darbe atskleisti refleksyviojo mokymo principų realizavimo ypatumai teisinio ugdymo pamokose bei tuose dėstomuose dalykuose, kuriuose integruojamos teisinio ugdymo atskiros temos. Pirmojoje darbo dalyje teoriniu aspektu atskleidžiama mokymo ir mokymosi samprata, analizuojama mokymo ir mokymosi kaita, pateikiamos klasikinės ir šiuolaikinės mokymo(si) paradigmos bei aptariamas paradigmų vaidmuo šiuolaikinėje mokykloje, atskleidžiamos mokymo ir mokymosi principų sampratos bei išskiriami pagrindiniai mokymo ir mokymosi principai. Antrojoje darbo dalyje nagrinėjama refleksijos bei refleksyvaus mokymo samprata, pateikiami pagrindiniai bei dažniausiai vartojami refleksyvaus mokymo etapai, atskleidžiama šio mokymo esmė. Trečiojoje darbo dalyje aptariama teisės bei teisinės ugdymo sampratos, pateikiami jų reiškinių panašumai, aprašomi teisinio ugdymo taikymo galimybės bendrojo lavinimo mokykloje, išskiriami esminiai teisinio auklėjimo uždaviniai užtikrinantys sėkmingą teisinį ugdymą mokykloje. Darbo pabaigoje pateikiamos tyrimo išvados ir rekomendacijos.

Pagrindiniai žodžiai: refleksyvusis mokymas, mokymo ir mokymosi principai, teisinis ugdymas, teisė.

Dzičkovskaja B. Realization of reflective training principles in legal education lessons / Master's Final Thesis on Law Educology. Supervisor Dr. R. Prakapas. – Vilnius: Mykolas Romeris University, Faculty of Social Policy, 2011 – p.80.

ANNOTATION

Master's Thesis reveals the peculiarities of realization of reflective teaching principles in the lessons of law related education. First part of the project reveals theoretically the conception of teaching and learning; analyses alternation of teaching and learning; provides classical and modern teaching/learning paradigms and discusses the role of paradigms in modern school; reveals conceptions of teaching and learning principles and defines the main principles of teaching and learning. Second part of the project analyses conception of reflection and reflective teaching; provides the main and the most frequent stages of reflective teaching, and reveals essence of such teaching. The third part of the project discusses the conceptions of law and law related education; provides similarities of their phenomena; describes possibilities of application of law related education in the schools of general education; specifies the essential tasks of law related education which ensures a successful law related education in a school. Research conclusions and recommendations are provided at the end of the project.

Key words: reflective teaching, teaching and learning principles, law education, law.

Dzičkovskaja B. Refleksyviojo mokymo principų realizavimas teisinio ugdymo pamokose / Teisės edukologijos magistro baigiamasis darbas. Vadovas dr. R. Prakapas. – Vilnius: Mykolo Romerio universitetas, Socialinės politikos fakultetas, 2011. – 85 p.

SANTRAUKA

Teisinis ugdymas yra reikšmingas bei būtinas elementas, kad visuomenė išauklėtų teisingą, moralų, pareigingą ir dorovingą žmogų. Žmogus galės visapusiškai išreikšti save kaip dorovingą pilietį tik tada, kai jis žinos ne tik savo teises ir pareigas, bet kartu supras ir gerbs įstatymus, kitų žmonių teises ir laisves. Mokykla ir yra ta institucija, kuri padės įgyti pagrindinių teisinių žinių. Tačiau, kad minėta įstaiga išugdytų dorovingą pilietį vien žinių perteikimo nepakanka. Todėl būtina teisinio ugdymo pamokose įgyvendinti, realizuoti refleksyvųjį mokymą, kuris gali padėti pasiekti kokybiškesnių mokymo rezultatų išgilinant ne tik į perteikiamas žinias, bet ir į save, į savo jausmus, stebint savo veiklą, pasiekimus. Todėl refleksyviojo mokymo principų realizavimas teisinio ugdymo pamokose yra aktuali tema. Pažymėtina, refleksyvus mokymas yra plačiai tirtas suaugusiųjų mokyme. Tačiau kaip refleksyvus mokymas gali būti realizuojamas bendrojo lavinimo mokyklose, teisinio ugdymo pamokose nėra tirta.

Darbo tema bei tyrimo objektas – refleksyviojo mokymo principų realizavimas teisinio ugdymo pamokose bei tuose dėstomuose dalykuose, kuriuose integruojamos teisinio ugdymo atskiros temos. Darbo tikslas – ištirti refleksyviojo mokymo principų realizavimą teisinio ugdymo pamokose bei tuose dėstomuose dalykuose, kuriuose integruojamos teisinio ugdymo atskiros temos. Atsižvelgiant į darbo tikslą, formuluojama hipotezė – refleksyviojo mokymo principų realizavimas teisinio ugdymo pamokose bei tuose dėstomuose dalykuose, kuriuose integruojamos teisinio ugdymo atskiros temos yra nepakankamas. Siekiant užsibrėžto tikslo, iškeliami tokie uždaviniai: pristatyti mokymo ir mokymosi principų sampratą; apibūdinti refleksyvųjį mokymą; pristatyti teisinio ugdymo ypatumus; atskleisti refleksyviojo mokymo principų realizavimo teisinio ugdymo pamokose bei tuose dėstomuose dalykuose, kuriuose integruojamos teisinio ugdymo atskiros temos ypatumus. Hipotezei patvirtinti pasirinkti šie metodai: teoriniai (mokslinių ir metodinių literatūros šaltinių magistrinio darbo tema analizavimas ir apibendrinimas), empiriniai (anketinė apklausa pedagogams), statistiniai (apklausos duomenys apdoroti, naudojant SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 19.0 for Windows programa). Tyrimo hipotezė pasitvirtino. Nors mokytojai dirbantys vidurinėje mokykloje skiria didesnę dėmesį refleksyviojo mokymo principui bei siekia mokinių mokymąsi paversti veiksmingu ir įdomesniu, tačiau visgi refleksyvusis mokymas nėra dažnai taikomas teisinio ugdymo pamokų metu.

Dzičkovskaja B. Realization of reflective training principles in legal education lessons / Master's Final Thesis on Law Educology. Supervisor Dr. R. Prakapas. – Vilnius: Mykolas Romeris University, Faculty of Social Policy, 2011 – p. 85.

SUMMARY

Legal education is a significant and essential element in order the society would bring up a fair, moral, responsible and truthful person. A person will be able to comprehensively express oneself as a moral citizen only when one will know not only one's rights and duties, but also will understand and respect laws, rights and freedoms of other people. School is such an institution, which will help to acquire the main legal knowledge. However, just imparting the knowledge is not enough for the mentioned institution to raise a moral citizen. Therefore, during legal education lessons it is essential to implement, realize reflective teaching, which may help to reach more qualitative teaching results, seeing not only into the imparted knowledge, but also to oneself, one's feelings, observing one's activity and strides. Consequently, realization of reflective teaching principles in legal education lessons is a relevant topic. It should be noted that reflective teaching has been widely studied in adult education. However, it has not been studied yet how reflective teaching may be realized in general education schools, legal education lessons.

The subject of the thesis and the research object is realization of reflective teaching principles in legal education lessons. The aim of the thesis is to analyze realization of reflective teaching principles in legal education lessons. In consideration of the aim of the thesis the hypothesis has been formulated – realization of reflective teaching principles in legal education lessons is insufficient. In order to reach the set out aim, the following tasks have been raised: to introduce conception of teaching and learning principles; to describe reflective teaching; to introduce features of legal education; to reveal features of realization of reflective teaching principles in legal education lessons. In order to prove the hypothesis, the following methods have been chosen: theoretical (analysis and summary of scientific and methodological sources of literature on the subject of Master's thesis), empirical (questionnaire for educators), statistical (questionnaire data processed using SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 19.0 for Windows program). The hypothesis of the research has been proved. Though teachers working in secondary school pay more attention to the principle of reflective teaching and try to make learning of students more effective and interesting, however, reflective teaching is still rarely applied during legal education lessons.

PRIEDAI

PRIEDAS 1

Anketa pedagogams

Gerbiamasis Mokytojai,

Šia anketa siekiama iširti refleksyviojo mokymo principų realizavimą teisinio ugdymo pamokose bei tuose dėstomuose dalykuose, kuriose integruojamos teisinio ugdymo atskiros temos. Jūsų atsakymai bus panaudoti Mykolo Romerio universiteto magistriniam darbui. Prašau nuoširdžiai atsakyti į pateiktus anketos klausimus. Atsakymai bus analizuojami tik išskiriant bendras jų tendencijas. Į klausimus yra pateikti galimi atsakymų variantai. Belieka pažymėti atsakymą, kuris atitinka Jūsų nuomonę. Anketa yra anoniminė.

Dėkoju!

1. Apibūdinkite, kaip suprantate refleksyvųjį mokymą?

- Procesas, kurio metu mokytojai nepaliaujamai stebi ir kontroliuoja, vertina ir toliau tobulina savo veiklą.
- Aktyvus domėjimasis ir rūpinimasis ne tik priemonėmis ir techniniu veiksmingumu, bet ir tikslais ir poveikiu.
- Mokymo procesas, grindžiamas kritine jo organizavimo analize, gerąja kitų patirtimi, moksliniais tyrimais, atsakomybe, profesionalumu.
- kita.....

2. Ar yra tekę taikyti refleksyvųjį mokymą savo veikloje?

- taip
- ne (toliau žiūrėti į 6 klausimą)

3. Kaip dažnai taikote refleksiją?

<i>Labai dažnai</i>	<i>Dažnai</i>	<i>Vidutiniškai</i>	<i>Retai</i>	<i>Niekada</i>

4. Kaip Jūs vertinate refleksyvųjį mokymą?

<i>Labai gerai</i>	<i>Gerai</i>	<i>Vidutiniškai</i>	<i>Prastai</i>	<i>Labai blogai</i>

5. Kuo Jūsų taikomoje veikloje yra svarbus refleksyvusis mokymas?

Teiginiai	Visiškai sutinku	Sutinku	Nesu tikras/ Nežinau	Neutinku	Visiškai nesutinku
Padedą giliau save pažinti bei analizuoti					
Apima nusiteikimą nuolat save vertinti, tobulinti, mokytis visą gyvenimą					
Padedą tobulėti ne tik sau, bet ir kitiems siekiant įvairiapusiškos brandos ugdytiniam					
Padedą siekti reikiamos kompetencijos					
Padedą įgyti aukštesnę profesinę kompetenciją					
Padedą išlaikyti ir tobulinti profesinę patirtį					
Padedą siekti geresnių, kokybiškesnių mokymo proceso rezultatų					

6. Mokymo ir mokymosi principai kas tai?

- Pagrindinės idėjos, esminiai reikalavimai, padedantys įgyvendinti ugdymo tikslus.
- Bendriausi nurodymai, reikalavimai pedagogui, kaip organizuoti mokymo procesą, perteikti žinias, ugdyti asmenybę.
- kita.....

7. Kokiais mokymo principais dažniausiai vadovaujatės pedagoginėje veikloje (pažymėkite atsakymą kiekvienoje eilutėje)?

Mokymo principai	Tikrai taip	Taip	Nežinau	Ne	Tikrai ne
Moksliskumo					
Sistemingumo ir nuoseklumo					
Teorijos ir praktikos ryšio					
Sąmoningumo ir aktyvumo					
Vaizdumo					
Prieinamumo					
Žinių tvirtumo					

8. Jūsų lytis:

- vyras
- moteris

9. Jūsų amžius:

- 18 - 22 m.
- 23 - 29 m.
- 30 - 45 m.
- 46 - 60 m.
- virš 60 m.

10. Jūsų pedagoginio darbo patirtis:

- iki 5 m.
- 6 - 10 m.
- 11 - 15 m.
- 16 - 20 m.

- 21 m. ir daugiau

11. Jūsų pagrindinė darbovietė yra:

- gimnazija
- vidurinė mokykla
- pagrindinė mokykla
- kita

12. Jūsų mokykla yra:

- mieste
- kaimo vietovėje

13. Jūsų kvalifikacinė kategorija:

- mokytojas
- vyresnysis mokytojas
- mokytojas metodininkas
- mokytojas ekspertas