

**MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETAS
SOCIALINĖS POLITIKOS FAKULTETAS
EDUKOLOGIJOS KATEDRA**

Vitalija Čepaitė

**KRITINIO MĄSTYMO UGDYMO GALIMYBĖS
TEISINIO UGDYMO PAMOKOSE**

Magistro baigiamasis darbas

Teisės edukologijos studijų programa

Edukologijos studijų kryptis

Vadovas: doc. dr. Romas Prakapas

Vilnius, 2011

Turinys:

ĮVADAS	3
I. KRITINIO MĄSTYMO REIŠKINIO PAŽINIMO TEORINIAI PAGRINDAI ...	7
1.1. Ugdymo paradigmos nuo mokymo prie mokymosi virsmas	7
1.2. Kritinio mąstymo samprata	13
1.3. Kritinio mąstymo ugdymo strategijos konstruktyvizmo teorijos požiūriu	23
1.3.1. Susiliejantis ugdymas	23
1.3.1. Mokymasis bendradarbiaujant	26
II. TEISINIO UGDYMO YPATUMAI LIETUVOS BENDROJO LAVINIMO MOKYKLOJE	29
2.1. Teisinio ugdymo samprata	29
2.2. Teisinio ugdymo prielaidas reglamentuojantys švietimo dokumentai	32
2.3. Teisinio ugdymo bendrojo lavinimo mokykloje turinys	34
2.4. Mokymo metodų vaidmuo teisinio ugdymo pamokose	37
III. KRITINIO MĄSTYMO UGDYMO GALIMYBIŲ TEISINIO UGDYMO PAMOKOSE EMPIRINIS TYRIMAS	40
3.1. Tyrimo duomenų analizės metodologiniai ypatumai	40
3.2. Tyrimo rezultatų analizė	41
IŠVADOS	55
SANTRAUKA LIETUVIŲ KALBA	57
SANTRAUKA ANGLŲ KALBA	58
LITERATŪRA	59
PRIEDAS Nr.1	62

Ivadas

XXI šimtmetis ženklina naują etapą, kuriantį mūsų mąstymą sąlygojančią paradigmą, nukreiptą į permainas bei su jomis susijusius veiksmus. Europos integracijos procesu akivaizdoje bet kokios srities dabarties specialistas turi gebėti analizuoti, naujose situacijose taikyti turimas žinias, spręsti iškylančias nestandartiškas problemas, be to, jausti atsakomybę ne tik už individualų, bet ir grupės darbą. Pasaulis, kurio pagrindine savybe tampa nuolat greitėjanti kaita kasdien reikalauja naujai kuriamų sąvokų ir gebėjimų. *„Reikės individų, gebančių domėtis ir mokytis, meistriškumas ir žinojimas „kaip“ bus svarbiausios mūsų strategijos, o lyderis turės ne tik realizuoti, bet ir puoselėti tai, kas vertinga, bei sudaryti kitiems galimybes taip elgtis“*, be to, *„visuomenių vystymosi cikle ateina laikas, kai galima tikėtis revoliucinių atradimų arba poreikio griauti“* (Fullan, 1998, p. 8). Daugėjant informacijos, tobulėjant technologijoms, tie patys reiškiniai, įvykiai įgauna skirtingas interpretacijas, paremtas priešingomis nuomonėmis, požiūriais, įvairiomis teorijomis, vertinimais, kas augančio žmogaus pasirinkimus padaro dar sudėtingesniais.

Temos iširtumas ir aktualumas. Ateities perspektyva reikalauja ne vieno mąstymo būdo, paremto įvairiapusiais, nuolat tobulinamais ar net gi transformuojamais gyvenimo įgūdžiais. Galiausiai, *„žmogus dažnai pakliūna į neaiškias ir prieštaringas situacijas, kai nebe pakanka tiesiogiai suvokti objektą ar prisiminti, kas buvo pamiršta: atsakymas į iškilusį klausimą randamas pasitelkus tam tikrus būdus ir priemones, mintyse pertvarkant turimas žinias, t.y. mąstant. Mąstantis žmogus dažnai sau iškelia vis naujų tikslų, keičiasi jo interesai, poreikiai, atsiskleidžia naujos vertybės, gimsta nauji sumanymai“* (Gudžinskienė, 2006, p. 107). Išlikimui ir dinamikai reikalingi tokie mąstymo būdai, kurie pasitarnautų ir nesustabarėtų naujos informacijos rėmuose, taigi, neišvengiamai būtina galvoti ne tik apie save pačius, bet ir didesnę pasaulį. Šiame kontekste, anot D. Klooster (2001), ypatingą svarbą įgyja individo gebėjimas kritiškai mąstyti, kuris padės lengviau prisitaikyti prie XXI amžiaus poreikių, o kartu suteiks galimybę objektyviai įvertinti visa, ką mokomės ir ką darome. V. Rimienės (2006) nuomone, gebėjimas kritiškai mąstyti yra ne tik vienas svarbiausių sėkmingo mokymosi veiksnių, tačiau kartu ir gyvybiškai būtina sąlyga formuojantis brandžiai, mąstančiai, savarankiškai, iniciatyviai asmenybei, turinčiai unikalių sugebėjimų prisitaikyti prie plataus socialinių aplinkybių spektro.

M. Fullan (1998), kalbėdamas apie šiandieninę ugdymo reformą, aiškina, kodėl itin svarbu ugdytis savyje naujas nuostatas, siekiant geriau jaustis dinamiškoje tikrovėje. Anot jo, vedantys į priekį ugdymo pokyčiai apsiriboja ne tiek gebėjimu įgyvendinti naujausią strategiją, kiek įgūdžiais įveikti numatytų ir nenumatytų pokyčių pavojus, kartu išlaikant augimo bei vystymosi tendencijas. *„Visuomenė jau senokai tikisi, kad jos nariai visą gyvenimą sugebės*

produktyviai dalyvauti pokyčiuose tiek individualiai, tiek kolektyviai, vykstant dinamiškoms, daugiakultūrėms globalinėms permainoms“ (p. 17). Autorius pabrėžia, kad visi šie lūkesčiai XXI amžiuje tik stiprėja, o švietimo sistema esanti vienintelė potenciali visuomenės institucija, galinti įprasminti kilnaus tikslo įgyvendinimą.

Kritinio mąstymo ugdymo aktualumą pabrėžia ir Lietuvos švietimo koncepcija (1992), kurioje vienas svarbiausių tikslų – *„ugdyti kritiškai mąstantį žmogų, gebantį svarstyti esminius žmogaus egzistencijos klausimus, atsakingai daryti sprendimus ir savarankiškai veikti, ugdyti asmenį, pasirengusį profesinei veiklai, pasiryžusį ir gebantį adaptuotis besikeičiančiame socialiniame, ekonominiame gyvenime ir jį tobulinti*“. Koncepcija taip pat akcentuoja radikalias Lietuvos švietimo reformas, nukreiptas į savarankiškos ir kūrybingos, maksimaliai jau mokykloje savo gebėjimus išskleidžiančios asmenybės galias. Kvalifikacijos tobulinimo programoje „Kritinio mąstymo ugdymas sėkmingai ateities karjerai“ (2006) ryškios įžvalgos, jog visko nei išmokysim, nei išmoksime, tačiau galime išugdyti tokius žmones, kurie, kritiškai mąstydami, sugebės mokytis visą gyvenimą ir priimti sėkmingus asmeninio bei profesinio gyvenimo sprendimus. Programa kartu skatina mokytojus naudoti šių dienų aktualijas atitinkantį turinį, intensyviai naudotis kritinio mąstymo ugdymo metodais, siekiant pilietiškai aktyvaus ir savarankiško, socialiai veiklaus, sąmoningai kompetetingo demokratinės visuomenės nario ugdymo. Maža to, anot K. S. Meredith (2002) besimokantieji turėtų būti laikomi sąmoningais idėjų kūrėjais ir generatoriais, o pedagogai, kaip ugdytojai, turi daug dirbti, kad požiūris į besimokančius kaip į kaupėjus ar saugotojus būtų pakeistas į požiūrį, kai jie laikomi išmanančiais kūrėjais ir išradėjais.

V. Gudžinskienės (2006) tyrimuose ryški mąstančio žmogaus nuostata. Anot jos, tam, kad žmogus galėtų visapusiškai pažinti aplinką bei joje vykstančius procesus, reiškinius, jis privalo visų pirma gebėti mąstyti: *„mąstymas – vienas pažinimo būdų, vienas iš pažintinės veiklos proceso komponentų. Be jo neįmanoma produktyvi individo veikla*“ (p. 107). Šiandien mąstymo procesus analizuoja įvairių sričių mokslininkai: psichologai, pedagogai, filosofai, fiziologai ir kt. Daugelis tyrinėtojų savo darbuose ne kartą diskutavo ir disponavo pagrindinėmis kritinio mąstymo sąvokos charakteristikomis. Nors sutariama, kad kritinis mąstymas – kryptingas mąstymas, pasitelkiant kognityviasias strategijas bei įgūdžius norimam rezultatui pasiekti, tačiau akivaizdu, jog kritinio mąstymo sąvoka neturi vieningo apibrėžimo. O. Visockienės (2001) teigimu, niekada nereikia sureikšminti vienos ar keleto definicijų. Atvirksčiai, visuomet pravartu vadovautis keliais kritinio mąstymo sąvokos apibrėžimais. Kritinio mąstymo tema pasaulyje ir Lietuvoje sulaukė daug mokslinių straipsnių ir knygų, kurių analizė parodo kritinio mąstymo sąvoką esant nepaprastai plačią ir sudėtingą, todėl kyla klausimas, kaip konceptualiai apibrėžti kritinį mąstymą? Gilinantis į jį, dera atsižvelgti į V.

Gudžinskienės (2006), O. Visockienės, L. Šiaučiukėnienės (2000), D. Penkauskienės (2001), V. Rimienės (1998), G. Butkienės, L. Laurinčiukienės (1997), T. Stulpino (1993), G. Butkienės, A. Kepalaitės (1996), V. Lepeškienės (1996), D. Ubartaitės – Vingienės (2007), R. W. Paul (1993), D. F. Halpern (1996), P. Siegel (1980), K. S. Meredith (2002), D. Klooster (2001), M. Fullan (1998), E. Jensen (1998), P. Freire (2000), R. I. Arends (1998), P. Sahlberg (2005) ir kt. autorių įžvalgas. Jų darbuose ne tik diskutuojama dėl pačios sąvokos kritinis mąstymas reikšmės, bet analizuojami tik atskiri kritinio mąstymo ugdymo elementai, kuriuos būtina susisteminti ir pateikti išsamią jų analizę. O. Visockienė, L. Šiaučiukėnienė (2000) tyrinėjo kritinio mąstymo ugdymo būdų pagrindimą konstruktyvizmo teorijos požiūriu, be to, O. Visockienė (2001, 2002, 2003) gilinosi ir į ugdymo kaitą kaip kritinį mąstymą sąlygojantį veiksnių, pagrindė kritinio mąstymo ugdymo teorinius bei praktinius aspektus vidurinėje bendrojo lavinimo mokykloje, į kritinį mąstymą žvelgė multidisciplininiu aspektu. G. Butkienė, L. Laurinčiukienė (1997) aptarė kritinio mąstymo ugdymą, pasiremiant Bloomo mąstymo įgūdžių taksonomija, tačiau iki galo neatskleidė šios metodikos taikymo galimybių. D. Urbaitė – Vingienė (2007) akcentavo kritinio mąstymo ugdymą formaliajame suaugusiųjų švietime. V. Rimienė (2006) tyrinėjo studentų kritinio mąstymo dispozicijų ir įgūdžių kaitos galimybes. V. Gudžinskienė (2000, 2006) susitelkė į įvairias kritinio mąstymo interpretacijas, atskleidė kritinio mąstymo ugdymo svarbą ugdant sveiką gyvenimą. G. Šmitienė (2005) kritinio mąstymo tyrimus papildė pokalbio ir diskusijos teoriniais ir praktiniais aspektais, ugdant šį, specialių gebėjimų reikalaujantį mąstymo būdą. D. Penkauskienės (2001) sudarytoje knygoje pateikiami nuoseklūs bei teoriškai pagrįsti mokymo (si) metodai, skatinantys aktyviai mokytis, o kartu – visą gyvenimą kritiškai mąstyti. Šie darbai tampa palankiomis prielaidomis, plėtojant kritinio mąstymo ugdymo teorinius pagrindus bei pagrindžiant kritinio mąstymo ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje, tačiau juose nekalbama apie kritinio mąstymo ugdymo galimybes teisinio ugdymo pamokose.

Problema – kokios yra kritinio mąstymo ugdymo galimybes teisinio ugdymo pamokose?

Tyrimo objektas – kritinio mąstymo ugdymas teisinio ugdymo pamokose.

Tyrimo tikslas – išanalizuoti kritinio mąstymo ugdymo galimybes teisinio ugdymo pamokose.

Uždaviniai:

1. Apibrėžti kritinio mąstymo sampratą.
2. Apibūdinti kritinio mąstymo ugdymo strategijas ir išryškinti mokymo metodų pasirinkimo kriterijus teisinio ugdymo pamokose.

3. Apžvelgti teisinio ugdymo ypatumus šiandieninėje Lietuvos bendrojo lavinimo mokykloje;
4. Atskleisti kritinio mąstymo ugdymo galimybes teisinio ugdymo pamokose Ukmergės rajono mokyklose.

Tyrimo imtis. Tyrimas vykdytas keturiose Ukmergės miesto ugdymo įstaigose: „Šilo“ vidurinėje mokykloje, Antano Smetonos gimnazijoje, Užupio vidurinėje mokykloje, Verslo ir technologijų mokykloje. Buvo apklausti šeši informantai praktikai, šiose mokyklose dėstantys istorijos ir pilietiškumo pagrindų, politologijos, teisės pagrindų disciplinas. 5 informantai turi didesnę nei 20 metų pedagoginio darbo stažą, vienas atstovauja jaunajai mokytojų kartai (penkerių metų pedagoginio darbo stažas) ir yra baigęs Mykolo Romerio universiteto teisės edukologijos magistro studijų programą. 2 tyrime dalyvavę mokytojai turi mokytojo kategoriją, 2 – vyresniojo mokytojo, 2 – mokytojo eksperto kvalifikacines kategorijas. Iš tyrime dalyvavusių mokyklų tik dviejose vykdomas kryptingas teisinis ugdymas, neintegruojant jo į kitas disciplinas. Susitikimų su mokytojais metu gauta informacija buvo įrašoma į diktofoną, vėliau transkribuojama. Tyrimas atliktas 2011 m. vasario – kovo mėn.

Tyrimo metodai:

Teoriniai: mokslinės ir metodinės literatūros šaltinių analizė ir apibendrinimas.

Empiriniai: nestruktūruoto interviu ir kokybinės turinio analizės, pasirenkant atvejo studijos strategiją, metodai.

Tyrimo etika. Tyrime dalyvavusios mokyklos ir jose dirbantys mokytojai sutiko, kad tyrimo duomenys būtų publikuojami ir pristatomi viešai.

I. Kritinio mąstymo reiškinių pažinimo teoriniai pagrindai

1.1. Ugdymo paradigmos nuo mokymo prie mokymosi virsmas

Nepriklausomybės atgavimas ir įstojimas į ES Lietuvai leido tapti demokratiška ir atvira kitų pasaulio šalių kultūrai valstybe. Akivaizdu, jog visuomenėje vykstančios permainos neaplenkė ir Lietuvos mokyklos. „Lietuvos švietimo koncepcija“ (1992) pabrėžia, kad valstybingumo atkūrimas atvėrė naujas ir tautos siekius atliepiančias Lietuvos socialines, kultūrinės, ekonomines bei politines raidos perspektyvas, leidžiančias išlaisvinti okupacijos metais slopintas tautos kūrybines galias, o kartu sukurti modernią, atvirą, darnią laisvų piliečių visuomenę. Permainų laikas yra paženklintas sparčios idėjinės visuomenės poliarizacijos, ekonominių ir socialinių santykių dinamizmo, informacinių technologijų bei mokslinių gamybos pagrindų svarbos didėjimu, asmens savarankiškumo ir iniciatyvumo stiprėjimu. Koncepcijoje akcentuojama reformuoto Lietuvos švietimo paskirtis, ženklinanti dinamiškai atsinaujinančią visuomenę bei atvirą ir kritišką jos sąmonę, švietimas čia įprasminamas kaip pamatinis visuomenės raidos veiksnys, tampantis visų socialinių reformų pagrindu. Neabejotina, jog pasaulio ateitis priklauso mokymuisi. Prieš dešimtmetį M. Fullan (1998) tikslingai konstatavo priėjus naują etapą, tapsiantį kokybiniu šuoliu ir sukursiantį naują paradigmą, sąlygojančią mūsų mąstymą apie permainas bei su jomis susijusius veiksmus. „*Modernus socialinis gyvenimas remiasi nebe tradicijomis, o nuolat kuriamu ir atnaujinamu reflektvyiu žinojimu, o visi socialiniai veiksmai yra nuolat analizuojami ir prireikus modifikuojami atsižvelgiant į gaunamą informaciją ir žinias*“ (Gudauskaitė, 2007, p. 233), todėl būtina, kad naujoji galvosena taptų savastimi, o produktyvūs ugdymo pokyčiai – gebėjimu įveikti numatytų ir nenumatytų pokyčių pavojus, kartu augant ir vystantis. Kartu refleksyvus žinojimas suponuoja ir neginčytinai svarbų abejonės principą, paaiškinantį ekspansinę modernaus socialinio gyvenimo prigimtį. Tik atviroje visuomenėje žmogui suteikiama galimybė atrasti save ir pozityviai išreikšti, tokiu būdu įnešant savąjį indėlį į visuomenės gerovės kūrimą (Teresevičienė, Gedvilienė, 1999). P. Freire (2000) naująjį švietimą mato kaip pajėgų išmokyti žmones atsispirti „atplėšiančioms“ mūsų industrinės civilizacijos tendencijoms, susijusiomis su jų galimybėmis geriau gyventi.

Nesaugumo amžiuje būtinos ne varžančios, bet teikiančios galimybių strategijos ir kokybiškai naujas požiūris į mokymą (Hargreaves, 2008). Lietuvos švietimo koncepcijos postulatus papildė „Valstybinės švietimo strategijos 2003 – 2012 metų nuostatos“ (2003): „*Lietuvai įsitvirtinant Vakarų erdvėje, švietimas turi padėti stiprinti visuomenės kūrybines galias, išsaugoti ir kurti tautos tapatybę, brandinti pilietinę visuomenę, didinti žmonių užimtumą ir ūkio konkurencingumą, mažinti skurdą ir socialinę atskirtį*“. Strategijoje

įvardijama, jog švietimas turėtų būti plėtojamasis atsižvelgiant į Lietuvos visuomenei tenkančius naujus iššūkius ir atsiveriančias galimybes: demokratijos ir rinkos ūkio plėtrą, globalizaciją, informacijos gausą, sparčią kaitą, visuomenės išsiskaidymą. Kryptingai ugdomi kritinio mąstymo ir problemų sprendimo įgūdžiai ir gebėjimas mokytis turi visuomenei padėti ne tik atsakyti į XXI amžiuje iškylančius iššūkius, bet kartu pagelbėti pasinaudojant atsirandančiomis naujomis galimybėmis. Bendrosiose programose ir išsilavinimo standartuose (2003) taip pat pabrėžiama, kad vienas pagrindinių ugdymo uždavinių – ugdyti moksleivių gebėjimą kritiškai mąstyti ir spręsti problemas, kas tampa kertiniu akmeniu efektyvinant ugdymo proceso organizavimą ir atsisakant reprodukcinio mokymo. Dokumente akcentuojama, jog mokymosi medžiaga moksleiviui darosi aktuali tik tada, kuomet jis geba ją kritiškai vertinti. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosiose programose ir išsilavinimo standartuose XI – XII klasėms (2002) pasakyta, kad ugdymas bendrojo lavinimo mokyklos aukštesniosiose klasėse kreipiamas tokia linkme, kuri atveria galimybę kryptingai brandinti ugdytinio asmenybę, intensyviai plėtoti intelektualines asmens galias, ypač kritinio mąstymo ir problemų sprendimo. Taigi, akivaizdu, jog svarbiausi Lietuvos švietimą reglamentuojantys dokumentai įpareigoja kurti, puoselėti ugdymo aplinką, grįstą kritinio mąstymo ugdymu. Besimokantieji turėtų būti laikomi sąmoningais idėjų kūrėjais ir generatoriais, o pedagogai savo ruožtu privalo daug dirbti, kad įtvirtintų tokią požiūrį. Vis dėlto, „šis principas mokykloje nėra lengvas ir paprastai pritaikomas, jis trunka ilgai, ypač jei pereinama iš tradicinės veiklos, kurioje dominuoja konkurencija arba individualus darbas“ (Rutkienė, Zuzevičiūtė, 2009, p. 54). Sėkminga švietimo reforma įmanoma tik vienu atveju – mokytojams ugdamas klases, veikiančias kaip demokratinės besimokančios bendruomenės modeliais (Meredith, 2002). Švietimo demokratizavimas XXI amžiuje tampa galimybe ugdyti lanksčią bei atvirą ugdytojo ir ugdytinio sąveiką (Gudelienė – Gudelevičienė, Kaušylienė, 2006). Žmogaus ugdymas demokratijai išskiriamas ir kaip vienas svarbiausių Lietuvos švietimo uždavinių (Lietuvos švietimo koncepcija, 1992).

D. Beresnevičienė (1993) pastebi, kad pati demokratija jau savaime kelia piliečiams reikalavimą nuolat mokytis ir neatsilikti, kadangi tik mokydamasis žmogus gali ugdytis savirealizacijos poreikius, kūrybiškumą, savarankiškumą, pasitikėjimą savo išprusimu ir gabumais. Anot jos, itin svarbi demokratijos mokymosi sąlyga – moksleivių pasitikėjimo savimi ir kritinio mąstymo ugdymas. Pastarasis ugdomas įvertinant teigiamas ir išryškinant neigiamas mokymo/si proceso ypatybes. Jai pritaria ir K. S. Meredith (2002), išryškindamas laisvės ir atsakomybės sąvokas, kaip pagrindines, apie kurias privalome galvoti, mąstydami apie mokymo ir demokratijos sąsajas, kadangi būtent šie terminai tampa pagrindiniu raktu, apibrėžiant ugdymo tikslus demokratinėje visuomenėje. Pasirengimas gyventi demokratinėje

visuomenėje reikalauja gebėjimo kritiškai mąstyti, aktyvaus socialinio įsitraukimo, nuovokaus informacijos integravimo įgūdžių. Šiandien žmonių santykiai su pasauliu yra kritiški. Epochų kaitoje visuomenės vaidmuo tampa lemiamu ir tik ugdydamiesi kritišką požiūrį žmonės įveikia prisitaikymo nuostatą, susiliedami su laiko dvasia. V. Gudžinskienės ir V. Indrašienės (2002) įsitikinimu, „*žinių visuomenės ir liberalaus demokratinio ugdymo pobūdis sudaro sąlygas asmens saviugdai, jam net nedalyvaujant formalioje švietimo struktūroje*“ (p. 168). Be to, gebėjimas integruotis išskiriamas kaip lanksčioms, demokratinėms santvarkoms būdingas bruožas, reikalaujantis maksimalaus sugebėjimo kritiškai mąstyti: „*kritinis tranzityvumas būdingas tikrai demokratiškoms santvarkoms ir atitinka imlias, keliančias klausimus, ieškančias atsakymų ir dialogiškas gyvenimo formas, kurios visiškai nesuderinamos su tylėjimu bei neveiklumu*“ (Freire, 2000. p. 170 – 171). P. Freire požiūriu, tas, kuris neįstengia keisti tikrovės visuomet prisitaiko, o prisitaikymas savo ruožtu geriausiu atveju reiškia tik silpną savigynos formą. Dėl šių priežasčių tik kūrybos bei problemų sprendimų formos turėtų įprasminti žmogaus egzistavimą epochų kaitoje. Autorius atkreipia dėmesį, kad prieš tapdama politine forma, demokratija yra ta gyvenimo forma, kuriai visų pirma būdinga stipri tranzityvi sąmonė, o ši savo ruožtu neturi jokių galimybių išsiskleisti jeigu žmonės nediskutuoja, nesiginčija ir apskritai nedalyvauja nagrinėjant bendrąsias problemas. Spartesniems pokyčiams visuomet daro įtaką lankstesnis žmonių mąstymas, gebantis parengti juos palankesnėms demokratinėms gyvenimo formoms. Štai dėl ko kritinis dialogas negali būti atidėtas vėlesniems laikams (Hargreaves, 2008).

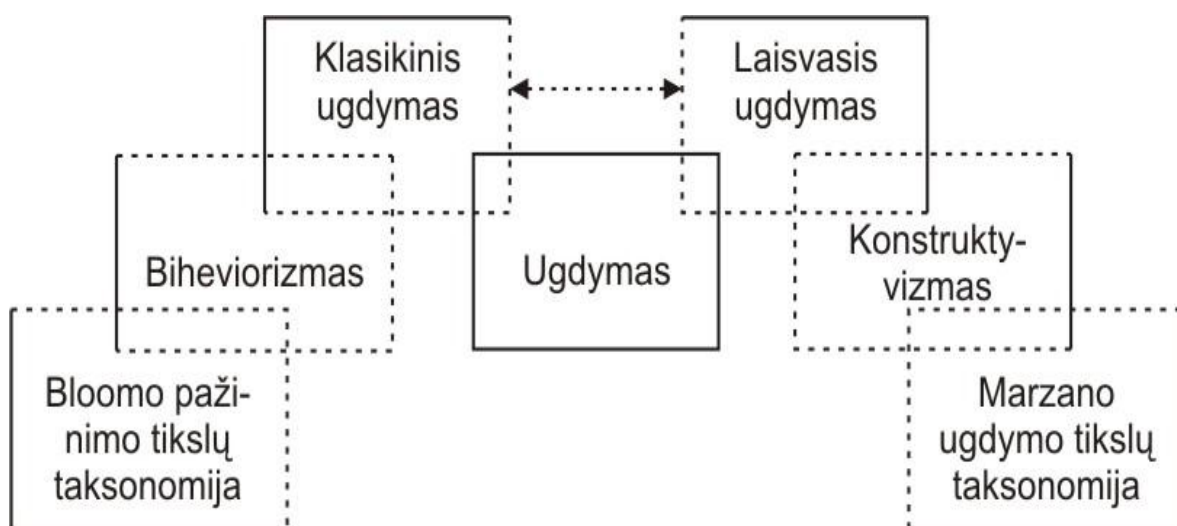
O. Visockienė (2001), ugdymo kaitą tyrinėdama kaip kritinį mąstymą sąlygojanti veiksmą, aiškina, kad nors pasaulis, į kurį žengia žmonija, gali būti įvardijamas įvairiai - poindustriniu, postmoderniu ar sistemų – neginčytinai įgauna dvi esmines charakteristikas, t.y. su lig kiekviena diena vis greitėjančius pasikeitimus ir intensyvėjančią sudėtingumą. Pedagogai gauna nelengvą užduotį – paruošti mokinius gyventi ir veiksmingai dirbti informaciniame XXI amžiuje. Kyla klausimas – kaip mokytojams pavyksta prisitaikyti besikeičiančioje visuomenėje, ypač veikiamoje naujų visuomeninių iššūkių? „*Ypatingas pedagogo įnašas į naujosios visuomenės kūrimą turėtų būti kritiškumo ugdymas, padedantis suformuoti kritišką požiūrį, nes istoriniame procese iškilusios liaudies naivi sąmonė liko lengvas grobis iracionalumui. Tik ugdymas, padedantis pereiti nuo naivaus prie kritiško tranzityvumo, stiprindamas žmonių gebėjimą suvokti savo laiko uždavinius, galėtų parengti liaudį nepasiduoti pereinamojo tarpsnio veikmei*“ (Freire, 2000, p. 183).

Vertinant mokyklinio ugdymo kaitą Lietuvoje, akivaizdu, jog bemaž per visą XX amžių Lietuvos mokykla vadovavosi klasikine paradigma, ugdymą traktavusia kaip visuomenės apibendrintos patirties perteikimą ugdytiniams. Vaiko prigimtinių galių sklaidą puoselėjanti

laisvojo ugdymo paradigma net ir tarpukario metais neįleido gilesnių šaknų, o sovietiniais metais negalėjo būti pripažinta tiesiog iš principo. Vis dėlto, Vakarų demokratinėje pedagogikoje ilgainiui suvokta, kad „*klasikinės paradigmos vidiniai prieštaravimai yra pasiekę tokį lygį, kad ja grindžiamas ugdymas nebegali tenkinti individo bei visuomenės poreikių*“ (Bitinas, 2000, p. 48). Tradicinei, diktatoriškai ir nuo gyvenimo atitrūkusiai mokyklai alternatyva tampa humanistinė mokykla, kurioje atsižvelgiama į joje dirbančio ir besimokančio žmogaus poreikius (Lepeškienė, 1996). M. Fullan (1998), išdėstydamas naują požiūrį į pokyčius, pabrėžia, kad tik tuomet, kai pedagogai, siekdami moralinių tikslų, patys taps patyrusiais pokyčių tarpininkais, gebės kartu su moksleiviais ugdyti ir didesnius visuomenės gebėjimus valdyti pokyčius. Pastaraisiais dešimtmečiais pastebima tendencija, jog švietimo specialistai ir psichologai vis daugiau kalba apie konstruktyviai suvokiamą mokymąsi, kurio atramos taškas – veikla, pabrėžianti individo aktyvų vaidmenį apdorojant informaciją bei konstruojant žinias.

Didžioji dalis šiuolaikinių didaktikos koncepcijų asmenybę įvardija socialine būtybe, kurios mąstysenai, jausenai ir elgsenai daro įtaką išorės sąlygos ir mokymosi reikšmė. Akivaizdu, kad „*ilgainiui atsirandančius vaiko mąstymo pokyčius labiausiai sąlygoja ugdymas, kuris, kaip aplinkos dalis, nuolat sąveikauja su prigimtimi*“ (Barkauskaitė, Indrašienė, Gaigalienė, Rimkevičienė, Vasiliauskas, 2004, p. 32). Kognityvioji psichologija ne tik paskatino naujai mąstyti apie mokymąsi, tačiau kartu akcentuoja pagrindinę jo dimensiją, naują mąstymo kokybę – kritinį mąstymą. Konstruktyvizmo požiūriu žinios negali būti vadinamos galutinėmis ar nekintamomis. Atvirkščiai, šiuo atveju žinojimas iš dalies tampa subjektyviu, nes žinių reikšmę konstruoja pats mokinys, remdamasis turima savo patirtimi. „*Mokymasis yra socialinis vyksmas, kurio metu mokiniai konstruoja reikšmę; tam daro įtaką ankstesnių žinių ir naujos mokymosi patirties sąveika*“, taigi, akivaizdu, jog mokymas čia - ne nekintamų tiesų perpasakojimas, perteikimas ugdytiniams, o „*atitinkamas ir svarbios patirties teikimas ir tolesnio dialogo tąsa / formavimas, kad galėtų skleistis ir būti konstruojama reikšmė*“ (Arends, 1998, p. 22). Toks modernus požiūris į mokymąsi reiškia aktyvaus supratimo, reikšmių bei įgūdžių konstravimo procesą (Sahlberg, 2005), kuris tampa priešprieša ilgą laiką tarpą vyravusiai biheivoristinei teorijai, kurioje mokinys suvoktas kaip subjektas, kadangi mokytojas reikalavo norimo rezultato, pasiremdamas atpildu ir bausme. Didžiausia biheivoristinių mokymosi ir išmokimo sampratų problema dera laikyti mokinio – pasyvaus gavėjo, neatsakančio už tai, kaip mokosi ir išmoksta, faktą, kurį neišvengiamai keičia mokinys – mokymosi iniciatorius. Sąveikos principu besiremiantis šiandieninis mokymo procesas atitinkamai subalansuoja ir mokytojo bei mokinio santykius.

Pastarojo amžiaus mokslinėse mokymosi tyrimų analizėse vyravę du iš esmės skirtingi – bihevioristinis ir kognityvusis – požiūriai, išryškinę aktyvaus veikimo reikšmę mokantis, ne tik skirtingai įvardija savo tiriamąjį objektą, bet apskritai skirtingai aiškina ir žmogaus prigimtį. Juos atitinkamai ryškiausiai atspindi klasikinė B. Bloomo pažinimo tikslų taksonomija ir naujoji R. J. Marzano ugdymo tikslų taksonomija (žr. 1 pav.). Nors klasikinis mokymosi modelis įtraukia į painedavą tarp žinių ir mąstymo, neaiškiai apibrėžia žinių ir gebėjimų pritaikymą, jį neretai tapatina su supratimu ir analize, galiausiai, nenusako, kaip vieni procesai valdo kitus, naujoji ugdymo tikslų taksonomija, orientuota į aukštesniojo lygio mąstymo ugdymą, turėtų būti suprantama kaip pirmosios idėjų tęsinys, apjungiantis tai, „kas geriausia, kai ugdymo struktūroje aukštesnysis tikslų lygmuo apima sudėtingesnius pažinimo procesus nei žemesnysis“ (Vasiliauskas, 2007).



1 pav. Nuo mokymo prie mokymosi

Analizuojant „Valstybės švietimo plėtotės 2003 – 2012 m. strategines nuostatas“ (2003), ryškus siekis sukurti integralią mokytojų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo sistemą, orientuotą į kintantį mokytojo vaidmenį žinių visuomenėje ir šiuolaikiniam mokytojui būtinas naujas kompetencijas, vertybines nuostatas. Nuostatose nurodoma, jog žinių visuomenės amžiuje kardinaliai keičiamas pats mokytojo vaidmuo: mokytoją – žinių turėtoją ir perteikėją keičia mokytojas – mokymosi organizatorius, mokymosi galimybių kūrėjas, talkininkas, patarėjas, partneris, tarpininkas tarp mokinio ir įvairių šiuolaikinių informacijos šaltinių. Dabarties visuomenėje mokytojas privalo išlikti ir ugdytojas, ir gyvenimo tiesų liudytojas, gebantis perduoti tradiciją, o kartu mokantis ją dar gi kūrybingai plėtoti. Be to, kad turėtų būti atnaujinamas iki tol buvęs konservatyviu mokytojų rengimas ir darbas, žinių visuomenei

pasitarnauja įdiegiami aktyvūs, savarankiškumą bei bendradarbiavimą skatinantys mokymo/si metodai, savarankiškos veiklos praktika. Šiame požiūryje pastebimos naujos tendencijos: *„pedagogas turįs suprasti, jog gauti ką nors nuolat besikeičiančiame pasaulyje, reiškia visų pirma gerai pažinti ir gebėti valdyti nuolat atsirandančias pokyčių jėgas“* (Gudeliene – Gudelevičienė, Kaušylienė, 2006, p. 68). Pagrindiniu mokytojo vaidmeniu šiandien įvardijamas besimokančiojo intelekto žadinimas bei holistinio mąstymo modelio krypties raiška. Nors *„žinių (informacijos) visuomenėje aukšto lygio edukacinės technologijos leidžia ugdomajam, pasiekusiam žinojimo lygmenį, pačiam užsiimti saviugdų organizavimu“* (Gudžinskienė, Indrašienė, 2002, p. 168), dar nereiškia, jog nebereikia pedagogų. Atvirkščiai, žinių visuomenė nuolatiniam visos visuomenės mokymo/si poreikiui įgyvendinti ateityje pareikalaus dar daugiau aukšto lygio mokytojų profesionalų, atliekančių daug ir sudėtingų funkcijų, kurios plėsis ir taps vis sudėtingesnėmis. Maža to, jau dabar esama itin ryškios nuostatos, kad ateities mokytojas turės būti pakankamai įvaldęs gebėjimus profesionaliai atlikti ir taikomojo pobūdžio tyrimus, analizuodamas realizuojamą ugdymo procesą.

R. Čiužas (2007) pritaria nuomonei, jog šiuolaikiniam mokytojui būtina suprasti, jog rezultato siekimas ir tikslo įgyvendinimas šiandien tampa tapatus tobulo pažinimo ir gebėjimo valdyti nuolat atsirandančius pokyčių veiksnius tendencijai. Edukacinės paradigmos virsmo sąlygos galiausiai veda link to, jog centrine mokymo/si ašimi tampa mokinys, jo gebėjimai, poreikiai ir aplinka, o mokytojas savaime netenka lyderio pozicijų, gaudamas patarėjo, metodininko, tyrėjo, mokymosi skatintojo ar konsultanto vaidmenis (Tumėnėnienė, Janiūnaitė, 2002). Šiandien mokytojai gali būti įvardyti sėkmingos žinių visuomenės katalizatoriais. Tokie mokytojai *„skatina gilų kognityvinį mokymąsi; išmoksta mokyti taip, kaip mokyti jie nebuvo išmokyti; įsipareigoja tęstiniam profesiniam mokymuisi; dirba ir mokosi kolegialose komandose; tėvus laiko mokymosi partneriais; ugdo kolektyvinį intelektą ir juo remiasi; ugdo gebėjimą keistis ir rizikuoti; skatina pasitikėjimą procesais“* (Hargreaves, 2008, p. 35). Žinių visuomenėje mokytojo vaidmuo ugdant mokinio intelektą yra didžiulis, kadangi daugumą gabumų individas jau turi, tačiau juos būtina atrasti ir išpuoselėti: *„mokytojas gali stipriai paveikti mokinio požiūrį į intelektą, o tai savo ruožtu daro įtaką mokinio sugebėjimams“* (Jensen, 1999, p. 213). Maža to, kokia bebūtų dinamiška mokymosi organizacija, jai neišvengiamai privalo būti glaudžiai susijusiai su visa aplinka, todėl *„mokymosi organizacijoje dirbantys individai privalo gebėti nuolat iš naujo kurti mokymosi partnerystes“* (Fullan, 1998, p. 115). Anot P. Freire (2000), mums būtinas ugdymas, kuris skatintų žmones į savasias problemas pažvelgti nauju žvilgsniu, kadangi duodami mokiniui receptus, kuriuos jis privalo tik įsiminti, mes neišmokome jo autentiškai mąstyti.

A. Petrulytė (2001, p. 7) teigia, kad šiandienos mokyklai iškyla dvejopas uždavinys: „išugdyti ne tik išsilavinusius vaikus, bet ir kūrybiškus, t.y. gebančius diskutuoti ir abejoti, kritiškai ir laisvai mąstyti, gebančius ne tik prisitaikyti prie nuolatinės gyvenimo kaitos, bet ir daryti įtaką naujomis idėjomis arba darbais ir kartu praturtinti žmonių dvasinį bei materialinį pasaulį“. Todėl nepaprastai svarbu ugdymo (si) procese pereiti nuo mokymo prie mokymosi, kas įtvirtintų mokyklos kaip organizacijos vaidmenį demokratinėje visuomenėje. „Visuomenės politinė, socialinė bei ekonominė raida ir jos narių ugdymo raida yra sinchroniški, vienas kitą sąlygojantys ir remiantys fenomenai, todėl demokratėjanti visuomenė įtvirtina laisvojo ugdymo paradigmą, o laisvo piliečio ugdymas padeda plėtoti demokratinę visuomenę“ (Bitinas, 2000, p. 48).

Apibendrintai galima teigti, jog šiandienos švietimas turėtų būti suvokiamas kaip socialinės transformacijos dalis, pasižymintis naujo ugdymo stiliaus kūrimu, edukaciniu integralumu ir socialiniu išradingumu. Mokymas privalo būti sukuriamas iš naujo kaip socialinė misija, kurios tikslas – ugdyti atvirą, išradingą, kosmopolitišką žinių visuomenę, o XXI a. pokyčių šerdyje gimęs socialinis sąjūdis – žadinti visuomenės palankumą investicijoms į visiems pasitarnausiančią švietimo sistemą, kurioje kritinio mąstymo ugdymas ryškėja kaip neatsiejama ir integrali jos dalis.

1.2. Kritinio mąstymo samprata

Žmogui, siekiančiam visapusiškai pažinti aplinką, joje vykstančius procesus ir reiškinius, būtina sugebėti mąstyti. Mąstymo reiškiniu domisi kelios mokslo šakos. Filosofija – galimybėmis pažinti pasaulį, sociologijai įdomi istorinė mąstymo raida, susijusi įvairių visuomenių socialine struktūra, fiziologija ieško atsakymų į klausimus, kaip konkretūs smegenų mechanizmai atlieka mąstymo aktus, kibernetika mąstymą traktuoja kaip informacijos procesą, psichologija mąstymą paverčia pažintine veikla ir t.t. Mokslinėje literatūroje galima sutikti trijų pagrindinių tipų mąstymo apibrėžimus. Pirmasis ženklinama apibrėžimą pagal esmę, kuomet sąvoka aiškinama tais apibrėžimais, kurie jau yra žinomi arba laikomi žinomais. Antrasis tipas remiasi į operacinę definiciją, t.y. procedūros aprašymu. Trečiasis apibrėžimų tipas akcentuoja reiškinių būdingų savybių sąrašus.

Psichologijos žodynas (1993) aiškina, jog „mąstymas – tai individo pažintinės veiklos procesas – apibendrintas ir netiesioginis tikrovės atspindėjimas“ (p. 161). G. Butkienė ir A. Kepalaitė (1996) mąstymą apibūdina kaip galimo atsakymo į klausimą ieškojimą. Anot jų, mąstymas – tai „kryptingas uždavinio sprendimas, pagrįstas tikslo įsisąmoninimu ir situacijos analize“ (p. 154), o bendriausioji mąstymo funkcija – optimalių sprendimo būdų paieška. Mąstant ne tik atspindi objektyvi tikrovė, tačiau kartu reguliuojamas žmogaus vidinis bei

išorinis elgesys. Be to, visada reikia turėti galvoje faktą, kad mąstymas – ne vien pažinimas, kadangi „*mąsto visa mokinio asmenybė su savo nuostatomis, pozicija, to momento būsenomis ir vyraujančiais poreikiais*“ (Butkienė, Kepalaitė, 1996, p. 156). Šitai įsisąmoninus, mokinių galima apsaugoti nuo mąstymo klaidų, dėl kurių gali susiformuoti netinkamos mąstymo struktūros. Minėtų autorių nuomone, pagrindiniu tėvų bei mokytojų tikslu šiandien tampa padėti vaikams išlaisvinti pakankamai gilų, platų bei lankstų mąstymą, vedantį prie savarankiško žinių įgijimo ir pasitikėjimo savimi. Kiekvienas žmogus mąsto individualios patirties rėmuose, todėl mokant mąstyti svarbu galvoti ne tik apie tai, kokios mąstymo struktūros bei sugebėjimai bus formuojami ir lavinami, bet ir kaip šitai bus daroma. Siekiant maksimalaus rezultato, mokiniams privalo būti suformuluotos visų rūšių pažinimo struktūros.

1 lentelė. Mąstymo operacijos (pagal Koffemanas, 2001)

Analizė	Daikto, žodžio, reiškinio suskaidymas (praktiškai arba smegenyse) į sudėtinės dalis.
Sintezė	Analizės išskaidytų daikto ar reiškinių dalių jungimas į visumą.
Lyginimas	Daiktų, reiškinių panašumų bei skirtumų nustatymas.
Apibendrinimas	Daiktų, reiškinių, stabilių ypatybių išskyrimas ir lyginamų objektų jungimas į grupes pagal juos vienijančius bendrus požymius.
Klasifikavimas	Objektų skirstymas į grupes, klases, lyginimo ir apibendrinimo operacijomis nustatant jų panašumus ir skirtumus.
Abstrahavimas	Esminių daiktų, reiškinių savybių, ypatumų išskyrimas, išryškinimas, jų atsiejimas nuo neesminių antraeilių savybių.
Konkretizavimas	Mintinis atskirybės išskyrimas iš bendrybės.

Aptartiesiems požiūriams artimi L. Jovaišos (1993) ir R. Koffemano (2001) teiginiai. L. Jovaiša pateikia du – mąstymo ir kritinio mąstymo apibrėžimus. Mąstymą jis aiškina kaip tikrovėje esamų prieštaravimų, neaiškumų supratimu grindžiamą psichinį procesą, kuomet sprendžiamas teorinis arba praktinis uždavinys pertvarkant, papildant jau turimą informaciją. Panašias mintis pateikia ir R. Koffemanas, sakydamas, jog „*mąstymas – tai psichinė žmogaus veikla, pasireiškianti apibendrintu pasaulio atspindėjimu*“ (p. 8). Pastarasis nusakomas kaip objektyvios aplinkos analizės bei sintezės rezultatas, o kartu – praktinės ir pažintinės veiklos išdava. Mąstymą apibrėždamas per psichologijos mokslo prizmę, R. Koffemanas jį įvardija perėjimo nuo nežinomo prie žinomo, ir nuo nesuprantamo prie suprantamo definicijomis, be to,

pateikia ir apibūdina pagrindines mąstymo operacijas, kurių metu kuriamas bei keičiamas mąstymo turinys (žr. 1 lentelę).

A. Jacikevičiaus (1995) išvalgos mąstymą įvardija netiesioginio pažinimo procesu, kadangi kiekvieno mūsų pažintinė veikla per mąstymą „vyksta panaudojant įvairų ankstesnį patyrimą“ (p. 70). A. Lukas (1983) šią nuostatą papildė išvalga, jog „mąstymas yra kryptingas asocijavimas“ (p. 16). Anot jo, mąstymo negalima sutapatinti su informacijos apdorojimo procesu, kadangi mąstymas turi ir biologinį, ir socialinį aspektą, o prasideda tik atsiradus sudėtingai situacijai: „Mąstymas prasideda suvokimu, o pasibaigia veiksmu, nors ir kiek vėlesniu. Pagrindinė bet kokios veiklos grandis – sprendimo priėmimas. Jei suvokimas sutampa su atminties turiniu, jokio neaiškumo nėra, sudėtinga situacija neatsiranda. O kai nėra pasirinkimo – nėra ir mąstymo“ (p. 18).

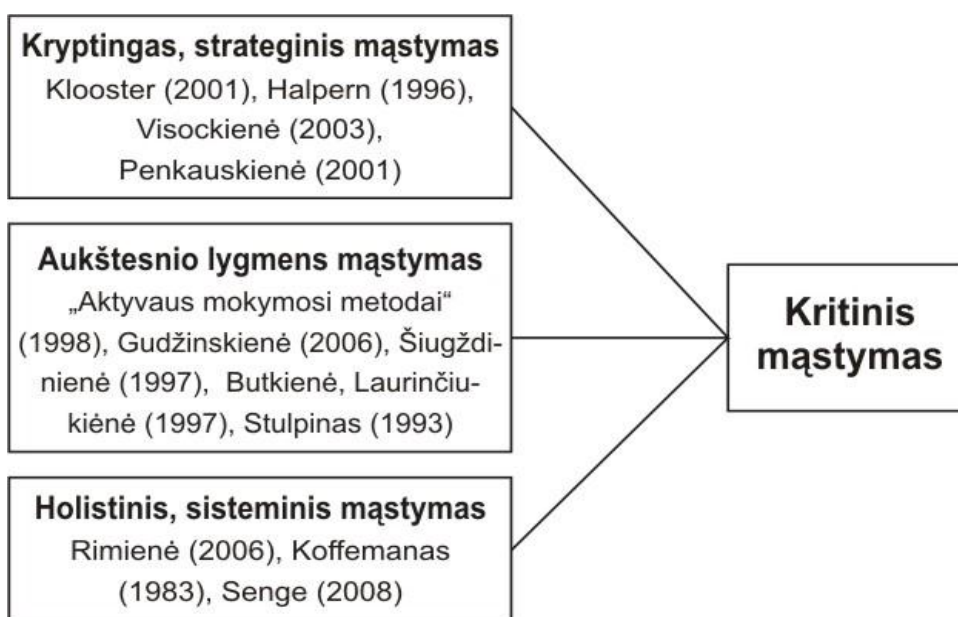
2 lentelė. Mąstymo sampratos

A. Lukas (1983)	Kryptingas asocijavimas.
R. I. Arends (1993)	Procesas, kurio metu atrandami esminiai daiktų principai, nesitenkinant konkrečiais turimais faktais ar specifiniais pavyzdžiais.
L. Jovaiša (1993)	Teorinių ir praktinių uždavinių sprendimas.
Psichologijos žodynas (1993)	Individo pažintinės veiklos procesas.
A. Jacikevičius (1995)	Netiesioginio pažinimo procesas.
G. Butkienė, A. Kepalaitė (1996)	Kryptingas uždavinio sprendimas.
D. F. Halpern (1996)	Informacijos perdavimo ir perdirbimo procesas.
E. Jensen (1999)	Operavimas jau turimomis sąvokomis ar vaizdiniais ir naujų kūrimas.
R. Koffeman (2001)	Perėjimas nuo nežinomo prie žinomo, nuo nesuprantamo prie suprantamo.
V. Gudžinskienė (2006)	Nežinomos informacijos siekimas.

Išsakytoms nuomonėms linkusi pritarti ir V. Gudžinskienė (2006) akcentuojanti, jog „mąstymas visada yra nežinomos informacijos siekimas, ieškojimas atsako į neaiškius vidinius ir išorinius klausimus, pastangos suprasti reiškinių esmę, spręsti problemines situacijas“ (p. 110). Mąstydamas žmogus nuolat tyrinėja aplinką, o, atskleisdamas priežasties – pasekmės ryšius, ima prognozuoti savo, o kartu ir kitų asmenų veiklos eigą, pasekmes, pokyčius, nuoseklumą, esmę. D. F. Halpern (1996) įsitikinimu, mąstymas – informacijos perdavimo ir perdirbimo procesas, kuris pasireiškia viena po kitos einančių stadijų serija.

E. Jensen (1999) mano, kad „*mąstymas yra aiškiai vidinis procesas, pagrindinis dalykas jo mokant ir mokantis yra paversti jį išoriniu procesu, kad būtų įmanoma jį išaiškinti*“ (p. 221). Mokslininko teigimu, mąstymą sudaro operavimas jau turimomis sąvokomis ar vaizdiniais ir naujų kūrimas, o visa mąstymo medžiaga pakliūna į vizualines (vaizdai, simboliai, sąvokos, „vidiniai filmai“), garsines (natūralūs ar dirbtiniai garsai), emocines (turinčias įtakos mąstymui ir sprendimų priėmimui) ir kitų pojūčių kategorijas. Šiuos pastebėjimus papildė R. I. Arends (1993), manydamas, kad mąstymas – „*procesas, susijęs su abstrahavimu ir daiktų esminių principų atradimu, nesitenkinant konkrečiais faktais ir specifiniais pavyzdžiais*“ (p. 364). Anot jo, mąstantis žmogus geba analizuoti ir kritiškai vertinti, remdamasis pamatuotais teiginiais bei sprendimais, daryti išvadas.

Apibendrinant galima teigti, jog mąstymas apibrėžiamas proto veikla, susijusia su informacijos supratimu, apdorojimu, perteikimu bei apibendrinimu. Analizuojant pagrindines užsienio ir Lietuvos edukologų **kritinio mąstymo sampratą**, ryškėja pagrindinės jų apibrėžimų grupės (žr. 2 pav.).



2 pav.. *Kritinio mąstymo apibrėžimų grupės*

Esama pozicijos, kad **kritinis mąstymas – tai kryptingas, strateginis mąstymas**. D. Klooster (2001), apibūdindamas kritinio mąstymo sąvoką, apibendrina tas mąstymo rūšis, kurios, anot jo, neturėtų būti įvardijamos kritiniu mąstymu:

1. **Faktų įsiminimas**. Nors įsiminimas – itin svarbus protinis gebėjimas, kuris būtinas visiems mokiniams, tačiau tai visiškai kitoks įgūdis negu kritinis mąstymas.

2. **Gebėjimas suprasti sąvokas.** Sunkių dalykų suvokimas yra sudėtingas protinis veiksmas, tačiau šios mokinio pastangos suvokti dalyką taip pat nėra kritinis mąstymas. „*Kritinis mąstymas prasideda tik tada, kai naujai suvoktos idėjos tikrinamos, vertinamos, plėtojamos ir pritaikomos*“ (Klooster, 2001, p. 36). D. Klooster įsitikinęs, jog faktų įsiminimas, sąvokų supratimas - būtina išankstinė kritinio mąstymo veikla, tačiau patys savaime jie dar negali būti įvardijami kritiniu mąstymu.

3. **Kūrybinis arba intuityvusis mąstymas.** Kartais sudetingi proto veiksmai ne visuomet būna visiškai sąmoningi ir apgalvoti, todėl, nors intuityvus mąstymas paprastai plačiai vertinamas, tačiau taip pat dar nebūtinai yra kritinis.

D. Klooster (2001, p. 37 – 38) kritinio mąstymo apibrėžimas atsiremia į penkis jos išskirtus esminius aspektus:

1. **Kritinis mąstymas – nepriklausomas mąstymas.** Pastarasis – ne tik pirmoji, tačiau, greičiausiai, ir svarbiausia kritinio mąstymo ypatybė. „*Kritinio mąstymo pamokose kiekvienas asmuo kuria savas idėjas, vertybes, formuojasi jo įsitikinimai. Niekas negali kritiškai mąstyti už tave patį. Kritinis mąstymas – tai darbas, kurį turi atlikti pats*“ (p. 37). D. Klooster asmeninę teisę į savitą mąstymą per pamokas traktuoja kaip išankstinę kritinio mąstymo sąlygą, kadangi mokiniai turi pajusti laisvę mąstyti patys sau ir kelti sau patiems sunkius klausimus.

2. **Informacija yra pradinis, o ne galutinis kritinio mąstymo taškas.** Mokslininkas kritinį mąstymą įvardija kaip darbą, kurį „*mokiniai ir mokytojai, rašytojai ir mokslininkai faktiškai atlieka apdorodami išmoktas žinias*“ (p. 38). „*Žaliava*“ – faktai, idėjos, kūriniai, teorijos, duomenys, sąvokos – būtini plėtoti sudėtingoms mintims, kas savaime veda link kritinio mąstymo užuomazgų.

3. **Kritinis mąstymas prasideda nuo klausimų, nuo problemų, kurias reikia išspręsti.** Mus supančio pasaulio problemos ir jų sprendimas skatina įgimtą mokinių smalsumą, o kartu – ir kritinį mąstymą. „*Pamokai besirengiančio mokytojo užduotis – nustatyti mokinių problemas, ir kai jie į šį naują – idėjos tyrimo pradžios – kelią ims vis labiau krypti, padėti tas sąvokas problemas suformuluoti. Kai mokiniai tiesiogiai įsitraukia į intelektinį darbą formuluodami problemų, su kuriomis susiduria realiame gyvenime, sprendimus, kritinio mąstymo ugdytas tampa kryptinga ir vaisinga, o ne vien paprasta mokomąja veikla*“ (p. 38).

4. **Kritiškai mąstant reikia pagrįstų argumentų.** Argumentavimas – daugelio kritinio mąstymo apibrėžimų esmė. Kritiškai mąstantis žmogus siūlo savus problemų sprendimus, juos pagrįsdamas svariais argumentais, įtikinamais motyvais, be to, toks asmuo visuomet pripažins, jog esama daugiau nei vienas situacijų sprendimo būdas, stengsis įrodyti, kodėl būtent jo siūlomas yra logiškas, praktiškas.

5. **Kritinis mąstymas yra socialinis mąstymas.** Šis punktas pabrėžia socialinį kritinio mąstymo aspektą, kadangi kritiškai mąstantis žmogus dirba visuomenėje, kartu su kitais žmonėmis sprendžia įvairias užduotis.

D. F. Halpern (1996) kritinį mąstymą apibūdina kaip tikslingą, priežastingą, kryptingą mąstymą, kurio prisireikia sprendžiant uždavinius, formuluojant išvadas, vertinant ar priimant sprendimus. Pasak jos, kritinis mąstymas – ne tik žmonijos išlikimo sąlyga, tačiau kartu ir būdas jai sėkmingai klestėti.

O. Visockienė (2003) kritinio mąstymo koncepciją kuria į ją žvelgdama multidisciplininiu žvilgsniu, kuris leidžia susidaryti visuminį supratimą apie šį mąstymo būdą:

- Psichologiniu požiūriu kritinis mąstymas apibrėžiamas kaip mąstymo tobulinimas. Čia tampa svarbūs tie kritinio mąstymo gebėjimai, kurie padeda suvokti ir spręsti problemas, priimti sprendimus, analizuoti ir pan.
- Filosofinis požiūris kritinį mąstymą apibūdina kaip apgalvotą, pagrįstą, protingą, tikslingą, laisvą, autonomišką mąstymą, pagrįstą svarstymais ir refleksija, diskusija bei makroprocesų suderinimu. O. Visockienės teigimu, filosofinis požiūris papildo kritinio mąstymo koncepcijos psichologinį požiūrį, kadangi problemų sprendimas, analizė, sintezė ir kt., neįmanomas be diskusijų, kritikos ir tiesos paieškos.
- Pedagoginiu požiūriu kritinis mąstymas – aktyvus ir interaktyvus pažinimo procesas. Būtent pedagoginis požiūris į kritinį mąstymą leidžia suvokti, kokiais būdais galima jį tobulinti.

Kritinis mąstymas plačiaja prasme tampa pagrindinė socialine vertybe ir investicija, padėsiančia žmonėms išspręsti kompleksines gyvenimo problemas bei atsaku į globalines bei demokratijos kūrimo problemas, be to, skatina žmones aktyviau gyventi, veiksmingiau dirbti, funkcionuoti besikeičiančioje visuomenėje. O. Visockienės (2003) pozicijoje ryškus kritinio mąstymo poreikis:

- Būti – prisitaikant prie besikeičiančių situacijų, nepraradus savo paveldo;
- Žinoti – atsirenkant reikiamą informaciją, numatant žinias, kurių reikės po dešimties ir daugiau metų;
- Veikti – gyvenant ir dirbant nuolat besikeičiančiame pasaulyje, kuriant demokratinę visuomenę.

Kritinis mąstymas gali būti nusakomas ir *„procesu, į kurį įtraukti moksleiviai aktyviai svarsto informaciją bei manipuliuoja ja, kad galėtų praktiškai pasinaudoti, kaupu naujas žinias ir sąvokas, kad jiems atsivertų naujos perspektyvos ir galimybės jei būtų sprendžiami*

konfliktai“ (Penkauskienė, 2001, p. 11). Šiuo atveju pabrėžiamas aktyvus mokymasis, kurio metu mokiniai siekia atsakingai, tiksliai analizuoti bei integruoti informaciją. „*Kritinis mąstymas – savarankiško protavimo būdas, kai siekiama tiksliai, argumentuotai, atsižvelgiant į ankstesnę patirtį ir esamas sąlygas rasti naują objektyvią tiesą*“ (Jovaiša, 2007, p. 126). Mokslinėje literatūroje (Penkauskienė, 2001) pateikiama kritinio mąstymo ugdymo schema, pagal kurią kritinio, kaip kryptingo ir strateginio mąstymo apibrėžimas tampa trijų pakopų sistemos edukaciniu indikatoriumi. Žadinimo ir įtraukimo pakopos tikslas – ugdytinius skatinti domėtis informacija, tikslingai praversiančia jų asmeninei patirčiai. Pamokos, t.y. antrosios pakopos metu besimokantieji gauna naujos informacijos bei idėjų, kartu įsisaugindami ir jų prasmę. Refleksijos etape mokinių ir mokytojų apmąstymai tampa kritinio mąstymo šerdimi, besimokančiajam priskirdami du – smalsaus tyrėjo ir santūraus skeptiko – vaidmenis, kas atitinkamai leidžia suprasti tradicinę išmintį, tačiau kartu ir ja abejoti.

Kritinio mąstymo sampratos analizei svarbus požiūris, jog **kritinis mąstymas – aukštesnio lygmens mąstymas**. Metodinėje priemonėje „Aktyvaus mokymosi metodai“ (1998) kritinis mąstymas apibrėžiamas protingu, reflektviu mąstymu, informacijos apsvaistymo procesu, sutelktu į apsisprendimą, kuo tikėti ir ką daryti: „*Tai gebėjimas įvairiapusisškai analizuoti ir įvertinti situaciją bei mintis, kad būtų pasirenkama protinga ir pagrįsta pozicija*“ (p. 7). Leidinio autoriai akcentuoja, jog kritinis mąstymas nėra tapatus negatyviam vertinimui ar kritikai, atvirkščiai – „*tai yra protingas įvairių požiūrių ir filosofijų svarstymas tam, kad būtų prieita prie pagrįstų vertinimų ir sprendimų*“. Į kritinį mąstymą dera žvelgti kaip į pozityvų ir produktyvų, nes jis mums padeda keistis. Svarbu suvokti, jog kritiškai mąstant atsisakoma akiai tikėti autoritetais, niekas nelaikoma besąlygiškai teisinga, todėl šiuo atveju *kritinis* reiškia *reflektivus* bei *analitinis*. Kritinis mąstymas nusakomas būdais, kuriais perdirbamos, sutelkiamos, apmąstomos žinios. Visa tai reikalauja apsvaistyti įvairius požiūrius, verčia tikrinti ankstesnes prielaidas, puoselėja pagarbą kito nuomonei.

Išsakytai nuomonei linkusi pritarti V. Gudžinskienė (2006). Sistemindama Lietuvos ir užsienio edukologų požiūrius, ji teigia, jog kritiškai mąstyti – priimti idėjas, ieškoti jų prasmės, lyginti su priešingais požiūriais, kurti įtikinamas sistemas jiems pagrįsti, remtis šiomis struktūromis savo veikloje, nustatyti informacijos šaltinio patikimumą, išvelgti dviprasmius argumentus, priimti nepriklausomus rimtus sprendimus, galiausiai, kelti naujus prasmingus klausimus. „*Kritinis mąstymas pagal prasmę teisingiausiai turėtų būti vadinamas vertinamuoju, lyginamuoju, o gal net pereinamuoju, persilaužiamuoju mąstymu*“ (Gudžinskienė, 2006, p. 113). Tai sudėtingas procesas, prasidedantis informacijos suvokimu, o pasibaigiantis sprendimo priėmimu. Teiginiams artimi V. Šiuoždinienės (1997) pozicija, kritinį mąstymą nusakanti kaip individo gebėjimą ieškoti ir apsvaistyti naujus

įrodymus. G. Butkienė ir L. Laurinčiukienė (1997) jį įvardija mąstymu pagal logikos dėsnius ir sprendimų paieška, kuri remiasi analizės būdu bei daugelio šaltinių apžvalga.

T. Stulpinui (1993) kritinis mąstymas lygus sugebėjimui atskirti nuomones nuo faktų, esmines ir antraeiles pažiūras. Išryškindamas mokymo mąstyti svarbą, autorius kritinio mąstymo ugdymą pabrėžia kaip vieną vertingiausių demokratijos požymių, kadangi, anot jo, esminės demokratiškumo vertybės – teisių gerbimas, nuomonių įvairovė, mokymas mąstyti ir vadovauti – kartu yra ir esminiai kritinio mąstymo įgūdžiai. Apibendrintai galima sakyti, jog ši kritinio mąstymo apibrėžimų grupė išryškina savotišką individo apsaugos funkciją – saugo nuo beatodairiško tikėjimo įvairiomis išorinėmis jėgomis (Lipman, 1991), tampa priešnuodžiu bet kokiai primestai minčių kontrolei (Halpern, 1996), vienintele sąlyga žmogaus gerovei kelti, nes gina nuo iliuzijų voratinklio, esamų aplinkybių neteisingo supratimo (Paul, 1993).

Mokslinėje literatūroje galima sutikti definiciją, **kritinį mąstymą aiškinančią kaip holistinį ir sisteminį mąstymą**. V. Rimienė (2006), aptardama kritinio mąstymo tyrimus pasaulyje, daro išvadą, jog kritinio mąstymo sąvoka apima du aspektus: kognityvų, kuris atsiremia į interpretacijos, analizės, vertinimo, išvadų darymo, paaiškinimo, savireguliacijos įgūdžius, ir motyvacinį, paremtą tiesos siekimo, nešališkumo, analitiškumo, sistemingumo, pasitikėjimo savimi, smalsumo, brandumo dispozicijos gebėjimais. Kritiškai mąstantis žmogus ne tik turi visus būtinus kritinio mąstymo įgūdžius, bet kartu pasižymi ir nuolatine vidine motyvacija juos naudoti. Tiesa, „*individo, kuris turi kritinio mąstymo įgūdžių, bet jų netaiko, negalima pavadinti kritiškai mąstančiu*“ (Rimienė, 2006, p. 79). Kognityvinių įgūdžių ir strategijų paiešką bei panaudojimą kritinio mąstymo apibrėžime pabrėžia ir R. Koffemanas (1983), teigdamas, jog „*kritišką mąstymą galima apibūdinti kaip paiešką ir panaudojimą tokių kognityvinių įgūdžių ir strategijų, kurie padidina realią galimybę pasiekti norimą rezultatą*“ (p. 88). Anot jo, kritinis mąstymas, ugdant gebėjimą kaip tokį, formuojamas remiantis dviem pagrindiniais principais, nusakomais greita orientacija didžiuliame informacijos sraute, radimu to, kas reikalinga užduoties sprendimui, turimos informacijos apdorojimu ir panaudojimu. Kritinis mąstymas gali būti apibūdinamas nauju jausminių ir pažintinių struktūrų rinkiniu, pasižyminčiu įsijautimu į įvairius, kartais prieštarungus požiūrius, kartu tai yra save tobulinantis disciplinuotas mąstymas (Paul, 1993). Tai unikalus mąstymas, tampantis specifine intelektualinės veiklos rūšimi, atskleidžiančia intelektualinę laisvę ir integraciją, susijęs su laisvės, racionalumo, kompetencijos, autonomijos vertybėmis (Barnet, 1990). Kartu kritinis mąstymas - ir geriausias mąstymas, savyje įprasminantis idealų racionalumą, numatantis svarbiausias priežastis, jų tikslią reikšmę (Siegel, 1980).

Tikslinga kalbėti ir apie sisteminio mąstymo discipliną, leidžiančią kitaip pažvelgti į problemas ir tikslus. Čia tampa svarbūs ne atskiri įvykiai, o didesnės struktūros elementai.

Tiesa, pats sisteminis mąstymas bei sistemų modeliavimas automatiškai dar negarantuoja, jog svarbesnės pamokos bus tikrai išmoktos: „*mokiniai turėtų kurti savo modelius, analizuoti jų tinkamumą ir mokyti juos tobulinti*“ (Senge, 2008 p. 238), o mokytojai savo ruožtu priversti eksperimentuoti bei klysti, kadangi sisteminis mąstymas mokykloje – vis dar naujas reiškinys. Knygoje „Kritinio mąstymo ugdymas: teorija ir praktika“ (2001) apibendrinama keletą dešimtmečių tarptautinėje arenoje nenutilusi diskusija, orientuota į aptartąją mokyklų reformą. Rezultatas akivaizdus – buvo sukurta mąstymo ir mokymosi sistema, kuriai tenka uždavinys papildyti mokymo praktiką, tarptautinę šiandieninei demokratinei mokyklai ir švietimui plačiąja to žodžio prasme.

Naujausios įžvalgos (Kritinio mąstymo ugdymo principų integravimas į Lietuvos bendrojo ugdymo sistemą: tyrimo ataskaita, 2010), aiškinančios kritinio mąstymo reiškinį, jį įvardija idėjų ir išteklių kūrybišku panaudojimu, sąvokų ir informacijos permąstymu arba performavimu, kuriam būtinas aktyvus bendravimas. Kritinis mąstymas atsiranda įvairiais mokymosi lygiais, be to, visuomet turi kryptingą tikslą, tačiau tuo pačiu metu gali būti ir kūrybiniu procesu, kurio siekiai ne visuomet būna aiškūs. Kitiškai mąstyti – tai ne tik būti smalsiam ir taikyti tiriamąsias strategijas, bet ir kelti klausimus, nuosekliai bei sistemingai ieškoti atsakymų, racionalių ir pagrįstų argumentų, ginant savąjį požiūrį ir atidžiai ieškant logikos kitų argumentuose (Kritinis mąstymas aukštojoje mokykloje: studijų programos, 2004).

3 lentelė. Kritinio mąstymo sampratos

Kryptingas, strateginis mąstymas	Tikslingas, priežastingas, kryptingas mąstymas, būtinas sprendžiant uždavinius, formuluojant išvadas, vertinant, priimant sprendimus (Halpern, 1996).
	Nepriklausomas socialinis mąstymas, prasidedantis nuo problemų, pagrįstas argumentais, besiremiantis idėjų tikrinimu, vertinimu, plėtojimu ir jų pritaikymu, ir besibaigiantis išmoktų žinių apdorojimu (Klooster, 2001).
	Aktyvus ir interaktyvus pažinimo procesas, pasižymintis mąstymo tobulinimu (Visockienė, 2003).
	Savarankiško protavimo būdas (Jovaiša, 2007).
Aukštesnio lygmens mąstymas	Sugebėjimas skirti nuomones nuo faktų, esmines ir antraeiles pažiūras (1993).
	Mąstymas pagal logikos dėsnius, galimų sprendimų paieška, besiremianti analizės būdu ir daugelio šaltinių apžvalga

	(Butkienė, Laurinčiukienė, 1997).
	Individo gebėjimas ieškoti ir apsvarstyti naujus įrodymus (Šiugždinienė, 1997).
	Informacijos apsvarstymo procesas, sutelktas į apsisprendimą, kuo tikėti ir ką daryti (Aktyvaus mokymosi metodai, 1998).
	Procesas, prasidedantis informacijos suvokimu ir pasibaigiantis sprendimų priėmimu (Gudžinskienė, 2006).
Holistinis, sisteminis mąstymas	Geriausias mąstymas, įprasminantis idealų racionalumą (Siegel, 1980).
	Kognityvinių įgūdžių ir strategijų paieška bei panaudojimas praktinėje veikloje (Koffemanas, 1983).
	Save tobulinantis disciplinuotas mąstymas (Paul, 1993).
	Reiškinys, įprasminantis buvimą smalsiu, sugebėjimą taikyti tiriamąsias strategijas, kelti klausimus, nuosekliai ir sistemingai ieškoti atsakymų, racionalių bei pagrįstų argumentų tiek ginant savo požiūrį, tiek atsižvelgiant į kito nuomonę (Kritinio mąstymo ugdymas aukštojoje mokykloje: studijų programos, 2004).
	Sisteminio mąstymo disciplina, leidžianti kitaip pažvelgti į problemas ir tikslus (Senge, 2008).
	Idėjų ir išteklių panaudojimas, sąvokų ir informacijos permąstymas ir performavimas, atsiremiantys į aktyvų bendravimą (Kritinio mąstymo ugdymo principų integravimas į Lietuvos bendrojo ugdymo sistemą: tyrimo ataskaita, 2010).

Apžvelgtos trys kritinio mąstymo definicijų grupės leidžia daryti išvadą, jog pati kritinio mąstymo sąvoka yra nepaprastai plati ir sudėtinga, apimanti įvairius ugdytinio įgūdžius, gebėjimus, veiklas, vertybes, todėl vieningos sampratos, ką vadinti kritiniu mąstymu nėra. Mokslinės literatūros šaltinių analizė kritinį mąstymą leidžia apibrėžti kaip XXI amžiaus žinių visuomenės interaktyvų, savarankišką ir nepriklausomą socialinį mąstymą, kuriam būdinga viešų informacijos šaltinių kvestionavimo tendencija, įvairiapusiški metakognityviniai strateginiai įgūdžiai ir potencialiai geriausių besimokančiojo galimybių klasifikacija, besiremianti unikaliai aktyvia individo pozicija, padedančia išlikti bei klestėti šiandieninės dinamikos diktatui paklūstančiame pasaulyje.

1.3. Kritinio mąstymo ugdymo strategijos konstruktyvizmo teorijos požiūriu

O. Visockienė ir L. Šiaučiukėnienė (2000) ir išskiria kertinius kritinio mąstymo ugdymo būdų pasirinkimo kriterijus:

- Holistinis požiūris, siekiant ugdytinio jausmų ir mąstymo vienovės;
- Atvirumas ugdytinio pažintinių jėgų vystymuisi, nugalint besimokančiojo nerimą, menką savęs vertinimą;
- Mąstymo operacijų tobulinimas, atsižvelgiant į žinių pritaikymą pasitaikančiose naujose gyvenimo situacijose;
- Sąmoningas sintezės, analizės ir vertinimo taikymas;
- Komandinis mąstymo, minčių ir veiklos įgūdžių derinimas, sprendžiant problemas, mokytoją suvokiant kaip mokymosi proceso organizavimo pagalbininką, mažų grupių veiklos choreografą.

Minėtos autorės, atsižvelgdamos į faktą, jog konstruktyvizmo teorijoje pirmąją poziciją užima bendros veiklos svarba, pateikia kritinio mąstymo ugdymo būdų sisteminę analizę. Anot jų, išvardytus kriterijus atitinka:

- **Susiliejančias ugdymas**, kadangi išryškina jausmų ir mąstymo vienovę, atvirumą pažintinei veiklai;
- **Mokymasis bendradarbiaujant**, kadangi atskleidžia mąstymo, minčių, veiklos įgūdžių derinį komandoje, sprendžiant iškilusias problemas, be to, pabrėžia mokytojo vaidmens kaitą.

O. Visockienės ir L. Šiaučiukėnienės (2000) tyrimuose apibendrinami kritinio mąstymo ugdymo būdų parinkimo kriterijai, atsispindintys 3 lentelėje.

4 lentelė. Kritinio mąstymo ugdymo būdų pagrindimas konstruktyvizmo teorijos požiūriu (pagal Visockienė, Šiaučiukėnienė, 2000)

Eil. Nr.	Konstruktyvizmo teorijos teiginiai	Kritinio mąstymo ugdymo būdų pasirinkimo kriterijai	Kritinio mąstymo ugdymo būdai
1.	Mokymasis apima mokinių mąstymą ir emocijas.	Holistinis požiūris, siekiant jausmų ir mąstymo vienovės.	Susiliejančias ugdymas
	Mokymasis tenkina besimokančiojo poreikius.	Atvirumas pažintinių jėgų vystymuisi.	
2.	Žinių bei gebėjimų cirkuliacija vyksta individo, grupės ir organizacijos lygiais.	Komandinis mąstymo, minčių ir veiklos įgūdžių derinimas, sprendžiant problemas ir priimant sprendimus.	Mokymasis bendradarbiaujant

	Mokytojo vaidmens kaita.	Mokytojas tampa ne kontrolieriumi, bet mokymosi proceso organizavimo pagalbininku.	
--	--------------------------	--	--

Kiekvienas iš šių būdų sąlygoja savitas kritinio mąstymo ugdymo galimybes didaktiniame procese, todėl tikslinga atlikti išsamesnę jų analizę.

1.3.1. Susiliejančias ugdymas

Susiliejančio ugdymo idėja gimė bandant sujungti esmines humanistinės psichologijos nuostatas su tradiciniais mokyklos uždaviniais. Anot V. Lepeškienės (1996), susiliejančias ugdymas pagrįstas svarbiausia humanistinės psichologijos nuostata, orientuota į žmogaus visybiškumą ir nedalomumą: „*jei žmogus funkcionuoja kaip vientisa, visybiška būtybė tai ir ugdymas turi būti nukreiptas į visą žmogų, turi apimti ne vien jo intelektą, bet ir jausmus, vaizduotę, nuostatas, vertybes, jo bendravimą su kitais žmonėmis*“, todėl susiliejančias ugdymas įvardijamas pedagoginiu procesu, „*kai jausmų ir pažintinės sferos teka kartu, tai afektinės sferos (emocijų, nuostatų, vertybių) integravimas su kognityvine sfera (intelektu)*“ (p. 21).

5 lentelė. Susiliejančio ugdymo sampratos

V. Lepeškienė (1996)	Pedagoginis procesas, pasižymintis afektinės sferos (emocijų, nuostatų, vertybių) integravimu į kognityvinę sferą (intelektą).
G. Butkienė, A. Kepalaitė (1996)	Visuminis mokymas (is), kuriame išryškėja mokinio ir mokytojo proto bei jausmų sintezė.
O. Visockienė, L. Šiaučiukėnienė (2000)	Jausminių ir intelentualinių struktūrų vientisumas, atsiremiantis į teigiamus ugdytinio jausmus, nugalint mokymosi kliūtis (baimė, nerimas, menkas savęs vertinimas ir pan.).
D. Ubartaitė – Vingienė (2007)	Edukologijos procesas, kuriame integruojami ugdytinio intelektas ir jausmai.

G. Butkienė ir A. Kepalaitė (1996) susiliejančią ugdymą nusako visuminio mokymo (si) sąvoka, filosofine sistema, praktiniu ugdymo darbu, kuriame išryškėja mokinio bei mokytojo proto ir jausmų sintezė: „*tai mokymas (is), pagrįstas asmenybės vientisumo principu, mokytojas siekia, kad susiliėtų vaiko pažinimas ir jausmai*“ (p. 251). Susiliejančio mokymo (si)

metu mokytojas ir mokinys ne tik vienas kitą girdi bei supranta: pažintinio ir emocinio mokymosi aspektų sąlytis galiausiai veda prie to, kad mokinys geba geriau pajauti ne tik mokymosi prasmę, džiaugsmą, bet kartu pasijunta svarbia žmonijos dalimi, dar daugiau – yra subjektyviai atsakingas už ją. Anot D. Ubartaitės – Vingienės (2007), tyrinėjusios suaugusiųjų kritinio mąstymo ugdymą, susiliejančią ugdymą - „vienas iš humanistinių būdų, orientuotas į mokinio jausminių ir intelektinių struktūrų vientisumą, atspindi kritinio mąstymo holistinę jausminių ir pažintinių struktūrų dimensiją“ (p. 41). Kritinio mąstymo ugdymo diskusija papildoma samprotavimais, susiliejančią ugdymą nusakant edukologinio proceso, kuriame integruojami ugdytinio intelektas ir jausmai, definicija.

O. Visockienė ir L. Šiaučiukėnienė (2000) apibendrina susiliejančio ugdymo pasirinkimo priežastis:

- Kritinio mąstymo ir susiliejančio ugdymo sampratų sąlyčio taškas – ugdytinio holiškumas, įprasminantis jausminių ir intelektinių struktūrų vientisumą ugdymo (si) procese.
- Kritinio mąstymo ir susiliejančio ugdymo principai akcentuoja tas pačias idėjas, kaip kad bendravimas, problemų sprendimas, asmenybės unikalumas, atsakomybė ir pan.;
- Kritinis mąstymas ugdomas tokiais pačiais mokymo metodais, kuriuos pabrėžia ir susiliejančią ugdymą;

Susiliejančio ugdymo definicija apibrėžiama apibendrinant susiliejančio ugdymo aspektus – jausminių ir intelektualinių struktūrų vientisumą, atsiremiantį į specialias ugdymo priemones, metodus, organizacines formas. O. Visockienė ir L. Šiaučiukėnienė (2000) daro išvadą, jog susiliejančią ugdymą – vienas iš konstruktyvizmo teorija pagrįstų būdų, leidžiančių ugdyti kritinį mąstymą: viena vertus yra atsižvelgiama į mokinio jausminių ir intelektualinių struktūrų vientisumą, kita vertus, susiliejančią ugdymą teigiamai veikia mokinio jausmus, nugalint tokias mokymosi kliūtis kaip baimė, nerimas, menkas savęs vertinimas ir pan.

Vis dėlto toks ugdymo būdas nepadedą ugdyti specialių mąstymo operacijų, susijusių su kritiniu mąstymu, be to, nenurodo ir jų ugdymo sekos didaktiniame procese, todėl šiems tikslams įgyvendinti, anot O. Visockienės ir L. Šiaučiukėnienės (2000) tikslinga rinktis Bloomo pažinimo tikslų taksonomiją, pagal kurią pažinimo srities tikslai skirstomi į šešis lygius: žinias, supratimą, taikymą, analizę, sintezę ir įvertinimą. Minėtos autorės, sistemindamos edukologų tyrimus, teigia, kad nepaisant fakto, jog Bloomo taksonomija nėra iki galo tobula, vis dėlto yra priimtina ir naudinga, kadangi apibendrina pedagogų veiklos tikslus. Anot jų, didžiausia Bloomo pažinimo tikslų taksonomijos reikšmė – pastangos kelti tokius tikslus ir susitelkti į tokius klausimus, kurie būtų svarbūs daugeliui pažinimo rūšių, o tai

ypač aktualu, kadangi nemaža mokytojų dalis yra linę orientuotis tik į tikslus, susijusius su žiniomis, dažnai pamiršdami kelti dar ir aukštesnės pakopos tikslus. Metodinėje priemonėje Aktyvaus mokymo metodai (1999) mokytojams taip pat siūloma kuriant mokymo programą pirmiausia mokiniams išvardyti žinių bei supratimo lygmens veiklą, supažindinti su nauju turiniu ir sąvokomis, o tuomet daugiau laiko skirti taikymui, analizei, sintezei ir įvertinimui. Bloomo pažinimo tikslų taksonomija padeda ugdyti kritinį mąstymą, nes ugdytinis turi galimybę sąmoningai naudotis sintezės, analizės ar vertinimo operacijomis, tačiau gerokai apriboja savo mąstymą, mintis ir veiklos įgūdžius derinant su kitų mąstymu, mintimis, veiklos įgūdžiais, problemas sprendžiant ne individualiai, o komandomis. Dėl šios priežasties kritinio mąstymo ugdymui efektyvu taikyti ir mokymasi bendradarbiaujant.

1.3.2. Mokymasis bendradarbiaujant

Švietimo reforma tapo svaria prielaida, paskatinusia bendravimo ir bendradarbiavimo idėjų sklaidą Lietuvos mokyklose. Neabejojama, jog mūsų klestėjimas ateityje priklauso nuo mūsų sumanumo, o kartu ir pajėgumo pasitelkti bei ugdyti savo kolektyvinį intelektą: išradingumą, kūrybiškumą, gebėjimą spręsti problemas, bendradarbiauti, lankstumą, kaip centrinius žinių ekonomikos atributus, pajėgumą kurti tinklus, gebėjimą dorotis su pokyčiais, pasišventimą visą gyvenimą trunkančiam mokymuisi (Hargreaves, 2008). Bendra veikla visuomet produktyvesnė visose gyvenimo srityse ir to, ko nepajėgia įveikti vienas žmogus, padaro keli žmonės ar grupė asmenų.

Mokymosi bendradarbiaujant svarbą akcentuoja didžioji dalis Lietuvos švietimo veiklą grindžiančių dokumentų. Lietuvos švietimo koncepcijoje (1992) teigiama, kad šiandienos Lietuvos švietimas grįstinas glaudžiu šeimos, mokyklos ir visuomenės bendradarbiavimu, o mokykla kuriama kaip šeimai ir visuomenei atviras kultūros židinys. Bendradarbiavimo, darbo komandoje įgūdžius, bendrų visuomeniškai svarbių tikslų siekinius akcentuoja vidurinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos (2010). Bendrųjų kompetencijų ugdymo programos projekte (2010), numatant mokinių pasiekimus ir jų vertinimus, aptariamas socialinės pilietinės kompetencijos pasiekimas – ugdytinio savasties tapatumo ir vaidmens bendruomenėje supratimas. Bendravimo ir bendradarbiavimo kompetenciją išskiria ir „Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas“ (ŠMM, Nr. ISAK – 54, 2007):

„17.1. bendrauti ir bendradarbiauti su įvairiais skirtingų kultūrų asmenimis darbo srityje ir socialinėje aplinkoje bei gebėti spręsti konfliktus;

17.2. skatinti aktyvų mokinių bendravimą ir bendradarbiavimą klasėje;

17.3. bendradarbiauti su kolegomis, pagalbiniu personalu, profesinio orientavimo ir kitais specialistais, kuriant ugdymo (si) prielaidas ir vertinant mokymosi pasiekimus;

17.4. bendrauti su mokinių tėvais (globėjais, rūpintojais), pripažįstant jų vaidmenį, teises ir atsakomybę sudarant ugdymo (si) sąlygas;

17.5. bendradarbiauti su pagalba vaikui ir šeimai teikiančiomis organizacijomis“.

R. I. Arends (1998) nuomone, mokymasis bendradarbiaujant ne tik siekia padėti mokiniams įgyti akademinį žinių bei įgūdžių, tačiau kartu imasi itin svarbių socialinių arba bendravimo tikslų ir uždavinių. Bendradarbiavimas ne tik skatina stiprią motyvaciją atliekant bendrą užduotį, kartu, dirbdami grupėje, jos nariai stipriai susibendruoja, kas atliepia kurti naujas idėjas, labiau vieniems kitus veikti. Be to, mokymosi bendradarbiaujant aplinkai visuomet būdingi demokratiniai procesai, įgalinantys mokinius imti aktyvių vaidmenų bei atsakomybės už savo mokymąsi. R. I. Arends išskiria esminius mokymosi bendradarbiaujant bruožus ir pateikia mokymosi bendradarbiaujant modelio sandarą (6 lentelė):

- Akademinė dalykų informacijos įsisavinimas, dirbant komandomis;
- Komandų suskirstymas į pažangių, vidutinių ir nepažangių mokinių;
- Komandų sudarymas iš rasės ir lyties požiūriu mišrių mokinių grupių;
- Įvertinimo sistemos orientuotos ne į individą, o į grupę.

7 lentelė. Mokymosi bendradarbiaujant modelis (pagal Arends, 1998)

Fazės	Mokytojo elgesys
Tikslų išdėstymas ir parengties sužadėjimas.	Mokytojas peržvelgia tikslus ir parengia mokinius mokytis.
Informacijos pateikimas.	Mokytojas išdėsto mokiniams informaciją žodžiu, arba duoda tekstą.
Mokinių komandų, kuriose jie mokysis, organizavimas.	Mokytojas paaiškina mokiniams, kaip sudaryti komandas ir padeda grupėms veiksmingai persiformuoti.
Pagalba komandoms dirbti ir mokytis.	Mokytojas padeda dirbančioms komandoms.
Tikrinimas.	Mokytojas patikrina, kaip mokiniai išmoko medžiagą, arba grupės pateikia savo darbo rezultatus.
Laimėjimų pripažinimas.	Mokytojas sugalvoja, kaip pripažinti ir individualias, ir grupės pastangas bei laimėjimus.

R. I. Arends įžvalgas papildė M. Fullan (1998), sakydamas, jog „bendruomenės pojūčio ir moksleivių bendradarbiavimo įgūdžių bei įpročių ugdymas kartu yra ir svarbiausia visų siūlymų tobulinti mokyklas kaip mokymosi organizacijas, ašis“ (p. 68), kurioje veiksmingas mokymas tampa ir veiksmingo gyvenimo atspindžiu. Kolektyvinio intelekto sąvoką vartojantis

A. Hargreaves (2008) įsitikinęs, kad būtent jo dėka klesti kūrybingumas, lankstumas, problemų sprendimas, išradingumas, profesinis pasitikėjimas, rizikavimas, nuolatinis tobulėjimas. Todėl *„mokykloms, kaip besimokančioms profesinėms bendruomenėms, geriausiai sekasi tada, kai jos ne tik efektyviai perdirba žinias ir mokymąsi, bet kai jos kreipia dėmesį į socialinius ir emocinius mokymo, mokymosi ir rūpinimosi aspektus ir didina mokinių ir mokytojų socialinį kapitalą, kaip būdą sustiprinti santykius, bendruomenę ir kosmopolitinę tapatybę“* (p. 196).

Panašiai mąsto ir T. Bulajeva (2006), modernių demokratinių santvarkų rėmuose išvelgdama aktyvias kolektyvines pastangas, siekiant kurti socialinę demokratiją. Anot jos, *„moderniose demokratinėse santvarkose, kur gerbiamos žmogaus teisės ir yra palankios sąlygos socialinei kaitai, reikalingos aktyvios kolektyvinės pastangos idealioms sąlygoms dalyvauti kritiniame diskurse, sukurti ir toliau palaikyti bei remti socialinę demokratiją ir socialinį teisingumą, gerbti žmogaus teises ir sudaryti palankias sąlygas socialinei kaitai“* (p. 171). Toks požiūris remiasi į vis glaudesnius tarpusavio santykius, vienaip ar kitaip vedančiais prie to, jog bendravimo gebėjimų būtina mokytis, kadangi tik tokiu būdu galime tikėtis mokinių sėkmės sprendžiant bendrus savo šeimos, tautos, galiausiai, valstybės uždavinius (Butkienė, Kepalaitė, 1996). O. Visockienė ir L. Šiaučiukėnienė (2000) teigia, kad ugdant mokinių kritinį mąstymą, pasitelkiant mokymą bendradarbiaujant, svarbiomis tampa ne tik konstatuojamosios, t.y. dalykinės, bet ir procedūrinės, t.y. proceso žinios, mokančios „kaip sužinoti“, o ne „ką sužinoti“. Apibendrinamos mokymosi bendradarbiaujant analizę pagal konstruktyvizmo teorija pagrįstus kriterijus, autorės konstatuoja, jog *„šis būdas atveria plačias kritinio mąstymo ugdymo galimybes ta prasme, kad, ugdant kritinį mąstymą, atsižvelgiama į komandos ir jos narių interesus. Šio būdo pagrindas yra procedūrinės žinios ir refleksija, kurių dėka ugdoma nuostata ir gebėjimas kurti ir plėtoti produktyvius santykius su bendraamžiais ir mokytojais, gebėjimas dirbti komandose ir pan.“* (p. 156).

Tvirtų bendradarbiavimo pagrindų neįsisavinimas anksčiau ar vėliau veda asmenį į egzistencinę aklavietę, todėl jau mokykloje mokiniui privalu įsidėmėti, kad atviros demokratinės visuomenės pilietis turės sugebėti save išreikšti vadovaudamasis bendradarbiavimo kultūra. Atvira visuomenė žmogui suteikia galimybę ne tik atrasti save, bet dar gi ir pozityviai išreikšti, tikiu būdu įnešant savąjį indėlį į visuomenės gerovės kūrimą. Atsižvelgiant į pasaulinę vienijimosi ir bendradarbiavimo įvairiose srityse tendenciją ir bendradarbiavimą vertinant kaip integralią žmogaus egzistencijos dalį, pagrindine mokymosi bendradarbiaujant taisykle tampa būti visiškai atviram savo bei kitų grupės narių patyrimui, nuoširdžiai siekti bendro ar dalinio tikslų. Mokymasis šioje vietoje įvardijamas socialiniu procesu, turinčiu įtakos individo nuomonei, o kuri atitinkamai lemia ir visos grupės sprendimus. M. Teresevičienė ir G. Gedvilienė (1999) įsitikinusios, jog mokymasis

bendradarbiaujant yra svarbus suaugusiųjų ir moksleivių mokymosi rezultatams, socializacijai ir moksleivių sugebėjimui kritiškai mąstyti. Be to demokratiškoje aplinkoje mokiniai gerai jaučiasi, nuolat lavinasi, tobulėja, turi galimybę išsakyti savo mintis apie aptariamą problemą, grupėje įvertinti savo emocinę būseną. Tiesa, anot autorių, „šis procesas nėra lengvas ir paprastai pritaikomas, jis trunka ilgai, ypač jei pereinama iš tradicinės veiklos, kurioje dominuoja konkurencija arba individualus darbas. Tik nuosekliai planuojant ir žingsnis po žingsnio taikant mokymosi bendradarbiaujant procedūras galima pasiekti produktyvų darbą, kada maksimaliai panaudojami savo gebėjimai“ (p. 37). Svarbu ir tai, jog mokymosi bendradarbiaujant nederėtų vertinti kaip universaliausio mokymo (si) būdo, kadangi tik apgalvotai taikomas ir derinamas su individualiu mokymusi bei mokymusi lenktyniaujant, jis duoda maksimaliausius rezultatus. M. Teresevičienės ir G. Gedvilienės (1999) išvalgos sistemina mokymosi bendradarbiaujant trūkumus: mokytojui tenkantį darbo krūvį planuojant pamoką, numatant jos tikslus, parenkant tinkamas užduotis, įvertinant rezultatus; faktą, jog ne visi ir ne visuomet priima naujas darbo formas; mokomųjų programų ypatumus, atsiremiančius į informacijos srautą, kurį reikia išmokti, laiko tarpsnį per kurį reikia išmokyti bei galimybę suderinti šiuos du komponentus, kadangi mokymasis bendradarbiaujant šiuo atveju užima daugiau laiko nei tradicinis mokymas (is).

Mokymo (si) paradigmu virsmo sąlygomis, formuojasi šiuolaikinė mokymo (si) vizija, kelianti vis didesnius reikalavimus besimokančiajam. Interaktyviojo mokymo (si) strategijos skatina mokinių motyvaciją, padeda geriau suvokti mokomąjį dalyką, ugdo savarankiško mokymosi ir mąstymo įgūdžius. Mokslinėje literatūroje dažniausiai sutinkamos dvi kritinio mąstymo ugdymui pasitarnaujančios – susiliejančio ugdymo ir mokymosi bendradarbiaujant strategijos, besiremiančios humanizmo, kognityvizmo, konstruktyvizmo teorijų vizijomis.

II. Teisinio ugdymo ypatumai Lietuvos bendrojo lavinimo mokykloje

2.1. Teisinio ugdymo samprata

Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (2003) švietimas nusakomas veikla, padedančia asmeniui įgyti visaverčio savarankiško gyvenimo pagrindus ir nuolat tobulinti savuosius gebėjimus. Teisinis švietimas šiame kontekste tampa visuomenės informavimo rūšimi ir viena iš pagrindinių priemonių, padedančių ugdyti teisiškai išprusiusius ir dorus piliečius (Vaikų ir jaunimo neužimtumo ir nusikaltimų prevencija: situacijos analizė ir metodinės rekomendacijos, 2000). Kitaip tariant teisinis ugdymas turėtų būti tyrinėjamas, atsižvelgiant į jį, kaip į vieną iš teisinio švietimo uždavinių.

Pastarųjų metų mokslinėje literatūroje atkreipiamas dėmesys kad, nagrinėjant teisinį ugdymą kaip vientisą, iki šiol dar nėra aiškiai apibrėžta šio reiškinių samprata, nes pats teisinis

ugdymas susijęs su dviem mokslo šakomis – teise ir edukologija. Pabrėžiama, kad abi jos turi bendrą subjektą – žmogų, kadangi abiem atvejais siekiama apsaugoti žmogų, padėti jam tapti pilnaverčiu visuomenės nariu. A. Pekauskas (2010) nurodo, kad teisinis ugdymas gali būti nusakomas kaip informacijos visuomenei rūšis. Anot jo, teisinio ugdymo struktūra yra dvimatė ir pačiame reiškinyje esama dviejų komponentų. Pirmuoju atveju turime kalbėti apie teisės žinias, susijusias su formalioju mokykliniu ugdymo turiniu, antruoju centrine figūra tampa bendrosios žinios, kurios nėra susijusios su ugdymo institucija, t.y. toji informacija, kuri gaunama saviugdosa, socialinio išmokymo būdu, šeimoje ar kitoje artimoje aplinkoje. Pačią teisinio ugdymo bendrojo lavinimo mokykloje sistemą, anot A. Pekauskos, dera skirstyti į teisinį pedagogų parengimą, teisinį mokinių ugdymą ir teisinį tėvų švietimą. Pedagogų profesinis pasirengimas vykdyti teisinį švietimą, galimybės tobulinti turimas savo teisinės žinias, didaktiniai sugebėjimai jas perteikti ugdytiniams, galiausiai, ugdomosios teisinio ugdymo aplinkos kūrimas mokyklinėse bendruomenėse bei visuomenėje traktuojami kaip labiausiai teisinio ugdymo įgyvendinimą skatinantys veiksniai (Prakapas, Žilinskienė, 2008, p. 57).

A. Vaišvila (2000), ryškindamas šiuolaikinės teisės sampratos turinį, akcentuoja, kad visų pirma būtina paaiškinti bei pagrįsti subjektinių teisių ir pareigų vienovės aspektą. Mokslininkas įsitikinęs: sukonkretinti teisės sampratą reiškia apibrėžti teisę jos funkcinė struktūra. Šiuo atveju teisių ir pareigų vienovė individą apsaugo nuo vergavimo visuomenei, t.y. pareigų absoliutinimo, o visuomenę - nuo konkretaus individo agresijos, t.y. teisių suabsoliutinimo. A. Vaišvila teisinio ugdymo tikslą suskaido į teisinės informacijos apie teisėtą elgesį sklaidą ir asmens valios, pasiryžimo elgtis teisėtai, žadinti teisėtai elgtis palankią asmens motyvaciją elementus. Kalbėdamas apie teisinės kultūros ugdymo problemas, teisės teorijos profesionalas išgrynina socialinės teisinės valstybės tikslą - *„pagelbėti savo piliečiams įgyti bent minimalių savo teisių įgyvendinimo galimybių, kad, vykdydami vienus teisinius imperatyvus ir šitaip legalizuodami vienas savo teises, jie nesukeltų grėsmės kitoms savo teisėms, kad konkretaus asmens teisinė kultūra būtų veikiau jo laisvos valios negu objektyvių sąlygų determinuojančio poveikio išraiška“* (p. 370).

V. Šlapkauskas (2004) pabrėžia, jog teisinis ugdymas žmogui daro įtaką trimis kryptimis, kurios pasireiškia kryptingu individo socializavimu, gebėjimu formuoti įgūdžius atlikti atitinkamus socialinius veiksmus, elgtis pagal visuomenėje priimtus elgesio modelius. Vis dėlto, šiandien galima kalbėti apie šiandieninei visuomenei būdingą socialinio tapatumo silpnėjimą, kadangi nyksta pasitikėjimas ne tik valdžia, bet ir pilietinės visuomenės institucijomis, organizacijomis, vis menčiau palaikančiomis ryšį su aplinka. Socialinės tapatybės korozija prilygsta visuomenės kaip socialinės sistemos irimui ir tai tampa būdingu

šiuolaikinės visuomenės požymiu, iš esmės lemiančiu socialinio tapatumo jausmo atsiradimą arba išnykimą, tolimesnę jo plėtotę. Ši situacija ragina kalbėti apie edukacines galimybes daryti įtaką jaunimo socialiniam tapatumui, atsižvelgiant į socialinių ir kultūrinių pokyčių kontekstą, kadangi ugdymas savaime įvardijamas socialiniu fenomenu, glaudžiai susijusiu ne tik su socialine aplinka, bet ir su labai konkrečiomis ugdytinį supančiomis sąlygomis. Anot I. Zaleskienės (2008), „*keičiantis šioms sąlygoms, be abejonės turi kisti ir edukacinis procesas bei šio proceso edukacinė raiška. Tokiu būdu, deklaruojami pilietiškumo ugdymo tikslai ir vertybės (demokratija, tautiškumas, socialinis teisingumas, pagarba žmogiškumui, kritinis mąstymas, laisvė, atsakomybė ir kt.) įgauna naujas prasmių dimensijas, kurias būtina suvokti idant galėtume jas prasmingai vartoti praktiniame ugdymo diskurse*“ (p. 6).

Pastarųjų metų tyrimuose (Prakapas, Žilinskienė, 2008; Prakapas, Motiejūnaitė, 2010), orientuotuose į teisinį ugdymą bendrojo lavinimo mokykloje, akcentuojamos esminės problemos, su kuriomis susiduriama siekiant produktyvaus teisinio ugdymo programos įgyvendinimo. Pastebima, kad pagrindiniais nuoseklus ir kryptingo teisinio ugdymo stabdžiais tampa specialistų, parengtų dėstyti šią discipliną, stoka, ir atskiros teisinio ugdymo pamokos neegzistavimas, kadangi paprastai pasinaudojama tarpdalykinės integracijos galimybėmis, tam tikrus teisinio ugdymo daigus įdiegiant pilietiškumo pagrindų, istorijos, dorinio ugdymo, geografijos, lietuvių kalbos ir kt. pamokose. Be to, teisininkai yra nepakankamai įtraukiami į mokinių teisinį ugdymą. Įmanoma ir pedagogų galimybė bendradarbiauti su policijos pareigūnais, tačiau policijos pareigūnų darbas ne visose ugdymo įstaigose pasižymi sistemingumu, o jaunoji karta su teisėtvarkos sistema susipažįsta gerokai pavėluotai, t.y. paprastai tuomet, kai jau yra padarytas pažeidimas. „*Šalinant prevencijos vykdymo spragas, teisės žinios turėtų būti pateikiamos visiems vaikams, neatsižvelgiant nei į jų socialinę padėtį, nei į kitas aplinkybes*“, be to, „*vaikai turi būti mokomi sistemingai, kad teisinis ugdymas taptų dėsningu procesu*“ (Pekauskas, 2010, p. 97). Visa tai reikalauja tikslingai parengtos metodinės bazės, numatytų priemonių bei formų darbui. Žvelgiant į šią aktualiją iš praktinės veiklos lauko, pastebime, jog, pavyzdžiui, Mykolo Romerio universitetas nuo 2006m. kviečia studijuoti specialioje teisės edukologijos magistrantūros studijų programoje, kuri akcentuoja, kad šiomis studijomis siekiama parengti profesionalius edukologijos magistrus, gebančius dėstyti teisės pagrindus mokyklose, vykdyti visuomenės bei įvairių socialinių grupių teisinį švietimą. Be to, mokyklų pedagogams buvo pateikta keletas bendrojo lavinimo ugdymo įstaigoms pritaikytų specializuotų vadovėlių, iš kurių galima paminėti „Teisė kiekvienam“ (2003), „Atraskime humanitarinę teisę“ (2003) ir kt. Tokia tendencija leidžia daryti atitinkamas išvadas apie pozityvių poslinkių besikalančius daigus teisinio ugdymo srityje, tačiau vis dar

kyla klausimai, ar mokytojai gauna pakankamai teisės žinių studijuodami ir, ar užtektinai teisiškai išprusę yra tėvai, auginantys mokyklinio amžiaus vaikus.

Atsižvelgiant į išdėstytas įžvalgas, teisinį ugdymą galima apibrėžti sisteminga veikla, sujungiančia dviejų, visuomenei ir kiekvienam jos nariui svarbių socialinių patirčių gaires, numatančias tikrosios žmogaus egzistencijos prasmės, kurių įsisąmoninimas veda link tikslingo teisinių žinių perdavimo ugdymo metu, socialinio tapatumo stiprinimo, pilietinio sąmoningumo, teisės teorijai aktualios teisių ir pareigų vienovės bei individo socializavimo.

2.2. Teisinio ugdymo prielaidas reglamentuojantys švietimo dokumentai

Lietuvos Respublikos Konstitucijos (1992) preambulėje akcentuojama, jog lietuvių tautos tikslas – atvira, teisinga, darni pilietinė visuomenė ir teisinė valstybė. Šiame kontekste solidarios pilietinės visuomenės branda ir tautinės tapatybės išsaugojimas tampa strategine švietimo kryptimi. Neginčytinas faktas, kad asmenybės vystymuisi, sėkmingai ir lemiamai integracijai į visuomenę teisinis ugdymas tampa aktualiu nuo pat vaikystės. Tiesa, anot A. Pekauskos (2010), pastarąjį dešimtmetį, pereinant iš vienos sistemos į kitą, Lietuvos visuomenė išgyveno įvairių sukrėtimų, keitėsi įstatymai, ginantys vienos ar kitos Lietuvos gyventojų grupės interesus, o vaikų teisės klausimams apskritai nebuvo skiriamas deramas dėmesys. Rezultatas – vis didėjantis nusikaltimų, kuriuos įvykdo vaikai, skaičius, reikalauja atsigręžti į mokyklos instituciją ir išryškinti jos vaidmenį, ugdant asmenybę. Šiandien mokymo įstaigose svarbu sukurti sistemą, gebančią saugoti vaiką nuo socialinių problemų ir neleisti nusikalsti. Maža to, *„ugdymo procese mokinyi rengiamas ateities gyvenimui, kuriame, demokratijos sąlygomis, vis daugiau erdvės paliekama kiekvienam žmogui apsispręsti, suteikiamos didesnės pasirinkimo ir veiklos galimybės, taip pat tenka ir didesnė atsakomybė“* (Prakapas, Žilinskienė, 2008, p. 52).

Visuomenės gyvenimo darnai svarbus kiekvienas žmogus, jo gebėjimas suvokti save ir savąją vietą gyvenime, santykių su kitais kūrimas ir palaikymas, teisių ir pareigų suvokimas bei įgyvendinimas. Teisės žinios šiame kontekste yra tam tikra delinkventinio elgesio prevencijos priemonė. A. Pekauskas (2010) teisiniam ugdymui priskiria teigiamų nuostatų ir įsitikinimų formavimą gyvenime, laikydamasis pozicijos, kad esmine teisinio ugdymo užduotimi tampa jaunosios kartos skatinimas gerbti įstatymus kaip kiekvienos visuomenės normalaus funkcionavimo pagrindą. Kitaip tariant, viena teisinio ugdymo mokykloje paskirčių – ruošti žmogų gyvenimui visuomenėje. Šiandieniniai edukologų tyrimai rodo, kad mokykla, kaip ugdymo institucija, vis dėlto sudaro sąlygas mokinių teisei sąmonei ugdyti. *„Tikslingas teisinių žinių perdavimas ugdymo metu kuria adekvačią erdvę suvokiant teisės socialinę paskirtį ir tinkamo elgesio svarbą“*, be to, kryptingas teisinis ugdymas padeda mokiniams įgyti

žinias ir gebėjimus, reikiamus įgyvendinant savo teises ir laisves. Tiesa, tik dalis mokinių žino savo teises ir pareigas, gali identifikuoti teisės aktus, susijusius su jų teisių ir pareigų apibrėžtimi, žino institucijas, prisidedančias prie turimų teisių ir pareigų įgyvendinimo (Prakapas, Motiejūnaitė, 2009, p. 20). Todėl šioje darbo dalyje dera atidžiau pažvelgti į teisinį ugdymą reglamentuojančią Lietuvos švietimo dokumentų bazę ir įvardyti teisinį ugdymą sąlygojančius veiksnius.

Piliečių laisves, teises ir pareigas akcentuoja ne vienas Lietuvos švietimo tikslus ir uždavinius gryninantis dokumentas. Lietuvos švietimo koncepcija (1992), besiremddama humanizmo ir konstruktyvizmo principais, kalba apie atsigręžimą į žmogų kaip į absoliučią vertybę, kadangi tik tokiu būdu galime kalbėti apie Lietuvos valstybės piliečio ugdymo būdus. Lietuvos valstybinės švietimo strategijos 2003 – 2012m. nuostatuose (2003) teigiama, kad *„švietimo turinys siejamas su dabarties moralinėmis ir pilietinėmis nuostatomis. Ypatingas dėmesys skiriamas asmens patriotizmui, jo pilietiniam, kultūriniam ir tautiniam tapatumui ugdyti. Aktyvi pilietinė veikla tampa sudėtine švietimo turinio dalimi“*. Pagrindinio ugdymo bendrosios programos (2010), socialinių moksleivių ugdymą išskirdamos kaip bene svarbiausią, puoselėjant jauno žmogaus socialinę kultūrą, pabrėžia ypač aktualiu esant mokinių supratimą apie žmonių gyvenimą demokratinėje visuomenėje, o tam būtina ugdyti tautinę ir pilietinę savimonę, grindžiamą demokratinėmis bei kultūrinėmis tautos vertybėmis. Integruojamąją socialinio ugdymo ašimi visuomet tampa uždavinys išugdyti sąmoningą ir aktyvų savo tautos ir pilietinės visuomenės narį. Vidurinio ugdymo bendrosios programos bendrųjų kompetencijų ugdymo projekte (2010) aiškinama, kad ugdant socialinę pilietinę kompetenciją, moksleiviai privalo suprasti savo tapatumą ir vaidmenį bendruomenėje, naudotis savo teisėmis, tačiau kartu atsakingai atlikti pareigas, laikytis įstatymų, propaguoti demokratinio poveikio priemones, argumentuoti bei įtikinti, jog būtina veikti, skatinti kitus inicijuoti pokyčius. Šias išvalgas papildė Bendroji pilietinio ugdymo programa (2004), kurioje pilietiškumo ugdymo paskirtis nusakoma visų pirma pilietinės savimonės ugdymu (si). Pilietinė savimonė čia apima savęs pažinimą, praktinę patirtį šeimoje ir bendruomenėje, vertybines nuostatas ir gebėjimus. Mokinių pilietiškumo kompetenciją, kaip esminę, išskiria ir Pilietiškumo ugdymo integruojamoji programa (2008), kuri čia grindžiama įgytų žinių, gebėjimų, išsiugdytų nuostatų pavidalu, kas yra būtina aktyviai bei atsakingai dalyvaujant Lietuvos demokratinės valstybės ir pilietinės visuomenės gyvenime. Remiantis Lietuvos Švietimo įstatymu (2003), vienas šiandieninio švietimo tikslų – *„sudaryti sąlygas asmeniui įgyti demokratijos tradicijas įkūnijančius pilietinės bei politinės kultūros pagrindus, išplėtoti gebėjimus ir patirtį, būtiną asmeniui, kaip kompetetingam Lietuvos piliečiui, europinės ir pasaulinės bendrijos, daugiakultūrės bendruomenės nariui“*. 2006m. Lietuvos Respublikos Seimo nutarimu buvo

patvirtinta Ilgalaikė pilietinio ir tautinio ugdymo programa (2006), kuria, remiantis šiandieninėmis švietimo, kultūros, mokslo bei žiniasklaidos galimybėmis, numatoma kurti palankias sąlygas jaunimo ir suaugusiųjų pilietiniam ir tautiniam ugdymuisi, visuomenės pilietinei ir tautinei raiškai, aktyviam pilietiniam dalyvavimui, socialinės partnerystės, tautinio ir pilietinio solidarumo stiprinimui. Programos įgyvendinimas ilgainiui turėtų gerinti ne tik visuomenės teisinį išprusimą, bet ir didinti jaunimo politinį aktyvumą, visuomenės paramą demokratinei santvarkai, stiprinti visuomenės gebėjimus naudotis politinėmis teisėmis ir laisvėmis, kurti visuomenės pilietinės ir tautinės raidos stebėsenos sistemą.

Šių metų kovo mėn. patvirtintas Vidurinio ugdymo bendrosios teisės programos projektas (2010). Jo nuostatuose aiškinama, kad „*programa padės įgyti kasdieniame gyvenime reikalingų susistemintų teisinių žinių ir gebėjimų jomis pasinaudoti įgyvendinant ir ginant savo teises, formuoti pozityvų požiūrį į demokratinės visuomenės vertybes ir jomis vadovautis*“. Teisės pagrindų disciplina siekia mokiniams suteikti kasdieniame gyvenime reikalingų susistemintų žinių apie teisę, asmenų teises ir pareigas, valstybės valdymo ir teisėtvarkos institucijų kompetenciją, galimybes daryti įtaką jų sprendimams. Akcentuojami socialiniai, komunikavimo, kritinio mąstymo, problemų sprendimo praktiniai gebėjimai, vertybinės nuostatos, skatinančios polinkį veikti, laikantis teisės nuostatų ir gerbiant teisę. Minėtame projekte ryškinamos teisinio ugdymo procese integruojamos ugdomosios veiklos sritys, skirstomos į teisinės sistemos elementų pažinimą ir tyrinėjimą, teisių įgyvendinimą ir pažeistų teisių gynimą bei teisinės kompetencijos aprašą. Aktualu tai, kad efektyvinant teisinį švietimą, LR Vyriausybė patvirtino Visuomenės teisinio švietimo programą (2005) ir numatė Visuomenės teisinio švietimo programos įgyvendinimo priemones (2005). Dokumentuose pabrėžiama, kad teisinis ugdymas yra vienas iš teisinio švietimo uždavinių, analizuojama jo būtinybė ir galimybės ugdymo įstaigose, aiškinami teisinio švietimo uždaviniai, kaip antai teisinės švietimo sistemos sukūrimas, visuomenės teisinio ugdymo plėtra, visuomenės teisinio informavimo bei konsultavimo užtikrinimas. Visuomenės teisinio ugdymo įgyvendinimo perspektyva reikalauja skatinti ir prižiūrėti teisės pagrindų mokymą bendrojo lavinimo mokyklose, aprūpinti ugdymo įstaigas specialiomis teisinio ugdymo priemonėmis, o mokytojus, dėstančius teisės pagrindų discipliną, raginti siekti edukologijos magistro laipsnio (Visuomenės teisinio švietimo programos įgyvendinimo priemonės, 2005).

Apibendrinant galima teigti, kad apžvelgtieji dokumentai pabrėžia teisinio ugdymo svarbą šiandiniame ugdymo kaitos procese ir numato bei įpareigoja kurti tokią ugdymo aplinką, kurioje moksleiviai rengiami gyvenimui demokratinėje visuomenėje, skatinamas jaunimo politinis aktyvumas, į ugdytinį žvelgiama kaip į sąmoningą ir aktyvų tautos bei pilietinės visuomenės narį, turintį esmines, praktiniam gyvenimui būtinas žinias.

2.3. Teisinio ugdymo bendrojo lavinimo mokykloje turinys

„Norint užkirsti kelią vaiko teisių pažeidimams, būtinas visuomenės teisinis švietimas, o tai padaryti lengviausia jau mokykloje. Vienas iš vaiko teisių įgyvendinimo aspektų susijęs su galimybe vaikui pačiam aktyviai naudotis savo teisėmis ir jas gintis, todėl teisinis švietimas tampa vaikui šią galimybę suteikiančia priemone“ (Kairienė, Dzindzalietienė, 2009, p. 55). Teisinės sąmonės formavimas, apibrėžiantis aktyvų asmens santykį su teise, kartu leidžia pasirengti sąmoningam savųjų interesų įgyvendinimui ateityje, o pats teisinis švietimas vertinamas kaip viena priemonių, galinčių pozityviai pasitarnauti formuojant teisinę sąmonę. Edukacinėje literatūroje skiriamos ikimokyklinio amžiaus, jaunesniojo mokyklinio, vidutinio mokyklinio ir vyresniojo mokyklinio amžiaus ugdytinių grupės, su kuriomis būtina dirbti tik pasirinkus tinkamiausias teisinio ugdymo formas: žodines, vaizdines, praktines ir pan. Šitai svarbu palaiapsniui aiškinant vis sudėtingesnes teisines kategorijas, vis platesne apimtimi.

Vaikų ir jaunimo neužimtumo ir nusikaltimų prevencijos tyrime (2000) teigiama, jog teisinis švietimas yra būtinas jau ikimokyklinio ir pradinio ugdymo įstaigose. Čia vaikus dera supažindinti su policijos darbu, pagrindinėmis vaikų teisėmis ir pareigomis ir specialiomis saugumo priemonėmis, nusakančiomis, kaip netapti nusikaltimų ir kitų teisės pažeidimų aukomis. Anot B. Kairienės ir G. Dzindzalietienės (2009), priešmokyklinis ugdymo tikslas tiesiogiai susijęs su JT Vaiko teisių konvencijos (1995) nuostatų įgyvendinimu, kadangi siekiama vaikui sudaryti tokias gyvenimo sąlygas, kokių reikia jo fiziniam, protiniam, dvasiniam, doroviniam ir socialiniam vystymuisi. Priešmokyklinis ugdymas, padėdamas subręsti mokyklai paprastai siejamas su socialinių, sveikatos saugojimo, pažinimo ar meninių kompetencijų ugdymu (si), kurių pagrindas – vertybinių nuostatų, įgytų gebėjimų, įgūdžių bei patirties visuma. Ikimokyklinis ugdymas ne tik reikalauja laikytis Vaiko teisių konvencijos nuostatų, atsižvelgiant į vaiką, jo poreikius, interesus, tačiau taip pat turėtų leisti vaikams sužinoti, kokias teises jie turi, pajusti savo bei kitų vertę. Šis etapas, supažindindamas su kai kuriomis vaiko teisėmis, ragina kalbėti apie tolimesnį teisinės sąmonės ugdymą (si).

„Pradinis švietimas kartu su vaiko tėvais atlieka pagrindinį vaidmenį formuodamas individą, kuris gali tapti svarbiu ir naudingu visuomenės nariu“ (Kairienė, Dzindzalietienė, 2009, p. 59). Ši mokyklos pakopa pagrindiniais tikslais iškelia vaiko pasitikėjimo savimi ir socialinio pakantumo ugdymą, be to, akcentuojami pozityvių santykių su kitais žmonėmis pagrindai. Pirmosios teisinės žinios suteikiamos pasaulio pažinimo, lietuvių kalbos, dorinio ugdymo pamokose, kurių metu ugdomos nuostatos, kad visi žmonės turėtų būti vienodai vertinami, gerbiamas jų orumas, teisės ir laisvės, atskleidžiamos bendrosios žmogaus vertybės, diegiamas pakantumas, tolerancija, pagarba kitam ir kitokiam, padedama suvokti, jog vaikas

yra unikali, savo teises turinti asmenybė, gyvenanti tarp kitų taip pat savaip unikalų ir turinčių savas teises individų.

Vyresnėse klasėse teisinis ugdymas sėkmingai integruojamas ne tik į pamokinę, bet ir popamokinę veiklą - klasės valandėles, įvairias akcijas, forumus, projektus, tradicinius ir netradicinius renginius. Paaugliai turėtų diskutuoti teisingumo sistemos demokratinėje valstybėje ir demokratiname pasaulyje, įstatymų interpretavimo, pilietinės ir socialinės kultūros, žmogaus teisių atsiradimo, humanizmo ir demokratijos vertybių bei principų klausimais, suvokti žmogaus teisių, socialinio teisingumo, pilietinio solidarumo atsakomybės reiškinius ir pan. Neformali ugdymo aplinka įgalina kalbėti apie demokratiškų santykių kūrimą mokyklos bendruomenėje, bendravimo ir bendradarbiavimo kultūros propagavimą ugdymo įstaigoje, savivaldos vaidmenį, mokinių organizacinius gebėjimus, ryšius su vietos bendruomene ir jų problemų sprendimą, tiesioginį susipažinimą su visuomeninių ir valstybinių institucijų veikla ir pan. Bendroji pilietinio ugdymo programa (2004) teigia, kad integruotas pilietinis ugdymas sudaro galimybes mokiniams išvelgti integruotos socialinių reiškinų teorinės analizės galimybę ir kiekvieną problemą nagrinėti daugeliu aspektų (istoriniu kultūriniu, teisiniu politiniu, socialiniu ekonominiu ir pan.).

XI – XII klasių moksleiviai savo turimas teisės pagrindų žinias gali papildyti laisvai pasirenkamame teisės disciplinos kurse, kuriam skiriamos dvi savaitinės pamokos. Teisės programos turinio esmė – žinių visuma apie teisės reguliuojamus klausimus, kurie yra aktualūs kiekvienam visuomenėje gyvenančiam žmogui. Šios žinios apima informaciją apie teisės prigimtį, teisės principus, asmenines ir turtines teises, vartotojų teises, darbo santykius, teisės pažeidimų sudėtį, patraukimo teisinę atsakomybę procedūras. „*Didesnis dėmesys šioje programoje turėtų būti skiriamas ne teisės aktų ar juose numatytų teisių analizei, o teisių įgyvendinimo būdų išsiaiškinimui, teisių pažeidimų atpažinimui bei pažeistų teisių gynybos mechanizmų suvokimui*“ (Vidurinio ugdymo bendrosios teisės programos projektas, 2010). Pamokose susipažįstama su įvadu į teisės sistemą, darbo sutartimi, sutuoktinių teisiniais santykiais, plačiau gilinamasi į Konstitucijos, kaip pagrindinio LR įstatymo svarbą, valstybės valdymo aparatą, tarptautinę žmogaus teisių apsaugą. Teisės programos projektas mokinių teisiniam sąmoningumui ugdyti taip pat numato plačias tarpdalykinės integracijos galimybes:

- Glaudžios sąsajos su doriniu ugdymu numato būsimo piliečio teisinės sąmonės formavimą lygiagrečiai su dorinės sąmonės brendimu. Šiuo atveju teisinis ir moralinis švietimas formuoja mokinių moralines – etines normas, būtinas sąmoningam piliečiui.
- Pilietinės sąmonės branda tampa teisinio ugdymo ir istorijos disciplinos jungtimi. Svarbūs akcentai - žmogaus padėtis demokratinėje visuomenėje,

demokratinio valdymo ypatumų, demokratijos įtakos valstybingumui ir kitų klausimų interpretavimas. Be to, istorijos kursas leidžia brandinti pilietines, tautines, patriotines nuostatas.

- Bendras siekis rūpintis žodine ir rašytine asmens raiška bei jos kultūra teisinį ugdymą susieja su lietuvių ir užsienio kalbomis. Pavyzdžiui, pasitelkiant literatūros kūrinius gali būti analizuojami teisingumo ir kiti žmogaus teisių klausimai.
- Socialinių, ekonominių, ekologinių problemų akcentas, atsakomybės prieš ateities kartas formavimo uždavinys teisinį ugdymą jungia su geografija.
- Gamtos mokslų ir teisinio ugdymo esminiai saitai – ekologiniai gamtos ir kultūros klausimai ir pilietinio požiūrio į juos ugdymas.
- Įvairių menų pagalba kūryba perteikia bei įprasmina žmogaus orumo ir teisingumo siekį, sudaro prielaidas mokiniams savo rūpestį ir atsakomybę dėl žmonijos ateities pavaizduoti kūryboje.

Apibendrinant galima teigti, kad teisinio ugdymo turinys bendrojo lavinimo mokykloje apima įvairias su mokinių veikla susijusias formaliojo ir neformaliojo ugdymo sritis - ugdymo turinį ženklinančias švietimo gaires, bendruomeninį gyvenimą, papildomojo ugdymo veiklą, bendravimą ir bendradarbiavimą su vietos bendruomene, o integralų teisinių žinių pobūdį ir sklaidą dažnai lemia konkreti mokytojo veikla, atsiremianti į jo turimas teorines ir praktines teises kompetencijas.

2.4. Mokymo metodų vaidmuo teisinio ugdymo pamokose

Šiandien bendrojo lavinimo mokykloje galime išvelgti skirtingas mokymosi galimybes, tačiau kartu ir vienodas teises siekti aukščiausio asmeninio rezultato turinčius mokinius. Teisingai pasirinkto mokymo (si) metodo reikšmė mokiniui, žengiančiam pažinimo link, tampa nepaprastai svarbi. „*Kiekvienas metodas suponuoja sąmoningą tikslą, veiksmą (veiksmų sistemą), reikiamas priemones, objekto kitimo procesą ir pasiektą tikslą (metodo taikymo rezultata), be kurio iš viso neįmanoma tikslinga subjekto veikla*“ (Galkienė, Cijūnaitienė, 2007, p. 77). Anot M. Teresevičienės ir G. Gedvilienės (2003), modernioji didaktika šiandien kiekvienam mokiniui teikia moralinę atramą, kuria palankią ugdymo (si) aplinką kiekvienam vaikui, kadangi esminiu jos tikslu yra ne priversti vaiką paklusti, o stengtis jį sudominti, suaktyvinti jo kūrybines bei darbinis galias. P. Jarvis (2001) nuomone, „*žmonių tarpusavio sąveikoje lengviau mokyti ir refleksyviai mokytis bei tobulėti*“ (p. 174).

Demokratinis santykių kūrimas – esminė šiandieninės mokyklos vertybė. Šitai ugdant svarbiu tampa probleminis mokymosi kontekstas, „*ryškinantis tą įtampos ir prieštaravimų*

dvasią, kuri būdinga ugdomasis asmens vertybių sistemai, vertybinių orientacijų raiškai visuomenės ir valstybės gyvenime, žmonių veikloje. Tai padeda mokiniams suvokti, kad visuomenės gyvenimo problemos, konfliktai ir jų sprendimai dažnai esti nevienareikšmiai ir negalutiniai. Todėl puoselėtinas refleksyvus, kritiškas, į alternatyvų paiešką orientuotas, tolerantiškas asmens požiūris į juos, padedantis ugdytis demokratinei asmenybei būdingus bruožus“ (Bendroji pilietinio ugdymo programa, 2004). Šiuolaikinio mokymo tendencijos, pagrįsdamos paradigmu kaitą, liudija ryškų perėjimą nuo kadaise visuotinai įprastų bei tradicinių prie inovatyvių mokymo metodų, skatinančių interaktyvias mokymo (si) formas, aktyvų mokinio dalyvavimą, integralias mąstymo galimybes. Edukacinėje mokslinėje literatūroje (Petruolytė, 2001; Teresevičienė, Gedvilienė, 1999; Aktyvaus mokymo metodai, 1999; Penkauskienė, 2001 ir kt.) galima rasti aprašyta daugybę unikalių ir netradicinių mokymo metodų, paprastai grindžiamų humanistine psichologija ir pedagogika. Būtent jų pasirinkimas leidžia kalbėti apie kūrybinio ir kritinio mąstymo aplinkybes, mokinių savarankiškumą, gebėjimą bendrauti ir bendradarbiauti bei kitas savybes, būtinas XXI a. žinių visuomenėje.

Vidurinio ugdymo bendrosios teisės programos projekte (2010), aptariant ugdymo gaires, rekomenduojama, kad, mokant pagal šią programą, būtina naudoti aktyvaus mokymo metodus: *„siekiant, kad mokiniai analizuotų teisinės situacijas, mokytūsi taikyti įstatymų normas, susiformuotų ir argumentuotai gintų savo nuomonę, išklaustų kito argumentus, kalbėtų viešai, gebėtų konstruktyviai spręsti individualias ir visuomenines problemas, derėtis ir siekti kompromiso, savarankiškai priimti sprendimus“*. Teisės programa reikalauja kurti tokią mokymo (si) aplinką ir atmosferą, kuri suteiktų mokiniams galimybę diskutuoti, klausti ir abejoti, kritiškai vertinti problemas, vengiant pateikti vienareikšmiškus atsakymus. Bendroji pilietinio ugdymo programa (2004) pabrėžia, jog joks klausimas neįmanomas be dialogiško mąstymo, partnerio pripažinimo ir įsiklausymo į kitą: *„klausiantysis ieško prasmės remdamasis turimų žinių reikšmėmis, įprasmina ir išprasmina sąvokos reikšmę ir tuo pat metu numato sau ir kitiems kylančius klausimus. Klausinėjimo procese gimsta kolektyvinės socialinių, pilietinių situacijų tyrėjų bendruomenės“*. Svarbu, kad mokymo metodai įtrauktų mokinius į aktyvų ir gyvą visuomeninio gyvenimo problemų svarstymą, puoselėtų smalsumą ir mokymosi motyvaciją, skatintų savarankišką mąstymą ir veiklą. Knygoje „Aktyvaus mokymo metodai“ (1999) ši metodų rūšis įvardijama būdu pasiekti tikslą. Aktyvaus mokymo metodai padeda mokytojams išdėstyti dalyko turinį taip, kad ugdytiniai jį lengvai įsisąmonintų. Svarbu atkreipti dėmesį į tai, jog akcentuojamas ne tik žinių suvokimas, bet ir tų žinių panaudojimo aspektas. Taigi, mokantis aktyviais mokymosi metodais, įgyjama ne tik žinių, bet ir įvairiaspalvių gebėjimų. Tarp populiariausių mokslinėje literatūroje aprašomų aktyvaus mokymo metodų

įvardijami stebėjimas, interviu, įtraukianti paskaita, demonstravimas, atvejo analizė, diskusija grupėse, debatai, tyrimo projektai, minčių lietus, panašumų ieškojimas, palyginimas ir supriešinimas, vaidmenų atlikimas, kitų mokymas ir kt.

Teisės pagrindų disciplinos mokytojui aktualus neginčijamas pozityvus poslinkis - ugdytinius aktyvinančius metodus ir įgyjamus praktinius gebėjimus pabrėžia naujausios teisinio ugdymo metodinės priemonės. Vadovėlio „Teisė kiekvienam“ (2008) autoriai teigia, kad jų darbas – *„teisinio švietimo programa, paremta aktyvaus mokymo metodais, praktinių situacijų analize, padedanti įgyti teisės žinių ir gebėjimų, susiformuoti vertybes, reikalingas gyvenant demokratinėje visuomenėje“* (p.5). Naujasis vadovėlis orientuotas į gebėjimus kritiškai mąstyti, analizuoti informaciją, turėti savo nuomonę ir argumentuoti ją ginti, bendrauti ir bendradarbiauti sprendžiant tiek individualias, tiek visuomenines praktines teisės problemas.

Pedagogams siūlomų aktyviųjų mokymo (si) metodų įvairovė bei gausa šiandien sudaro prielaidas pasirinkti pačius įdomiausius ir rezultatyviausius, mokymo (si) procesą padarydami ne tik spartesniu ir patrauklesniu, tačiau kartu ir bendru visų besimokančiųjų reikalu. Inovatyvūs mokymosi metodai atveria galimybes kalbėti apie ugdytinio ir ugdytojo bendros veiklos būdų sistemą, atsiremiančią į aktyvų mokinio įsitraukimą į mokymosi procesą saugioje ir jaukioje darbinėje aplinkoje, tokiu būdu skatinant mokymosi prasmės paieškas ir mokinio iniciatyvas.

III Kritinio mąstymo ugdymo galimybių teisinio ugdymo pamokose empirinis tyrimas

3.1. Tyrimo duomenų analizės metodologiniai ypatumai

Teisinis ugdymas šiandieninėje mokykloje tampa vienu iš daugelio būdų, padedančių ruošti ugdytinį gyvenimui demokratinėje visuomenėje. Vidurinio ugdymo bendrajame teisinio švietimo programos projekte (2010), patvirtintame 2011 – 2012 mokslo metams numatyta: *„demokratinėje aplinkoje išugdytas mokinių teisinis sąmoningumas padeda kurti ir stiprinti demokratinę mokyklos kultūrą bei naudingas patiems mokiniams ruošiantis savarankiškam gyvenimui“*, o teisinio ugdymo pamokos tampa ta niša, kurioje ugdytiniai bendraudami ir bendradarbiaudami gali ugdytis socialinius, komunikavimo, kritinio mąstymo, problemų sprendimo ir daugelį kitų praktinių gebėjimų, reikalingų dalyvaujant demokratinės valstybės ir visuomenės gyvenime. Dėl šios priežasties bene labiausiai teisinio sąmoningumo tikslui pasitarnauja pilietinio ugdymo, aukštesnėse klasėse – politologijos ir pasirenkamos teisės pagrindų pamokos. Pastaroji disciplina tik nedaugelyje Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklų išskirtas kaip atskiras mokomasis dalykas.

Bendrojoje pilietinio ugdymo programoje (2004) teigiama, kad Lietuvos bendrojo lavinimo mokykla siekia ugdyti sąmoningus piliečius, suprantančius savo teises ir pareigas, gebančius konstruktyviai dalyvauti nuolat kintančios visuomenės gyvenime. Pilietinis ugdymas šiame kontekste tampa integralia vaikų ir jaunimo socialinio ugdymo dalimi, kadangi pilietinės savimonės ugdymas (is) apima ne tik savęs paties pažinimą, bet ir praktinę patirtį šeimoje bei bendruomenėje, vertybines nuostatas ir gebėjimus. Būtent pilietinio ugdymo pamokose siekiama, kad ugdytiniai suvoktų, kas yra pilietinė visuomenė ir kaip ji funkcionuoja, akcentuojama žmogaus ir piliečio laisvių, teisių ir pareigų reikšmė, mokoma suprasti teisinės valstybės principus, suvokti teisės ir teisingumo santykį ir pan. Bendroji pilietinio ugdymo programa taip pat pabrėžia šių pamokų metu įgyjamus praktinius gebėjimus: argumentuotos nuomonės reiškimą žodžiu ir raštu, galimybę vertinti ir analizuoti gausią informaciją, fakto ir nuomonės skyrimą, konfliktinių situacijų sprendimų paieškas, gebėjimą prireikus pasinaudoti demokratinio poveikio priemonėmis – dialogu, diskusija, derybomis, debatais ir pan. Išvardyti praktiniai gebėjimai yra ne kas kita, kaip tam tikri kritinio mąstymo gebėjimai. Be to, analizuojant teisinį ugdymą, pastebimas akivaizdus pilietinio ir teisinio ugdymo mokykloje ryšys, todėl tikslinga tyrimą orientuoti į tris - pilietinio ugdymo, politologijos ir teisės pagrindų disciplinas.

Tyrimo problemos kontekstas nusakytas, atsiremiant į kertinius tyrimui klausimus. Analizuotos šiandieninės bendrojo lavinimo mokyklos galimybės ugdyti kritiškai mąstančius asmenis; problemos, apsunkinančios mokyklos galimybes ugdyti ir plėtoti kritinio mąstymo gebėjimus; mokytojų pasirengimas dėstyti teisės pagrindų discipliną; mokymo priemonių, orientuotų į teisinį ugdymą, pritaikymas kritinio mąstymo gebėjimų plėtotei; mokytojų pastangos, ugdant ugdant moksleivių kritinį mąstymą; vertintas teisinio ugdymo disciplinos įvedimas privaloma.

3.2. Tyrimo rezultatų analizė

Mokytojų buvo paprašyta apibrėžti esminius gebėjimus ir įgūdžius, būtinus asmeniui, šiandien save programuojančiam asmeninei ir profesinei sėkmei. Dažniausiai jų minėti gebėjimai buvo kritinis mąstymas, gebėjimas keistis kaitos sąlygomis, žinojimas ir mokėjimas surasti reikiamą informaciją, ją vertinti, lyginti; mokėti mokytis, nebijoti pasakyti ir pagrįsti savo nuomonę, priimti kito argumentus. Svarbu tai, jog „*mokiniai visuomet ateina su savomis nuostatomis, su kritiniu mąstymu kartu auga ir tolerantiškumas*“ (Informantas Nr.4). Pabrėžti bendravimo įgūdžiai, kadangi „*jei mokinys nebijos ir priims kitų informacijos srautus – bus diskusija, jei negirdės, ką sako kitas – bus sudėtinga kalbėti net ir apie elementarų kompromisą asmeninėje erdvėje.*“ (Informantas Nr.3). Be to, „*kiekvienas turime būti savarankiškai atsakingas už savo poelgius, elgesį ir bendravimą*“ (Informantas Nr.5).

Paprašius įvertinti šiandieninės bendrojo lavinimo mokyklos galimybes ugdyti šiuos gebėjimus, informantai esamos situacijos nebuvo linkę vertinti vienareikšmiškai ar kategoriškai. Mokytojai pasisakė už labai dideles ir dalines galimybes ugdyti aptariamuosius gebėjimus. Didžiausius nuopelnus jie atidavė galimybei pamokose pritaikyti sparčiai plintančias mokymo naujoves. Buvo išskirti naujaisi darbo metodai ir techninės galimybės, leidžiančios taupyti laiką bei informatyviau, įdomiau pateikti mokomąją ir dalomąją medžiagą. Plačiai akcentuota, jog „*šiandien mokytojas gali nepalyginamai daugiau parodyti, susikoncentruodamas ne į informacijos kiekybę, jos masę, o į kokybę*“ (Informantas Nr.2). Šia prasme šiandieninė mokykla geba rimtai konkuruoti net su kai kuriomis šeimomis, vaikui siūlančiomis masines technologijas, kurios reikiamą informaciją išaiškina pačiais įvairiausiais būdais ir sutaupo ugdytojo darbo laiko sąnaudas. Pastebėta, jog šiandien mokytojas gali pasitelkti užduočių iš interneto, pasinaudodamas specialiai darbui paruoštomis programomis, nes „*technologijų naudojimas tikrai verčia viską į gerą pusę*“ (Informantas Nr.4).

1 lentelė. Mokyklos galimybės ugdyti kritiškai mąstančius asmenis.

Kategorija	Subkategorijos	Interviu citatos
------------	----------------	------------------

Kritiškai mąstančių ugdymo galimybės	Mokymo naujovių pritaikymas	<p>„Šiais laikais mokyklai galimybės yra savaime duotos.“ (Informantas Nr.1)</p> <p>„Galimybių kasdien tikrai tik daugėja <...> šiandien mokytojas gali nepalyginamai daugiau parodyti, susikoncentruodamas ne į informacijos kiekybę, jos masę, o į kokybę“ (Informantas Nr.2)</p> <p>“Galvoju, kad visos galimybės. Aišku gal čia skambiai pasakyta, bet yra labai daug galimybių <...> jeigu vaikui sudarai galimybę jis ir pradeda skleisti“ (Informantas Nr.3)</p> <p>Technologijų naudojimas tikrai verčia viską į gerą pusę. <...> Tokiose pamokose labai daug vietos iš karto atsiranda metodų įvairovei.“ (Informantas Nr.4)</p> <p>„Kokius metodus betaikytum, visi jie yra naudingi.“ (Informantas Nr.5)</p> <p>„Dabar yra galbūt daugiau laisvės darbo metodų pasirinkimui.“ (Informantas Nr.6)</p>
	Mokytojo vaidmuo ir kompetencijos	<p>„Būtinai specialistai, gebantys perteikti disciplinos esmę.“ (Informantas Nr.2)</p> <p>„Kiek su kolegomis diskutuoju, ryškus asmeninis nuovargis. <...> visada yra pasiruošimas nors galėtum jau ir nieko nebedaryti. Galima daug ginčytis, kaip padaryti geresnį mokytojų pasirengimą ir suinteresuotumą.“ (Informantas Nr.4).</p> <p>„Turi būti mokytojo ir klasės mokinių bendravimas <...> Bijau skambiai kalbėti, bet būtinas mokytojo autoritetas. Bent jau pagarba jam, kad mokiniai žinotų, ar su juo bus įdomu. Tai būtų noras daryti tai, ką šitas žmogus sako.“ (Informantas Nr.3)</p> <p>„Sklandžiam darbui reikia pirmiausia įvertinti jaunų žmonių galimybes, nes visos grupės – labai skirtingos. Galbūt mokiniai norėtų daugiau bendradarbiavimo, bet tikrai neesi pajėgus atkreipti dėmesį į kiekvieną“ (Informantas Nr.5)</p> <p>„Dalis pedagogų – vyresnio amžiaus žmonės, kuriems persiorientuoti į naujovišką darbą yra sudėtinga. Mokytojas turi būti savo dalyko specialistas, be to dabar vaikai žino savo teises, bet pareigų ne, gerokai smukęs mokytojo autoritetas“ (Informantas Nr.6)</p>
	Mokyklos bendruomenės vaidmuo	<p>„Mokyklos kartais skiriasi kaip diena nuo nakties <...> mokykla gali būti liberali ir demokratiška, bet yra tokių diktatūrų, kai žmonės dirbdami stresuoja kiekvieną dieną. „<...> reikia abipusiško noro dirbti“ (Informantas Nr.4)</p> <p>„Svarbu, kad mokinį supanti aplinka būtų pajėgi priversti mokinį suvokti, ko jam gyvenime reikės <...> reikia visų suinteresuotų maksimaliu rezultatu asmenų bendradarbiavimo. Būtina sukomplektuoti darbinę atmosferą“ (Informantas Nr.1)</p> <p>„Jeigu vienas mokytojas pradeda dirbti kitaip ir daugiau reikalauti, kolegos būna nepatenkinti.“ (Informantas Nr.6)</p>

Informantas Nr. 1 teigia, kad „šiais laikais mokyklai galimybės yra savaime duotos, nors ir būtų galima diskutuoti, jog jos galėtų būti geriau organizuotos“. Mokinio motyvaciją išskirdamas

kaip esminį akcentą, jis laikosi pozicijos šiam gebėjimui atiduoti visus laurus, įvertinant jaunam žmogui siūlomas galimybes ir atsirinkti iš aplinkos konkrečiam asmeniui reikalingus dalykus, kadangi „jeigu vaikas turi motyvaciją, jis tikrai pasinaudos ir pamokose išgirsta informacija, ir tikslingus klausimus mokytojui užduos, jis domėsis ne tik tuo, kas parašyta vadovėlyje, o tada asmeninė ir profesinė sėkmė garantuotos“. Šiai išvalgai linkę pritarti ir daugiau pedagogų, mokyklos galimybių spektrą paryškindami mokytojo figūra: „jeigu vaikui sudarai galimybę, jis ir pradeda skleistis“ (Informantas Nr.3). Vienas mokytojų ekspertų teigia: „Kad tokių mokyklų yra tai tikrai. Vadinasi, jeigu gali vienos, tai ir kitos gali, tačiau daug priklauso nuo asmenybės, nuo mokytojo. <...> Mokytojas turi pasirinkimą viso ko – metodikos, dėstymo stiliaus, valandų skaičiaus, tematikos koregavimo ir t. t., bet ta laisvė dažnai priklauso nuo konkrečios mokyklos“ (Informantas Nr.4). Režiuuojant išsakytas mintis, galima daryti išvadą, kad mokytojo ir mokyklos bendruomenės vaidmenys dažnai lemia tik dalines mokyklos galimybes ugdyti kritiškai mąstančius asmenis.

Viena vertus mokytojo laisvė dirbti atitinka laisvosios ugdymo paradigmos ir humanizmo principus, kita vertus mokytojų darbo praktika liudija pasitaikant ir netinkamą – diktatorišką darbo atmosferą, verčiančią mokytojus stresuoti kiekvieną darbo dieną. Be to, ne visada pastebimas susikalbėjimas tarp ugdymo institucijos kolektyvo: „jeigu vienas mokytojas pradeda dirbti kitaip ir daugiau reikalauti, kolegos būna nepatenkinti. Jeigu visi mokytojai duotų tiek pat, vaikai sugebėtų netgi kitaip paskirstyti laiką“ (Informantas Nr.6). Kalbinti mokytojai visuotinai sutarė, jog būtinas visų suinteresuotų maksimaliu rezultatu bendradarbiavimas, savo dėstomo dalyko išmanymas, mokytojo autoritetas, „kad mokiniai žinotų, ar su juo bus įdomu“ (Informantas Nr.3). Pastarasis grindžiamas pagarba mokytojui ir tikslingu noru daryti tai, į ką mokinius paprastai veda ugdytojas. Gryninant mokyklos galimybių klausimą, aiškiai išsiskyrė vyresnės ir jaunesnės kartos mokytojų pozicijos. Pirmieji akcentavo asmeninį nuovargį ir jų daugumai atitekusį šių dienų iššūkį – pergyventi ugdymo paradigmos kaitą ir prisitaikyti, todėl galimybės ryškinamos užduodant konkretų klausimą – kiek jiems pavyko šitai padaryti? Informantas Nr.2 nurodo: „sunku prisitaikyti prie tempo, pačiam nuolat įsisavinti naujus dalykus <...> mokytojas šiandien tegali būti tik koordinatorius, vertintojas, skatintojas, tas, kuris nurodo esmines vertybes“. Šią poziciją papildo dar viena išvalga, atsiremianti į idėją, jog paprastai „tereikia tik noro ir fizinių galimybių mokytojui, nes nerealu nuo ryto iki antros dienos pusės praveisti pamokas su didžiausiu entuziazmu. Tokios pamokos gali būti tikrai ne kiekvieną kartą, apskritai labai svarbu, kiek tu sugebėsi atlaikyti tokį krūvį“ (Informantas Nr.3).

Jaunosios kartos mokytojams noro ir entuziazmo dirbti netrūksta, tačiau koją kiša patirties stoka. Toks pedagogas linkęs svarstyti, jog „galbūt mokiniai norėtų daugiau bendradarbiavimo, bet tikrai neesi pajėgus atkreipti dėmesį į kiekvieną“, ypač, kai „kartais iš šono atrodo, kad tas jaunas

mokytojas yra net ir pasimetęs.“ (Informantas Nr.5). Visi kalbinti mokytojai pritarė, kad erdvės diskusijoms, anot informanto Nr.4, *„kaip padaryti geresnį mokytojų pasirengimą ir suinteresuotumą“*, yra tikrai užtektinai. Be to, savarankiškesniam moksleivių darbui būtina mažinti šiuo metu tarp bendrojo lavinimo mokyklos ir aukštųjų mokyklų egzistuojantį atotrūkį, kadangi *„mokykla yra šiltnamis, o mokiniams įstojus į universitetus dažnai būna šokas, nes pas mus jie dažnai reikalauja mažesnių krūvių, o nuėję į universitetus gauna dar daugiau“* (Informantas Nr.4).

2 lentelė. Vidinės problemos, apsunkinančios mokyklos galimybes ugdyti ir plėtoti kritinio mąstymo gebėjimus

Kategorija	Subkategorijos	Interviu citatos
Vidinės problemos	Mokinių ir mokytojų motyvacija	<p><i>„Mokinių „užnorinimas“ dirbti - problematiška šitai. Kas valdo? Paprastai juk baimė. Visada klausia manęs – koks bus atsiskaitymas, ar bus pažymys ir pan.“</i> (Informantas Nr.4)</p> <p><i>„Priklauso nuo to, kiek mokinys norės įsisavinti ir kokie yra jo gebėjimai <...> dalis mokinių – pasyvūs, be to, pas mus įvairus mokinių kontingentas“</i> (Informantas Nr.5)</p> <p><i>„Vyresnių klasių moksleiviai paprastai jau būna apsisprendę dėl būsimųjų savo egzaminų, todėl paprasčiausiai nebėra netgi ir nusiteikę dirbti su ta informacija, kuri juos dar labiau papildomai apkrautų.“</i> (Informantas Nr.2)</p> <p><i>„Dar iki dabar turim klausimą – o pažymys bus? Kartais matai situacijas, kai žmogus lyg ir tikrai galėtų, bet nuleidžia rankas – juk jei nebus vertinama, tada neverta stengtis.“</i> (Informantas Nr.3)</p> <p><i>„Nuo kitų metų mūsų mokykla lieka dešimtmete. Mes dedam pastangas, ruošdami vaikus, tačiau juk patys geriausi vaikai tai išeis kitur – į miesto gimnazijas <...> tikrai kryptingas teisinis ugdymas įmanomas tik stipriose gimnazijose, kuriose mokosi motyvuotesni mokiniai.“</i> (Informantas Nr.2)</p>
	Jaunų specialistų trūkumas arba adaptacija	<p><i>„Jaunimo dirbti į mokyklą praktiškai neateina nors galėtų, nes jaunas žmogus atsineštų ir kitokį savo požiūrį į mokymą.“</i> (Informantas Nr.1)</p> <p><i>„Visada konsultuojiesi ir su didesnę darbo stažą turinčiais žmonėmis, tačiau jiems kartais iš šono atrodo, kad tas jaunas mokytojas yra net ir pasimetęs.“</i> (Informantas Nr.5)</p>
	Ribotos mokyklos finansinės galybės	<p><i>„Turėdamas finansinių galimybių gali važiuoti į Seimo ar Vyriausybės rūmus.“</i> (Informantas Nr.3)</p> <p><i>„Dabar patiems tenka rūpintis visomis metodinėmis priemonėmis.“</i> (Informantas Nr.2)</p>

Mokytojų buvo klausta, kokios pagrindinės problemos apsunkina šiandieninės mokyklos galimybes ugdyti ir plėtoti kritinio mąstymo gebėjimus. Informantų teiginiai leidžia aiškiai išskirti vidinių ir išorinių problemų, su kuriomis susiduria ugdymo įstaiga, kategorijas. Dažniausiai vidinėms problemoms priskiriamos mokinių ir mokytojų motyvacija dirbti, jaunų specialistų

trūkumas arba adaptacija mokykloje ir ribotos mokyklos finansinės galimybės (pavyzdžiui, išlaidos metodinėms priemonėms). Tikslingai pasirinkti skirtingose mokyklose (vidurinėje, gimnazijoje, profesinėje) dirbantys pedagogai problemas vertino per savosios patirties prizmę. Faktą, kad visais laikais buvo ir motyvuotų, ir nemotyvuotų moksleivių akcentavo visi informantai. Reikšminga tapo rajono vidurinių mokyklų, kuriose vykdytas tyrimas, padėtis. Dviejų vidurinių mokyklų būsima kitų mokslo metų reorganizacija į pagrindines padiktavo negatyvias jų darbuotojų nuotaikas: „*juk patys geriausi vaikai tai išeis kitur – į miesto gimnazijas*“ (Informantas Nr.2). Esama situacija pedagogus kartu vedė link išvados, jog tikrai kryptingas teisinis ugdymas būtų įmanomas tik stipriose gimnazijose, kuriose mokosi labiau motyvuotų asmenų kategorija. Paaiškėjo, kad mokyklos nykimas demotyvuoja ir pačius mokytojus, slopina jų iniciatyvas.

Profesinės mokyklos mokytojas paprastai susiduria su mokinių pasyvumo problema: „*priklauso nuo to, kiek mokinys norės įsisavinti ir kokie yra jo gebėjimai <...> dalis mokinių – pasyvūs, be to, pas mus įvairus mokinių kontingentas*“ (Informantas Nr.5). Tuo tarpu gimnazijoje dirbantys ekspertai pabrėžė egzistuojant tam tikrą „gimnazijos mitą“, kadangi paprastai kolegos iš kitų ugdymo įstaigų klaidingai įsivaizduoja gimnazijos darbinę atmosferą. Minėtas ir vyresnių klasių moksleivių apsisprendimas dėl būsimųjų egzaminų, slopinantis jų norą dirbti su papildoma informacija, pažymio, kaip pagrindinio ugdytinių vertinimo, minusas: „*Dar iki dabar turim klausimą – o pažymys bus? Kartais matai situacijas, kai žmogus lyg ir tikrai galėtų, bet nuleidžia rankas – juk jei nebus vertinama, tada neverta stengtis*“ (Informantas Nr.3). Situaciją, anot informanto Nr.1, gelbėtų jaunų specialistų įsiliejimas į švietimo sistemą, tačiau „*jaunimo dirbti į mokyklą praktiškai neateina nors galėtų, nes jaunas žmogus atsineštų ir kitokį savo požiūrį į mokymą*“.

3 lentelė. Išorinės problemos, apsunkinančios mokyklos galimybes ugdyti ir plėtoti kritinio mąstymo gebėjimus

Kategorija	Subkategorijos	Interviu citatos
Išorinės problemos	Netinkama švietimo politika	„ <i>Socialiniam mokinių ugdymui skiriama tikrai per mažai dėmesio, per mažai pamokų.</i> “ (Informantas Nr.2) „ <i>Mes turim dešimtis vaikų, kurie yra mokomi palengvintomis ir specialiomis programomis. Labai daug dėmesio iš mokytojo reikalaujama atsilikusiems vaikams. Tada esam priversti rašyti atskiras programas <...> motyvuočiausias mes šiandien imam skriausti, atimdami iš jų brangų laiką</i> “ (Informantas Nr.1)
	Negatyvus tėvų pavyzdys	„ <i>Iš tėvų pusės neretai ateina nihilistinis požiūris į visus pas mus vykstančius procesus <...> Vaikas dabar viena girdi namuose, o tu jam į galvą turi įdėti, kad gali būti ir kitaip.</i> “ (Informantas Nr.1)

	Bendradarbiavimo su vietos institucijomis stoka	<p>„Problema yra ne vaikuose, ir netgi ne mokytojuose, o vaikų tėvuose. <...> Pirma reikia keisti suaugusiuosius ir tik tada vaikus. Jei valstybės negerbia tėvai, kaimynai tai ir vaikas tos valstybės tada tikrai negerbs.“ (Informantas Nr.6)</p> <p>„Tėvų emigracija, kai vaikai paliekami vieni arba su giminaičiais. Šitai tikrai juntama ir mokykloje, nes tokie vaikai mokyklai savaime tampa tam tikra rimta problema. Vaikui atsiranda daugybė įvairių pagundų laisvam gyvenimui, net ir pačiam motyvuočiausiam.“ (Informantas Nr.1)</p> <p>„Savivaldybėje turbūt netgi nėra ir specialaus skyriaus, kuris galėtų suteikti atitinkamos informacijos, organizuoti edukacinę veiklą mokykloje <...> galėtų būti ir pačių valdžios atstovų glaudesnis ryšys su mokyklos institucija“ (Informantas Nr.1)</p> <p>„Į ugdymo procesą labiau galėtų įsijungti teisininkai – tam, kad teisinis ugdymas nebūtų tik mokyklos reikalas ir interesas. Galų gale, mokykla labiau turėtų rūpėti ir policijai, nes masiškai didėja nusikalstamumas“ (Informantas Nr.2)</p> <p>„Prieš rinkimus savivaldybės atstovai noriai atvyksta – tada, kai jiems reikia auditorijos“ (Informantas Nr.3)</p> <p>„Einu senąją vąga, kuria buvo paliktas palikimas ir tiesiog nepriėjau prie to, kad būtų kažkokie išėjimai, ekskursijos“ (Informantas Nr. 5)</p>
--	---	---

Pedagogų įvardytos išorinės mokyklos galimybes ugdyti ir plėtoti kritinio mąstymo gebėjimus apsunkinančios problemos leidžia plačiau kalbėti apie kritinio mąstymo ir teisinio ugdymo sąsajas. Mokytojai dažnai pastebi iš tėvų pusės ateinančią nihilistinę požiūrį į daugumą aplink vykstančių procesų: „problema yra ne vaikuose ir netgi ne mokytojuose, o vaikų tėvuose <...> pirma reikia keisti suaugusiuosius ir tik tada vaikus“ (Informantas Nr.6). Tokia nuostata apsunkina kasdienio gyvenimo aktualijų suvokimą, kuris pilietiškumo pagrindų, politologijos ir teisės pagrindų disciplinose yra ypač svarbus ugdant kritinio mąstymo gebėjimus. Atskirai įvardijama netinkamos švietimo politikos subkategorija. Informantai kritikuoja socialinio mokinių ugdymo programas, kuriose visuomeninių klausimų nagrinėjimui, konkrečių situacijų sprendimui turėtų rasti didesnis valandų skaičius per savaitę. Vienas pedagogas pastebi: „Labai daug dėmesio iš mokytojo reikalaujama atsilikusiems vaikams. Tada esam priversti rašyti atskiras programas <...> motyvuočiausius mes šiandien imam skriausti, atimdami iš jų brangų laiką“ (Informantas Nr.1). Vis dėlto, galima daryti prielaidą, jog tokia tendencija ryškesnė vidurinėse arba profesinėse mokyklose, kadangi gimnazijos pedagogai to neakcentuoja. Tuo tarpu bendradarbiavimo su vietos institucijomis stoka turėtų būti sprendžiama visose tyrime dalyvavusiose ugdymo įstaigose. Mokytojų manymu, neformalųjį teisinio ugdymo lygmenį gerokai papildytų teisininkų ir įvairių

institucijų (policijos, migracijos tarnybos, prokuratūros, savivaldybės ir kt.) įsitraukimas į ugdymo procesą, nes dabar „savivaldybėje turbūt netgi nėra ir specialaus skyriaus, kuris galėtų suteikti atitinkamos informacijos, organizuoti edukacinę veiklą mokykloje“ (Informantas Nr.1), o valdžios atstovams mokykla dažnai parūpsta tik prieš rinkimus – „tada, kai jiems reikia auditorijos“ (Informantas Nr.3). Maža to, apskritai abejotinas pastarųjų ryšys su mokykla, kadangi „žmogus, kuris nėra susidūręs su mokykla ir mokiniais, su jų poreikiais, pagrindiniais šioje institucijoje vykstančiais reiškiniais ima kalbėti savame lygyje, kurio mokiniai dar nesuvokia“ (Informantas Nr.1).

Dalis mokytojų pabrėžia ir dar vieną neigiamą faktą: „į organizuojamus susitikimus mokyklose dažniausiai ateina stropiausieji ir gabiausieji, o ne tie, kuriems „profilaktiškai“ praverstų sužinoma informacija, todėl turim kitą problemą – kokiais būdais patraukti nestropių dėmesį?“ (Informantas Nr.2). Mokytojų teigimu, rimtai diskutuotinu tampa klausimas, ar pilietinė ir demokratinė visuomenė gali būti sukurta mokykloje teturint keletą pilietiškumo ir teisinio ugdymo valandų. „Su pilietiškumo pamokomis pilietinės visuomenės mes nesukursim. Norint sukurti pilietinę visuomenę pirmiausia reikia pertvarkyti viską. Reikia pilietiškumo ugdymo ne vien per pamokas, bet reikia apskritai pilietiškumo ugdymo. Reikia daryti taip, kad patys vaikai norėtų ateiti į Vasario 16 – osios ar Kovo 11 – osios minėjimus ir tai neprimintų anų laikų, kuomet mases išvadydavo į paradą tam tikromis dienomis“ (Informantas Nr.6). Tyrimo rezultatai atskleidžia, jog dažniausiai mokymo (si) erdvė įvairinama pačių pedagogų iniciatyva: „Vienais metais bandžiau vesti pamokas įvairiose institucijose. Aš tai dariau vieną kartą, vienus metus. Visur, kur beldžiausi, į kurėjau buvau sutikta normaliai. Iš viso buvo numatytos gal 9 tokios grandys. <...> bet šitai vyksta tik konkrečiu atveju, epizodiškai“ (Informantas Nr.3). Profesinėje mokykloje ši problema galėtų būti sprendžiama išnaudojant specialų moksleivių praktikai skirtą laiką, tačiau čia dirbančiam kalbintam jaunam pedagogui kliūtimi tampa patirties stoka: „einu senąją vąga, kuria buvo paliktas palikimas ir tiesiog nepriėjau prie to, kad būtų kažkokie išėjimai, ekskursijos, bet manau, mokiniams turėtų tai patikti“ (Informantas Nr.5). Kaip atskirą rajonui būdingą bendrąją išorės problemą vienas mokytojas išskyrė emigracijos srautą, kadangi tuomet „vaikui atsiranda daugybė įvairių pagundų laisvam gyvenimui, net ir pačiam motyvuočiausiam“ (Informantas Nr.1).

4 lentelė. Mokytojų pasirengimas dėstyti teisės pagrindų discipliną

Kategorija	Subkategorijos	Interviu citatos
Pasirengimas	Pedagoginio darbo patirtis	„Esu bendrųjų programų konsultantė ir pati seminarus vedu, esu praktinės veiklos mokytojų vertintoja. Kada buvo ruošiamas vadovėlis „Teisė kiekvienam“, tada buvo labai daug seminarų, ir ne tik Lietuvoje. Mes ir patys vedėm tuos

	Mokymų ir seminarų trūkumas	<p><i>seminarus įvairiose mokyklose. Šia prasme aš labai daug kur dalyvavusi. Man jau mokymų nebereikia.</i>“ (Informantas Nr.3)</p> <p><i>„Žinau, kad tokie organizuojami, bet aš į juos neinu. Man užtenka turimų praktinių žinių.“</i> (Informantas Nr.6)</p> <p><i>„Netenka girdėti, kad rajono mastu tokie būtų organizuojami.“</i> (Informantas Nr.1)</p> <p><i>„Teisės pagrindų kurse galėtų plačiau dirbti ir tie patys istorijos mokytojai, tačiau tokiu atveju mums reikia specialios metodinės medžiagos, kuri plačiau supažindintų su teisės normomis, atsakomybe ir kt. panašiais klausimais.<...> Pastebiu, kad pagrindiniai seminarai atsikelia jau ir į Ukmergės rajoną, bet apie kritinį mąstymą rajone kalbama tikrai mažai.“</i> (Informantas Nr.2)</p> <p><i>„Reikia mokytojų praktikų. Metodiniuose susirinkimuose rajono mastu nėra keliami teisinio ugdymo klausimai. Reikia pasidomėti, kiek rajono mokyklose dėsto teisę.“</i> (Informantas Nr.3)</p> <p><i>„Teisinio ugdymo klausimais neesu dalyvavęs, tai negaliu teigti, kad pakanka, ar motyvas yra. Kritinio mąstymo klausimu esu dalyvavęs kitoje barikadų pusėje – esu vedęs pats seminarus, nukreiptus į šį akcentą.“</i> (Informantas Nr.4)</p> <p><i>„Labai liūdna šioje vietoje, nes apskritai seminarų yra labai sumažėję, arba jie yra mokami. Pasigendu teisės dalykų, man tikrai esama poreikio. Reikia žinių, bet nėra galimybių. Aš baigiau teisės edukologijos programą, bet ten buvo panagrinėta tik keletas teisės šakų, o man tai reikia specialių profesinių žinių. <...> rajone trūksta kitų teisės pagrindų mokytojų, nėra su kuo dalytis išpūdziais.“</i> (Informantas Nr.5)</p>
--	-----------------------------	---

Analizuojant mokytojų pasirengimą dėstyti teisės pagrindų discipliną ryškios dvi nuomonės, juos suskirstančios į pasirengusius ir pasirengusius tik iš dalies. Pedagogų įvairiapusės darbo patirtys paprastai leidžia jiems pasitikėti savo jėgomis: *„Esu bendrųjų programų konsultantė ir pati seminarus vedu, esu praktinės veiklos mokytojų vertintoja. Kada buvo ruošiamas vadovėlis „Teisė kiekvienam“, tada buvo labai daug seminarų, ir ne tik Lietuvoje. Mes ir patys vedem tuos seminarus įvairiose mokyklose. Šia prasme aš labai daug kur dalyvavusi. Man jau mokymų nebereikia.“* (Informantas Nr.3). Tačiau beveik visi informantai tikino, jog jiems trūksta rajone tiek kritinio mąstymo, tiek teisinio ugdymo mokymų ir seminarų, kurie galėtų efektyvinti mokytojų pasirengimą darbui. Anot informanto Nr.2, *„teisės pagrindų kurse galėtų plačiau dirbti ir tie patys istorijos mokytojai, tačiau tokiu atveju mums reikia specialios metodinės medžiagos, kuri plačiau supažindintų su teisės normomis, atsakomybe ir kt. panašiais klausimais“*. Taigi, dirbantys mokytojai ne visuomet pasitiki savo jėgomis.

Pedagogai pabrėžė, kad pilietiškumo pagrindų, politologijos ir teisės pagrindų disciplinas dėstyti yra kur kas sudėtingiau nei, pavyzdžiui, istoriją: *„kitos specialybės mokytojui tikrai būtų per*

sudėtinga vesti tokias pamokas, nes yra ką veikti, jeigu nori normaliai dirbti pamokoje. Aš už tai, kad reikia paruoštų žmonių“ (Informantas Nr.3). Rezultatus teigiama linkme kreiptų ir mokytojai praktikai, tačiau *„metodiniuose susirinkimuose rajono mastu nėra keliami teisinio ugdymo klausimai“* (Informantas Nr.3), o teisės pagrindų disciplinos mokytojų trūkumas dirbančiuosius šioje srityje dažnai palieka vienus mūsų lauke, kadangi *„nėra su kuo dalytis įspūdžiais“* (Informantas Nr.5). Tokia tendencija ypač skaudžiai atsiliepia profesinei rajono mokyklai, kurioje aktualiomis tampa unikalios teisės žinios (pavyzdžiui pervežimų arba maisto ruošimo technologijų teisė), orientuotos į mokykloje ruošiamų specialybių akcentus. Šiuo atveju kritikuojama ir Mykolo Romerio universiteto teisės edukologijos magistratūros programa: *„Aš baigiau teisės edukologijos programą, bet ten buvo panagrinėta tik keletas teisės šakų, o man tai reikia specialių profesinių žinių.“* (Informantas Nr.5).

Mokytojų teirautasi, kokias mokymo priemones jie naudoja savo pamokose ir ar jos, jų manymu, yra pritaikytos kritinio mąstymo gebėjimų plėtotei. Mokytojų nuomonės šiuo klausimu buvo įvairios, sutariant, jog darbas su vadovėliu pamokose tėra tik viena iš priemonių, toli gražu užimantis ne pagrindinį pamokos laiką, kadangi *„gali tik pritaikyti vadovėlio medžiagą tam, kad galėtum sudominti mokinius“* (Informantas Nr.4). Vis dėlto, papildomos metodinės medžiagos egzistavimas - pratybos, įvairi teisinė literatūra ar kodeksai, gerokai praplečia mokinių teorinių ir praktinių įgūdžių lauką: *„šiom pamokom turi būti paruoštas visas komplektas: mokytojo knyga, vadovėlis, pratybos“* (Informantas Nr.3).

5 lentelė. Mokymo priemonių, orientuotų į teisinį ugdymą, pritaikomumas kritinio mąstymo gebėjimų plėtotei.

Kategorija	Subkategorijos	Interviu citatos
Pritaikomumas	Papildomos medžiagos rengimas	<i>„Šiom pamokom turi būti paruoštas visas komplektas: mokytojo knyga, vadovėlis, pratybos.“</i> (Informantas Nr. 3) <i>„Paprastai vadovėliuose konkrečios pamokos, temos supratimui pateikiama kažkiek teksto, kurio aiškinimas labai sudėtingas. <...> didžioji dalis pateikiamų užduočių – per daug paprastos ir primityvios. <...> Norint, kad vaikas tikrai įsisąmonintų visus dalykus, ne pro šalį dar papildomai naudotis kitokia medžiaga.“</i> (Informantas Nr.1) <i>„Kartais trūksta būtent tų užduočių, kurios skatina kritinį mąstymą, netgi elementarios informacijos.“</i> (Informantas Nr.2) <i>„Mokytojas pateikia metodinę dalomąją medžiagą, kuri yra įvairi – internetas, kodeksai, literatūra. Yra profesiniai dalykai, jų šakos – tai vat kalbant apie juos netgi ir parengti tą medžiagą yra labai sudėtinga.“</i> (Informantas Nr.5)
	Netinkamos mokymo programos ir	<i>„Kritikuotina viskas, vadovėliai visiškai netinka, juos tik paimti ir išmesti į šiukšlių dėžę. <...> Teisės vadovėlis ruoštas pagal amerikiečių modelį – jis yra informatyvus, nuosekliai</i>

	vadovėliai	<i>surašytas, bet su pilietiškumu prastai. Ekonomikos vadovėlis ir tas parašytas žymiai imliau. <...> Galiausiai programos. Nors jos ir sudaromos, bet vis dar negaunamas toks rezultatas, kad jos vestų link kritiškai mąstančio žmogaus.“ (Informantas Nr.6)</i> <i>„Vadovėliuose nėra informacijos, kuri mokinius užvestų. Temos pagal programą yra sausos. Rašo paprastai vyresnės kartos žmonės arba akademikai. Devintokams, dešimtokams tikrai reikia kitokių vadovėlių. Pateikiamas per daug sudėtingas tekstas. <...> Atotrūkis ir jaunų žmonių domėjimasis kitais dalykais.“ (Informantas Nr.4)</i>
--	------------	--

Paaikškėjo, jog kryptingam teisiniam mokinių ugdymui skirti vadovėliai visų pirma ne visuomet pasiekia klases: „geresnių vadovėlių mokykla nesugeba įsigyti – biblioteka yra gavusi vos vieną kitą jų egzempliorių“ (Informantas Nr.1). Tačiau mokytojai konstatavo, jog plačiai žinomas teisės vadovėlis „Teisė kiekvienam“ yra informatyvus ir iš esmės tinkamas teisinio ugdymo pamokoms: „Vadovėlyje „Teisė kiekvienam“ pateiktos informacijos yra net daugiau nei kad reikia. Vienai temai išsiaiškinti praktiškai reikia nors dviejų ar trijų pamokų ir mokytojas turi atsirinkti“ (Informantas Nr.3). Daugiau kritikos sulaukė teisės žinias integruojantys pilietiškumo pagrindų vadovėliai, kuriuose pedagogai paprastai pasigenda konkrečių, kritinį mąstymą skatinančių užduočių. Anot informanto Nr.1, „didžioji dalis pateikiamų užduočių – per daug paprastos ir primityvios“, maža to, „paprastai vadovėliuose konkrečios pamokos, temos supratimui pateikiama kažkiek teksto, kurio aiškinimas labai sudėtingas“. Mokymo priemonių klausimas į neigatyvius rėmus vėl spraudžia profesinę mokyklą, kadangi tokioje mokykloje dirbantys pedagogai priversti patys kurti mokymo programas ir dalomosios metodinės medžiagos pagalba perteikti specialybės žinių pagrindus savo mokiniams. Anot informanto Nr.5, „yra profesiniai dalykai, jų šakos – tai vat kalbant apie juos netgi ir parengti tą medžiagą yra labai sudėtinga“.

6 lentelė. Teisinio ugdymo disciplinos įvedimas privaloma.

Kategorija	Subkategorijos	Interviu citatos
Privalomumo poreikis	Praktinių teisės žinių stoka	„Mokinys dažnai net nežino, kaip konkrečioje savivaldybėje sprendžiami tam tikri socialiniai klausimai, kur jis kreiptųsi, prireikus pagalbos. Žmogus turi žinoti savo teises ir pareigas.“ (Informantas Nr. 1) „Mintis apie teisinio ugdymo disciplinos privalomą įvedimą atrodo labai gerai. <...> Rašiau teisinio ugdymo programą. Programos tikslas - pateikti informacinio pobūdžio informaciją, susipažinti. <...> svarbu, kad mokinys sugebėtų orientuotis gyvenime, atskirose situacijose, kad nepasimestų, kad žinotų, kur kreiptis.“ (Informantas Nr.3) „Aš rinkčiausi ne pilietiškumą, o teisę. Pilietiškumas nei padėjo, nei padės. 6 turintis iš pilietiškumo moksleivis gali kažkokioje situacijoje būti kur kas geresnis pilietis nei tas,

	Didelis mokytojų ir mokinių darbo krūvis	<p><i>kuris turės 10.</i>“ (Informantas Nr. 4)</p> <p><i>„Būtų visai naudinga. Pradėti nuo mokinio teisių, nuo mokyklos taisyklių ir natūraliai prieiti prie teisės pagrindų.“</i> (Informantas Nr.5)</p> <p><i>„Mes netelpam į savo pamokų rėmus.“</i> (Informantas Nr.3)</p> <p><i>„Jeigu teisinis ugdymas tampa privalomu, tada būtinas kažkoks pasirinkimas, nes 11 – okai ir 12 – okai irgi perkimšti.“</i> (Informantas Nr. 4)</p> <p><i>„Vaikų krūvis ir taip yra didelis. Yra nustatytas tam tikras valandų skaičius, kiek vaikas jų gali turėti per savaitę. <...> Tik su 1-2val. per savaitę pilietiškumo pagrindų pilietinės visuomenės mes tikrai nesukursim.“</i> (Informantas Nr.6)</p> <p><i>„Krenta žymiai didesnė paruošimo atsakomybė, nes visa yra nuleista ant mokytojo. Lyginant su kitomis rajono mokyklomis, mūsų skirtingos situacijos. Mes turim paruošti mokinį egzaminams ir atsakingai tai daryti, o jie per pamoką gali daugiau žaisti.“</i> (Informantas Nr.3)</p>
--	--	--

Su mokytojais aptartas teisinio ugdymo disciplinos įvedimo privaloma klausimas, juos suskirstęs į dvi barikadų puses. Pasisakę už būtiną teisės pagrindų mokykloje įtvirtinimą, savo mintis argumentavo akivaizdžiai juntama praktinių mokinių teisės žinių stoka, juos klaidinančia netgi savųjų teisių ir pareigų labirintuose. Dabar *„mokinys dažnai net nežino, kaip konkrečioje savivaldybėje sprendžiami tam tikri socialiniai klausimai, kur jis kreiptųsi, prireikus pagalbos“* (Informantas Nr.1). Pedagogai plačiai samprotavo ir vienos iš dviejų alternatyvų – pilietiškumo pagrindų arba teisės pagrindų – pasirinkimo klausimu. Didžioji jų dalis mokykloje paliktų tik teisės pagrindus, atsisakydami pilietiškumo pagrindų, motyvavę tuo, jog teisės žinios savaime apimtų ir pilietiškumo ugdymą, be to, pateiktų nepalyginamai platesnį visuomenės tikrovės supratimo vaizdinį. Informantas Nr.4 teigia: *„per tą pačią teisę gali užsukti daugelį dalykų, o pilietiškumas daug ką kartoja iš tos pačios politikijos, pilietiškume yra daugiau tuščių gabalų. Jeigu reiktų rinktis juoda ar balta – aš rinkčiausi ne pilietiškumą, o teisę“*. Būta ir svarstymų šiuos du dalykus mokykloje dėstyti paraleliai: *„Esu pilietinį ugdymą integravusi kartu su teisės pamokomis. Tuomet mes nagrinėjom daug įvairių situacijų, iš kurių ir pasimato, ar mokiniai gaudosi“* (Informantas Nr.3). Pasisakę prieš privalomą teisės pagrindų discipliną, akcentavo ir taip didelį mokytojų ir mokinių darbo krūvį, kuris juos verčia sprautis į savo pamokų rėmus, juolab, kad nėra teisės pagrindų egzamino, kuris savo ruožtu didintų ugdytojų ir ugdytinių motyvaciją dirbti.

7 lentelė. Mokytojų patirtys, ugdant mokinių kritinį mąstymą.

Kategorija	Subkategorijos	Interviu citatos
Mokytojų patirtys	Žinios	<i>„Norint su vaiku diskutuoti, jį ugdyti, norint, kad jis ateityje būtų pilietišką žmogus, jis visų pirma privalo turėti žinių, nuo kurių mes</i>

	<p>Aktyviųjų mokymo metodų taikymas</p>	<p><i>toli negalim pabėgti. Su tuo, kuris neturi žinių negalėsi netgi elementarios diskusijos surengti.<...> Pagrindinės priemonės turėtų suveikti per žinias, per savarankišką darbą, o jau paskui arba tas žinias pritaikai praktikoje, arba ne.“ (Informantas Nr.1)</i></p> <p><i>„Žmogus turi savimi pasitikėti, pasitikėti taip, kad nebijotų pasakyti nuomonę ir turėti minimaliai žinių, kad galėtų tvirtai jaustis, sugebėti klausyti, priimti kito nuomonę.“ (Informantas Nr.3)</i></p> <p><i>„Reikia žinoti iš kur galima paimti informaciją. <...> mokinys gali atsinešti žinių, bet su jomis toli nenueis, jeigu jam trūks mąstymo įgūdžių.“ (Informantas Nr.6)</i></p> <p><i>„Per kitas pamokas mažiau užsirašinėja, teisiniai dalykai turi būti konkretūs, tikslūs. Jiems yra daug neįdomių dalykų, čia sausa informacija.“ (Informantas Nr.5)</i></p> <p><i>„Buvo rinkimai į savivaldybes. Vaikams įdomu, kaip tokie rinkimai organizuojami, kodėl einama į politiką. <...> Esu šiuo metu uždavęs specialių projektinių darbų, susijusių su visuomenės problemomis. <...> Grupėmis jie dirba tikrai kur kas noriau nei kad pavieniui. Kiekvienas tada turi galimybę kažką pasakyti, mokiniai tada nebebijo atsistoti prieš klasę kalbėti, reikšti savo nuomonę. Tokiais būdais jie gali kitaip įvertinti savo galimybes. Jiems tampa nebesmagu ateiti nepasiruošus prie lentos ir nieko nežinoti“ (Informantas Nr.1)</i></p> <p><i>„Dažnai mokinius skirstau darbui grupėse – tuomet žymiai tikslingiau padaromos išvados, vaikai gali diskutuoti, disputuoti.“ (Informantas Nr.2)</i></p> <p><i>„Aš kartais atsisėdu į mokinio vietą, kad mokinys įsijaustų į mokytojo rolę. Tada pamatau, ar mokinys sugeba valdyti klasę, kelti problemą. Buvo laikas, kai neturėjau nuomonės apie vieną ar kitą vaiką ir projekto ar, pavyzdžiui, teminės pamokos metu tie žmonės pasidarė labai aktyvūs, norėjo kalbėti ir reikštis.“ (Informantas Nr.3)</i></p> <p><i>„Visada labai norisi to kritinio mąstymo – visą laiką egzistuoja lyginimas, vienos tiesos nepateikimas, kad į tą tiesą būtų žiūrima santykinai, kad būtų pažiūrėta iš visų kampų. <...> Pabandyti suprasti dabarties reiškinius, dažnai egzistuojantį negatyvą. Tiesiog tam, kad būtų išryškintas priežastingumas. Svarbus ne kritikavimas, bet įvairiapusis vertinimas.“ (Informantas Nr.4)</i></p> <p><i>„Namuose aš galiu duoti kažkokį projektinį darbą, ar internete rasti medžiagos, vadovėlis yra tik pagalbinė priemonė. Šalia vadovėlio yra vaikų mąstymas. <...> Mes svarstom, kas yra gerai, kas blogai. Dominuoja pokalbis, savarankiškas darbas, projektinė veikla, darbas grupėse. Reikia grįžtamojo ryšio.“ (Informantas Nr.6)</i></p>
--	---	--

Tyrimui pagrįsti buvo svarbios asmeninės informantų patirtys, išryškinusios jų, kaip pilietiškumo pagrindų, politologijos, teisinio ugdymo mokytojų pastangas ugdant moksleivių kritinio mąstymo gebėjimus. Šis diskusijos aspektas kalbintus pedagogus ragino pasisakyti už du, jų manymu, šiame lauke svarbiausius dalykus. Visi jie pabrėžė, jog vis dėlto, mokymas mąstyti turi prasidėti nuo žinių ir žinojimo, kur galima rasti mums aktualią informaciją. Teisinio ugdymo

pamokose žinios apskritai įgyja naujo svorio, kadangi „*teisiniai dalykai turi būti konkretūs, tikslūs*“, o pateikiama informacija dažniausiai sausa ir neįdomi (Informantas Nr.5). Turimų žinių pamatas, mokytojų teigimu, yra būtinas kritiškai moksleivių diskusijai, interpretacijoms, minčių raiškai ir argumentuotai nuomonei. Informantas Nr. 1 pastebi, kad „*pagrindinės priemonės turėtų suveikti per žinias, per savarankišką darbą, o jau paskui arba tas žinias pritaikai praktikoje, arba ne*“. Žinių spragos visuomet užkerta kelią tolesniai ugdytinio galimybių plėtrai, todėl „*žmogus turi savimi pasitikėti, pasitikėti taip, kad nebijotų pasakyti savo nuomonę ir turėti minimaliai žinių, kad galėtų tvirtai jaustis, sugebėti klausyti, priimti kito nuomonę*“ (Informantas Nr.3). Tik šitai įvaldžius galima kalbėti apie aktyvius mokymo metodus, kurie leidžia ugdyti ir plėtoti svarbiausius kritinio mąstymo gebėjimus.

Pedagoginio darbo ilgametis stažas mokytojus paskatino užsiminti apie teigiamus poslinkius pamokos organizavimo kontekste. Nebelikus „pasakojimo prie lentos“ taktikos, pavyzdžiui, darbo grupėmis, diskusijų, projektinės veiklos, pokalbio ar disputų metodai ėmė kurti laisvesnį mokytojo ir mokinių tarpusavio bendravimo modelį. Mokytojai pripažįsta, jog naujieji būdai mokyti dažnai leidžia pamatyti ir įvairiapusiškus mokinių gebėjimus, ko neatskleidžia savarankiškas jų darbas. Informanto Nr.3 patirtis liudija: „*Buvo laikas, kai neturėjau nuomonės apie vieną ar kitą vaiką ir, pavyzdžiui, projekto ar teminės pamokos metu tie žmonės pasidarė labai aktyvūs, noriai kalbėjo. Matyt, per mažai buvau pažinusi*“. Toks mokymo (si) būdas patiems mokiniams padeda ne tik įsivertinti savo galimybes, nes „*jiems tampa nebesmagu ateiti nepasiruošus prie lentos ir nieko nežinoti*“, bet dargi sudaro sąlygas mokiniams mokyti vieniems kitus: „*Klasėje yra keletas ar keliolika vaikų, kurie visuomet daugiau domisi, daugiau moka pritaikyti savo žinias, moka pasinaudoti situacija ir esančiomis aplinkybėmis. Tie kiti, kurie motyvacijos neturi, paprastai visada šliejasi prie šių iniciatyviausiųjų. Atitinkamai motyvuočiausi gali paskui save patraukti ir tą kitą masę*“ (Informantas Nr.1). Akcentuota ir būtinybė ugdymo procese laviruoti tarp įvairių metodų – tiek senesnių, tiek naujesnių: „*darbas grupėse kartas nuo karto yra gerai, tačiau tada dažnai mokiniai ima naudotis vieni kitais*“ (Informantas Nr.4).

Apibendrinant empirinio tyrimo rezultatus, matyti, jog šiuolaikinė mokykla sudaro prielaidas kritinio mąstymo ugdymui teisinio ugdymo pamokose. Didžiausi nuopelnai atiduodami galimybei pamokose pritaikyti sparčiai plintančias mokymo naujoves, išskiriant naujausius darbo metodus ir technines galimybes. Tuo tarpu mokytojo ir mokyklos bendruomenės vaidmenys dažnai lemia tik dalines mokyklos galimybes ugdyti kritiškai mąstančius asmenis. Nors mokytojo laisvė dirbti atitinka laisvojo ugdymo gaires ir bent jau pageidautinus humanizmo principus, mokytojų darbo praktika liudija pasitaikant ir netinkamą – diktatorišką darbo atmosferą. Be to, ne visada pastebimas susikalbėjimas tarp ugdymo institucijos kolektyvo. Galimybes mokyti mąstyti dažnai numato vyresnės ir jaunesnės mokytojų kartos mokytojų pozicijos. Pirmiesiems koją kiša asmeninis

nuovargis ir daugumai jų atitekęs šiandieninis uždavinys – pergyventi ugdymo kaitos etapą ir prisitaikyti. Jaunosios kartos mokytojams trukdo patirties stoka arba dažnas negatyvus vyresniųjų kolegų požiūris.

Kritinio mąstymo ugdymo plėtrą paprastai riboja ir mokinių ir mokytojų motyvacija dirbti, jaunų specialistų trūkumas arba adaptacija mokykloje, ribotos mokyklos finansinės galimybės, ne visada tinkama švietimo politika, ne iki galo tobuli vadovėliai ir programos, neretai iš tėvų pusės ateinantis nihilistinis požiūris į daugelį aplink vykstančių procesų, bendradarbiavimo su vietos institucijomis stoka. Sutariama, jog kritinio mąstymo ugdymo pradžia – žinios ir žinojimas, kur galima rasti aktualią informaciją. Būtent turimų žinių pamatas veda link kritiškos moksleivių diskusijos, interpretacijų, minčių raiškos, argumentuotos nuomonės. Atitinkamai žinių spragos užkerta kelią tolimesnei ugdytinių galimybių plėtrai.

Išvados

1. Mokslinės literatūros šaltinių analizė kritinį mąstymą leidžia apibrėžti kaip XXI a. žinių visuomenės interaktyvų, savarankišką ir nepriklausomą socialinį mąstymą, kuriam būdinga viešų informacijos šaltinių kvestionavimo tendencija, įvairiapusiški metakognityviniai strateginiai įgūdžiai ir potencialiai geriausių besimokančiojo galimybių klasifikacija, besiremianti unikaliai aktyvia individo pozicija, padedančia išlikti bei klestėti šiandieninės dinamikos diktatui paklūstančiame pasaulyje.
2. Mokymo (si) paradigmu virsmo sąlygomis, formuojasi šiuolaikinė mokymo (si) vizija, kelianti vis didesnius reikalavimus besimokančiajam. Interaktyviojo mokymosi strategijos skatina mokinių motyvaciją, padeda geriau suvokti mokomąjį dalyką, ugdo savarankiško mokymosi ir mąstymo įgūdžius. Mokslinėje literatūroje dažniausiai sutinkamos dvi kritinio mąstymo ugdymui pasitarnaujančios – susiliejančio ugdymo ir mokymosi bendradarbiaujant strategijos, besiremiančios humanizmo, kognityvizmo, konstruktyvizmo teorijų vizijomis.
3. Teisinio ugdymo prielaidas reglamentuojantys švietimo dokumentai pabrėžia teisinio ugdymo svarbą šiandieniniame ugdymo kaitos procese ir numato bei įpareigoja kurti tokią ugdymo aplinką, kurioje moksleiviai rengiami gyvenimui demokratinėje visuomenėje, skatinamas jaunimo politinis aktyvumas, į ugdytinį žvelgiama kaip į sąmoningą ir aktyvų tautos bei pilietinės visuomenės narį, turintį esmines, praktiniam gyvenimui būtinas žinias.
4. Teisinio ugdymo pamokos tampa palankia besimokantiesiems niša, kurioje mokiniams suteikiama galimybė diskutuoti, klausti, abejoti, kritiškai vertinti problemas, išvengiant vienareikšmių pozicijų. Inovatyvūs mokymo (si) metodai atveria galimybes kalbėti apie ugdytinio ir ugdytojo bendros veiklos būdų sistemą, atsiremiančią į aktyvų mokinio įsitraukimą į mokymo (si) procesą saugioje ir jaukioje darbinėje aplinkoje, skatinant mokymosi prasmės paieškas ir mokinio iniciatyvas.
5. Teisinio ugdymo turinys bendrojo lavinimo mokykloje apima įvairias su mokinių veikla susijusias formaliojo ir neformaliojo ugdymo sritis – ugdymo turinį ženklinančias švietimo gaires, bendruomeninį gyvenimą, papildomo ugdymo veiklą, bendravimą ir bendradarbiavimą su vietos bendruomene, o integralų teisinių žinių pobūdį ir sklaidą dažnai lemia konkreti mokytojo veikla, atsiremianti į jo turimas teorines ir praktines teises kompetencijas.
6. Šiuolaikinė mokykla sudaro prielaidas kritinio mąstymo ugdymui teisinio ugdymo pamokose. Didžiausi nuopelnai atiduodami galimybei pamokose pritaikyti sparčiai

plintančias mokymo naujoves, išskiriant naujausius darbo metodus ir technines galimybes, leidžiančias taupyti laiką bei įdomiau, informatyviau pateikti dalomąją ir mokomąją medžiagą, pamatyti įvairiapusiškus mokinių gebėjimus, ko nepajėgus atskleisti savarankiškas besimokančiųjų darbas.

6.1. Mokytojo ir mokyklos bendruomenės vaidmenys dažnai lemia tik dalines mokyklos galimybes ugdyti kritiškai mąstančius asmenis. Nors mokytojo laisvės dirbti atitinka laisvojo ugdymo gaires ir bent jau pageidautinus humanizmo principus, reali situacija teorinius teiginius atitinka tik iš dalies: pastebima jaunesnės ir vyresnės mokytojų kartos bendravimo įtampa, kurią lemia poreikis prisitaikyti pasikeitus socialinėms ir ekonominėms sąlygoms.

6.2. Kritinio mąstymo ugdymo plėtrą paprastai riboja mokinių ir mokytojų motyvacija dirbti, jaunų specialistų trūkumas arba adaptacija mokykloje, užsitęsusi švietimo reforma, Lietuvos autorių parengtų vadovėlių ir programų stygius, neretai iš tėvų pusės ateinantis nihilistinis požiūris į daugelį aplink vykstančių procesų, bendradarbiavimo su vietos institucijomis stoka.

6.3. Kritinio mąstymo ugdymo pradžia – žinios ir žinojimas, kur galima rasti aktualią informaciją. Turimų žinių pamatas veda link kritiškos moksleivių diskusijos, interpretacijų, minčių raiškos, argumentuotos nuomonės. Žinių spragos užkerta kelią tolimesnei ugdytinių galimybių plėtrai.

SANTRAUKA

XXI šimtmetis ženklina naują etapą, kuriantį mūsų mąstymą sąlygojančią paradigmą, nukreiptą į permainas bei su jomis susijusius veiksmus. Europos integracijos procesų akivaizdoje bet kokios srities dabarties specialistas turi gebėti analizuoti, naujose situacijose taikyti turimas žinias, spręsti iškylančias nestandartiškas problemas, be to, jausti atsakomybę ne tik už individualų, bet ir grupės darbą. Todėl ateities perspektyva reikalauja ne vieno mąstymo būdo, paremto įvairiapusiais, nuolat tobulinamais ar netgi transformuojamais gyvenimo įgūdžiais. Šiame kontekste ypatingą reikšmę įgyja individo gebėjimas kritiškai mąstyti, kuris padės lengviau prisitaikyti prie XXI amžiaus poreikių, o kartu suteiks galimybę objektyviai įvertinti viską, ką mokomės ir ką darome. Darbo tikslas – išanalizuoti kritinio mąstymo ugdymo galimybes teisinio ugdymo pamokose. Šiam tikslui įgyvendinti išsikelti šie uždaviniai: apibrėžti kritinio mąstymo sampratą; apibūdinti kritinio mąstymo ugdymo strategijas ir išryškinti mokymo metodų pasirinkimo kriterijus teisinio ugdymo pamokose; apžvelgti teisinio ugdymo ypatumus šiandieninėje Lietuvos bendrojo lavinimo mokykloje; atskleisti kritinio mąstymo ugdymo galimybes teisinio ugdymo pamokose Ukmergės rajono mokyklose. Tyrimo problemos kontekstas nusakytas atsiremiant į kertinius tyrimui klausimus. Tyrimas vykdytas keturiose Ukmergės miesto ugdymo įstaigose, pasirenkant mokslinės ir metodinės literatūros šaltinių analizės ir apibendrinimo bei nestruktūruoto interviu ir kokybinės turinio analizės, naudojant atvejo studijos strategiją, metodai. Tyrimo imtį sudaro šeši mokytojai praktikai, mokyklose dėstantys istorijos ir pilietiškumo pagrindų, politologijos, teisės pagrindų disciplinas. Empirinio tyrimo rezultatai parodo, kad šiuolaikinė mokykla sudaro prielaidas kritinio mąstymo ugdymui teisinio ugdymo pamokose, didžiausius nuopelnus atiduodant galimybei pamokose pritaikyti sparčiai plintančias mokymo naujoves.

Raktiniai žodžiai: kritinis mąstymas, teisinis ugdymas, bendrojo lavinimo mokykla.

SUMMARY

The 21st century marks a new era that is creating a paradigm conditioning our thinking that is directed at changes along with actions that are linked with them. In the face of Europe's integration process, an expert must be able to analyze, adapt their knowledge to new situations, solve non-standard problems that arise, and in addition feel a responsibility not only for the work of one person, but of a group of people, regardless of what that expert's field may be. The future will demand of us to possess more than one way of thinking, one that is based on multifaceted life skills that are constantly being improved upon or that are even transforming. In this context, an individual's ability to think critically acquires particular meaning, which will help to adapt more easily to the needs of the 21st century, and at the same time provide an opportunity to objectively assess everything that we learn and do. The aim of this work is to analyze the opportunities to develop critical thinking in law training lessons. The following tasks were set to achieve this goal: define the concept of critical thinking; describe the strategies of the development of critical thinking and highlight the criteria of the choosing of teaching methods in law training lessons; provide an overview of special aspects of law training classes in today's secondary schools in Lithuania; and discover the possibilities for developing critical thinking in law training lessons in the secondary schools of the Ukmergė District. The research's context is illuminated by the questions that form its basis. The research was conducted at four secondary schools in the city of Ukmergė by analyzing and summarizing the available scientific and methodological literature, and employing unstructured interview and quality content analysis using case studies. The research samples consisted of six secondary school teachers that are teaching history and civic responsibility, political science, and the basics of law. The results of the empirical research show that modern secondary schools are creating the conditions for the development of critical thinking in law training lessons, with the greatest merits given to the opportunity to adapt quickly expanding teaching innovations in lessons.

Keywords: critical thinking, law training, secondary school.

Literatūros sąrašas:

1. Aktyvaus mokymosi metodai. Mokytojo knyga. Vilnius: Garnelis, 1999.
2. Arends R. I. Mokomės mokyti. Vilnius, 1998.
3. Barkauskaitė M., Indrašienė V., Gaigalienė M., Rimkevičienė V., Vasiliauskas R. Nesėkmingo mokinių mokymosi priežasčių tyrimo teoriniai ir empiriniai aspektai // Pedagogika, T. 70, 2004, P. 32 – 37.
4. Bendroji pilietinio ugdymo programa, pagrindinis ugdymas (2004)
5. Bitinas B. Ugdymo filosofija. Vilnius: Enciklopedija, 2000.
6. Bulajeva T. Suaugusiųjų ugdymas: kritinio sąmoningumo link // Logos, Nr. 50, 2007 01.
7. Butkienė G., Laurinčiukienė L. Mokinių kritinis mąstymas // Mokykla, Nr. 6, 1997, P. 16 – 19.
8. Butkienė G., Kepalaitė A. Mokymasis ir asmenybės brandimas. Vilnius: Margi raštai, 1996.
9. Čiužas R. Mokytojo ir mokinio vaidmenų kaita edukacinės paradigmos virsmo sąlygomis // Pedagogika, T. 87, 2007, P. 64 – 70.
10. Freire P. Kritinės sąmonės ugdymas: XX a. pedagogikos klasika. Vilnius: Tyto alba, 2000.
11. Fullan M. Pokyčių jėgos: skverbimasis į reformos gelmes, XX a. pedagogikos klasika. Vilnius: Švietimo studijų centras, 1998.
12. Galkienė A., Cijūnaitienė A. Mokymo metodų taikymo veiksmingumas ir populiarumas // Pedagogika, T. 87, 2007, P. 77 – 85.
13. Gudauskaitė S. Individo kompetencijų aprėptis žinių visuomenėje: problematikos apžvalga // Informacijos mokslai, Nr. 42 – 43, 2007, P. 233 – 240.
14. Gudeliene L. – Gudelevičienė, Kaušylienė A. Ugdymo paradigmos virsmas: nuo mokymo prie mokymosi // Pedagogika, T. 82, 2006, P. 68 – 72.
15. Gudžinskienė V. Kritinio mąstymo įvairios interpretacijos ir jų analizė // Pedagogika, T. 81, 2006, P. 107 – 144.
16. Gudžinskienė V., Indrašienė V. Pedagogų gebėjimo apdoroti informaciją svarba kuriant žinių visuomenę // Pedagogika, T. 60, 2002, P. 168 – 172.
17. Hargreaves A. Mokymas žinių visuomenėje: švietimas nesaugumo amžiuje. Vilnius: Homo liber, 2008. Hopkins D., Ainscow M., West M. Kaita ir mokyklos tobulinimas: XX a. pedagogikos klasika. Vilnius: Tyto alba. 1998.
18. Ilgalaike pilietinio ir tautinio ugdymo programa (2006). Interneto nuoroda <http://tar.tic.lt/Default.aspx?id=2&item=results&aktoid=F9650211-C2C6-45C7-9C57-A7A2A413688F> (žiūrėta 2010 12 05).
19. Jacikevičius A. Siela. Mokslas. Gyvensena. Įvadas studijų pradžiai. Vilnius: 1995.
20. Jarvis P. Mokymosi paradoksai. Vilnius: Vytauto Didžiojo universiteto švietimo studijų centras, 2001.
21. Jensen E. Tobulas mokymas. Vilnius: AB OVO, 1999.
22. Jovaiša L. Enciklopedinis edukologijos žodynas. Vilnius: Tyto alba, 2007.
23. Jovaiša L. Hodegetika. Vilnius: Agora, 1995.
24. Jovaiša L. Pedagogikos terminai. Kaunas, 1993
25. Kairienė B., Dzindzaličienė G. Teisinis švietimas – vaiko teisių įgyvendinimo prielaida // Socialinis ugdymas. Švietimo kaita 1988 – 2008m. Vilnius, Nr. 9 (20), 2009, P. 55 – 69.
26. Klooster D. Kritinis mąstymas – kas tai? // Permainos. Vilnius: Garnelis, 2001 (4), P.36 – 40.
27. Koffeman R. Mąstymo psichologija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla, 2001.
28. Kritinio mąstymo ugdymo principų integravimas į Lietuvos bendrojo ugdymo sistemą: tyrimo ataskaita. Vilnius: Šiuolaikinių didaktikų centras, 2010.
29. Lepeškieienė V. Humanistinis ugdymas mokykloje. Vilnius: Valstybinis leidybos centras, 1996.
30. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir bendrojo išsilavinimo standartai. XI – XII klasės. Vilnius: Švietimo plėtotės centras, 2002.

31. Lietuvos švietimo koncepcija. Vilnius: ŠMM, 1992.
32. Lietuvos Respublikos Konstitucija (1992).
33. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (2003), Valstybės žinios, Nr. 63 - 2853
34. Lukas M. Mąstymas ir kūryba. Vilnius: Mintis, 1983.
35. Meredith K. S. Laisvė, atsakomybė ir demokratinė mokykla // Permainos, Vilnius: Garnelis, 2002 (8), P. 25
30. Mokytojų kompetencijos aprašas. Vilnius: ŠMM, Nr. ISAK – 54, 2007.
31. Pagrindinio ugdymo bendrosios programos. Socialinis ugdymas, Vilnius: ŠMM, 2010.
32. Pekauskas A. Vidutinio mokyklinio amžiaus mokinių teisinio ugdymo turinio bendrojo lavinimo mokykloje analizė // Pedagogika, T. 99, 2010, P. 95 – 103.
33. Penkauskienė D. Kritinio mąstymo ugdymas: teorija ir praktika. Vilnius: Garnelis, 2001.
34. Petrulytė A. Kūrybiškumo ugdymas mokant. Vilnius, 2001.
35. Pilietiško ugdymo integruojamoji programa (2008) Internetinė nuoroda http://www.upc.smm.lt/suzinokime/bp/failai/Pilietisku_ji_programa.pdf (žiūrėta 2010 12 05).
36. Psichologijos žodynas. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijos leidykla, 1993.
37. Prakapas R., Motiejūnaitė I. Teisinis ugdymas bendrojo lavinimo mokykloje: mokinių požiūris // Socialinis ugdymas, Nr. 9 (20), 2009.
38. Prakapas R., Žilinskaitė R. Teisinis ugdymas bendrojo lavinimo mokykloje: pedagogų požiūris // Socialinis darbas, Nr.7, 2008, P. 51 – 58.
39. Rimienė V. Studentų kritinio mąstymo dispozicijų ir įgūdžių kaitos galimybės // Acta Paedagogica Vilnensia, T. 17, 2006, P. 78 – 85.
40. Rutkienė A., Zuzevičiūtė V. Mokytojo vaidmens kaita: bendruomenės įtraukimas siekiant mokymąsi daryti veiksmingesnį // Pedagogika, T. 95, 2009, P. 53 – 57.
41. Sahlberg P. Kaip suprantamas mokymasis. Konferencijos „Mokyklų tobulinimo pristatymas Lietuvos aukštosiose mokyklose“ medžiaga, Vilnius, 2005.
42. Senge P. M. Besimokanti mokykla. Vilnius: The Book, 2008.
43. Stulpinas T. Ugdymo principai. Šiauliai, 1993.
44. Stundžėnienė D. Kritinio mąstymo ugdymas Utenos kolegijoje, 2002.
45. Šiugždiniene V. Kritinio mąstymo ir kūrybiškumo ugdymas. Lietuvos mokyklai 600m. konferencijos medžiaga, I tomas, 1997, P. 273 – 279.
46. Šlapkauskas V. Teisės sociologijos pagrindai. Vilnius: MRU, 2004.
47. Šmitienė G. Pokalbis, diskusija: kritinio mąstymo ugdymo aspektas: mokomoji knyga. Klaipėda, Klaipėdos universiteto leidykla, 2005.
48. Ubartaitė – Vingienė D. Kritinio mąstymo ugdymas formaliajame suaugusiųjų švietime: teorija ir jos praktinis taikymas istorijos pamokose. Vilnius: Versus aureus, 2007.
49. Teresevičienė M., Gedvilienė G. Mokymasis bendradarbiaujant. Vilnius: Garnelis, 1999.
50. Teresevičienė M., Gedvilienė G. Mokymasis grupėse ir asmenybės kaita. Kaunas: VDU leidykla, 2003.
51. Totoraitis R., Ažubalytė R. Teisė kiekvienam: vadovėlis X, XI – XII klasėms. Vilnius: Kronta, 2008.
52. Tumėnienė V., Janiūnaitė B. Pedagogo inovacinės veiklos sampratos erdvė ir struktūra: teoriniai aspektai // Socialiniai mokslai, Nr.1 (33), 2000.
53. Vaikų ir jaunimo neužimtumo ir nusikaltimų prevencija: situacijos analizė ir metodinės rekomendacijos. Vilnius: Nusikalstamumo prevencijos Lietuvoje centras, Teisės institutas, 2000.
54. Vaišvila A. Teisės teorija. Vilnius: LTU, 2000.
55. Valstybinės švietimo strategijos 2003 – 2012 metų nuostatos // Valstybės žinios, 2003, Nr. 71-3216.
56. Vasiliauskas R. Mokinių aktyvinimo vaidmuo Benjamino Blumo mokymo tikslų taksonomijoje // Pedagogika, T. 85, 2007, P. 81 – 85.

57. Vidurinio ugdymo (11 – 12 klasių) bendrųjų programų projektai: socialinis ugdymas, teisė. Vilnius: Švietimo plėtotos centras, 2009.
58. Vidurinio ugdymo bendrųjų programų projektai. Bendrųjų kompetencijų ugdymas, Vilnius: ŠMM. (2010 12 28)
59. Visuomenės teisinio švietimo programos įgyvendinimo priemonės // Valstybės žinios, 2005, Nr. 103-3819.
60. Visockienė O. Kritinio mąstymo samprata multidisciplininiu aspektu // Socialiniai mokslai, 2003, Nr.1.
61. Visockienė O. Kritinio mąstymo ugdymas. Kaunas: Technologija: 2002.
62. Visockienė O. Ugdymo kaita kaip kritinį mąstymą sąlygojantis veiksnys // Socialiniai mokslai, 2001, Nr. 5 (31).
63. Visockienė O., Šiaučiukėnienė L. Kritinio mąstymo ugdymo būdų pagrindimas konstruktyvizmo teorijos požiūriu // Socialiniai mokslai, Nr. 3 (24), 2000, p. 92 – 98.

KLAUSIMYNAS MOKYTOJAMS

1. Kokius būtiniausius gebėjimus įvardytumėte kiekvienam asmeniui, siekiančiam sėkmės asmeniniame ir profesiniame gyvenime? Kodėl taip manote?
2. Kaip vertinate mokyklos galimybes ugdyti Jūsų įvardytus gebėjimus?
3. Kokiomis priemonėmis ir koku būdu mokykla turėtų ugdyti Jūsų įvardytus gebėjimus?
4. Kaip manote, su kokiomis problemomis susiduria mokykla, siekdama ugdyti Jūsų įvardytus gebėjimus?
5. Kokį dėmesį ir kaip šių gebėjimų ugdymui skiriate Jūs, kaip teisinio ugdymo mokytojas, atsakingas už ugdymo turinį?
6. Kaip vertinate ar dabartiniai vadovėliai ir kitos mokymo priemonės pritaikyti šių gebėjimų ugdymui? Kodėl taip manote?
7. Kokios, Jūsų manymu, ugdymo priemonės būtų reikalingos šiems gebėjimams ugdyti?
8. Kaip manote, ar šiuolaikinė mokykla pajėgi ugdyti gebančius kritiškai mąstyti?
9. Kaip dažnai ir kokius savo pamokose taikote metodus, skatinančius kritinį mąstymą?
10. Kaip dažnai dalyvaujate specialiuose mokymuose, orientuotuose į kritinio mąstymo ugdymą?
11. Kaip mokiniai reaguoja į mokymo naujoves?
12. Jūsų nuomone, kaip šiandien keičiasi mokytojo figūra ugdymo procese?