

KAUNO TECHNOLOGIJOS UNIVERSITETAS

BRIGITA MISELIŪNAITĖ

HOLISTINIO UGDYMO PARADIGMOS
BRUOŽŲ PAIEŠKA LIETUVOS PRADINIO
UGDYMO SISTEMOJE

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (S 007)

Kaunas, 2025

Disertacija rengta 2020–2024 metais Kauno technologijos universiteto Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultete, Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų akademiniame centre.

Doktorantūros teisė Kauno technologijos universitetui suteikta kartu su Lietuvos sporto universitetu ir Vilniaus universitetu.

Mokslinis vadovas:

doc. dr. Gintautas CIBULSKAS (Kauno technologijos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007).

Redagavo: lietuvių kalbos redaktorė Rita Malikėnienė (leidykla „Technologija“), anglų kalbos redaktorė Birutė Jurkšaitė (leidykla „Technologija“).

Edukologijos mokslo krypties disertacijos gynimo taryba:

prof. dr. Brigita JANIŪNAITĖ (Kauno technologijos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007) – **pirmininkė**;

prof. dr. Remigijus BUBNYS (Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007);

prof. dr. Vilija Bitė FOMINIENĖ (Lietuvos sporto universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007);

prof. dr. Jolita HORBAČAUSKIENĖ (Kauno technologijos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007);

prof. dr. Mirja TARNANEN (Juveskiulės universitetas, Suomija, socialiniai mokslai, edukologija, S 007).

Disertacija bus ginama viešame Edukologijos mokslo krypties disertacijos gynimo tarybos posėdyje 2025 m. birželio 17 d. 10 val. Kauno technologijos universiteto Rektorato salėje.

Adresas: K. Donelaičio g. 73-402, LT-44249 Kaunas, Lietuva.

Tel. +370 608 28 527; el. paštas doktorantura@ktu.lt

Disertacija išsiųsta 2025 m. gegužės 16 d.

Su disertacija galima susipažinti interneto svetainėje <http://ktu.edu>, Kauno technologijos universiteto bibliotekoje (Gedimino g. 50, LT-44239 Kaunas, Lietuva), Lietuvos sporto universiteto bibliotekoje (Sporto g. 6, LT-44221 Kaunas) ir Vilniaus universiteto bibliotekoje (Universiteto g. 3, LT-01122 Vilnius).

© B. Miseliūnaitė, 2025

KAUNAS UNIVERSITY OF TECHNOLOGY

BRIGITA MISELIŪNAITĖ

IN SEARCH OF FEATURES OF THE
HOLISTIC EDUCATION PARADIGM IN THE
LITHUANIAN PRIMARY EDUCATION
SYSTEM

Doctoral dissertation
Social Sciences, Education (S 007)

Kaunas, 2025

The dissertation has been prepared at the Academic Centre of Social Sciences, Arts and Humanities of the Faculty of Social Sciences, Arts and Humanities of Kaunas University of Technology in 2020–2024.

The doctoral right has been granted to Kaunas University of Technology together with Lithuanian Sports University and Vilnius University.

Research supervisor:

Assoc. Prof. Dr. Gintautas CIBULSKAS (Kaunas University of Technology, Social Sciences, Education, S 007).

Edited by: Lithuanian language editor Rita Malikėnienė (Publishing House *Technologija*), English language editor Birutė Jurkšaitė (Publishing House *Technologija*).

Dissertation Defence Board of Education Science Field:

Prof. Dr. Brigita JANIŪNAITĖ (Kaunas University of Technology, Social Sciences, Education, S 007) – **chairperson**;

Prof. Dr. Remigijus BUBNYS (Vilnius University, Social Sciences, Education, S 007);

Prof. Dr. Vilija Bitė FOMINIENĖ (Lithuanian Sports University, Social Sciences, Education, S 007);

Prof. Dr. Jolita HORBAČAUSKIENĖ (Kaunas University of Technology, Social Sciences, Education, S 007);

Prof. Dr. Mirja TARNANEN (University of Jyväskylä, Finland, Social Sciences, Education, S 007).

The dissertation defence will be held on 17 June 2025, at 10 a.m. in a public meeting of the Dissertation Defence Board of the Education Science Field at the Rectorate Hall of Kaunas University of Technology.

Address: K. Donelaičio 73-402, LT-44249 Kaunas, Lithuania.

Phone (+370) 608 28 527; e-mail doktorantura@ktu.lt

The dissertation was sent out on 16 May 2025.

The dissertation is available on <http://ktu.edu> and at the libraries of Kaunas University of Technology (Gedimino 50, LT-44239 Kaunas, Lithuania), Lithuanian Sports University (Sporto 6, LT-44221 Kaunas, Lithuania), Vilnius University (Universiteto 3, LT-01122 Vilnius, Lithuania).

© B. Miseliūnaitė, 2025

TURINYS

LENTELIŲ SĄRAŠAS.....	7
PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS.....	8
SANTRUMPŲ IR TERMINŲ SĄRAŠAS.....	10
IVADAS	12
1. HOLISTINIO UGDYMO PARADIGMOS TEORINĖ ANALIZĖ	19
1.1. Holistinio ugdymo paradigmos ir fundamentaliųjų bruožų analizė.....	19
1.1.1. Susietumo bruožas	25
1.1.2. Darnos bruožas.....	29
1.1.3. Įtraukties bruožas	33
1.1.4. Dvasingumo bruožas.....	35
1.2. Holistinio ugdymo paradigmos sistemos elementų analizė	37
1.2.1. Integruotos ugdymo programos – curriculum holistiniai bruožai.....	38
1.2.2. Holistinė mokyklos kultūra	41
1.2.3. Holistinis mokytojas.....	45
1.2.4. Holistiniai ugdymo metodai pradinio ugdymo lygmeniu	49
2. EMPIRINIO TYRIMO METODOLOGIJOS PAGRINDIMAS	59
2.1. Empirinio tyrimo dizainas.....	59
2.2. Tyrimo etapų aprašymas	62
2.2.1. Dokumentų analizė	62
2.2.2. Apklausų pradinio ugdymo mokytojams	63
2.2.3. Stebėjimai pradinio ugdymo institucijose	69
2.2.4. Ekspertiniai interviu su švietimo politikos formuotojais	73
2.3. Tyrimo ribotumai	76
3. HOLISTINIO UGDYMO BRUOŽŲ RAIŠKA LIETUVOS PRADINIO UGDYMO SISTEMOJE. TYRIMO REZULTATAI	78
3.1. Lietuvos pradinio ugdymo programų dokumentų analizės rezultatai	78
3.1.1. Susietumo bruožo raiška	78
3.1.2. Darnos bruožo raiška	80
3.1.3. Įtraukties bruožo raiška	83
3.1.4. Dvasingumo bruožo raiška	85
3.2. Internetinės apklausos Lietuvos pradinio ugdymo mokytojams rezultatai.....	88
3.2.1. Mokytojų požiūris į transakcijos ir transformacijos ugdymo kryptis	88
3.2.2. Transakcijos ir transformacijos ugdymo metodų taikymo dažnis	90
3.2.3. Ryšys tarp ugdymo programos ir taikomų holistinio ugdymo metodų ...	93
3.2.4. Ryšys tarp mokytojų darbo stažo ir taikomų holistinio ugdymo metodų.	94
3.2.5. Transakcijos ir transformacijos skalių teiginių koreliacijos su pamokose taikomais ugdymo metodais	96
3.2.6. Holistinio mokytojo bruožai Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje.....	97
3.2.7. Koreliacijos tarp skalių teiginių – holistinio mokytojo bruožai	102
3.3. Stebėjimų Lietuvos pradinio ugdymo institucijose rezultatai.....	103
3.3.1. Fizinės mokyklų aplinkos	104
3.3.2. Taikomų holistinių ugdymo metodų pasiskirstymas pagal transmisijos, transakcijos ir transformacijos orientacijas	106
3.3.3. Holistinio ugdymo bruožų pasiskirstymas stebėtose pamokose	108

3.3.4. Holistinio ugdymo taikymo pavyzdžiai stebėtose pamokose	111
3.4. Interviu su Lietuvos švietimo politikos formuotojais rezultatai	114
3.4.1. Holistinio ugdymo įgyvendinimo iššūkiai Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje	114
3.4.2. Holistinio ugdymo Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje įgyvendinimo veiksniai	118
3.4.3. Ekspertų pasiūlymai diegiant holistinio ugdymo paradigmą į Lietuvos pradinio ugdymo sistemą	121
4. DISKUSIJA.....	123
5. IŠVADOS.....	131
6. REKOMENDACIJOS.....	134
7. SUMMARY	137
LITERATŪROS SĄRAŠAS.....	150
CURRICULUM VITAE	164
PADĖKA	166
PRIEDAI.....	167
1 priedas. Apklausa Lietuvos pradinių klasių mokytojams	167
2 priedas. Informacijos apie mokslinį tyrimą forma dalyviui (stebėtų mokyklų vadovams)	177
3 priedas. Prašymas dėl Sutikimo atlikti mokslinį tyrimą (stebėtų mokyklų vadovams)	182
4 priedas. Pamokos stebėjimo protokolai (sudaryta autorės)	184
5 priedas. Mokyklos stebėjimo protokolai (sudaryta autorės).....	186
6 priedas. Informacijos apie mokslinį tyrimą forma dalyviui (ekspertinio interviu dalyviams)	189
7 priedas. Informuoto asmens sutikimo forma (ekspertinio interviu dalyviams).....	192

LENTELIŲ SĄRAŠAS

1 lentelė. Tyrimo respondentų demografiniai duomenys	64
2 lentelė. Tyrimo respondentų pasiskirstymas pagal mokykloje taikomas ugdymo programos kryptis.....	65
3 lentelė. Pilotinio tyrimo pirmo klausimyno vidinio suderinamumo rezultatai	67
4 lentelė. Pilotinio tyrimo antro klausimyno vidinio suderinamumo rezultatai	67
5 lentelė. Pilotinio tyrimo trečio klausimyno vidinio suderinamumo rezultatai.....	68
6 lentelė. Stebėtų mokyklų kodavimo lentelė	70
7 lentelė. Ekspertinio interviu klausimų pagrindimas (sudaryta autorės).....	74
8 lentelė. Ekspertinio interviu informantų kodų - charakteristikų lentelė	75
9 lentelė. Stebėtų pamokų Lietuvos pradinio ugdymo institucijose aptiktų holistinio ugdymo bruožų pavyzdžiai	112
10 lentelė. Holistinės pamokos pavyzdys	113

PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS

1 pav. Holistinio ugdymo fundamentalių bruožų teorinis modelis (sudaryta autorės)	24
2 pav. Susietumo bruožo rodikliai holistinio ugdymo paradigmoje (sudaryta autorės)	29
3 pav. Darnos bruožo rodikliai holistinio ugdymo paradigmoje (sudaryta autorės)	32
4 pav. Įtaukties bruožo rodikliai holistinio ugdymo paradigmoje	34
5 pav. Dvasingumo bruožo rodikliai holistinio ugdymo paradigmoje (sudaryta autorės)	37
6 pav. Integruotos ugdymo programos holistiniai bruožai (sudaryta autorės)	41
7 pav. Holistinės mokyklos kultūros indikatoriai (sudaryta autorės)	45
8 pav. Holistinio mokytojo indikatoriai (sudaryta autorės)	49
9 pav. Transformuojančių ugdymo metodų holistiniai ryšiai pagal Miller (2019) ryšių modelį (sudaryta autorės)	55
10 pav. „3H – Head, Heart, Hands“ – holistinis refleksijos modelis (sudaryta autorės)	56
11 pav. Disertacijoje taikytas teorinis holistinio ugdymo paradigmos fundamentaliųjų bruožų rodiklių modelis (sudaryta autorės)	57
12 pav. Empirinio tyrimo dizaino modelis (sudaryta autorės)	60
13 pav. Tiriamųjų atranka ir tyrimo imties sudarymo logika (sudaryta autorės)	61
14 pav. Tyrimo etapai (sudaryta autorės)	62
15 pav. Klausimyno turinio redagavimas pagal ekspertų komentarus. Pavyzdys	66
16 pav. Kiekybinės apklausos pradinį klasių mokytojams duomenų apdorojimo logika (sudaryta autorės)	69
17 pav. Stebėjimai mokyklose. Mokyklos fizinių aplinkų pritaikomumo holistiniam ugdymui analizės pavyzdys	71
18 pav. Stebėjimai pamokose. Pamokose taikytų transmisijos, transakcijos ir transformacijos ugdymo metodų analizės pavyzdys	72
19 pav. Stebėjimai pamokose. Susietumo, darnos, įtraukties ir dvasingumo holistinio ugdymo bruožų stebėtose pamokose raiškos analizės pavyzdys	73
20 pav. Susietumo bruožas atnaujintose Lietuvos pradinio ugdymo programose (sudaryta autorės pagal ŠMSM 2022a, 2022b, 2022c)	80
21 pav. Darnos bruožo raiška atnaujintose Lietuvos pradinio ugdymo programose (sudaryta autorės pagal ŠMSM 2022a, 2022b, 2022c)	82
22 pav. Įtrauktis atnaujintose Lietuvos pradinio ugdymo programose (sudaryta autorės pagal ŠMSM 2022a, 2022b, 2022c)	85
23 pav. Dvasingumas atnaujintose Lietuvos pradinio ugdymo programose (sudaryta autorės pagal ŠMSM 2022a, 2022b, 2022c)	86
24 pav. Holistinio ugdymo bruožai atnaujintose Lietuvos pradinio ugdymo programose (sudaryta autoriaus)	87
25 pav. Lietuvos pradinį klasių mokytojų požiūris į transakcijos ugdymo metodus	88
26 pav. Lietuvos pradinį klasių mokytojų požiūris į transformacijos ugdymo metodus	89

27 pav. Mokytojų požiūrio į transakcijos ir transformacijos ugdymo krypčių palyginimas	90
28 pav. Lietuvos pradinų klasių mokytojų transakcijos krypties ugdymo metodų vidutinis taikymo dažnis.....	91
29 pav. Lietuvos pradinų klasių mokytojų transformacijos krypties ugdymo metodų vidutinis taikymo dažnis.....	92
30 pav. Pamokose taikomų transakcijos ir transformacijos ugdymo metodų grupių dažnių palyginimas.....	93
31 pav. Holistinio ugdymo metodų taikymo dažnis tradicinėse ir netradicinėse ugdymo programose.....	94
32 pav. Holistinio ugdymo metodų taikymo dažnis pagal Lietuvos pradinų klasių mokytojų darbo stažą	95
33 pav. Lietuvos pradinų klasių mokytojų skalės „Ryšys su savimi“ rezultatai	98
34 pav. Lietuvos pradinų klasių mokytojų skalės „Ryšys su kitais“ rezultatai	99
35 pav. Lietuvos pradinų klasių mokytojų skalės „Ryšys su gamtine aplinka“ rezultatai	100
36 pav. Lietuvos pradinų klasių mokytojų skalės „Ryšys su visuomene“ rezultatai	100
37 pav. Holistinis Lietuvos pradinų klasių mokytojo portretas (sudaryta autorės)	101
38 pav. Apklausos Lietuvos pradinų klasių mokytojams skalių grupių vidurkių palyginimas	102
39 pav. Lietuvos pradinų mokyklų fizinių erdvių pritaikomumas holistiams mokinių ir mokytojų poreikiams. Stebėjimų rezultatai	104
40 pav. Lietuvos pradinų klasių stebėjimuose užfiksuoti taikomi ugdymo metodai	107
41 pav. Stebėtose pamokose taikytų ugdymo metodų pasiskirstymas pagal ugdymo kryptis.....	108
42 pav. Susietumo bruožų taikymo dažnis stebėtose Lietuvos pradinio ugdymo pamokose.....	109
43 pav. Įtraukties bruožų taikymo dažnis stebėtose Lietuvos pradinio ugdymo pamokose.....	109
44 pav. Darnos bruožų taikymo dažnis stebėtose Lietuvos pradinio ugdymo pamokose	110
45 pav. Dvasingumo bruožų taikymo dažnis stebėtose Lietuvos pradinio ugdymo pamokose.....	110
46. pav. Holistinio ugdymo bruožų grupių dažnių vidurkių palyginimas stebėtose Lietuvos pradinio ugdymo pamokose	111
47 pav. Holistinio ugdymo įgyvendinimo iššūkiai Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje (sudaryta autorės)	115
48 pav. Holistinio ugdymo įgyvendinimo veiksniai Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje (sudaryta autorės).....	119
49 pav. Ekspertų pasiūlymai dėl holistinio ugdymo įgyvendinimo perspektyvų Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje	121
Fig. 50. Multi-stage mixed-methods research design	141
Fig. 51. Holistic Education Paradigm Fundamental Traits Indicators Model	143

SANTRUMPŲ IR TERMINŲ SĄRAŠAS

Santrumpos:

AIKOS – atvira informavimo, konsultavimo ir orientavimo sistema, kurios pagrindinis tikslas – teikti informaciją apie mokymosi galimybes Lietuvoje.

CL – mokymasis bendradarbiaujant (angl. *Collaborative Learning*).

COVID – koronaviruso sukelta liga (angl. *coronavirus disease*).

G.A.T.E. – Pasaulinis švietimo pertvarkos aljansas (angl. *the Global Alliance for Transforming Education*).

MAXQDA – programinė įranga, skirta kompiuterizuotai kokybinių ir mišrių metodų duomenų, tekstų ir daugialypės terpės analizei akademinėse, mokslo ir verslo institucijose.

PI – bendraamžių mokymasis (angl. *Peer learning*).

PRISMA – pageidaujami sisteminių apžvalgų ir metaanalizių ataskaitų elementai (angl. *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*).

SPSS – socialinių mokslų statistikos paketas (angl. *Statistical Package for the Social Sciences*).

ŠMSM – Švietimo, mokslo ir sporto ministerija.

ŠVIS – Švietimo valdymo informacinė sistema.

Terminai:

Visybiško vaiko ugdymas – darniai tenkinti intelektualinius, socialinius, emocinius, fizinius, dvasinius ir meninius asmens ugdymo poreikius, ugdomas visybiškas pasaulio suvokimas per holistinę mąstyseną, pabrėžiant ryšius tarp visų ekosistemų bei žmogaus atsakomybės už jų gėrio puoselėjimą.

Holistinė mąstysena – gebėjimas matyti bendrą vaizdą ir įvairių problemos ar situacijos aspektų sąsajas.

Antropocentrizmas – požiūris, pagal kurį žmogus yra Visatos centras, galutinis jos raidos tikslas. Aplinkotvarkoje antropocentrizmu grindžiama beatodairiška gamtinių išteklių eksploatacija, nepaisant gyvosios ir negyvosios gamtos apsaugos, nes žmogus, kaip tobuliausia būtybė Žemėje, esantis jos savininkas (Visuotinė lietuvių enciklopedija, 2025).

Holistinio ugdymo paradigma – kompleksinė švietimo sistema, kurioje tikslingai siekiama ugdyti visybišką vaiką (angl. *whole child*) taikant integruotą ugdymo programą, holistinius ugdymo metodus, holistinėje ugdymo kultūroje su holistiniais mokytojais, visuose elementuose išlaikant susietumo, darnos, įtraukties ir dvasingumo principus.

Holizmas (gr. *holos* – visas) – filosofinė koncepcija, visumą laikanti pirmine ir viršesne jos dalių atžvilgiu. Nepripažįsta, kad bet kurią visumą galima analitiškai išskaidyti vien į atskiras dalis ir jų santykius (Visuotinė lietuvių enciklopedija).

Posthumanistinis (reiškiantis „po humanizmo“ arba „anapus humanizmo“) – kontinentinės filosofijos ir kritinės teorijos idėja, reaguojanti į antropocentrizmo buvimą XXI a. mąstyme (Francesca, 2013). Posthumanizmas apima

„tuos procesus, kurių metu visuomenėje atsiranda ne tik „natūralūs“ biologiniai žmonės, bet ir kiti nariai, kurie vienaip ar kitaip prisideda prie visuomenės struktūrų, dinamikos ar prasmės“.

IVADAS

Tyrimo aktualumas. Šiame turbulentiname pasaulyje, kuriame vyrauja antropocentrinė mąstysena ir kyla daugybė iššūkių: klimato kaita, Žemės išteklių eikvojimas, materialistinės vertybės, karas, terorizmas, skurdas, nelygybė ir tolerancijos stoka (Hryhorczuk ir kt., 2024; Wells ir kt., 2024), skatinama atsigręžti į holistinį ugdymą ir dar kartą kelti klausimą – ką reiškia būti žmogumi? Įdomu, kad Guattari (2000) išskiria santykį tarp „trijų ekologijų“ – mentalinės, socialinės ir aplinkos. Jis teigia, kad, keičiant vieną ekologiją, reikia keisti ir kitas. Vadinasi, klimato krizės neįmanoma išspręsti nesprendžiant socialinių problemų ir nekeičiant žmonių mentaliteto. Ar yra geresnis būdas pakeisti žmonijos mąstyseną nei švietimas? Jungtinių Tautų ataskaitoje apie švietimo transformavimą (2023) teigiama: „Švietimas turi būti suprantamas kaip holistinis mokymosi procesas – procesas, per kurį mokomės mokytis visą gyvenimą; mokomės daryti ir dirbti šiame sparčiai besikeičiančiame pasaulyje; mokomės gyventi kartu, gerbdami vieni kitus ir gamtą, ir ypač procesas, per kurį mokomės būti, gyventi ir džiaugtis visaverčiu ir prasmingu gyvenimu“ (p. 1).

Siekiant pakeisti pasaulį, reikia naujo požiūrio į švietimą, požiūrio, kuris sujungtų mūsų susiskaldžiusį pasaulį ir padėtų rasti nuoseklią geresnio pasaulio viziją. Dauguma dabartinių klasių struktūriškai ir konceptualiai tebeveikia taip pat kaip ir prieš šimtmetį: priekyje stovi mokytojas, o mokiniai yra klausytojai; mokytojas pristato turinį, o mokiniai jį mokosi tuo pačiu metu ir naudodamiesi ta pačia medžiaga (dažniausiai vadovėliu), kuri vėliau vertinama ir įskaitoma, o rezultatas yra kriterijus, rodantis, kiek ko nors išmokta (Dintersmith, 2018). Dėl šios priežasties tėvai visame pasaulyje vis aktyviau ieško švietimo alternatyvų – netradicinių mokyklų (Lillard, 2019; Rudge, 2016, 2021). Sobe (2021) išskiria keturias kryptis, kuriomis turėtų judėti švietimo pokyčiai: mokymasis mokytis, tyrinėti ir kurti kartu, mokymasis kolektyviai mobilizuotis, mokymasis gyventi bendrame pasaulyje ir mokymasis dalyvauti ir rūpintis. UNESCO dokumente „Švietimas 2030“ teigiama, kad švietimas turėtų būti „visapusiškas, holistinis, plataus užmojo, siektinas ir universalus, įkvėptas švietimo vizijos, kuri keičia individų, bendruomenių ir visuomenių gyvenimus, nepaliekant nė vieno nuošalyje“ (2016, p. 24). Miller (2000) teigia, kad „daugelyje pasaulio šalių formuojasi nauja švietimo paradigma, apibūdinama tokiais terminais kaip humanistinė, globali, ekologė, žalioji, integracinė, kooperacinė, progresyvi, visų smegenų (angl. *whole brain*) ir visos kalbos (angl. *whole language*). Tai holistinė paradigma, o kadangi ji grindžiama radikaliai neredukcine pasaulėžiūra, ji siūlo iš esmės pakeisti įprastą švietimo prielaidas ir metodus“ (p. 384). Tačiau ką tai reiškia?

„Šiuolaikinė švietimo teorija ir praktika grindžiama objektyvistine, redukcionistine pasaulėžiūra, ypač gamtamokslinė žmogaus raidos samprata. Holistinis ugdymas – tai visiškai neredukcinis požiūris, grindžiamas į asmenį orientuota, ekologine, globalia ir dvasine pasaulėžiūra“ (Miller, 2000, p. 382). Iš esmės holistinio ugdymo paradigma grindžiama idėja, kad, ugdant visybišką vaiką (angl. *whole child*), reikia darniai tenkinti intelektualinius, socialinius, emocinius, fizinius, dvasinius ir meninius viso asmens poreikius (Bhatta, 2009; Hare, 2010; Miller, 2010, 2019; Miseliunaite ir kt., 2022; Pong, 2021; Preston, 2012; Rudge,

2016). Miller (1988), kurdamas holistinio ugdymo teoriją, buvo įkvėptas humanistinės ir tarpasmeninės pedagogikos, tačiau buvo pasirinkta sąvoka „holizmas“, o ne „humanizmas“, nes „pagrindinis skirtumas buvo tas, kad į holistinį požiūrį buvo įtrauktas dvasinis aspektas. Holistinis ugdymas aiškiai orientuotas į „visą žmogų – kūną, protą ir sielą“ (Miller, 2021, p. 58). Holistinis ugdymas buvo apibrėžtas kaip transformuojantis, postmodernus, ekologinis, kosminis ir dvasinis ugdymas, kuriuo sprendžiamos pasaulinės problemos (G.A.T.E., 1990).

Taigi UNESCO (2015) teigia, kad „mums reikia holistinio požiūrio į švietimą ir mokymąsi, kuris įveiktų susiskaldymą tarp tradicinių kognityvinių, emocinių ir etinių ugdymo aspektų“ (p. 5). Rudge (2016) priduria, kad JAV yra mažiausiai 638 alternatyvios valstybinės mokyklos, kurias galima vadinti holistinėmis. Be to, Suomijoje, Singapūre, Kinijoje ir Naujojoje Zelandijoje holistinis ugdymas yra nacionalinės švietimo sistemos dalis (Lee ir kt., 2014), o Hare (2006) priduria, kad Tarptautinio bakalaureato programa taip pat deklaruoja esanti holistinė. Vadinasi, galima daryti išvadą, kad nors holistinio ugdymo judėjimas nėra naujas, ši ugdymo paradigma išlieka aktuali iki šių dienų. Tačiau ką moksliniai tyrimai atskleidžia apie holistinę ugdymo paradigmą?

Temos ištirtumas ir tyrimų spragos. Holistinio ugdymo empiriniai tyrimai vyrauja Šiaurės Amerikos (Miller, 2016; Rudge, 2016; Seelig, Eldridge ir Schirtzinger, 1982), Europos (Badjanova ir Iliško, 2015; Echegoyen-Sanz ir Martín-Ezpeleta, 2021; Glenn, 2011; Lee., 2014; Renshaw ir Wood, 2011) ir Azijos (Bautista ir kt., 2016; Hedges ir Cooper, 2014; Lee ir kt., 2014; Pong, 2021; Rianawaty ir kt., 2021; Rudge, 2021; Sutarman ir kt., 2017; Wang ir kt., 2010; Widodo, 2019) žemynuose. Daugiausia holistinio ugdymo tyrimų aptikta Indonezijoje (Rianawaty ir kt., 2021; Sutarman ir kt., 2017; Widodo, 2019). Taip pat pastebėta, kad Šiaurės Amerikos žemyne holistinis ugdymas tyrinėjamas kaip alternatyvus ugdymas, Azijoje – kaip valstybinės ugdymo programos dalis, o Europoje – kaip skirtingų individualių atvejų analizė. Iš metodologinės perspektyvos nustatyta, kad trūksta išsamių kiekybinių, eksperimentinių ir lyginamųjų tyrimų, kurie atskleistų holistinio ugdymo naudą, lyginant su tradiciniu ugdymu, paplitimą ir poreikį. Aptikta net 10 kokybinių atvejo analizės tyrimų (Glenn, 2011; Miller, 2016; Pan ir kt., 2010; Renshaw ir Wood, 2011; Rianawaty ir kt., 2021; Rudge, 2016, 2021; Sutarman ir kt., 2017; Wang ir kt., 2010; Widodo, 2019) ir tik 2 kiekybiniai tyrimai (Badjanova ir Iliško, 2015; Bautista ir kt., 2016). Aptiktas 1 mišriųjų metodų tyrimas (Pong, 2021), 1 holistinė intervencija būsimiems mokytojams (Echegoyen-Sanz ir Martín-Ezpeleta, 2021), 2 ilgalaikiai tyrimai (Hedges ir Cooper, 2014; Pong, 2021).

Holistinio ugdymo praktikos susiduria su panašiais iššūkiais visame pasaulyje: pakitęs mokytojo vaidmuo, standartizuotos ugdymo programos, sunkiai pamatuojami ugdymo rezultatai ir mokinių gebėjimas adaptuotis naujoje ugdymo paradigmoje (Miseliunaite ir kt. 2022). Pakitusį mokytojo darbo vaidmenį tyrimuose analizavo Rudge (2016), Miller (2016), Hedges ir Cooper (2014), Glenn (2011) ir nustatė, kad holistinio ugdymo pedagogų trūksta, nes jiems reikia specialaus pasirengimo, o darbas reikalauja daugiau atsakomybės nei įprastas mokytojo darbas. Miller (2016), Rudge (2016), Lee ir kt. (2014) nustatė, kad standartizuotos ugdymo programos neigiamai veikia holistinio ugdymo praktikas, nes mokytojai privalo rengti vaikus

standartizuotiems testavimams, kurie prieštarauja holistinio ugdymo vizijai ir pagarbos individo unikalumui principui. Neigiamą holistinio ugdymo diegimo aspektą nustatė Pan ir kt. (2010), ištyrę, jog universiteto studentams sunkiau sekasi susieti žinias su praktika, kai žinias įgyja netradicinėje holistinio ugdymo veikloje. Renshaw ir Wood (2011) pažymėjo, kad mokytojai turi aktyviau skatinti mokinius įsitraukti, kelti klausimus ir mąstyti giliau – mokiniams šių kompetencijų trūksta, jie įpratę prie pasyvių veiklų. Bautista ir kt. (2016) papildė, kad daugelis mokytojų suvokia socialinio ir emocinio ugdymo reikšmę, tačiau labiau tradicinių pažiūrų mokytojai yra linkę teikti pirmenybę akademinėms sritims. Hedges ir Cooper (2014) pažymi, kad holistinio ugdymo rezultatai orientuoti į visybiško vaiko (angl. *whole child*) ugdymą, tačiau to beveik neįmanoma pamatuoti, todėl kyla įtampa tarp švietimo politikos atstovų ir holistinio ugdymo institucijų, orientuotų į kognityvinius vaikų gebėjimus ir egzaminų rezultatus. Lee ir kt. (2014) nustatė, kad skirtinguose kontekstuose holistinis ugdymas skiriasi; pastebėta, kad net Suomijoje skirtingose savivaldybėse ugdymas skyrėsi, tad prieita prie išvados, kad „struktūra lemia elgesį“ (p. 883). Widodo (2019), Miller (2016) ir Rudge (2016) pažymi, kad holistinio ugdymo įgyvendinimo pagrindas yra mokyklos kultūra ir bendruomenė, todėl, jeigu mokyklos bendruomenė netiki šia vizija, jos įgyvendinimo galimybės yra ribotos.

Holistinis ugdymas pozityviai veikia asmenybės raidą (Hedges ir Cooper, 2014; Miller, 2016; Pong, 2021; Rudge, 2016; Sutarman ir kt., 2016). Hedges ir Cooper (2014) nustatė, kad visapusiškiems rezultatams pasiekti reikia pedagogikos, kuri vertina santykius, emocinį įsitraukimą, apmąstymus ir atsakomybę, dėmesį turiniui ir procesui, taip pat neapibrėžtumą ir iššūkius. Badjanova ir Iliško (2015) papildė, kad holistinis ugdymas gali turėti didelę įtaką mokymo ir mokymosi proceso kokybei. Sutarman ir kt. (2016) nustatė, kad holistinis ugdymas turi pozityvią įtaką mokinių charakterio vertybių transformacijai. Pong (2021) teigia, kad holistinis ugdymas per patirtinį mokymą prisideda prie Kinijos studentų dvasinės gerovės puoselėjimo asmeniniu, socialiniu, aplinkosaugos ir transcendentiniu lygmenimis. Nuo 1938 metų Harvarde vykdomas ilgalaikis tyrimas atskleidė, kad artimi santykiai labiau nei pinigai ar šlovė padeda žmonėms būti laimingiems visą gyvenimą. Santykiai apsaugo žmones nuo gyvenimo negandų, padeda atitolinti protinį ir fizinį nuosmukį ir geriau nei socialinė klasė, intelekto koeficientas ar net genai lemia ilgą ir laimingą gyvenimą (Hart, 2023). Šis tyrimas įrodė, kad intelektinis ugdymas nėra pats svarbiausias, siekiant visapusiškos sėkmės ir laimės gyvenime. Vadinasi, turime ieškoti galimybių diegti holistinį ugdymą į bendrojo ugdymo sistemą.

Taigi moksliniai tyrimai atskleidžia teigiamą holistinio ugdymo naudą asmenybės raidai ir darnios visuomenės kūrimui. Tačiau trūksta empirinių tyrimų, kurie pamatuotų, kokie holistinio ugdymo bruožai vyrauja viešojo ugdymo sektoriuje. Iki šiol nėra aišku, kaip holistinis ugdymas įgyvendinamas nacionaliniu lygmeniu ir kokią naudą jis realiai teikia (Miseliunaite ir kt., 2022).

Lietuvos kontekstas ir mokslinė problema. Švietimo srityje lyderiaujančios šalys (Suomija, Singapūras, Kanada) ir Tarptautinio bakalaureato programa deklaruoja vykdančios holistinį ugdymą (Hare, 2006), kuris yra naudingas visapusiškam asmenybės ugdymui, visuomenės proveržiui ir darnių santykių su visomis supančiomis ekosistemomis kūrimui. Lietuva, besilygiuodama į

lyderiaujančias šalis, švietimo konceptualiuose dokumentuose taip pat mini holistinį ugdymą pradinio ugdymo lygmeniu: „Pradinėje mokykloje geriausiai mokinio poreikius atitinka integralus, visybiškas ugdymas: jis apima ne vien žinias, gebėjimus, vertybines nuostatas, bet ir pojūčius, jausmus, vaizduotę; siekiama racionalaus ir neracionalaus (intuityvaus, jausminio, pasąmoninio) pažinimo dermės, įtraukiami visi vaiko jutimai; siekiama mokomųjų dalykų tikslų, uždavinių, turinio, metodų dermės; taikomi įvairūs ugdymo integracijos būdai (asmenybinis; sociokultūrinis; dalykinis – teminis, probleminis, metodų, turinio). Veikiama skirtingose aplinkose (klasės, mokyklos, už mokyklos ribų), siekiant nagrinėjamus reiškinius pažinti per patirtį, taip konstruojant visuminį (holistinį) pasaulio vaizdą“ (ŠMSM, 2022c, p. 151).

Pradinio ugdymo sistemos lygmuo pasirinktas, nes Lee ir kt. (2014) nustatė, kad „holistinis ugdymas didžiausią įtaką asmenybės raidai padaro jaunesnio amžiaus (t. y. pradinio ugdymo) grupė“ (p. 875).

Apžvelgus holistinio ugdymo tyrimus Lietuvoje, matyti, kad pilnutinio ugdymo teoriją plėtojo profesorius Stasys Šalkauskis (1992, 1998), teorinius švietimo integracijos principus nagrinėjo Jonas Laužikas (1993). Taip pat holistinės ugdymo paradigmos sąsają galima aptikti profesoriaus Leono Jovaišos (1998, 2001, 2002) integralaus ugdymo tikslų ir uždavinių sistemoje bei jų analizėse kitų mokslininkų darbuose (Aramavičiūtė ir Martišauskienė, 2010; Nagrockaitė, 2013; Paulauskas, 2010; Tijūnėlienė, 2005, 2010). Tačiau prof. Meilė Lukšienė pažymi, kad Lietuvoje „mažai visuminio mąstymo“ (2000, p. 275). Anot Lukšienės (2000), Lietuvoje visiškai skaldomas sociokultūrinis mokyklos raidos kelias ir „neigiama holistinė t. y. visuminė, procesų sąveikos samprata“ (p. 275). Toliau Lietuvoje holistinį ugdymą tyrinėjo Stulpinas (1997), Aramavičiūtė (2003), Valatkienė (2005), Martišauskienė (2006), Baranova (2011), Aramavičiūtė ir Martišauskienė (2010), Nagrockaitė (2013), Aleknaitė-Bieliauskienė (2013), Kvieskienė ir Vyšniauskaitė (2017), Kontrimienė (2019, 2022). Tačiau Lietuvoje apie holistinį ugdymą daugiau diskutuojama teoriniu lygmeniu, išryškinant jo naudą individo bei visuomenės dvasiniam ir vertybiniam ugdymui globalizacijos ir ekologinės krizės kontekste. Apžvelgus empirinius Lietuvos mokslininkų darbus ir švietimo dokumentus, taip ir lieka neaišku, kiek ir kokių holistinio ugdymo bruožų yra Lietuvos švietimo sistemoje.

Taigi kyla šios mokslinės problemos:

1. Kokie yra fundamentalūs holistinio ugdymo paradigmos bruožai?
2. Kokie holistinio ugdymo paradigmos bruožai pasireiškia Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje?
3. Kaip holistinio ugdymo paradigmos bruožai pasireiškia Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje.

Objektas – holistinio ugdymo paradigmos bruožai Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje.

Tyrimo tikslas – nustatyti holistinio ugdymo paradigmos bruožų raišką Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje.

Tyrimo uždaviniai:

1. Pagrįsti holistinio ugdymo paradigmos bruožų rodiklių teorinį modelį.
2. Pagrįsti holistinio ugdymo paradigmos bruožų tyrimo metodologiją.

3. Nustatyti holistinio ugdymo paradigmos bruožų raiškos ypatumus Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje.

Disertacijoje remiamasi šiomis ontologinėmis nuostatomis:

- **Kompleksiškumo teorija** – į pasaulį žvelgiama taip, kad atsisakoma paprastų priežasčių ir pasekmių modelių, paprasto determinizmo ir linijinio nuspėjamumo bei pjūvio ir (arba) anatominio požiūrio į reiškinių supratimą, pakeičiant juos organiniu, nelinijiniu ir holistiniu požiūriu, akcentuojant ryšius tarpusavyje susijusiuose, dinamiškuose ir besikeičiančiuose tinkluose (Cohen ir kt., 2018). Šioje disertacijoje remiamasi kompleksiškumo teorija argumentuojant, kad švietimas yra kompleksinės sistemos dalis, veikiama daugybės išorinių ir vidinių veiksnių. Todėl, diskutuojant apie kintančią ugdymo paradigmą, būtina atsižvelgti į ugdymo sistemos kompleksiškumą ir visus veiksnius, kurie daro jai įtaką.

- **Holizmas** – filosofinė koncepcija, visumą laikanti pirmine ir viršesne jos dalių atžvilgiu. Nepripažįsta, kad bet kurią visumą galima analitiškai išskaidyti vien į atskiras dalis ir jų santykius. Atskiros dalys yra analitinės abstrakcijos produktas, todėl negali adekvačiai paaiškinti ar išreikšti jų visumos esmės (Visuotinė lietuvių enciklopedija, 2024). Šioje disertacijoje teigiama, kad edukologijos mokslai yra iš esmės kompleksinės sistemos dalis, todėl jai suprasti reikia holistinio požiūrio ir visuminio vertinimo.

Disertacijoje remiamasi šiomis epistemologinėmis nuostatomis:

- **Teorinio modeliavimo principas** – konstruojant holistinio ugdymo bruožų modelį (žr. 11 pav.), remtasi Kerlingerio (1970) teorinio modeliavimo principu, kuriame teigiama, kad teorija yra „tarpusavyje susijusių konstruktų (sąvokų), apibrėžimų ir teiginių rinkinys, kuriame pateikiamas sisteminis požiūris į reiškinius, nurodant ryšius tarp kintamųjų, siekiant paaiškinti ir prognozuoti reiškinius“ (p. 9) (cit. iš Cohen ir kt., 2018, p. 69). Remiantis šiuo teoriniu modeliu konstruojamas empirinio tyrimo metodologinis dizainas (žr. 12 pav.).

- **Interpretacinė paradigma** – šioje disertacijoje laikomasi interpretacinės pozicijos pripažįstant, kad žinios, susijusios su holistinio ugdymo ypatumais, yra labai susijusios su kontekstiniais veiksniais, vertybėmis ir įvairiomis perspektyvomis. Pagal šią epistemologinę sistemą tyrime pripažįstama, kad holistinis ugdymas yra ne tik empirinių faktų rinkinys, bet veikiau sudėtinga kontekstinių niuansų ir subjektyvių interpretacijų sąveika. Remiantis interpretatyvistine perspektyva, tyrimu siekiama įsigilinti į daugialypę holistinio ugdymo prigimtį suvokiant, kad tokios paradigmos suvokimas iš esmės priklauso nuo konteksto ir reikalauja niuansuotos interpretacijos, kad būtų atskleista visa jos esmė.

- **Pragmatizmas** – šioje disertacijoje tyrimas konstruojamas remiantis pragmatizmu, apimančiu tyrimų planus, pasižyminčius operatyviais sprendimais, pagrįstais tuo, „kas geriausiai pasiteisins“ ieškant atsakymų į tiriamus klausimus (Leavy, 2017). Kaip ir daugelyje pragmatinių tyrimų, šiame tyrime taikomas mišriųjų metodų tyrimas, kurio tikslas – surinkti kuo daugiau skirtingos informacijos apie Lietuvos pradinio ugdymo sistemos holistinių bruožų raišką, kad derinant kokybinius ir kiekybinius tyrimų metodus, būtų galima parengti holistinę analizę.

Tyrimo strategija:

• **Daugiapakopis mišrių metodų tyrimas** – šioje disertacijoje taikomas daugiapakopis mišriųjų metodų tyrimas (Creswell, 2014, 2015; Leavy, 2017), kurio metu buvo renkami kiekybiniai ir kokybiniai duomenys (žr. 12 pav.). Vienu metu vyko keturi tarpusavyje tiesiogiai nesusiję tyrimo etapai (žr. 14 pav.). Kiekvienas etapas turėjo atskirą duomenų surinkimo ir apdorojimo logiką. Remiantis papildomumo principu, tyrimų etapų rezultatai buvo sujungti į bendrą visumą ir sintetinti kokybiškai.

Tyrimo duomenų rinkimo metodai:

• **Sisteminė literatūros analizė** – 2021 m. atlikta sisteminė literatūros apžvalga. Remiantis PRISMA (Page ir kt., 2020) gairėmis, buvo siekiama nustatyti holistinio ugdymo mokslinį ištirtumą, tyrimų spragas ir problematiką. Remiantis šiuo tyrimu suformuotas šios disertacijos tyrimo aktualumas.

• **Dokumentų turinio analizė** – 2023 m. vasario mėnesį atlikta atnaujintų Lietuvos pradinio ugdymo bendrųjų programų turinio analizė. Išanalizuoti trys laisvai internete pasiekiami dokumentai: 1) Bendrųjų programų įvadas (ŠMSM, 2022a); 2) Kompetencijų raidos aprašas (ŠMSM, 2022b); 3) Pradinio ugdymo bendrųjų programų įgyvendinimo rekomendacijos (ŠMSM, 2022c). Šiuo tyrimo etapu buvo atsakyta į du tyrimo klausimus: 1. Kodėl Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje reikia ieškoti holistinio ugdymo bruožų? 2. Kokie holistinio ugdymo bruožai aprašyti atnaujintose Lietuvos pradinio ugdymo programose?

• **Internetinė apklausa Lietuvos pradinį klasių mokytojams** – 2023 m. vasario–gegužės mėnesiais buvo atlikta kiekybinė internetinė apklausa pradinį klasių mokytojams. Šiuo tyrimu buvo siekiama pragmatiškai surinkti pradinį klasių mokytojų nuomones apie taikomus holistinius ugdymo metodus, taip pat sudaryti holistinį Lietuvos pradinio mokytojo portretą. Šiuo tyrimo etapu buvo siekiama atsakyti į du klausimus: 1. Kaip, taikant skirtingus ugdymo metodus, įgyvendinamas holistinis ugdymas Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje? 2. Kokie yra mokytojai, dirbantys su pradinio ugdymu Lietuvoje?

• **Stebėjimai Lietuvos pradinio ugdymo institucijose** – 2023 m. kovo–gegužės mėnesiais buvo atlikti stebėjimai pradinį ugdymą vykdančiose Lietuvos mokyklose. Šiuo tyrimu buvo siekiama nustatyti, kaip holistinio ugdymo bruožai reiškiasi Lietuvos pradinio ugdymo institucijose. Iš viso buvo aplankytos 7 mokyklos ir stebėta 30 pamokų, kurias vedė skirtingi pradinį klasių mokytojai. Tyrimo metu stebėtos fizinės mokyklų aplinkos, mokytojų taikomi ugdymo metodai pamokose.

• **Ekspertiniai interviu su Lietuvos švietimo politikos formuotojais** – taikant individualaus giluminio interviu metodą, kalbinti 5 aukščiausio lygio švietimo politikos ekspertai, dirbantys skirtingose Lietuvos švietimo politikos formavimo institucijose. Šiuo tyrimo etapu buvo siekiama nustatyti: 1) kur įgyvendinamas holistinis ugdymas Lietuvoje; 2) kokios yra holistinio ugdymo įgyvendinimo perspektyvos Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje.

Tyrimo duomenų analizės metodai:

• **Kokybiniai duomenų analizės metodai** – remiantis dedukciniu samprotavimu, tyrime taikytas teminės analizės metodas, kur pagal iš anksto nustatytas temas, taikant atvirojo kodavimo techniką, koduojami analizuojamo teksto

segmentai. Šis kodavimas vykdytas MAXQDA programinėje įrangoje, taip užtikrinant aukštesnį duomenų patikimumą.

- **Kiekybiniai duomenų analizės metodai** – analizuojant kiekybines apklausas pradinį klasių mokytojams, taikyti šie statistinės analizės metodai: 1) aprašomoji statistika; 2) porinis t testas; 3) Mann–Whitney U testas; 4) Spearmano koreliacija. Duomenys analizuoti statistinės duomenų analizės programa SPSS’27.

Disertacijos tyrimo mokslinis naujumas ir teorinis reikšmingumas:

- **Pagrįstas holistinio ugdymo paradigmos bruožų modelis** (žr. 11 pav.), kuris atskleidžia fundamentalius holistinio ugdymo bruožus ir ryšius, praplečia dabartinį holistinio ugdymo suvokimą.

- **Sukurtas ir bandomuoju tyrimu validuotas holistinio ugdymo klausimynas pradinį klasių mokytojams.** Šis tyrimo instrumentas leido holistinio ugdymo tematiką pažvelgti kiekybiškai ir nuskenuoti Lietuvos pradinio ugdymo situaciją sisteminiu lygmeniu.

- **Sukurti ir validuoti holistiniai pamokų ir mokyklų stebėjimo kriterijai.** Naudojant kriterijus galima moksliškai įvertinti holistinius bruožus mokyklose ir pamokose.

Praktinis disertacijos tyrimo reikšmingumas:

- **Holistinio ugdymo paradigmos bruožų modelis** ne tik sistematizuoja jau esamas teorines žinias, bet ir atveria naujų perspektyvų holistiniam ugdymui taikyti švietimo kontekste. Jis gali būti naudingas ne tik akademinė prasme, bet ir praktikoje, pasiūlant ugdymo praktikams naujus įrankius ir metodus, kaip gerinti mokymo procesus.

- **Kiekybinis holistinio ugdymo klausimynas** pradinį klasių mokytojams gali būti adaptuotas, išverstas ir naudojamas kitose užsienio šalyse, nagrinėjant holistinio ugdymo bruožų paplitimą, taip prisidedant prie tarptautinio šios mokslinės srities plėtros.

- **Holistiniai pamokų ir mokyklų stebėjimo kriterijai** gali būti adaptuojami ir taikomi tolesniuose holistinio ugdymo tyrimuose, teikiant praktinius standartus ir gairių sistemą, kuri padėtų tyrėjams ir praktikams įvertinti holistinio ugdymo praktiką. Tokiu būdu šie kriterijai gali tapti vertinga priemone, skatinančia švietimo kokybę ir inovacijas.

- **Sukurtas Lietuvos pradinį klasių mokytojo portretas** – remiantis surinktais kiekybinės apklausos Lietuvos pradinį klasių mokytojams duomenimis, sukurtas Lietuvos pradinį klasių mokytojo portretas, kuris atskleidžia, kokie holistinio mokytojo bruožai būdingi mokytojams. Šis portretas gali būti naudingas švietimo politikos formuotojams, daugiau dėmesio skiriant mokytojo asmeninio gyvenimo kokybei gerinti.

- **Sukurtas „3H – Head, Heart, Hands“ holistinis refleksijos modelis,** suteikiantis galimybę pedagogams kiekvieną dieną savo pamokose taikyti holistinę refleksiją.

Darbo struktūra ir apimtis. Disertaciją sudaro įvadas, trys skyriai, diskusija, išvados, rekomendacijos. Darbo apimtis – 194 psl., yra 10 lentelių, 51 paveikslas, 7 priedai, 248 literatūros šaltiniai.

1. HOLISTINIO UGDYMO PARADIGMOS TEORINĖ ANALIZĖ

Šis teorinė dalis yra išsami holistinio ugdymo paradigmos sąvokos, bruožų ir jų indikatorių apžvalga. Remiantis interpretacine paradigma, holizmo ir kompleksiskumo ontologija, įvairios ugdymo teorijos sintetinašos į bendrą sistemą, apibrėžiant holistinio ugdymo paradigmą ir jos fundamentaliuosius bruožus.

1.1. Holistinio ugdymo paradigmos ir fundamentaliųjų bruožų analizė

Terminas „holizmas“ kilęs iš graikiško žodžio „holos“, kuris reiškia „viskas“ (Visuotinė lietuvių enciklopedija, 2021). Jis reiškia filosofinę koncepciją, kurioje pabrėžiama visumos reikšmė atskirų jos dalių atžvilgiu. Holizmas atmeta požiūrį, kad visumą galima suskaidyti į atskiras sudedamąsias dalis ar jų tarpusavio ryšius. Merriam-Webster (2022) žodyne holizmas apibrėžiamas kaip teorija, kuri suvokia visatą kaip tarpusavyje susijusią visumą, o ne kaip paprastą elementariųjų dalelių sandaugą. EAUDE (2017) teigia, kad holizmas kaip sąvoka yra filosofškai sudėtinga, nes ji suponuoja, kad organizmas ar sistema apima didesnę vertę nei vien jo elementų ar komponentų suma. Akmenčė ir kt. (2015) teigia, kad holizmo sąvoka daro įtaką įvairioms sritims, įskaitant filosofiją, psichologiją, edukologiją, literatūrą, taip pat psichologines ir mokslines perspektyvas. Be to, ji apima romantinį variantą, humanistines filosofijas, radikalias šiuolaikines atomistines pasaulėžiūras ir net medicinos aspektus.

Holistinio ugdymo paradigma pripažįstama jau seniai (Miller, 2019; Taggart, 2001; Vakatkienė, 2005). Žmogaus vientisumo sampratos aspektus galima atsekti įvairių kultūrų, įskaitant čiabuvių, senovės graikus, budistus, hinduistus, daoistus ir Amerikos transcendentalistus, pasaulėžiūroje. Šiose istorinėse kultūrose nuolat buvo pabrėžiama „visumos“ (angl. *The Whole*) sąvoka, pabrėžiant kiekvieno žmogaus kūno elemento tarpusavio ryšį, taip pat ryšį tarp mūsų kūno ir aplinkos (Miller, 2019). Holizmo sąvoka pradėta aktyviai naudoti po to, kai 1926 m. filosofas Smuts išleido knygą „Holizmas ir evoliucija“. Šioje knygoje Smuts kelia esminius klausimus mokslininkams, kurie yra linkę redukuoti ir skaidyti, siekdami geriau suprasti ar paaiškinti. Tačiau Smuts (1926, p. 85) teigia, kad „ir materija, ir gyvybė susideda iš vienetinių struktūrų“, todėl šis vientisumo požymis mus lydi visur ir implikuoja į pasaulio esmę. Smuts (1926, p. 85) atkreipia dėmesį, kad „visumos ir vientisumo idėja neturėtų apsiriboti biologine sritimi; ji apima tiek neorganines medžiagas, tiek psichines struktūras, tiek aukščiausias žmogaus dvasios apraiškas“. Nagrinėdami augalą, gyvūną ar žmogų, pastebėsime esminius holistinius požymius kaip dalių vienybę, kuri atskleidžia, kaip šio objekto dalys viena su kita yra susijusios ir esminės, kaip šis objektas susijęs su ekosistema, kurioje jis funkcionuoja. Taip pat pamatysime, kokia grėsmė kyla ekosistemai, šiam objektui išnykus. Taigi gamtinės visumos visada susideda iš dalių, tačiau, nes holizmas yra „kūrybinės sintezės procesas“ (Smuts, 1926, p. 86), todėl gaunamos visumos yra dinamiškos. Taigi Smuts idėjos ragino visuomenę susimąstyti apie tarpusavio susietumą bei visumos svarbą. „Ideali asmenybė atsiranda, kai Protas apšviečia Kūną, o Kūnas maitina Protą, jie abu yra vienas nuo kito priklausomi abipusiuose mainuose“ (Smuts, 1926, p. 258). Smuts

pirmasis holizmo šalininkas, kuris bando pasakyti pasauliui, kad protas negali egzistuoti be kūno, lygiai taip pat, kaip kūnas neegzistuoja be proto.

Tačiau terminas „holistinis ugdymas“ pradėtas plačiau vartoti, kai 1988 m. buvo išleista pirmoji knyga apie holistinę mokymo programą „The Holistic Curriculum“ (Miller, 1988) ir pradėtas leisti mokslinis žurnalas „Holistic Education Review“. 1990 m. Čikagoje vykusioje konferencijoje buvo įkurtas „Pasaulinis švietimo pertvarkos aljansas“ (G.A.T.E.), o aštuoniasdešimties edukologų sutarimu buvo nustatyti holistinio ugdymo principai. Šioje konferencijoje buvo susitarta, kad holistinis ugdymas nėra tik mokymo programa ar metodika, bet ir nauja ugdymo paradigma. Ji remiasi ekologine sąmoningumu, dvasingumu, santykių ir ryšio vertybėmis, ir prieštarauja esamai redukcionistinei švietimo paradigmai. Holistinio ugdymo paradigmoje diskutuojama apie transformuojantį mokymąsi, „intuiciją ir vaizduotę“, postmodernų, ekologinį, kosminį ir dvasinį ugdymą ir būtinybę rasti priešnuodį „moralinei ir dvasinei švietimo krizei“ (G.A.T.E., 1990). Išskirti pagrindiniai holistinio ugdymo principai (G.A.T.E., 1990, p. 2):

1. Švietimas – tai dinamiški, atviri žmogiškieji santykiai.
2. Švietimas ugdo kritišką supratimą apie įvairias mokinių gyvenimo aplinkybes – moralines, kultūrines, ekologines, ekonomines, technologines, politines.
3. Visi žmonės turi didžiulį įvairiapusį potencialą, kurį mes dar tik pradėdami suprasti.
4. Žmogaus intelektas pasireiškia įvairiais stiliais ir gebėjimais, kuriuos visus turime gerbti.
5. Holistinis mąstymas apima kontekstinius, intuityvius, kūrybinius ir fizinius pažinimo būdus.
6. Mokymasis yra visą gyvenimą trunkantis procesas, o visos gyvenimo situacijos gali palengvinti mokymąsi.
7. Mokymasis yra ir vidinis savęs atradimo procesas, ir bendradarbiavimo veikla.
8. Mokymasis yra aktyvus, motyvuojantis, palaikantis ir skatinantis žmogaus dvasią.
9. Holistinė mokymo programa yra tarpdisciplininė, apimanti bendruomenės ir pasaulio perspektyvas.

Atlikus holistinio ugdymo paradigmos teorinės apibrėžties analizę, paaiškėjo, kad pasaulyje nėra vyraujančio bendro holistinio ugdymo apibrėžimo. Tačiau „holistinis ugdymas apima daugybę literatūroje pasikartojančių temų, o ne vieną, visuotinai priimtą apibrėžtį“ (Hare, 2006, p. 301). Išryškėjo šios pasikartojančios temos: visybiško vaiko (angl. *the whole child*) ugdymas, asmeninio tapatumo ir santykio su savimi puoselėjimas, visų reiškinių tarpusavio susietumas arba tinkliškumas (angl. *interconnectedness*), darna ir dvasingumas.

Holistinis ugdymas pabrėžiamas visybiško vaiko (angl. *whole child*) ugdymas. Bendrąja prasme – tai kūno, proto ir dvasios ugdymas (Badjanova ir Iliško, 2015; Miller ir kt., 2019; Miller, 2021; Smuts, 1926), o plačiąja prasme tai asmens intelektinių, emocinių, fizinių, socialinių, estetinių ir dvasinių poreikių patenkinimas, ugdant holistinę mąstyseną bei santykių su visomis ekosistemomis puoselėjimą (Eaude, 2019; Martišauskienė, 2015; Miller, 1997; Miseliunaite ir kt., 2022;

Rianawaty ir kt., 2021; Sutarman ir kt., 2017). Pasak Martišauskienės (2015), „holistinis principas suskaidytą, fragmentišką tikrovę jungia į bendrą visumą, eina nuo žmogaus kaip fizinės, racionalios būtybės prie integruotos, dvasingos, prisisėmusios dvasinių vertybių mokymo procese, pasinėrusios į gyvenimo gelmes, toli matančios, susitelkusios savyje“ (p. 73). Skatinamas gilus pasinėrimas į gyvenimą, stiprinamas įžvalgumas ir savimonė. Taigi būties vienovės principas leidžia suvokti asmenis kaip fizinių, psichinių ir dvasinių dimensijų junginį.

Lietuvoje holistinis ugdymas yra siejamas su šiais terminais: pilnutinis ugdymas (Šalkauskis, 1992, 1998); integralus ugdymas (Jovaiša, 1998, 2001, 2002; Laužikas, 1993); visybiškas ugdymas (Stulpinas, 1997); visuminis ugdymas (Aramavičiūtė, 2003). Šalkauskis (1992, 1998) sukūrė pilnutinio ugdymo sistemą, kuri apima universalumo, darnos ir individo prigimtinių, kultūrinių ir dvasinių-religinių savybių ugdymo subordinacijos principus (Šalkauskas, 2008, p. 76). Teorinius švietimo integracijos principus nagrinėjo Laužikas (1993) teigdamas, kad žmogaus prigimtinis poreikis – vientisumas. Laužikas (1993), nagrinėdamas ugdymo integracijos teoriją, padarė išvadą, kad žmogui iš prigimties būdingas holistinio vystymosi poreikis. Aramavičiūtė (2003) toliau nagrinėjo Laužiko darbus teigdama, kad mokykla turėtų ugdyti individualias asmenybes, kurios būtų „vientisos ir susijusios su gyvenimo visuma“ (p. 31). Taip pat holistinės ugdymo paradigmos sąsają galima aptikti Jovaišos (1997, 2001, 2002) integralaus ugdymo tikslų ir uždavinių sistemoje bei jų analizėse kitų mokslininkų darbuose (Aramavičiūtė, Martišauskienė, 2010; Aramavičiūtė, 2013; Nagrockaitė, 2013; Paulauskas, 2010; Tijūnėlienė, 2005, 2010). Nagrockaitė (2013), analizuodama holistinio ugdymo dimensijas Jovaišos darbuose, daro išvadą, kad Jovaišos integralaus ugdymo tikslų ir uždavinių sistema atitinka holistinio ugdymo viziją, nes ji apima individualiąją, socialinę, kultūrinę ir idėjinę dimensijas ir plėtoja žmogaus prigimtines galias: dvasines, psichines ir fizines. Lietuvoje pilnutinio ugdymo teoriją vystė Šalkauskis (1992, 1998). Kaip teigia Šalkauskas (2008), „Šalkauskio visuminio ugdymo sistema apima visų svarbiausių asmenybės prigimtinių, kultūrinių ir dvasinių-religinių savybių ugdymo universalumo, darnos ir subordinacijos principais bei sudaro darnią visuminio ugdymo visumą“ (p. 76), o dvasinis ugdymas yra aukščiausias visuminio ugdymo tikslas. Tačiau Lukšienė pažymėjo, kad Lietuvoje „mažai visuminio mąstymo“ (2000, p. 275). Lukšienės teigimu, Lietuvoje visiškai skaldomas sociokultūrinis mokyklos raidos kelias ir „neigiama holistinė t. y. visuminė, procesų sąveikos samprata“ (p. 275). Toliau holistinį ugdymą Lietuvoje tyrinėjo Valatkienė (2005), Martišauskienė (2006), Baranova (2011), Aleknaitė-Bieliauskienė (2013), Kvieskienė ir Vyšniauskaitė (2017), Kontrimienė (2019, 2022). Stulpinas (1997) kiekybiniu tyrimu Lietuvoje siekė „atskleisti mokyklinio ugdymo visybiškumą, jo sistemą, holistinio proceso efektyvumą“ (p. 146). Tyrimu buvo nustatyta, kad mokymosi rezultatai daro tiesioginę įtaką vaikų galimybėms siekti svajonių ateityje, o holistinis ugdymas ruošia asmenybę saviugdai. Aramavičiūtė (2003) empiriniu tyrimu siekė atskleisti integralaus ugdymo veiksnio įtaką „vyresniųjų mokinių, besimokančių skirtingų tipų mokyklose, dvasingumo raidai“ (p. 30). Tyrimu nustatyta, kad dauguma vyresniųjų mokinių jaučiasi gerai savo klasėje, tačiau pasigendama humaniškesnių tarpusavio santykių, o kai kurie kūrybiškesnio ir subtilesnio požiūrio į veiklą, bendravimą ir

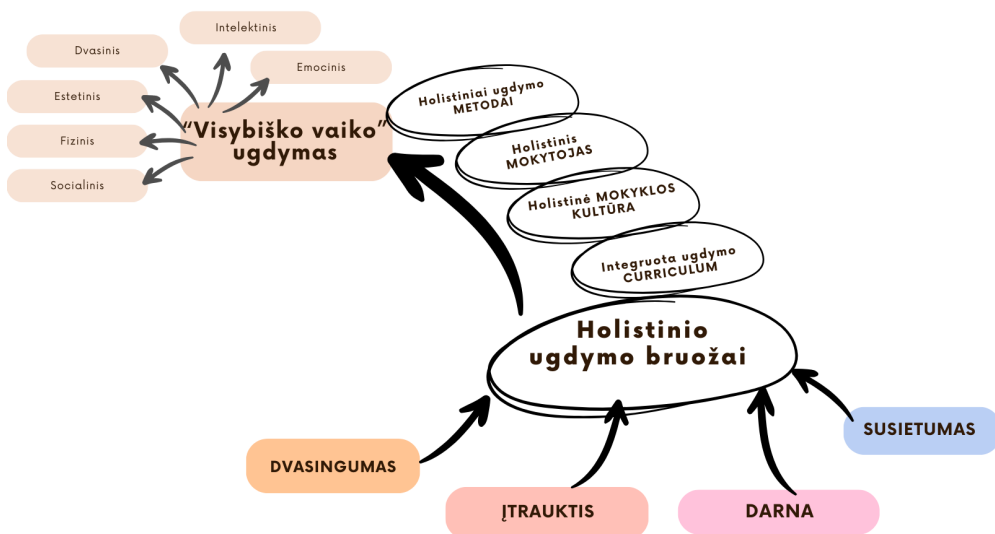
elgesį (p. 34). Valatkienė (2005) teoriškai apžvelgė XX a. pradžios naujosios pedagogikos teoriją ir praktiką visuminio ir integruoto ugdymo aspektais ir nustatė, kad visuminio ugdymo pradmenys pakloti net antikinėje pedagogikoje, o XX a. pradžioje, kai integruotas, visuminis ugdymas pasiekė aukščiausią lygį. Valatkienė (2005) nustatė, kad „svarbiausias integralinės pedagogikos siekis – fizinė ir dvasinė ugdytinio vienybė, taip pat jo individualybės ugdymas ir rengimas darniam sąlyčiui su pasauliu“ (p. 118). Martišauskienė (2006), teoriškai analizuodama fundamentines ugdymo idėjas, priėjo prie išvados, kad žmogų būtų galima laikyti trijų dimensių (psichinės, dvasinės, fizinės) subordinacine vienviete. Baranova (2011) teoriškai analizavo darnios plėtos ugdymo filosofines prielaidas ir priėjo prie išvados, kad klasikinė ugdymo filosofija vertinama abejotinai, nes „klasikinė filosofija yra pagrįsta dvasios pranašumo prieš gamtą, sielos prieš kūną teigimo prielaida“ (p. 58), o tai neskatina darnių žmogaus ir gamtos santykių. Taip pat Aleknaitė-Bieliauskienė (2013) tyrinėjo asmenybės visumą ir jos vietą kintančio pasaulio socialiniame kontekste. Aleknaitė-Bieliauskienė (2013) nustatė, kad visybiškos asmenybės esmė ir egzistavimo pagrindas remiasi „natura“ (t. y. suvoktu žmogaus egzistavimo pagrindu). O visybiškos asmenybės dėmenys yra „individas, asmenybė ir individualybė, ryškiausiai realizuojanti savastį“ (Aleknaitė-Bieliauskienė, 2013, p. 157). Kvieskienė ir Vyšniauskaitė (2017) atliko empirinį tyrimą, kuriuo siekė išanalizuoti socialinio ugdymo integracijos galimybes bendrojo ugdymo kontekste, remdamosi tarpdalykiniu / holistiniu požiūriu į ugdymą. Tyrimu nustatyta, kad siekiant socialinio ugdymo tikslų (t. y. asmens gerovė ir laimė, holistinis ugdymas, partnerystė ir įgalinimas), būtina plačiau taikyti visų socialinio ugdymo mokomųjų dalykų integraciją, naudojant sumaniosios edukacijos metodus (Kvieskienė ir Vyšniauskaitė, 2017, p. 20). Galiausiai Kontrimienė (2019, 2022) tyrinėja dvasingumo klausimus ugdymo sferoje. Kontrimienė (2019) teigia, kad „Lietuvos edukologijoje dvasingumą linkstama sieti su tinkamais, brandžiais asmens santykiais su pasauliu, grindžiamais dvasinėmis vertybėmis, o jo ugdymą – su doroviniu, estetiniu ir religiniu auklėjimu“ (p. 23). Apibendrinant galima daryti išvadą, kad Lietuvoje holistinis ugdymas yra siejamas su terminais: visybiškas ugdymas (Stulpinas, 1997), visuminis ugdymas (Aramavičiūtė, 2003), integralus ugdymas, pilnutinis ugdymas, tačiau patikslinama, kad kalbama apie holistinę ugdymo filosofiją. Pavyzdžiui, Stulpinas (1997) vartoja terminą „visybiškam (holistiniam, gr. *holos* – visas)“ (p. 144). Taigi, vartojant sąvoką „visybiškam“ šalia pateikiama holistinio ugdymo sąvoka. Aramavičiūtė (2003), nagrinėdama holistinį ugdymą, vartoja visuminio ugdymo sąvoką: „Dabartiniai Lietuvos pedagogai, toliau plėtodami ankstesnių pedagogikos klasikų idėjas apie mokyklos gyvenimiškumą bei dvasingumą, stengiasi įtvirtinti visuminį, arba holistinį, požiūrį į mokyklos gyvenimą, kaip į vientisą ugdymo veiksnį“ (p. 29). Aramavičiūtė (2003) kaip ir Stulpinas patikslina, kad kalba apie holistinį ugdymą. Lygiai taip pat kaip ir Valatkienė (2005), kuri teigia: „Pastaruoju metu tiek pedagogikos teorijoje, tiek mokyklos praktikoje akcentuojamas visuminis, holistinis ugdymo principas“ (p. 112). Anot Valatkienės (2005), „integravimas buvo suprantamas kaip visų ugdymo komponentų sąveika: ugdymo tikslų ir uždavinių, turinio, metodų, mokymo ir mokymosi, mokinių poreikių, galimybių ir kt.“, o pedagoginis procesas visybinio pobūdžio – „grindžiamas protinio, dorovinio, estetinio, darbinio, fizinio, socialinio ir

pilietišio, o kai kurių autorių – tautinio ir religinio auklėjimo vienoje“ (p. 118). Taigi, remiantis nagrinėtų Lietuvos mokslininkų darbais, šiame darbe nuspręsta vartoti tarptautinę holistinio ugdymo sąvoką, jos neverčiant į lietuvių kalbą ir išlaikant sąvokos tikslumą ir orientaciją į tarptautiniame kontekste paplitusią terminiją, tačiau „viso vaiko“ (angl. *whole child*) terminas verčiamas į „visybiško vaiko“ sąvoką, remiantis Valatkienės (2005) visybinio pobūdžio pedagoginiu procesu, kuris atspindi žmogaus ir aplinkos sąveiką, atliepia šiuolaikinio švietimo, klimato krizės, technologinės pažangos, globalių socialinių permainų kontekstą. „Visybiško vaiko“ sąvoka atskleidžia žmogaus ryšius su gyvąja ir negyvąja aplinka – platesnę ekosistemą, už kurią žmogus yra atsakingas.

Analizuojant mokslinę literatūrą nustatyta, kad mokslininkai pabrėžia tris fundamentalius holistinio ugdymo bruožus: 1) susietumą (angl. *interconnectedness*), 2) įtrauktį (angl. *inclusion*), 3) darną (angl. *balance*) (Khaled, 2014; Miller, 2005; Rianawaty ir kt., 2021). Susietumas reiškiasi, kai „viskas yra susiję su kažkuo kitu“ (Miller, 2000, p. 384). Tačiau galima pastebėti, kad vyrauja ir ketvirta dimensija – dvasingumas (Badjanova ir Iliško, 2015; Bhatta, 2009; Hayati ir kt., 2018; Martišauskienė, 2015; Miller, 1997, 2000, 2021; Miller ir kt., 2019; Nava, 2000; Rianawaty ir kt., 2021; Rudge, 2016). Pasak Miller (2000), holistinis ugdymas remiasi dvasine pasaulėžiūra, pagal kurią žmogus laikomas dvasine būtybe, siekiančia prasmės, tapatybės ir pasitenkinimo šiame pasaulyje. Hutchison ir Bosacki (2000) teigia, kad holistinis ugdymas grindžiamas apmąstymų, buvimo ir santykių paradigma, siekiant praturtinti asmeninius santykius su savimi ir mus supančiomis ekosistemomis. Taggart (2001) priduria, kad dvasingumas holistiniame ugdyme yra susijęs su pagrindiniais žmogaus gyvenimo motyvais, tuo, kas skatina žmones veikti. Pagal šį požiūrį dvasingumas atlieka integracinę funkciją, kuri sujungia žmogaus įžvalgas, įsitikinimus, vertybes ir emocijas į vientisą, save suvokiantį žmogų (Taggart, 2001). Taigi šiame darbe argumentuojama, kad ketvirtas fundamentalus holistinio ugdymo principas – dvasingumas (angl. *spirituality*), turi būti integruotas ir puoselėjamas holistinėje ugdymo paradigmoje.

Anot Miller (2010), „siekiant ugdyti visą vaiką, reikia viso mokymo, visos mokymo programos, visos mokyklos ir viso mokytojo“ (p. 13). Khaled (2014) pažymi, kad į mokymo programą (angl. *curriculum*) ir į vaiką nebežiūrima kaip į atskirus dalykus, bet kaip į susijusius, todėl mokytojai turi rasti balansą tarp skirtingų ugdymo formų, kad susietų mokinį su ugdymo procesais ir turiniu. Tad šioje disertacijoje remiantis kompleksine sistemų teorija ir holizmo ontologija, argumentuojama, kad holistinio ugdymo principai turi būtų išsąknyję visais ugdymo lygmenimis (t. y. švietimo politikos, ugdymo programų sudarymo, ugdymo resursų kūrimo, nacionalinių mokinių pasiekimų vertinimo lygmeniu, mokyklos kultūros, mokytojų rengimo proceso, švietimo vadybos ir tėvų mentaliteto). Šioje disertacijoje argumentuojama, kad **holistinio ugdymo paradigma yra sistema, kurios paskirtis – tikslingai ugdyti visybišką vaiką taikant integruotą ugdymo programą, holistinius ugdymo metodus, holistinėje ugdymo kultūroje su holistiniais mokytojais, visuose elementuose išlaikant susietumo, darnos, įtraukties ir dvasingumo principus**. Taigi, remiantis holistinio ugdymo paradigmos sąvoka ir Kerlingerio (1970) teorinio modeliavimo principu (Cohen ir kt., 2018), šioje

disertacijoje konstruojamas holistinio ugdymo paradigmos teorinis modelis (žr. 1 pav.). Šiame modelyje atskleidžiama, kad, siekiant tikslingai ugdyti visybišką vaiką būtina išlaikyti fundamentaliuosius holistinio ugdymo bruožus: susietumas, darna, įtrauktis ir dvasingumas, konstruojant integruotą – holistinę – ugdymo programą (angl. *curriculum*), parenkant ir taikant holistinius ugdymo metodus, ruošiant holistinius mokytojus ir kuriant holistinę mokyklos kultūrą (žr. 1 pav.). Modelyje keliami keturi fundamentalūs klausimai: kodėl? (t. y. aprašyti, ką holistinio ugdymo paradigma reiškia konkrečiai švietimo sistemai, kurioje ji yra taikoma); kaip? (t. y. parinkti tinkamiausius ugdymo metodus, kad jie atspindėtų norimą holistinio ugdymo pakraipą); kokie? (t. y. apsibrėžti, kokiais bruožais – savybėmis – turi pasižymėti mokytojai, tam tikroje holistinio ugdymo švietimo sistemoje); kur? (t. y. apibrėžti, kur bus pritaikomi teoriniai ir fiziniai holistinio ugdymo bruožai (pvz.: klasė, mokykla, savivaldybė, šalis, sąjunga...)). Vadinasi, remiantis šiuo modeliu, galima sukonstruoti holistinio ugdymo sistemą, išlaikant fundamentaliuosius holistinio ugdymo principus ir palaikant balansą tarp jų.



1 pav. Holistinio ugdymo fundamentalių bruožų teorinis modelis
(sudaryta autorės)

Kadangi holistinis ugdymas remiasi posthumanistine filosofija, kuri kritikuoja antropocentrizmą – žmogaus kaip pasaulio centro ir matavimo vienetą (Duoblienė, 2018). Antropocentrizmas dažnai asocijuojasi su aplinkosaugos problemomis, nelygybe ir kitomis socialinėmis problemomis, kylančiomis dėl žmogaus sukulto poveikio aplinkai ir nesubalansuoto santykio su gamta (Moore, 2016). Anot Duoblienės (2018) posthumanistinio ugdymo procesas yra lankstus, tviras, jautrus, vedantis į identiteto paieškas. Reformuojant ugdymą daugiau dėmesio skiriama kūrybiškumui, įvairovei, atsakomybei (už save, kitus, aplinką, organinį ir neorganinį pasaulį) ugdyti. Todėl holistinis ugdymas, atsižvelgiant į šias posthumanizmo ir antropocentrizmo kritikas, siūlo alternatyvų:

- **Visybiško vaiko ugdymas:** Holistinis ugdymas orientuotas į visybiško žmogaus raidą – intelektinę, emocinę, socialinę ir dvasinę. Tai skatina sveikesnį ir darnų žmogaus vystymąsi, atsveriant antropocentrizmo tendenciją pernelyg akcentuoti tik intelektinį vystymąsi.
- **Tarpdiscipliniškumas:** Holistinis ugdymas remiasi tarpdalykiniu požiūriu, siekiant sujungti skirtingų sričių žinias ir suvokimus (gamtos mokslai, humanitariniai mokslai, menai ir kt.). Tai padeda suprasti sudėtingus ryšius tarp žmogaus ir aplinkos, būdingus posthumanistiniam pasaulio suvokimui.
- **Ekologinis sąmoningumas:** Holistinis ugdymas pabrėžia ekologinio sąmoningumo svarbą, skatina pagarbą visoms gyvybės formoms ir gamtos išsaugojimą. Tai tiesioginis atsakas į antropocentrizmo kritiką, kuri ignoruoja ar menkina gamtos reikšmę.
- **Refleksija ir savirefleksija:** Holistinis ugdymas skatina kritinį mąstymą, savęs pažinimą ir refleksiją. Tai padeda mokiniams suvokti savo vaidmenį pasaulyje ir atsakingai elgtis.

Taigi holistinio ugdymo paradigmą galima vertinti kaip atsaką į antropocentrizmo ir jo sukeltas problemas. Šiuo požiūriu, holistinis ugdymas siūlo ne tik naują mokymąsi, bet ir kitokį mąstymo būdą – holistinę mąstyseną – visapusišką ir tarpusavyje susijusiu požiūriu į pasaulį (Hossain, 2018).

Tolesniuose poskyriuose pateikiama fundamentaliųjų holistinio ugdymo bruožų indikatorių analizė, kuri veda žmogų į holistinės mąstysenos ugdymą.

1.1.1. Susietumo bruožas

Holistinio ugdymo paradigmoje akcentuojamas visų reiškinių tarpusavio susietumas (angl. *interconnectedness*) (Bhatta, 2009; Eaude, 2017; Goodwin, 2007; Hayati ir kt., 2018; Miller, 1997; Miseliunaite ir kt., 2022; Pang ir kt., 2021; Smuts, 1926). Holistinio ugdymo paradigmos pagrindas – Bertalanffy (1901–1972) bendroji sistemų teorija. Todėl puoselėjant visybiško vaiko raidą reikia atsižvelgti į kultūrinį, socialinį, ekonominį, politinį, ekologinį ir dvasinį kontekstą. Anot Sutarman ir kt. (2017), holistiniai pedagogai pripažįsta, kad visi žmogaus gyvenimo aspektai yra iš esmės ir tarpusavyje susiję. Eaude holistinę ugdymą apibrėžia kaip ugdymą, kuris susijęs su visais individo augimo ir vystymosi aspektais, pripažindamas, kad jie turi būti suprantami ir puoselėjami, atsižvelgiant į kitus žmones, visuomenę, kultūrą ir supantį pasaulį (2017, p. 61). Kuriant holistinę mokymo programą būtinas visapusiškas požiūris, apimantis visą mokymo programą, visą mokyklą ir visą mokytojo vaidmenį. Konstruojant holistinę ugdymo programą, planuojant pamokas, organizuojant pedagogų rengimo procesą, rekomenduojama atsižvelgti į pagrindinius tarpusavio holistinio ugdymo susietumo ryšius: 1) linijinio mąstymo ir intuicijos; 2) kūno ir proto; 3) įvairių žinių sričių; 4) individo ir bendruomenės; 5) santykio su Žeme ir gamta; 6) santykio su savo siela (Miller, 2000, 2010; Miller, 2019; Pang ir kt., 2021). Miller (2005, p. 16–18) detalizuoja, ką šie ryšiai reiškia, bei pataria, kaip tai įgyvendinti:

1. Ryšys tarp linijinio mąstymo ir intuicijos – siekiant sukurti analizės ir intuicijos sintezę, reikia tradicinius ugdymo metodus integruoti su metaforos ir vizualizacijos metodais (Miller, 2005). Holistinis ugdymas apima platesnį žinių,

susijusių su mokymosi stiliais, įvairiapusių intelektu ir psichologiniais mokymosi pagrindais, naudojimą, kaip rekomenduoja G.A.T.E. (1990, p. 5). Todėl holistinis ugdymas remiasi ugdymo neurologijos tyrimų rezultatais. Didelę įtaką padarė Gardner (1993) daugialypio intelekto teorija, kurioje teigiama, kad kiekvienas žmogus turi savitą ir įvairialypį intelektinių savybių rinkinį, kuriuo grindžiami jo kognityviniai gebėjimai. Gardner (1993) išskiria bent devynis skirtingus intelekto tipus: 1) kalbinį, 2) loginį-matematinį, 3) muzikinį, 4) kūno ir kinestetinį, 5) vizualinį, 6) interpersonalinį, 7) intrapersonalinį, 8) prigimtinių ir 9) egzistencinį. Daugialypio intelekto tyrimai rodo, kad stiprus intelektas, pavyzdžiui, kinestetinis, muzikinis ar vizualinis-erdvinis, gali būti panaudotas siekiant sustiprinti silpną intelektą, pavyzdžiui, kalbinį ar loginį-matematinį (G.A.T.E., 1990, p. 6).

2. Ryšys tarp kūno ir proto – holistiniu ugdymu siekiama sujungti vaiką su savo kūnu, gebėti jį pajusti, suprasti jo poreikius (Syaukani ir kt., 2023). Miller (2005) šį ryšį siūlo puoselėti judesiu, jogos praktikomis, sąmoningumo užsiėmimais, šoku bei drama. Be to, į holistinį ugdymą įtraukta Goleman (1996) emocinio intelekto teorija, kuri teigia, kad vien aukštas intelekto koeficientas negarantuoja sėkmingo gyvenimo. Goleman (1996) nurodo penkis pagrindinius emocinio intelekto komponentus, kurie prisideda prie bendros gerovės: 1) savęs suvokimas, 2) emocijų valdymas, 3) empatija, 4) socialiniai įgūdžiai ir 5) vidinė motyvacija. Remdamasis transcendentalistinėmis švietimo koncepcijomis, Johnson (2012) teigia, kad galutinis švietimo tikslas turėtų būti laimės ugdymas. Nepakanka remtis vien intelektiniais gebėjimais, nes emocinio intelekto ir socialinių kompetencijų ugdymas yra būtinas siekiant puoselėti harmoningą egzistenciją su savimi, artimaisiais ir globalia aplinka (Miller, 2011). Piaget (1970) taip pat teigia, kad mokymosi procesui įtakos turi emocinė, biologinė ir psichinė raida, o individų reakcija į mokymąsi skiriasi priklausomai nuo jų psichologinės raidos etapo. Holistinis ugdymas pabrėžia, kad svarbu gerbti kiekvieną žmogų, pripažinti jo unikalius skirtumus ir pasinaudoti psichologinių ir neuromokslinių tyrimų išvalgomis, kad būtų atskleistas jo potencialas. Holistinis ugdymas remia platesnį žinių, susijusių su mokymosi stiliais, įvairiapusių intelektu ir psichologiniais mokymosi pagrindais, taikymą, remdamasis gausia turima šios srities informacija (G.A.T.E., 1990).

3. Ryšys tarp įvairių žinių sričių – akademines disciplinas ir mokyklinius dalykus galime susieti įvairiais būdais. Pirmiausia, Adler (1958) taip pat teigė: „Geriausias būdas mokyti dalykų yra suderinti juos su likusiu gyvenimu...“ (p. 162). Be to, Adler pabrėžė sensorinio įsitraukimo svarbą kaip veiksmingiausią priemonę įtraukti mokinius į mokymosi procesą. Todėl Adler asmeninio ugdymo, jutiminio ugdymo ir ugdymo, grindžiamo prasmingais santykiais, koncepcijos tapo fundamentaliais holistinio ugdymo principais. Vėliau Dewey teigė (1963, 1966), kad vaikai pasižymi įgimtu smalsumu ir kad mokyklose turėtų būti sudarytos sąlygos mokiniams užsiimti kritiniu tyrinėjimu, problemų sprendimu ir moksliskai pagrįstos pasaulėžiūros ugdymu. Holistinio ugdymo paradigma remiasi keturiais pagrindiniais principais, kilusiais iš progresyviojo ugdymo: 1) mokymusi per praktinę veiklą; 2) prasmingų diskusijų skatinimu; 3) interaktyvaus mokymosi patirties skatinimu; 4) disciplinų tarpusavio ryšio pripažinimu (G.A.T.E., 1990). Galiausiai Kohler išvalgos teorija teigia, kad visuma yra didesnė už jos dalių sumą, ir pabrėžia, kad svarbu

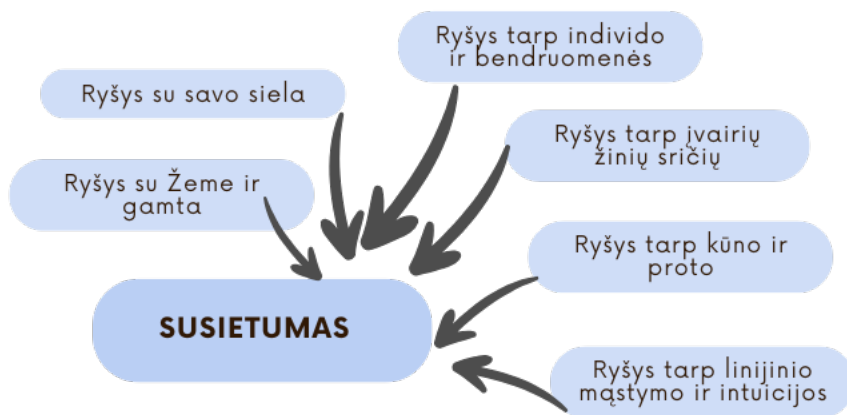
situacijas suvokti kaip bendrus darinius – esminius holistinio ugdymo sistemos elementus (Barber, 2002). Kohler teigia, kad suvokimas, mokymasis, supratimas ir mąstymas yra tarpusavyje susiję, pabrėždamas jų tarpusavio priklausomybę, o ne laikydamas juos atskirais vienetais (Barber, 2002).).

4. Ryšys tarp individo ir bendruomenės – pagal holistinę ugdymo paradigmą mokinys yra susijęs su šeimos, klasės, mokyklos, miesto, tautos ir pasaulio bendruomene (Miller, 2005). Pavyzdžiui, Vygotsky (1896–1934) išdėstytas socialinis konstruktyvizmas pabrėžia mokymosi bendradarbiaujant pobūdį. Pasak Vygotsky (1962, 1978), žinios atsiranda dėl socialinės sąveikos, kultūrinės įtakos ir platesnio visuomeninio konteksto. Mokiniai remiasi socialine sąveika ir kitų žmonių patarimais, kad galėtų kurti savo supratimą ir tikrovės suvokimą (1978). Holistinis ugdymas išplečia šiuos principus – ugdymas turėtų susieti mokinius su socialinio pasaulio funkcionavimu, skatindamas realų kontaktą su ekonominiais ir socialiniais bendruomenės aspektais (G.A.T.E., 1990, p. 6). Taip pat Freire (1972) pabrėžė aktyvaus ugdymo ir dialogo svarbą. Jo kritinės pedagogikos principas teigia, kad kritinis sąmoningumas atsiranda tada, kai mokiniai atpažįsta socialinę ir politinę nelygybę bei imasi veiksmų jai šalinti. Todėl kritinė pedagogika apima šiuos pagrindinius principus: 1) gilų savo kultūrinės ir gyvenimiškos patirties apmąstymą; 2) asmeninio balso ugdymą kritiškai nagrinėjant savo pasaulį ir visuomenę; 3) aktyvų dalyvavimą demokratiname procese, skatinant visuomenės pertvarką ir siekiant jos piliečių lygybės. Holistinis ugdymas, suderintas su šiais principais, siekia iš tiesų demokratinų modelių, kuriems būdingas prasmingas visų asmenų dalyvavimas bendruomenės ir pasaulio reikaluose (G.A.T.E., 1990, p. 9). Taigi mokinys lavina tarpasmeninius įgūdžius, bendruomenės tarnystės įgūdžius ir socialinės veiklos įgūdžius per savanorystę, neformalų ugdymą, mokyklos savivaldą, mokyklos tradicijų puoselėjimą, problemomis ir projektais grįstą ugdymą taip tapdamas aktyviu pokyčių agentu (Isa, Azid, 2021; Lazić ir kt., 2021; Song, 2018).

5. Ryšys su Žeme ir gamta – holistiniame ugdyme puoselėjamas ekologinis intelektas (EI) – sisteminis mąstymas, ekofilosofija, holistinė perspektyva, kolektyvinis gyvenimo būdas ir kultūros bendrumas (Okur-Berberoglu, 2020). Atmetamas antropocentrinis mąstymas. Atvirkščiai, holistinio ugdymo paradigma skatina ugdyti mokinių ekologinį sąmoningumą bei gebėjimą darniai sugyventi su gyvąja ir negyvąja aplinka (Bhatta, 2009; Fernandes-Osterhold, 2022; Goodwin, 2007; Hayati ir kt., 2018; Miller, 2000; Miseliunaite ir kt., 2022; Nava, 2000; Rudge, 2016). Siekiant išspręsti globalaus pasaulio klimato kaitos problemas, holistinio ugdymo paradigmoje vyrauja posthumanistinės aplinkosauginio ugdymo idėjos (Giuseppe, 2017; Kuby ir Rowsell, 2017; Mari, 2017; Miseliunaite ir kt., 2022). Blyth ir Meiring (2018) išskyrė šias posthumanistinio aplinkosauginio švietimo temas: 1) visi veiksmai turi pasekmes; 2) pagarba skirtingiems požiūriams ir nuolatinis dialogas su skirtingais bendruomenės nariais; 3) aplinkosauginis švietimas reikalauja „būti pasaulyje“; 4) ekologinis švietimas reikalauja vienu metu ugdyti estetinius ir moralinius įgūdžius; 5) aplinkosauginis švietimas turėtų būti universalus; jis turėtų būti tarpdalykinis, integruotas į visus mokomuosius dalykus ir turėtų būti viso ugdymo pagrindas (p. 112–113). Galiausiai, Fernandes-Osterhold (2022) pabrėžia esminį holistinio ugdymo principą, pabrėždama gilų supratimą, kad

transformuojantys pokyčiai pasaulyje prasideda savęs keitimu, giliu visuomenės ir kultūros pažinimu, autentišku santykių kūrimu ir sąmoningu Žemės ir jos natūralių ekosistemų išsaugojimu.

6. Ryšys su savo siela – „holistinė mokymo programa leidžia mums suvokti giluminį savęs pajautimą, savo sielą“ (Miller, 2005, p. 17). Holistinio ugdymo paradigma apima asmeninio tapatumo paieškas ir harmoningo santykio su savimi puoselėjimą (Bhatta, 2009; Hutchison, Bosacki, 2000; Hayati ir kt., 2018; Martišauskienė, 2015; Miller, 2000; Pang ir kt., 2021). Iš esmės tai ugdymo sistema, kurioje pirmenybė teikiama prasmės siekiui, pripažįstant kiekviename žmoguje slypinčią išskirtinį potencialą (Bhatta, 2009). Golemanas (1996) nurodo penkis pagrindinius emocinio intelekto komponentus, kurie prisideda prie bendros gerovės: 1) savęs suvokimas, 2) emocijų valdymas, 3) empatija, 4) socialiniai įgūdžiai ir 5) vidinė motyvacija. Remdamasis transcendentalistinėmis Elizabeth Peabody ir Margaret Fuller švietimo koncepcijomis, Johnson (2012) teigia, kad galutinis švietimo tikslas turėtų būti laimės ugdymas. Nepakanka remtis vien intelektiniais gebėjimais, nes emocinio intelekto ir socialinių kompetencijų ugdymas būtinas siekiant puoselėti harmoningą egzistenciją su savimi, artimaisiais ir globalia aplinka (Miller, 2011). Tiek švietimo sistemai, tiek pedagogams tenka svarbus vaidmuo nukreipiant mokinius atrasti savo autentišką tapatybę, talentus ir gebėjimus, taip suteikiant jiems galimybę žengti savirealizacijos keliu. Šią asmeninę savęs atradimo kelionę palengvina į mokinį orientuotų ugdymo ir vertinimo metodų, pavyzdžiui, apmąstymų, dienoraščio rašymo, meditacijos, kvėpavimo pratimų, individualių pokalbių ir kitų, įgyvendinimas (Hutchison, Bosacki, 2000). Todėl holistinis ugdymas prieštarauja standartizuotiems vertinimo metodams ir tokių etikečių, kaip „gabus“ ar „specialių poreikių“, klijavimui. Atsižvelgiant į kiekvieno žmogaus unikalumą ir nepakartojamą prigimtį, holistinio ugdymo paradigmoje palyginimai ar reitingai neturi didelę reikšmę. „Švietimas turėtų supažindinti mokinį su jo vidinio pasaulio sritimi per meną, nuoširdų dialogą ir ramius apmąstymus, nes be šio vidinio savęs pažinimo visos išorinės žinios yra paviršutiniškos ir betikslės“ (G.A.T.E., 1990, p. 7). Holistiniame ugdyme pripažįstama, kad darnaus santykio su savimi kūrimas yra harmoningo ryšio su kitais žmonėmis ir aplinka pagrindas (Miller, 2019). Egzistencialistinis mąstytojas Sartre (1905–1980) įkvėpė holistinio ugdymo šalininkus sutelkti dėmesį į ugdymo požiūrį, palengvinantį egzistencinį gyvenimą. Tai apima vaikų autentiškumo, savirealizacijos, savarankiškumo, atsakomybės, atsparumo sunkumams, socialinio prisitaikymo ir unikalumo ugdymą. Iš esmės ugdymo proceso tikslas – suteikti asmenims galimybę pradėti ieškoti savo tapatybės (Sartre, 2001, 2007).



2 pav. Susietumo bruožo rodikliai holistinio ugdymo paradigmoje (sudaryta autorės)

Taigi holistinio ugdymo paradigmoje akcentuojami pagrindiniai ryšiai tarp (žr. 2 pav.): 1) linijinio mąstymo ir intuicijos; 2) kūno ir proto; 3) įvairių žinių sričių; 4) individo ir bendruomenės; 5) santykio su Žeme ir gamta; 6) santykio su savo siela (Miller, 2000, 2010, 2019; Pang ir kt., 2021). Konstruojant holistinį ugdymą, šie ryšiai integruojami į ugdymo programą, mokytojų rengimo procesą, ugdymo išteklių kūrimą ir pamokų planavimo procesą. Suvokiant tarpusavio ryšių priklausomybę, holistinis ugdymas tikslingai formuojamas, pradedant nuo švietimo politikų ir baigiant mokytojais kaip individualiais.

1.1.2. Darnos bruožas

Holistinio ugdymo procese užtikrinama darna (t. y. pusiausvyra) tarp: 1) individo ir grupės; 2) turinio ir proceso; 3) žinių ir vaizduotės; 4) racionalumo ir intuicijos; 5) kiekybinio ir kokybinio vertinimo; 6) technikos ir vizijos; 7) vertinimo ir mokymosi; 8) technologijų ir programos – holistinėje ugdymo programoje ieškoma „teisingo santykio“ tarp dalies ir visumos (Khaled, 2014; Miller, 2019; Rianawaty ir kt., 2021). Miller (2005, p. 10–13) pateikia šių pusiausvyrų aprašymus:

1. Pusiausvyra tarp individo ir grupės. Holistinis ugdymas palaiko svarbius ryšius su individualiaja psichologija, kurios pavyzdys – Adler (1870–1937) individualiojo ugdymo teorija. Ši teorija teigia, kad vaiko asmenybė yra neatskiriama visuma, kurią formuoja įvairūs veiksniai, pavyzdžiui, paveldimumas, socialinės aplinkybės ir kūrybinis potencialas. Ugdymas turi remtis ne tik įgimtais vaiko gebėjimais ir tėvų įtaka, nes šie veiksniai veikia kartu ir formuoja individo asmenybę. Taigi pedagogai privalo gerai suprasti visą vaiką, apimančią praeities, dabarties ir ateities aspektus, ir padėti jam įveikti nevisavertiškumo jausmą. Tačiau holistiniam ugdymui svarbus individualumas, tačiau skatinamas bendradarbiavimas. Anot Biesta (2010), Vakarų šalyse ugdymas pabrėžia individualumą ir konkurenciją, o ne grupinį bendradarbiavimą. Nors padėtis gerėja, tačiau individualus testavimas ir pažymiai toliau skatina konkurenciją ir atsiskyrimą. Mokiniai konkuruoja tarpusavyje,

atlikdami individualizuotus testus, kad patektų į sistemą. Konkurencija griaua tarpasmeninius ryšius, skatina užsisklendimą, nenorą dalintis ir padėti kitam. Tokioje sistemoje mokinyš jaučiasi vienišas ir patiria stresą (Biesta, 2010). Taigi holistinio ugdymo sistemoje gerbiamas individualumas, bet skatinamas bendruomeniškumas.

2. Pusiausvyra tarp turinio ir proceso. Miller (2005) teigia, kad seniau ugdymo programos buvo orientuotos į turinio aprėptį. Tačiau dėl sparčios mokslinių tyrimų raidos žinios nuolatosis kinta. Todėl buvo suvokta, kad reikia vaikus mokyti XXI amžiui reikalingų kompetencijų: kritinis mąstymo; bendravimo; grupinio darbo; įvairovės; informacinių technologijų taikymo; lyderystės; kūrybiškumo ir inovatyvumo; savivaldaus mokymosi visą gyvenimą; darbo etikos; socialinės atsakomybės (OECD, 2008). Pasak Miller (2019), Rousseau propagavo ugdymo sistemą, kurios centre buvo tyrinėjimas ir domėjimasis. Todėl ši į vaiką orientuota ir į patyrimą orientuota ugdymo paradigma atliko esminį vaidmenį formuojant holistinio ugdymo filosofiją – „ugdymo tikslas turėtų suktilis aplink natūralios ir sveikos raidos puoselėjimą per tiesioginę patirtį“ (G.A.T.E., 1990, p. 6). Nietzsche teigė, kad mokymasis yra aktyvus procesas, priklausantis nuo mokinio atsakomybės ir motyvacijos įsitraukti į mokymosi procesą (Cate, 2005; Deleuze, 2006). Tuo pat metu holistinio ugdymo paradigma teigia, kad „mokymasis yra dinamiška ir daugialypė individo ir jį supančio pasaulio bendravimo forma, kuriai būdinga abipusė sąveika, įgalinanti mokinį ir atskleidžianti pasaulyje esančią gilią prasmę“ (G.A.T.E., 1990, p. 6).

3. Pusiausvyra tarp žinių ir vaizduotės. Miller (2005) teigia, kad žinios yra kuriamos bendrai, nes mokiniai patys kuria savo prasmę ir žinojimo būdus. Holistiniame ugdyme remiamasi Bruner (1915–2016) įdirbiu, kuris pristatė atradimais grįstą (angl. *Discovery Learning*) ir tyrinėjimais grįstą ugdymą (angl. *Inquiry-Based Instruction*). Šie principai grindžiami konstruktyvistine teorija, kad mokiniai aktyviai remtųsi savo ankstesne patirtimi ir žiniomis, skatindami intuicijos, vaizduotės ir kūrybiškumo naudojimą (1966). Tikslas – skatinti mokinius aktyviai ieškoti naujos informacijos, atrasti faktus, sąsajas ir naujas tiesas. Remdamas šią perspektyva, Bruner (1971) teigė, kad mokiniai konstruoja savo žinias organizuodami ir kategorizuodami informaciją, naudodami kodavimo sistemą. Pasak Bruner (1966), veiksmingiausias būdas kurti tokią kodavimo sistemą yra asmeninis atradimas, o ne pasiklojimas vien tik mokytojo nurodymais. Priešingai nei tradiciniai požiūriai, holistinis ugdymas teigia, kad pagrindinis ugdymo tikslas turėtų būti natūralus ir sveikas augimas per prasmingą patirtį, o ne siaura, fragmentiška, iš anksto parengta „mokymo programa“, kuria siekiama tik suteikti žinių ir išminties (G.A.T.E., 1990, p. 6).

4. Pusiausvyra tarp racionalumo ir intuicijos. Tai holistinio ugdymo esmė, siekis sujungti mokinių protą ir intuiciją, nes tada mokinyš praturtėja visapusiškai. Argumentuojama, kad žmogaus sąmonėje slypi daug žinių, kurios gali būti ištrauktos ugdymo procese kaip slypinčios žinios ir panaudotos praktiškai (Di, 2020), šios žinios gali būti siejamos su mūsų intuicija (t. y. gebėjimu suprasti ar žinoti ką nors iš karto, remiantis jausmais, o ne faktais (Cambridge Dictionary)). Holistinio ugdymo pedagogai teigia, kad mūsų pojūčiai gali žmogui suteikti svarbios informacijos apie mūsų kūną, jausmus, emocijas, mus supančią aplinką, todėl negali

būti ignoruojamos (Miller, 2019). Holistinio ugdymo pedagogai raginami vadovautis ne tik racionaliomis žiniomis, pajaučiant klasės poreikius, keičiant pamokos struktūrą ar ugdymo metodus.

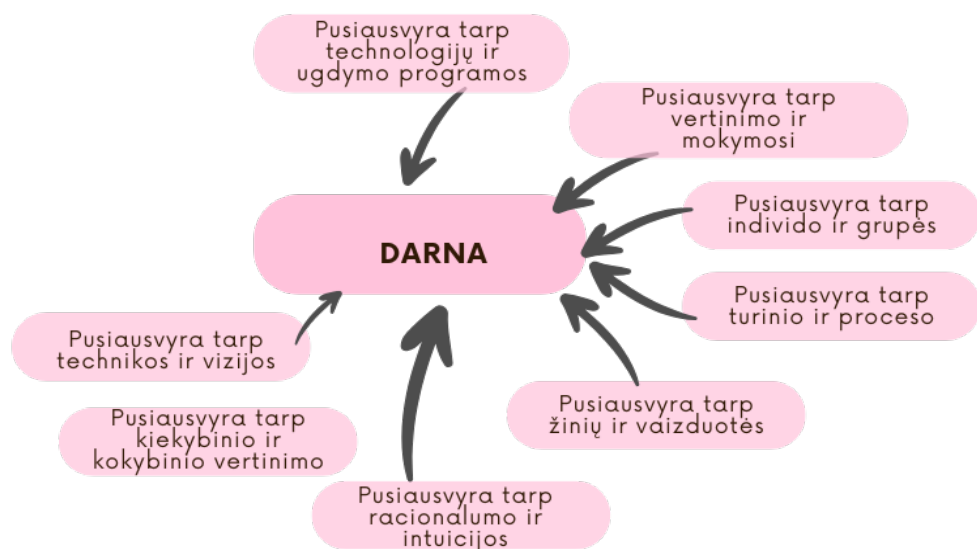
5. Pusiausvyra tarp kiekybinio ir kokybinio vertinimo. Miller (2005) teigia, kad kiekybinis vertinimas yra standartizuoti testai ir kognityviniai žinių patikrinimai, kurie vertinami pažymiu. Kokybinis vertinimas atliekamas remiantis kaupiamais įvairias mokinių darbais, dienoraščiais, savirefleksijomis. Taip pat mokinių progreso aprašais, kai mokytojas kas numatytą laiko tarpą parašo žodinį vaiko įvertinimą pagal tam laikotarpiui iškeltus ugdymo kriterijus. Kokybiniuose progreso aprašuose vertinamas vaiko elgesys, motyvacija, vertybės, gebėjimas dirbti su kitais. Dar viena kokybinio vertinimo forma – individualūs pokalbiai, kai mokytojas su mokiniu aptaria asmeninį progresą, keliai individualius ugdymosi tikslus, reflektuoja, sudaro ateities susitarimus. Holistinis ugdymas skatina rasti pusiausvyrą tarp kokybinio ir kiekybinio vertinimo.

6. Pusiausvyra tarp technikos ir vizijos. Vakaruose esame linke susikoncentruoti į ugdymo technikas (t. y. pernelyg daug dėmesio skiriame mokymo ir vertinimo strategijoms bei metodams, tačiau pametame pačią ugdymo viziją) (Miller, 2005). Holistinis ugdymas skatina pedagogus pirmiausia prisiminti, kodėl jie esą mokykloje, koks jų kaip pedagogų tikslas, kaip jie šią viziją perteiks savo mokiniams. Pasak Adler (1958, p. 160), veiksmingas pedagogas turėtų mėgdžioti rūpestingą motiną, užmegzdamas nuoširdų ryšį ir rodydamas nuoširdų susidomėjimą vaiko raida. Miller (2019) pabrėžia, kad holistiniai mokytojai pasižymi šiomis esminėmis savybėmis (p. 205–211): 1) kantrybė – mokytojai supranta, kad mokymuisi reikia laiko, ir yra pasirengę suteikti reikiamą paramą ir patarimus, kad padėtų mokiniams augti ir tobulėti savo tempu; 2) buvimas čia ir dabar (angl. *Presence*) – holistiniai mokytojai visapusiškai dalyvauja mokymosi procese; 3) rūpinimasis – holistiniai mokytojai nuoširdžiai rūpinasi savo mokinių gerove; 4) meilė – holistiniai mokytojai savo vaidmenį atlieka su didele meile mokiniams; 5) įsipareigojimas mokytis visą gyvenimą – holistiniai mokytojai pripažįsta, kad mokymasis yra kelionė visą gyvenimą, ir yra įsipareigoję nuolat tobulėti profesinėje ir asmeninėje srityje.

7. Pusiausvyra tarp vertinimo ir mokymosi. Miller (2005, p. 12) teigia, kad „šiandien atrodo, jog esame beveik apsėsti testavimo ir ataskaitų teikimo“. Kai tiek daug dėmesio skiriame rezultatams, prarandame susidomėjimą mokymosi procesu, ypač natūraliems, organiškiesiems aspektams. Mokytojai neranda laiko aptarti šių dienų aktualijų, mokinius dominančių reiškinių ar šią akimirką kilusio klausimo, nes jis skuba pabaigti programą ir pasiruošti testui. Spontaniškumas ugdymo procese kuria afektines akimirkas, kurios sukuria natūralų mokinių susidomėjimą, todėl palengvina išmokimo procesą, tačiau dėl skubėjimo šių natūralių akimirkų nevertiname. O jeigu mokytojas skiria dėmesio aktualijoms, jis privalo užduoti mokiniams daugiau namų darbų. Kaip teigia Duoblienė (2018), sistema nėra palanki mokytojams, ji stumia juos į „šizoidinę“ situaciją – arba sekti programą ir būti nelanksčiam, arba būti čia ir dabar ir nuolatos kurti savo šešėlinę ugdymo programą.

8. Pusiausvyra tarp technologijų ir ugdymo programos. Pokovidinio švietimo eroje vis dažniau kalbame apie technologijų ir dirbtinio intelekto įtraukimą,

siekdami sukurti visiems pritaikytą ir įtraukiantį švietimo modelį (UNESCO, 2023). UNESCO (2023) ataskaitoje pažymima, kad technologijos švietimo sistemoje ne visada diegiamos atsižvelgiant į mokinių ar mokytojų poreikius; kartais jų diegimą lemia pelno siekiančių technologijų bendrovių interesai. Glenn (2011) skatina nepamiršti ir išlaikyti balansą tarp technologijų taikymo ir ugdymo vizijos išlaikymo. Ugdymas turi būti ne tik lengvai prieinamas kiekvienam (t. y. technologijų įgalinimas), bet ir transformuojantis. Kadangi holistinis ugdymas remiasi socialinio konstruktyvizmo teorija, realus bendravimas ir mokinių tarpusavio sąveika negali būti pakeista technologijomis. Ugdymas yra ne vien žinių perdavimas, tai ir socialinis procesas. Todėl holistinio ugdymo atstovai ragina jausti pusiausvyrą tarp technologijų ir ugdymo programos, kad būtų išlaikoma darna ir įgyvendinama holistinė ugdymo vizija.



3 pav. Darnos bruožo rodikliai holistinio ugdymo paradigmoje (sudaryta autorės)

Apibendrinant darytina išvada, kad holistinio ugdymo sistemoje darna apibrėžiama kaip ryšiai tarp (žr. 3 pav.): 1) linijinio mąstymo ir intuicijos; 2) kūno ir proto; 3) įvairių žinių sričių; 4) individo ir bendruomenės; 5) santykio su Žeme ir gamta; 6) santykio su savo siela (Miller, 2000, 2010, 2019; Pang ir kt., 2021). Išlaikant šiuos ryšius svarbu užtikrinti darną ir balansą tarp: 1) individo ir grupės; 2) turinio ir proceso; 3) žinių ir vaizduotės; 4) racionalumo ir intuicijos; 5) kiekybinio ir kokybinio vertinimo; 6) technikos ir vizijos; 7) vertinimo ir mokymosi; 8) technologijų ir programos – holistinėje ugdymo programoje ieškoma „teisingo santykio“ tarp dalies ir visumos (Khaled, 2014; Miller, 2019; Rianawaty ir kt., 2021). Taigi holistinio ugdymo programos konstravimas yra tikslingas ir darniai apgalvotas procesas, kuriuo siekiama ugdyti darnų individą ir visuomenę.

1.1.3. Įtraukties bruožas

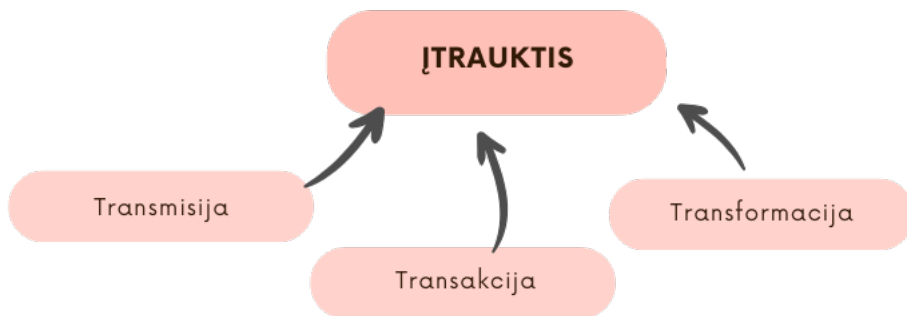
Mahmoudi ir kt. (2012) įtrauktį apibrėžė kaip įvairių rasių ir gebėjimų mokinių įtraukimą ir įvairių ugdymo metodų taikymą, kad būtų atsižvelgta į mokymosi stilių skirtumus. Anot Miller (2010, 2019), įtrauktis užtikrinama susiejant ugdymo kryptis: 1) žinių perdavimas (angl. *Transmission*) – tradicinis ugdymas, vedamas ugdymo programos ar mokytojo, mokiniai yra gaunantieji; 2) transakcija (angl. *Transaction*) – progresyvus ir patirtinis ugdymas remiasi asmenine ir grupine patirtimi bei refleksija, mokiniai sprendžia problemas – tyrinėja; 3) transformacija (angl. *Transformation*) – holistinis ugdymas, prasmės ieškojimas savyje ir pasaulyje, mokinsys nebeatsiejamas nuo ugdymo programos, mokytojas derina visas ugdymo kryptis (Bosacki, Hutchison, 2000; Khaled, 2014; Miller, 2010, 2019). Plačiau santykį tarp transmisijos, transakcijos ir transformacijos holistinio ugdymo paradigmoje analizuoja Hutchison ir Bosacki (2000):

1. Transmisijos orientacija (angl. *transmission orientation*) siejama su mokytojo vadovaujamu požiūriu į mokymą ir tradicinės mokymo paradigmos. Pagrindinė pasaulėžiūra yra atomistinė. Visata laikoma sudaryta iš atskirų esybių ir patirčių. Reiškiniai gali būti suprantami vienareikšmiškai (priešingai nei kontekste) ir atsietai nuo visų kitų reiškinių. Šioje orientacijoje dominuoja redukcionistinis ir mechanistinis požiūris į pasaulio supratimą (Seby, 2004). Mokymo turinį geriausia suskirstyti į nedidelius, atskirus mokymo vienetus, kuriuos mokiniams galima perduoti organizuotai, veiksmingai ir fragmentiškai. Svarbiausia yra atskirų disciplinų savarankiškumas (Bosacki, Hutchison, 2000).

2. Transakcinė orientacija (angl. *transaction orientation*) siejama su konstruktyvistiniu požiūriu į mokymą. Jo filosofiniai šalininkai yra progresyvaus švietimo judėjimo atstovai. Pagrindinė pasaulėžiūra yra kontekstinė. Pagrindinis žmogaus supratimo vienetas yra patirtis. Visata suvokiama kaip nuolatinis procesas ir kitimas. Fizikinius reiškinius geriausiai galima suprasti disciplinuotai taikant mokslinį metodą. Žmogaus patirtis taip pat yra kognityvinio reflektatyvaus tyrimo proceso, kuris yra mokslinio metodo dalis, objektas. Mokymo programos turinys kyla iš mokinių interesų ir patirties, jam būdinga trišalė sąveika ir mainai tarp mokytojo, vaiko ir mokomosios medžiagos. Šioje kryptyje dominuoja teminė ir patirtinė mokymosi veikla (Bosacki, Hutchison, 2000).

3. Transformacinė orientacija (angl. *transformation orientation*) siejama su dvasiniu požiūriu į mokymą ir yra glaudžiai susijusi su holistiniu ugdymu. Sterlingas (2001) pabrėžia, kad, norint pasiekti pasaulinę pilietišumo paradigmą ir holistinį ugdymą XXI a., reikia transformuojančio ugdymo, skatinančio prasmingus pokyčius siekiant teisingesnės visuomenės ir geresnio pasaulio. Transformacinė švietimo paradigma apima visapusišką socialinio, profesinio ir asmeninio tobulėjimo integraciją, skatinančią holistinį požiūrį (Winter-Simat ir kt., 2017, p. 1653). Transformuojančio mokymosi sąvoka yra tarpdalykinė, nors transformuojančio mokymosi teorija jau kelis dešimtmečius yra pagrindinė teorija suaugusiųjų švietimo srityje (Hoggan, 2016). Holistinis ugdymas remiasi Mezirow (1923–2014) darbais ir jo transformuojančio mokymosi teorija, teigiančia, kad „transformuojantis mokymasis“ yra procesas, kurio metu „prasmės perspektyva“, įskaitant mintis,

emocijas ir ketinimus, iš esmės ir giliai pasikeičia (Mezirow, 1978, p. 105). Ši perspektyva yra holistinio ugdymo pagrindas. Paul ir Quiggin (2020) pasiūlytas transformuojančios patirties apibrėžimas išplečia Mezirow sistemą ir apima tiek epistemines, tiek asmenines transformacijas. Pasak šių mokslininkų (Paul ir Quiggin, 2020, p. 561), transformacinė patirtis gali pasireikšti kaip staigūs ir intensyvūs atvejai arba kaip laipsniškas pokytis. Siekdami transformacinių pokyčių, pedagogai siekia sukurti naujas patirtis, kurios palengvintų episteminių pokyčių, gana gilų, kad pakeistų esmines asmens nuostatas (Paul ir Quiggin, 2020, p. 561). Tai savo ruožtu lemia esminius vertybių, įsitikinimų ir pasirinkimų pokyčius, taip skatinant naują elgesį, kuris anksčiau asmeniui nebuvo būdingas. Wilson (2019) teigia, kad reikia skatinti ne tik „mąstymo transformacijas“, bet ir „patirties transformacijas“. Pavyzdžiui, tai reiškia, kad reikia ne tik keisti kognityvinę ryšio su gamta sampratą, bet ir dalyvauti praktiniuose susitikimuose su gamta, taip skatinant apčiuopiamą ir patirtinį ryšį. Lee ir kt. (2021, p. 199) teigia, kad nors frazė „transformuojamasis ugdymas“ turi įvairių interpretacijų, jos esmė – individo vidinės psichologinės erdvės ir socialinės transformuojančios erdvės sąveika. Šiame kontekste individai pradeda ugdyti naujus, gyvenimui naudingus ir kritiškus mąstymo ir jausmų apie save būdus. Taigi galima teigti, kad transformuojamoji patirtis sukelia gilius pokyčius tiek episteminiu, tiek asmeniniu lygmeniu, kaip teigia Paulas ir Quigginas (2020). Švietėjai atlieka svarbų vaidmenį kuriant patirtį, kuri sukelia reikšmingus episteminius pokyčius, lemiančius transformacinius elgesio pokyčius. Be to, tokie mokslininkai kaip Wilson (2019) pabrėžia, kad svarbu ne tik transformuoti kognityvines perspektyvas, bet ir palengvinti praktines ir patirtines sąsajas. Galiausiai transformuojančio ugdymo esmė – tarpusavyje susijusios individų vidinės psichologinės erdvės ir platesnės socialinės transformuojančios erdvės sritys, skatinančios kritinę savirefleksiją ir gyvenimiškas transformacijas (Lee ir kt., 2021, p. 199).



4 pav. Įtaukties bruožo rodikliai holistinio ugdymo paradigmoje

Taigi ugdant visybišką vaiką (angl. *the whole child*), apimami intelektualiniai, emociniai, fiziniai, socialiniai, estetiški ir dvasiniai asmens bei jo mokymosi proceso aspektai, akcentuojamas šių aspektų tarpusavio balansas (Bhatta, 2009; Miller, 1988, 1997, 2000, 2005, 2006, 2010, 2011, 2016, 2019; Preston, 2012; Rudge, 2016). Šis balansas užtikrinamas derinant transmisijos, transakcijos ir transformacijos

orientacijas (žr. 4 pav.), kuriant ugdymo programą (angl. *curriculum*), ugdymo išteklius (t. y. pratybas, vadovėlius, elektronines užduotis), ilgalaikius ir trumpalaikius dalykų ugdymo planus bei pavienes edukacijas.

1.1.4. Dvasingumo bruožas

„Holistinė pasaulėžiūra iš esmės yra dvasinė pasaulėžiūra. Pagrindinis visų holistinių ugdytojų bruožas – jų pagarba spontaniškai, kūrybingai gyvybės jėgai arba energijai, kuri atskleidžia galutinę visatos vienybę. Nesvarbu, ar jie vartoja tradicinę religinę kalbą („Dievas“, „siela“, „dvasia“, „dieviškumas“), ar modernesnius psichologijos terminus („individuacija“, „savirealizacija“, „aukštesnysis aš“) šiai nenusakomai gyvybinei jėgai apibūdinti, holistiniai pedagogai visada pripažino šią kūrybinę energiją, šį galutinį žmogaus atsiskleidimo šaltinį, kuris pranoksta biologinę ir kultūrinę įtaką“ (Miller, 2000, p. 387).

Holistinis ugdymas deklaruoja, kad individas, augdamas fiziškai, emociškai ir intelektualiai, taip pat patiria dvasinį tobulėjimą (G.A.T.E., 1990, p. 12). Tačiau Bhatta (2009) pabrėžia, kad dvasingumas holistinio ugdymo srityje nėra siejamas su religiniu dogmatizmu, o suvokiamas kaip asmeninė žmogaus vidinio ir išorinio gyvenimo harmonija. Bhatta (2009), analizuodama subalansuotą asmenybės ugdymą senovės Indijos kultūroje, pristato senovės švietimo mąstytojų sukurtą koncepciją – „Purušaretas“ (p. 54). „Purušartha reiškia žmogaus tikslą, sąmoningai siekiamą troškimo objektą. Ši reikšminga vystymosi koncepcija palaiko žmogaus ekonominio saugumo (ind. *artha*) ir jausinio estetinio pasitenkinimo (ind. *kama*) bei dvasinės gerovės (ind. *mokša*) troškimo teisėtumą“. Šis konceptas nurodo, jog žmogui reikia balanso tarp ekonominio, estetinio ir dvasinio pasitenkinimo. Tai nurodo, kokia kompleksiška ir sudėtinga yra žmogaus prigimtis. Tačiau šis „Purušaretas“ konceptas nepalaiko godumo, nesaikingo vartojimo ar nuolatinio malonumų siekimo. Bhatta (2009) prideda, kad „Dharma“ – tai etinis įstatymas, neleidžiantis žmonėms pasukti blogais keliais“ (p. 54). „Dharma“ – tai mokymasis plačiąja prasme, kuris gali apšviesti žmones, kad jie suprastų orumo verto gyvenimo subtilybes. „Dharma“ vertybinis ugdymas skatino žmones atmesti turtus ar troškimus, kurie yra nesuderinami su moralės įstatymais. Selby (2004) pabrėžia dvasinio mokymosi, kuris apima mokinių tikslo, vertybių, etikos ir tarpusavio ryšio jausmo ugdymą, svarbą. Anot Taggart (2001), holistiniame ugdyme dvasingumas atlieka integracinę funkciją: jis susieja žmogaus išvalgas, įsitikinimus, vertybes ir emocijas, taip formuodamas darnų, save suvokiantį žmogų. Slattery (2005) teigia, kad dvasingumas holistinio ugdymo srityje atsiskleidžia per integruotą ugdymo programą (angl. *curriculum*), kuri sujungia žmogaus kūną, širdį ir protą. Šios idėjos grindžiamos Viktoro E. Frankl (1905–1997) egzistencinės psichoterapijos sistema vadinama logoterapija. Frankl pabrėžė dvasinio aspekto svarbą, greta fizinių ir psichinių aspektų, puoselėjant visavertę ir sveiką žmogaus egzistenciją. Dvasinė dimensija apima tokias esmines savybes, kaip prasmės ieškojimas, orientacija į gyvenimo tikslus, kūrybiškumas, vaizduotė, intuicija, galimos ateities numatymas, gebėjimas mylėti ir atidumas sąžinei (Kočiūnas, 2016). Holistinis ugdymas aiškiai pabrėžia, kad dvasinė patirtis ir tobulėjimas pasireiškia kaip gilus ryšys su savimi ir kitais, kasdienio gyvenimo tikslo

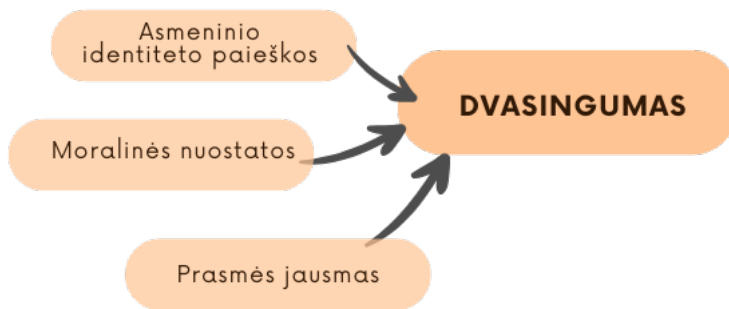
pojūtis, egzistencijos tarpusavio ryšio ir vienovės suvokimas (G.A.T.E., 1990, p. 12). Galiausiai Fernandes-Osterhold (2022) pažymi, kad dvasingumo ir įvairovės integravimas į ugdymą grindžiamas bendrais principais: išminties ugdymas, užuojautos skatinimas, teisingumo ugdymas, etiškumo, vertybių, moralinių ir dorybių suvokimo skatinimas. Tokiu būdu tobulinama asmenybė, o per ją ir bendruomenė. Remiantis Bhatta (2009), Taggart (2001), Slattery (2005), Kočiūnu (2016) ir Fernandes-Osterhold (2022), šioje disertacijoje dvasingumas apibrėžiamas kaip asmeninio identiteto paieškos, moralinių vertybių puoselėjimas ir prasmės ieškojimas. Toliau šios temos detalizuojamos.

1. Asmeninio identiteto paieškos. Nakagawa (2000), analizuodamas budizmo filosofijos įtaką holistiniam ugdymui, pažymėjo, kad pagrindinis holistinio ugdymo tikslas – „ištuštinti savąjį „aš“ į nebūtį (bėgalinę tikrovę), o tada iš šios nebūties kyla visuotinės tikrovės savastis“ (p. 51). Nakagawa (2000) teigia, kad Rytų išminties tradicijos sukūrė daugybę įvairių kontempliatyvių praktikų, kai kurias iš jų galima įtraukti į ugdymo praktiką, siekiant ištirti įvairius sąmonės lygmenis. Pavyzdžiui, Budos mokymą apie „sąmoningumą“ (angl. *mindfulness*) (*sati*), Jiddu Krišnamurčio mokymą apie „įsisąmoninimą“ (angl. *awareness*) ir Aldous Huxley idėją apie „neverbalinės humanitarinės žinias“ (Nakagawa, 2000, p. 51). Hutchison ir Bosacki (2000) teigia, kad holistinis ugdymas yra tvirtai įsišaknijęs apmąstymo, buvimo ir santykio paradigmoje, todėl juo siekiama vidinės ramybės, praturtinti savo asmeninį santykį su savimi ir visomis mūsų ekosistemomis. Šiam tikslui pasiekti pasiteikiamas transformacijos orientacijos siekis formuojant ugdymą, kuris taikomas per kontempliacijos, meditacijos ir savęs bei pasaulio apmąstymo metodus (Hutchison, Bosacki, 2000, p. 181).

2. Moralinis ugdymas. Holistinis ugdymas pabrėžia būtinybę nustatyti ir puoselėti pagrindines žmogiškąsias vertybes, tokias kaip harmonija, taika, bendradarbiavimas, bendruomeniškumas, sąžiningumas, teisingumas, lygybė, užuojauta, supratimas ir meilė (G.A.T.E., 1990, p. 4). Anot Hare (2006), bet kuri subalansuota ir kokybiška ugdymo programa turėtų remtis šiomis vertybėmis: tarpusavio santykių puoselėjimas; sąžiningumas; motyvacija mokytis ir išmokti; aukštų tikslų išsikėlimas; tikėjimas savimi; užuojauta; ištikimybė. Taigi pabrėžiamas neatidėliotinas vertybinio ir moralinio ugdymo poreikis, pabrėžiant atsakomybės už žmogaus veiksmų pasekmes prisiėmimą šiandienos epochoje. Aktyvaus ir atsakingo pasaulio piliečio, inicijuojančio pokyčius pasauliniu mastu, ugdymo skatinimas sudaro esminį holistinio ugdymo aspektą. Coles (1929) teigia, kad ankstyvuojau vaiko augimo etapu tiek ugdymo įstaiga, tiek šeima daro didelę įtaką jo pažintinei, socialinei, emocinei ir moralinei pažangai. Coles (2010) pasisako už moralinio ugdymo integravimą į kasdienį vaikų gyvenimo kontekstą, pasitelkdamas pasakojimą kaip priemonę šiam tikslui pasiekti. Deja, šiuolaikinė visuomenė nepakankamai dėmesio skiria vaikų moralinei raidai (Coles, 2000; 2010). Akmenčė ir kt. (2015) teigia, kad holistinis mokymas turėtų būti įtvirtintas praktiniame kasdienio gyvenimo kontekste, o dalykai turėtų būti susieti ir tarpusavyje susiję. Toks požiūris skatina simbiozinį ryšį tarp asmens, visuomenės ir jį supančios aplinkos. Laxman ir Nandy (2013), apibrėždami holistinį ugdymą, daugiausia dėmesio skiria dvasingumui, teigia, kad holistinis ugdymas grindžiamas dvasinėmis vertybėmis ir tikėjimu, kurie padeda

vidinei transformacijai ir žmonių dvasinei evoliucijai. Taigi **vertybiniu ugdymu siekiama** formuoti socialinį individų refleksą, įgalinantį tinkamai reaguoti situacijose, galinčiose sukelti chaosą (Ayten ir Polater, 2021). Kad individai lengvai suvoktų socialines normas ir klestėtų socialinė laimė, vertybių ugdymas turi prasidėti nuo mažens. Tai leidžia individams išsiugdyti supratimą apie visuomenės savikontrolės sistemą, o tai savo ruožtu jiems naudinga tolesniame gyvenime (Ayten ir Polater, 2021).

3. Prasmės jausmas. Holistinis ugdymas siekia padėti mokiniams rasti gyvenimo prasmę ir tikslą per ryšius su bendruomene, gamtos pasauliu ir dvasinėmis vertybėmis (Bosacki ir Hutchison, 2000; Bhatta, 2009; Hayati ir kt., 2018). Renante Caine ir Geoffrey Caine (1994, 1997) teigia, kad mokymasis yra holistinis procesas, į kurį įsitraukia visa individo fiziologija, pabrėžia prigimtinių ir nenutrūkstamą prasmės paieškos pobūdį. Jie taip pat teigia, kad mokymasis apima ir sutelktą dėmesį, ir periferinį suvokimą, taip reaguojant į visą jutiminį kontekstą, kuriame vyksta mokymasis. Apibendrinant galima teigti, kad holistinis ugdymas yra transformuojantis ugdymas, kurio metu „prasmės perspektyva“, įskaitant mintis, emocijas ir ketinimus, iš esmės ir giliai pasikeičia (Mezirow, 1978, p. 105).



5 pav. Dvasingumo bruožo rodikliai holistinio ugdymo paradigmoje (sudaryta autorės)

Apibendrinant darytina išvada, kad holistinio ugdymo paradigmoje ieškant asmeninio identiteto, ugdant moralines nuostatas ir puoselėjant prasmės jausmą ugdomas mokinio dvasingumas (žr. 5 pav.).

1.2. Holistinio ugdymo paradigmos sistemos elementų analizė

Šiame skyriuje siekiama atskleisti, kaip „keliaujant per skirtingus švietimo sistemos lygmenis (žr. 1 pav.) (t. y. ugdymo programa, mokyklos kultūra, mokytojas ir ugdymo metodai), ugdomas visybiškas vaikas. Kaip pristatyta praėjusiame poskyryje, kiekvienu švietimo lygmeniu turi būti darniai laikomasi fundamentalių holistinio ugdymo bruožų: susietumo, darnos, įtraukties ir dvasingumo. Tolesniuose poskyriuose atsakoma į klausimus: kokiais principais turi remtis integruota ugdymo programa (angl. *curriculum*); kokiais bruožais pasižymi holistinės mokyklos kultūra;

koks turi būti holistinis mokytojas; kokius ugdymo metodus reikia taikyti holistinėje ugdymo paradigmoje.

1.2.1. Integruotos ugdymo programos – curriculum holistiniai bruožai

„Visa mokymo programa skatina ryšius tarp dalykų ir įvairių mąstymo formų bei kuria bendruomenę. Ji taip pat gilina mūsų ryšį su Žeme ir joje vykstančiais procesais, susieja kūną ir protą ir pripažįsta vidinį vaiko gyvenimą. Jei kosmosas ir pasaulis yra tarpusavyje susiję visais lygmenimis, mokymo programa turėtų atspindėti šį tarpusavio ryšį, daugiausia dėmesio skirdama santykiams, kad vaikas galėtų šiuos santykius pastebėti ir net prireikus juos transformuoti“ (Miller, 2010, p. 12).

Šioje disertacijoje teigiama, kad, siekiant ugdyti mokinius holistiškai, būtina tikslingai konstruoti integruotą ugdymo programą, vadovaujantis kontekstiniu ugdymu, siejant ugdymo dalykus į bendrą visumą ir išlaikant pagarbą mokinio individualumui. Holistinio ugdymo šalininkai pasisako už mokymo programą, kurioje būtų integruotos įvairios žinių sritys, puoselėjami tarpusavio ryšiai ir santykiai, o mokiniai rengiami gyventi globalioje tarpusavyje susijusioje visuomenėje (Clark, 2001; Miller, 2019; Rudge, 2021). Orion (2007) ir Akmenčė ir kt. (2015) teigia, jog holistiniu požiūriu pagrįstai mokymo programai turėtų būti taikomi šie kriterijai: 1) mokymas susietas su kasdieniu kontekstu, o dalykai susiję tarpusavyje; 2) mokymas konstruojamas nuo konkretaus link abstraktaus; 3) organizuojant ugdymą, atsižvelgiama į mokinių skirtumus; 4) išorinis pasaulis integruojamas į ugdymo veiklą; 5) mokymas orientuotas ne vien į protinę, bet į visybiško vaiko ugdymo perspektyvą. Rengiant holistinę mokymo programą turėtų būti atsižvelgiama į subjektyvios ir objektyvios informacijos pusiausvyrą, atspindėti proto, kūno, emocijų ir dvasios vientisumą, į ugdymo procesą turėtų būti integruojami susiję mokslai ir disciplinos (Akmenčė ir kt., 2015). Šioje disertacijoje išskirtos trys pagrindinės holistinės integruotos ugdymo programos temos: kontekstinis ugdymas, ugdymo dalykų sąsajos ir pagarbą mokinio individualumui (Akmenčė ir kt., 2015; Clark, 2001; Miller, 2019; Orion, 2007; Rudge, 2021). Toliau šios temos aptariamos plačiau.

1. Kontekstinis ugdymas (angl. *Context-based learning*) – tai daugialype sąveika su socialine, kultūrine ir gamtine aplinka grindžiamas ugdymasis, kuriant ir pritaikant čia ir dabar atsirandančias ugdymosi situacijas (Rose, 2012). Pang, Alvarado ir Schleicher (2021) papildo, kad prasmingas ugdymas yra tas, kuris kultūriškai sieja mokinį su jo aplinka. Ugdymas turėtų kilti iš mokinio kultūrinių žinių, gyvenimo patirties ir įsitikinimų. Kultūriškai aktualaus ugdymo metu mokiniai gauna naudos iš prasmingos mokymo programos ir instrukcijų, kurios susijusios su jų asmeniniu gyvenimu ir padedančios mokiniams ugdyti kritinio mąstymo įgūdžius, būtinus dalyvauti demokratinėje visuomenėje (Pang ir kt., 2021). Hare (2006) teigia, kad mokiniai turėtų gebėti atpažinti savo kultūrines vertybes, įsitikinimus ir elgesį, taip pat kitų kultūrines vertybes, kad galėtų įvertinti šių kultūrų panašumus ir skirtumus bei gerbti kitus ir jų kultūras. Hare (2006) prideda, kad šis kultūrinių vertybių suvokimas darys įtaką mokinių požiūriui į asmenis, grupes ir bendruomenes

ateityje, todėl svarbu apie tai kalbėti jau mokykloje. Kitas būdas susieti mokinių su globaliu kontekstu – puoselėti aplinkosauginį švietimą, kuris leidžia žmonėms tyrinėti ir spręsti aplinkosaugos problemas, imtis veiksmų aplinkai gerinti (Orr, 1992). Miller (2019) teigia, kad iš tiesų reikia aplinkosauginio švietimo, kuris pripažintų mūsų gilų ryšį ir tarpusavio priklausomybę nuo natūralių žemės procesų. Orr pasiūlė šešis švietimo permąstymo principus, kurie vestų į kontekstualizuotą aplinkosauginį švietimą (1992, 1994):

1. Visas švietimas yra aplinkosauginis švietimas – šiuo principu pripažįstama, kad aplinkosauga yra ne atskiras dalykas, o neatsiejama visų ugdymo disciplinų dalis.

2. Savo asmenybės, ne tik dalyko, įvaldymas – šis principas pabrėžia asmeninio augimo ir savęs pažinimo svarbą. Aplinkosauginis švietimas turėtų neapsiriboti vien faktinių žinių perteikimu, bet sutelkti dėmesį į atsakomybės jausmą, valdymo ir ryšio su gamtos pasauliu ugdymą.

3. Žinios neša atsakomybę – aplinkosauginis švietimas pabrėžia etinius žinių aspektus. Mokiniai turėtų suprasti, kad įgyjant žinių apie aplinką kartu tenka atsakomybė jas naudoti taip, kad būtų skatinamas tvarumas ir sprendžiamos aplinkosaugos problemos.

4. Švietimo srityje turėtų būti naudojami realūs pavyzdžiai, kurie būtų aktualūs ir reikšmingi mokiniams. Naudodami autentiškus pavyzdžius, mokiniai gali geriau suprasti praktinį savo žinių pritaikymą ir giliau įsitraukti į aplinkosaugos problemas.

5. Mokymosi procesas ir turinys yra vienodai svarbūs: šiuo principu pripažįstama, kad būdas, kuriuo mokomės, yra toks pat svarbus kaip ir tai, ko mokomės. Švietimo sistemoje turėtų būti taikomi praktiniai, patyriminiai ir dalyvaujantieji mokymosi metodai, kurie skatina kritinį mąstymą, bendradarbiavimą ir problemų sprendimo įgūdžius.

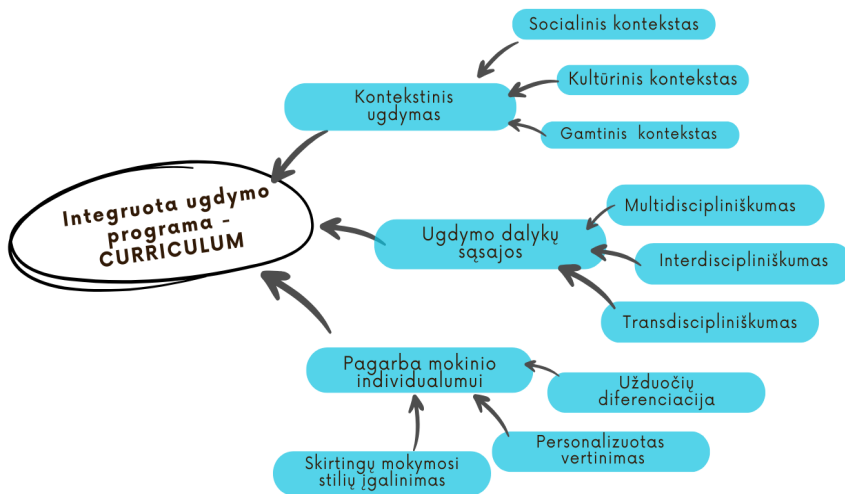
Taigi kontekstinis ugdymas sujungia mokinių su socialine, kultūrine ir gamtine aplinka ir tokiu būdu įprasmina ugdymo procesą.

2. Ugdymo dalykų sąsajos – holistiniame ugdyme realizuojamos derinant multidiscipliniškumą, interdiscipliniškumą ir transdiscipliniškumą (Miller, 2019). Multidiscipliniškumas – atskiri ugdymo dalykai sujungiami per mokytojo užuominas, refleksijas, diskusijas, kontekstą (Miller, 2019, p. 139). Praktikoje tai galima pasiekti mokytojui duodant nurodymus, kai mokymo ar diskusijų metu aiškiai atkreipiamas dėmesys į dalykų sąsajas. Pateikdami užuominas ar patarimus, mokytojai padeda mokiniams suvokti, kaip vieno dalyko sąvokos ar idėjos gali būti susijusios su kito dalyko sąvokomis ar idėjomis arba kaip jas galima pritaikyti kitame dalyke. Multidiscipliniškumui taip pat labai svarbus refleksijos vaidmuo. Mokiniai skatinami kritiškai mąstyti ir svarstyti, kaip vieno dalyko žinias ir įgūdžius galima perkelti ir panaudoti kitame kontekste. Šis refleksijos procesas padeda mokiniams geriau suprasti įvairių disciplinų tarpusavio sąsajų pobūdį. Be to, prie multidiscipliniškumo prisideda ir diskursas – tiek diskusijos klasėje, tiek bendradarbiavimo veikla. Bendraudami su bendraamžiais ir mokytojais mokiniai įsitraukia į pokalbius, kurie sujungia skirtingus dalykus. Jie tyrinėja disciplinų sankirtas, dalijasi požiūriais ir atranda naujų įžvalgų. Interdiscipliniškumas apima dvių ar trijų mokomųjų dalykų integravimą, siekiant spręsti konkrečias problemas ar nagrinėti tam tikras temas. Šis metodas taikomas ribotą laiką, kol mokymosi tikslai pasiekiami (Miller, 2019, p. 139).

Derindami skirtingas disciplinas, pedagogai siekia suteikti išsamų ir visapusišką dalyko supratimą. Toks tarpdalykinis požiūris leidžia mokiniams taikyti kelių disciplinų žinias ir įgūdžius sprendžiant realaus pasaulio problemas ir giliau suprasti sudėtingas temas. Transdiscipliniškumas yra visapusiškas požiūris į švietimą, kai beveik visos švietimo disciplinos yra integruojamos į vientisą plačių švietimo reiškinių ar temų analizę (Miller, 2019, p. 139). Toks integruotas požiūris užtikrina, kad skaitymo, rašymo, skaičiavimo, pasaulio suvokimo, fizinio lavinimo, kalbų, menų ir vertybių klausimai būtų nagrinėjami pasirinktos temos kontekste. Skatinant gilų fenomenologinį mąstymą, mokiniai skatinami nagrinėti temas įvairiapusiškai ir įgyti visapusišką ir holistinį supratimą. Transdisciplininiam ugdymui labai svarbus mokytojų bendradarbiavimas, nes jie dirba komandose planuodami ugdomąją veiklą ir kurdami užduotis, kurios sklandžiai integruoja kelias disciplinas. Šis bendradarbiavimas didina mokymosi patirties nuoseklumą ir aktualumą, todėl mokiniai patiria vientisą ir prasmingą mokymosi kelionę. Taigi galima teigti, kad integruota ugdymo programa konstruojama tikslingai derinant multidiscipliniškumą, interdiscipliniškumą ir transdiscipliniškumą, ugdant holistinį pasaulio vaizdą.

3. Pagarba mokinio individualumui. Holistinio ugdymo paradigmoje taikomi skirtingi ugdymo ir vertinimo metodai, atsižvelgiant į skirtingus mokymosi stilius, diferencijuojant užduotis ir puoselėjant personalizuoto vertinimo kultūrą, pripažįstant, kad kiekvienas mokinyss yra individualus ir kad tai, kas tinka vienam, gali netikti kitam (G.A.T.E. 1990, p. 2). Siekdami laikytis šių principų, holistiniai pedagogai atsisako standartizuotų ugdymo metodų ir imasi individualizuotų mokymo programų (Rianawaty ir kt., 2021; Rudge, 2021). „Holistinė pasaulėžiūra – tai gili pagarba gyvybės, kultūrų, rūšių įvairovei ir gilus jų subtilių, bet gyvybiškai svarbių tarpusavio ryšių supratimas“ (Miller, 2000, p. 391). Todėl Patel (2003) teigia, kad holistinis ugdymas pripažįsta, kad mokiniai yra kilę iš skirtingų etninių grupių, tačiau visi jie yra verti pagarbos ir supratimo, kad mokiniai turi būti supažindinami su įvairių kultūrų papročiais, tikėjimu ir tradicijomis, kad visi jaustųsi saugūs ir priimti. „Mokymasis turi padėti įveikti prietarus, dogmatizmą, diskriminaciją, autoritarizmą, stereotipus ir visa tai, kas veda į konfrontaciją ir karą“ (Mahmoudi ir kt., 2012, p. 182). Badjanova ir Iliško (2015) tvirtina, kad į žmogų reikia žiūrėti kaip į visumą, kuriai būdingi skirtumai, susiję su lytimi, amžiumi, tautybe ir kultūra bei mokykliniu ugdymu. Goodwin (2007) priduria, kad sistema turi suteikti įvairių mokymosi galimybių, atitinkančių skirtingus individualius interesus, tačiau visi šie metodai turi būti ekologiškai ir kultūriškai pagrįsti, gerbti Žemę ir skirtingas kultūras. Siekiant gerbti kiekvieną mokinį, rekomenduojama taikyti į rūpinimąsi orientuotą ugdymą (angl. *caring-centered education*), pavyzdžiui, rūpinimąsi savimi, savo artimaisiais, gyvūnais, augalais, Žeme, žmogaus sukurtu pasauliu ir idėjų pasauliu (Noddings, 1992). Hare (2006) papildė, kad holistinio ugdymo paradigmoje bendruomenės jausmas turėtų lemti kolektyvinę atsakomybę ir nuoširdų rūpestį kitais žmonėmis bei pasauliu, o šis rūpestis turėtų pasireikšti veiksmais, kurie yra tikro rūpesčio pavyzdys. Lovat (2011, 2020) atkreipia dėmesį į mokytojų ir mokinių santykius, teigdamą, jog, diegiant holistinį ugdymą, užtikrinami pagarbūs ir jautrūs santykiai, taip sukuriant aplinką, kurioje mokinyss jaučiasi priimtas, suprastas ir vertinamas. Tada mokinyss gali drąsiai skleisti, dalintis savo mintimis, jausmais, reflektuoti ir leisti pažinti save. Kai

mokytojas iš tikrųjų pažįsta savo mokinius, jam lengviau parinkti tinkamus ugdymo metodus, puoselėti vaikų talentus. Rudge (2021), atlikdama holistinio ugdymo mokyklų tyrimą Naujojoje Zelandijoje, pabrėžė, kad mokiniai, kalbėdami apie šį ugdymą, vis akcentuoja, kad mokytojai yra malonūs ir rūpestingi, puoselėjantys tarpusavio santykius, supranta mokinių poreikius ir žino, kaip pagarbiai bendrauti su mokiniais. Taigi, pagal holistinio ugdymo paradigmą puoselėjami pagarbūs, egalitariniai santykiai tarp mokinių, mokytojų ir šeimų, vertinamas kiekvieno indėlis (Rudge, 2021).



6 pav. Integruotos ugdymo programos holistiniai bruožai (sudaryta autorės)

Taigi galima daryti išvadą, kad į holistinio ugdymo paradigmą integruota ugdymo programa (angl. *curriculum*) įgalina holistinį ugdymą per kontekstinį ugdymą, ugdymo(si) dalykų sąsajas ir įvairialypę pagarbą mokinio individualumui (žr. 6 pav.).

1.2.2. Holistinė mokyklos kultūra

Holistinė mokyklos kultūra – tai yra fizinė, socialinė, emocinė ir kultūrinė erdvė, kurioje vyksta ugdymo(si) procesas. Mokyklos gali atspindėti platesnėje visuomenėje egzistuojančią nelygybę, tačiau mokyklų vadovai gali stengtis mažinti šios nelygybės poveikį mokinių gyvenimui, kurdami visiems mokytojams, darbuotojams ir mokiniams palankią, skatinančią ir įtraukiančią mokyklos aplinką (OECD, 2013). Mokymosi aplinka daro įtaką žmogaus elgesiui ir turi tiek tiesioginį, tiek netiesioginį poveikį mokymosi ir mokymo rezultatams (Gültekin ir Özenç İra, 2021). Miller (2010) teigia, kad visa mokykla turėtų būti suvokiama kaip bendruomenė, įkūnijanti Martino Liuterio Kingo jaunesniojo aprašytą „mylimos bendruomenės“ sąvoką, kurioje vyrauja meilė ir teisingumas (p. 12). Šioje disertacijoje teigiama, kad, kuriant holistinę mokyklos kultūrą, būtina atsižvelgti į bendruomeniškumo skatinimą ir

fizinių mokyklos aplinkų pritaikymą holistiniams mokinių ir mokytojų poreikiams patenkinti. Toliau šie bruožai aprašomi plačiau.

1. Bendruomeniškumas – holistinio ugdymo sistemoje pabrėžiama bendruomeniškumo ir rūpestingų santykių ugdymo kontekste skatinimo svarba (Lee ir kt., 2014; Miller, 2016; Rudge, 2016; Widodo, 2019). Widodo (2019) pabrėžia, kad sėkmingas holistinio ugdymo įgyvendinimas yra glaudžiai susijęs su mokymosi aplinkoje dalyvaujančių asmenų kultūrinėmis nuostatomis. Siekiant veiksmingai įgyvendinti holistinį ugdymą, būtina inicijuoti ne tik pačios mokyklos, bet ir mokyklos bendruomenės bei jos rėmėjų sąlygų ir elgesio pokyčius. Todėl kultūrinis mokyklos aspektas atlieka svarbų vaidmenį holistinio ugdymo praktikoje (Widodo, 2019, p. 2). Tai reiškia, kad norint, jog holistinio ugdymo metodas būtų sėkmingas, būtina užtikrinti aktyvų visų mokyklos bendruomenės narių dalyvavimą ir įsitraukimą. Ugdant bendruomeniškumo jausmą ir užmezgant rūpestingus santykius, holistiniu ugdymu siekiama sukurti palankią ir glubojančią aplinką, kuri pagerina bendrą mokinių ugdymosi patirtį. Todėl rūpestingi santykiai – holistinio ugdymo praktikos pagrindas, apimantis įvairius elementus: bendruomeniškumą, draugystę, pagarbą, bendradarbiavimą, visuotinę meilę ir santykių su mokiniais bei jų šeimomis puoselėjimą (Rudge, 2016). Siekiant suprasti rūpestingų santykių svarbą holistiniame ugdyme, Miller (2016) atliktame atvejo tyrime analizuota „Equinox“ mokyklos praktika, kurioje mokytojai ilgesnį laiką glaudžiai bendradarbiauja su grupe mokinių, todėl gali stebėti mokinių vystymąsi ir moralinį augimą. Pažymėtina, kad santykiai šioje mokykloje puoselėjami per bendruomenės šventes, tradicijas, ryto rato veiklą ir apmąstymus. Be to, Lee, Hong ir Niemi (2014) tyrime pabrėžiama bendruomenės dalyvavimo svarba ir pateikiamas Suomijos mokyklų senelių, savanoriškai padedančių mokytojams ugdyti vaikus, pavyzdys. Taip pat, tyrimai parodė, kad rūpestingi santykiai holistinio ugdymo paradigmoje duoda teigiamų mokymosi rezultatų. Pan ir kt. (2010) nustatė, kad kai mokytojai teikia padrąsinimą ir pagarbą, jie sukuria produktyvią mokymosi aplinką. Todėl kai mokymasis grindžiamas tvirtais santykiais, jis tampa malonus, naudingas, skatina motyvaciją ir paramą (Pan ir kt., 2010). Puoselėjant rūpestingus santykius ugdymo kontekste, holistinis ugdymas kuria aplinką, kurioje mokiniai, mokytojai ir šeimos gali klestėti kartu, skatindami priklausomybės, pagarbos ir paramos jausmą, būtiną holistiniam vystymuisi.

2. Holistinius mokinių ir mokytojų poreikius patenkinančios FIZINĖS mokyklų aplinkos atlieka svarbų vaidmenį holistinio ugdymo sistemoje, nes daro įtaką žmonių elgesiui ir tiesiogiai bei netiesiogiai veikia mokymosi ir mokymo rezultatus (Gültekin ir Özenç İra 2021). Holistinis ugdymas remiasi ir humanisto Abrahamo Maslow (1908–1970) sukurta teorine sistema, ypač jo poreikių hierarchijos teorija. Maslow (1987, 1993) teorijoje teigiama, kad žmonės iš prigimties siekia savirealizacijos. Mokiniai taip pat siekia patirti komfortą, saugumą, pagarbą, pripažinimą, pripažinimą ir realizuoti savo potencialą. Atsižvelgiant į tai, holistinio ugdymo sistemoje daug dėmesio skiriama tam, kad mokiniai turėtų patogią ir modernią mokymosi aplinką, sveiką maistą ir būtų puoselėjama atmosfera, kurioje gerbiama ir vertinama unikalios kiekvieno mokinio savybės (Miller, 2019; Rudge, 2016). Rudge (2016) atliktas tyrimas pabrėžia ugdymo aplinkos svarbą holistiniam ugdymui. Tyrimo metu nustatyta, kad fizinė aplinka, kuriai būdingi ant sienų iškabinti

mokinių meno kūriniai, kviečiančios ir ramios klasės, kuriose įrengtos tylos apmąstymams skirtos vietos, augalų ir natūralių medinių žaidimų aikštelių buvimas ir įdomios žaidimų aikštelės, padeda sukurti mažyliams palankią aplinką, kuri tenkina vaikų intymumo, žaidimų, fizinio aktyvumo ir meninės raidos poreikius (Rudge, 2016, p. 189). Panašiai Miller (2019) teigia, kad kuriant holistinę ugdymo aplinką reikia skirti daug dėmesio estetiniams mokyklos ir klasių elementams (p. 162). Taigi estetiška mokyklos aplinka atitinka holistinio ugdymo principus. Apibendrinant galima teigti, kad holistinio ugdymo paradigma semiasi įkvėpimo iš Abraomo Maslow (1987, 1993) humanistinės teorijos, pabrėžiančios mokinių poreikių tenkinimą. Estetinės mokyklos aplinkos kūrimas atlieka svarbų vaidmenį puoselėjant holistinį ugdymą, kaip patvirtina Rudge (2016) ir Miller (2019). Taip pat Ileoye (2015) atliktas tyrimas atskleidė, kad mokiniai labiau patenkinti mokymusi mokykloje, kai mokykla turi patrauklių elementų, pavyzdžiui, gėlių, gerai įrengtų žaidimų aikštelių ir kitų patrauklių mokymo ir mokymosi priemonių. Miller (2019) teigia, kad, norint sukurti holistinę mokyklos aplinką, būtina skirti daug dėmesio estetiniams mokyklos ir klasės aspektams (p. 162). Šią mintį patvirtina Rudge (2016) tyrimas, kuriame nustatyta, kad išnagrinėtos holistinės mokyklos fizinė aplinka buvo estetiška ir įkvėpė asmenis joje praleisti daugiau laiko. Tyrime buvo pabrėžta, kad mokyklos fizinė aplinka, išpuošta mokinių meno kūriniais, šiltos ir patrauklios klasės su ramiais kampeliais, augalais ir natūralaus medžio žaidimų aikšte, sukuria mažyliams palankią aplinką, kurioje atsižvelgiama į vaikų intymumo, žaidimų ir fizinio aktyvumo poreikius. Tokia aplinka ne tik vertino mokinių darbą, bet ir skatino jų estetinį tobulėjimą (Rudge, 2016, p. 189). Be to, Gültekin ir Özenç Ira (2021) pabrėžia žaidimų aikštelės, kaip vertingos erdvės mokymuisi ir bendravimui žaidžiant, svarbą pradiniam ugdymui. Jų tyrimo dalyviai žaidimų aikštelę įvardijo kaip svarbią vietą holistiniam ugdymui. Arstorp (2018) teigia, kad šiandienos mokyklos buvo pritaikytos pramonės amžiui, tačiau ateities klasės bus pritaikytos skaitmeniniam amžiui, todėl mokykloje svarbų vaidmenį atlieka informacinės technologijos ir jų integracija pamokų metu. Benade (2019) papildoma teigdamas, kad, siekiant ugdyti XXI a. įgūdžius, reikia įrengti „Lanksčias ugdymo aplinkas mokyklose“ (2015) – tai tokios aplinkos, kurios yra gyvybingos, gerai sujungtos, naujoviškos, skatinančios ir palaikančios įvairius mokymosi būdus (Benade, 2019). Pavyzdžiui, Remiantis Ayre (2017) parengta Europos mokyklų tinklo ataskaita ir Yegitek (2018) išleistomis „Ateities klasių“ kūrimo gairėmis išskiriamos šešios „Ateities klasės“ erdvės (Göçen ir kt., 2020, p. 87):

1. Tyrinėjimo zona skirta skatinti mokinius tyrinėti ir būti aktyviais dalyviais, o ne pasyviais klausytojais. Mokytojai šią zoną gali naudoti siekdami tobulinti mokinių tyrinėjimo, projekcinio mokymosi ir kūrybinio mąstymo įgūdžius. Svarbu įtraukti tinkamus baldus, skirtus lanksčiam mokymuisi, duomenų kaupiklį, robotus, mikroskopą, internetines laboratorijas, 3D modelius ir t. t., kad būtų palaikomi mokiniai ir jų smalsumas.

2. Kūrybos zona skirta mokinius skatinti įsisavinti kitų sukurtą turinį ir išteklius arba daryti daugiau nei tik fiksuoti informaciją. Sukurti zonoje mokiniai yra erdvėje, kurioje jie gali panaudoti savo kūrybiškumą planuodami, projektuodami ir kurdami savo darbą. Mokiniai patiria kūrybos pojūtį naudodamiesi skaitmeninėmis

kameromis, mikrofonais ir vaizdo įrašų redagavimo programine įranga tinklalaidėms įrašyti, animacijai ir medijos produkcijai kurti.

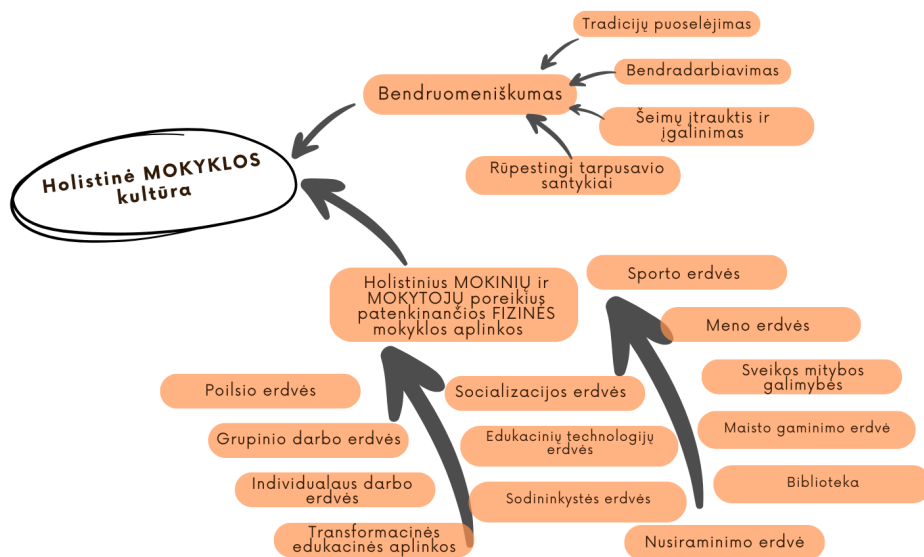
3. Pristatymo zona skatinama dalytis rezultatais, rengti interaktyvius pristatymus, efektyviai mokytis ir teikti grįžtamąjį ryšį. Mokiniai skatinami pristatyti naudodamiesi interaktyviosiomis lentomis, tinklaraščiais, VLE, internetinėmis svetainėmis, projektoriais ir kt.

4. Interaktyvumo zona – vienas iš tradicinės klasės iššūkių, skatinantis pasiekti, kad visi mokiniai aktyviai įsitrauktų į mokymąsi. Interaktyvumo zonoje mokytojai naudoja įvairias technologines priemones (interaktyviasias lentas ir ekranus, atsakymų sistemas, mobiliuosius įrenginius, klasės valdymo programinę įrangą ir t. t.), skirtingai išdėstydami klasę (mokiniai dirba mažose grupėse), kad padidintų kūrybiškumą ir mokinių įsitraukimą.

5. Keitimosi zona skatina mokinių bendradarbiavimą, arba tarpusavio bendradarbiavimą, kaip vieną svarbiausių XXI a. įgūdžių. Šioje zonoje išryškėja atsakomybė ir sprendimų priėmimo procesai grupėse, taip pat atsakomybė. Šioje zonoje svarbiausi dalykai yra tarpusavio bendradarbiavimas, komandinis darbas siekiant geresnės įtraukties, mokymasis žaidžiant, bendradarbiavimas internetu ir smegenų šturmas.

6. Tobulinimo zona – neformalaus mokymosi ir savirefleksijos erdvė. Mokiniai gali savarankiškai atlikti mokyklinius darbus savo tempu. Šią zoną mokytojai galėtų naudoti individualizuotiems mokymosi metodams, leidžiantiems mokiniams savarankiškai mokytis ir reflektuoti.

Taigi holistiniam vaikų ugdymui puoselėti reikia įvairių ugdymo erdvių: grupinių darbų, individualaus mokymosi, tyrinėjimams pritaiktų klasių, nusiraminimo zonų, kūrybos erdvių. Apibendrinant teigtina, kad estetiška mokyklos aplinka padeda įgyvendinti holistinio ugdymo koncepciją. Įdomios ir vizualiai patrauklios fizinės aplinkos su gerai suprojektuotomis klasėmis, meninėmis ekspozicijomis ir patraukliomis žaidimų aikštelėmis sukūrimas didina mokinių pasitenkinimą, palaiko jų holistinį vystymąsi ir padeda įgyvendinti holistinio ugdymo principus.



7 pav. Holistinės mokyklos kultūros indikatoriai (sudaryta autorės)

Taigi galima teigti, kad, kuriant holistinę mokyklos kultūrą, svarbu kartu puoselėti bendruomeniškumą ir fizinių mokyklos aplinkų pritaikymą mokinių ir mokytojų prigimtiniams poreikiams patenkinti (žr. 7 pav.). Bendruomeniškumas gali būti puoselėjamas plėtojant mokyklos tradicijas, bendradarbiavimo kultūrą, šeimų įtraukimą ir įgalinimą, rūpestingų tarpusavio santykių puoselėjimą. Fizinės mokyklos aplinkos turėtų atspindėti mokinių ir mokytojų poreikius, todėl reikia užtikrinti ne tik modernias ir transformuojančias klases erdves, bet ir poilsio, žaidimų, socializacijos, mitybos, sporto, nusiramino, mokymosi, kūrybos, komandinio darbo, individualaus darbo, maisto gaminimo, sodininkystės erdves mokykloje.

1.2.3. Holistinis mokytojas

„Holistiniai mokytojai – tai mokytojai, kurie rūpinasi savo kūnu, protu ir dvasia. Jie dirba su savimi, kad galėtų būti visaverčiai. Tai gali apimti jų mokymo praktikos apmąstymą, įvairias darbo su kūnu formas ir kontempliacines praktikas, pavyzdžiui, meditaciją, kurios puoselėja jų vidinį gyvenimą“ (Miller, 2010, p. 12).

Vienas iš svarbiausių holistinio ugdymo aspektų – „iš naujo apibrėžti mokytojo vaidmenį“ (G.A.T.E., 1990, p. 8). Anot Rudolf Steiner (1947), norint būti geru mokytoju, reikia atkreipti dėmesį ne tik į tai, ką žmogus daro, bet ir į tai, kas jis yra. Šiame skyriuje remiantis Miller (2010, 2016, 2019) darbais ir ryšių teorija (Miller, 2019) argumentuojama, kad holistinis mokytojas yra asmuo, kuris rūpinasi savimi, kitais ir jį supančia aplinka. Toliau šiame skyriuje pateikiami šių ryšių aprašymai.

1. Ryšys su savimi. Holistinis ugdymas grindžiamas mokytojo asmenybe kaip svarbia ugdymo proceso dalimi, nes mokytojas savo pavyzdžiu veda mokinius laimingo gyvenimo link. Tai reiškia, kad holistinis mokytojas ne tik skiria dėmesį akademiniams ir profesiniams tobulėjimui, bet ir teikia pirmenybę fiziniams, emociniams ir dvasiniams augimo aspektams. Miller (2010) pabrėžia, kad pedagogai turi puoselėti subalansuotą ir visa apimančią požiūrį į savąją asmenybę ir poreikius. Tai įmanoma pasiekti, kai pedagogai sąmoningai užsiima tokiais praktikomis kaip meditacija, joga ar kita fizinė veikla, puoselėjanti jų kūną ir sielą (Miller, 2010, 2019). Korthagen (2004) pabrėžia nuoseklaus santykio tarp mokytojo ir jo aplinkos, elgesio, kompetencijų, įsitikinimų, profesinės tapatybės ir misijos svarbą. Tai reiškia, kad mokytojai turėtų suderinti savo veiksmus, įgūdžius, vertybes ir tikslą, kad sukurtų veiksmingą ir prasmingą ugdymo patirtį sau ir savo mokiniams. Be to, Miller (2019) pabrėžia, kad holistiniams mokytojams būdingos šios esminės savybės (p. 205–211):

- Kantrybė. Mokytojai supranta, kad mokymuisi reikia laiko, ir yra pasirengę suteikti reikiamą paramą ir patarimus, kad padėtų mokiniams augti ir tobulėti savo tempu. Jie pripažįsta, kad kiekvienas mokinytis turi unikalių stiprybių ir sunkumų, o kantrybė leidžia sukurti ugdančią ir įtraukiančią ugdymo aplinką.

- Būvimas čia ir dabar (angl. *Presence*) – holistiniai mokytojai visapusiškai dalyvauja mokymosi procese. Jie sukuria palankią ir pagarbią atmosferą, kurioje mokiniai jaučiasi vertinami ir išklausomi. Būdami atidūs ir atsižvelgdami į mokinių poreikius, holistiniai mokytojai gali užmegzti prasmingus ryšius ir palengvinti gilų mokymąsi.

- Rūpinimasis. Holistiniai mokytojai nuoširdžiai rūpinasi savo mokinių gerove. Jie neapsiriboja vien akademine sritimi ir rodo empatiją, supratimą ir užuojautą socialiniams, emociniams ir fiziniams mokinių poreikiams. Puoselėdami globojančią ir palankią aplinką, holistiniai mokytojai sukuria mokiniams priklausymo ir saugumo jausmą.

- Meilė. Holistiniai mokytojai savo vaidmenį atlieka su didele meile mokiniams. Meilė šiame kontekste reiškia besąlygišką rūpinimąsi mokinių augimu ir vystymusi. Tai reiškia, kad reikia puoselėti teigiamus santykius, vertinti įvairovę ir kurti aplinką, kuri skatina mokinius išnaudoti visas savo galimybes.

- Įsipareigojimas mokytis visą gyvenimą. Holistiniai mokytojai pripažįsta, kad mokymasis – tai kelionė visą gyvenimą, ir yra įsipareigoję nuolat tobulėti profesinėje ir asmeninėje srityje. Jie nuolat ieško galimybių plėsti savo žinias ir tobulinti mokymo praktiką, neatsilikdami nuo mokslinių tyrimų ir naujoviškų metodų. Šis įsipareigojimas mokytis leidžia holistiniams mokytojams suteikti mokiniams geriausią įmanomą ugdymo patirtį.

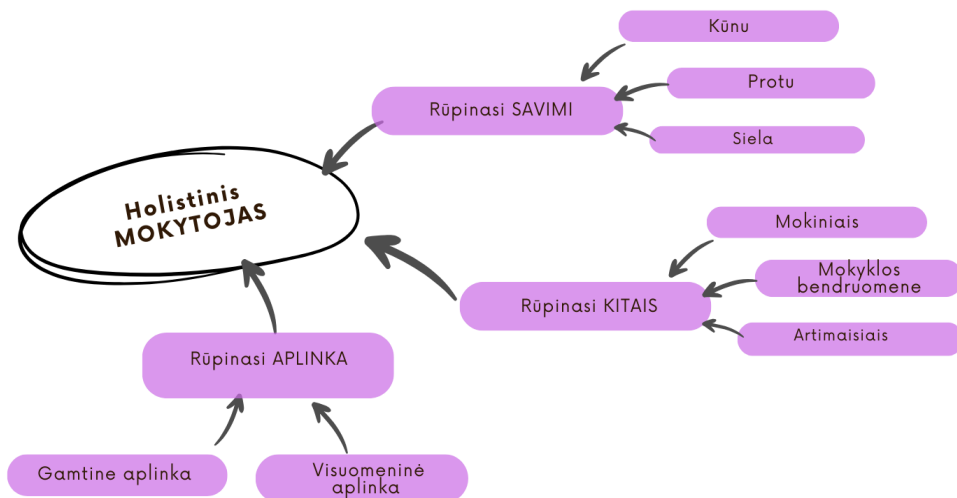
Galiausiai svarbu pripažinti, kad mokytojai turi teikti pirmenybę rūpinimuisi savimi ir savigarbai, kad galėtų veiksmingai skatinti holistinį kitų ugdymą. Mokytojai, kurie giliai save gerbia ir rūpinasi savimi, yra geriau pasirengę sukurti teigiamą ir palankią atmosferą, skatinančią mokinių augimą ir vystymąsi (Rich, 1975). Teikdami pirmenybę savo pačių gerovei, mokytojai rodo mokiniams rūpinimosi savimi ir savigarbos svarbą ir galiausiai įkvepia juos perimti šią praktiką į savo gyvenimą. Dėl šios priežasties pasiruošimas būti holistiniu pedagogu turėtų būti vykdomas kryptingai. Pavyzdžiui, Andrzejewski (2009) siūlo, kad mokytojų rengimas turėtų

apimti jų intelektualinės, fizinės, dvasinės, kūrybinės ir emocinės energijos ugdymą, suteikiant jiems įgūdžių, reikalingų veiksmingai dirbti su mokiniais. Korthagen (2004) pritaria, kad į mokytojų rengimo programas įtraukti esminę refleksiją, kad būtų puoselėjamas dvasinis mokymo aspektas. Pagrindinė refleksija apima mokymo praktikos apmąstymą ir pagrindinių klausimų kėlimą: ar ši praktika atitinka tai, kuo aš noriu būti mokytoju? ar esu pasirengęs atsisakyti savo norimo identiteto, kai jis neatitinka mokymo konteksto? kaip jaučiuosi dėl savo praktikos ir jos rezultatų? atsižvelgiant į tai, ką žinau dabar, ar vis dar noriu būti mokytoju? Anot Miller (2010, p. 59), visavertis mokymas yra menas, kuris remiasi mokytojo intuicija nustatant, kokias strategijas taikyti ir kada jas taikyti. Pasitelkdami savo intuiciją, mokytojai gali nustatyti savo ritmą, kad veiksmingai pasiektų visą vaiką. Toks požiūris leidžia sklandžiam mokymui organiškai kilti iš mokytojų vidaus, ugdant tikrą ir giliai išgyventą patirtį tiek jiems patiems, tiek jų mokiniams. Taigi rengiant būsimus pedagogus, rekomenduojama taikyti pagrindinius holistinio ugdymo principus. Juk holistinis ugdymas yra kelionė, į kurią leidžiasi ir ugdytojas, ir mokinys (Hare, 2006, p. 303), todėl mokytojas turi būti pasiruošęs šiai gyvenimo kelionei.

2. Ryšys su kitais. Holistinio ugdymo kontekste mokytojo vaidmuo keičiasi iš autoritetingos figūros į pagalbininko, draugo, patarėjo ir palydovo, vedlio vaidmenį, kad padėtų mokiniams jų asmeninėse ir mokymosi kelionėse (Bhatta, 2009; Pan ir kt., 2010). Carl Rogers (1902–1987) apmąstydamas mokytojo vaidmenį teigia, kad mokytojas atlieka mokinio, kuris kartu su mokiniais leidžiasi į bendrą mokymosi ir atradimų kelionę, vaidmenį. Rogers (1994, 2004) pasisakė už tai, kad mokytojo vaidmuo pasikeistų ir mokytojas taptų mentoriumi, treneriu ir pagalbininku, padedančiu mokiniams kurti strategijas, padedančias siekti mokymosi tikslų. Taigi mokytojas iš aktyvaus dalyvio tampa pasyviu pagalbininku, lydinčiu mokinį jo pažinimo kelionėje. Puoselėdami nuoširdžius, pagarbius ir meilės kupinus santykius su mokiniais, kolegomis, draugais ir romantiniais partneriais, mokytojai gali sukurti aplinką, palankią visapusiškam tobulėjimui. Pagarba yra esminis sėkmingų santykių ugdymo įstaigoje kūrimo aspektas. Kai mokytojai demonstruoja pagarbą mokiniams, jie sukuria saugią ir įtraukią mokymosi aplinką, kurioje mokiniai jaučiasi vertinami ir įgalinami (Renshaw ir Wood, 2011). Be to, mokytojo pripažįstamos ir vertinamos kiekvieno mokinio unikalios savybės, gebėjimai ir požiūriai stiprina priklausymo jausmą ir skatina įsitraukti į mokymosi procesą (Rich, 1975). Dėl abipusės pagarbos mokytojai geriau supranta ir užmezga ryšį su individualiais skirtumais, taip pagerindami bendrą ugdymo patirtį. Meilė ir užuojauta taip pat atlieka svarbų vaidmenį puoselėjant veiksmingus mokytojų ir mokinių santykius. Meilė šiame kontekste reiškia nuoširdų rūpestį, empatiją ir rūpestį mokinių gerove ir augimu (Bhatta, 2009). Kai mokytojai į savo darbą žiūri su meile ir užuojauta, jie sukuria palankią ir globojančią aplinką, kuri skatina pasitikėjimą ir teigiamą emocinę patirtį. Mokiniai, kurie jaučiasi mokytojų vertinami ir jais rūpinamasi, yra labiau motyvuoti, įsitraukę ir linkę rizikuoti mokydami (Bhatta, 2009; Rich, 1975). Be to, bendradarbiavimas ir profesinis augimas yra labai svarbūs puoselėjant pagarbius ir meilės kupinus santykius tarp kolegų. Pagarba ir meilė grindžiami kolegų santykiai skatina bičiulystės, atvirumo ir pasitikėjimo jausmą, todėl galima veiksmingai bendradarbiauti, dalytis idėjomis ir geriausia patirtimi (Pan ir kt., 2010). Kai

mokytojai remia vieni kitus ir mokosi vieni iš kitų, jie tobulina savo mokymo praktiką ir prisideda prie bendro ugdymo įstaigos tobulinimo. Apibendrinant galima teigti, kad pagarbos ir meilės principais grindžiamų santykių puoselėjimas yra labai svarbus mokytojams holistinio ugdymo kontekste. Užmegzdami nuoširdžius ryšius su mokiniais, kolegomis, draugais ir romantiškais partneriais, mokytojai gali sukurti aplinką, skatinančią asmeninį augimą, įtrauktį ir bendradarbiavimą..

3. Ryšys su aplinka. Fernandes-Osterhold (2022) pabrėžia, kad esminis holistinio ugdymo elementas yra supratimas, jog pokyčiai pasaulyje prasideda nuo savęs keitimo, nuo gilaus visuomenės ir kultūros supratimo, autentiškų santykių puoselėjimo ir sąmoningo Žemės ir gamtos išsaugojimo, tad mokytojas turi irgi keisti save, eiti tvaresnio ir demokratiškesnio pasaulio link. Mokytojai atlieka lemiamą vaidmenį formuojant mokinių vertybes ir charakterį (Laxman ir Nandy, 2013), todėl jie turėtų įkūnyti vertybes, kurias nori perduoti, ir būti vadovai, rodantys pavyzdį. Kaip pažymi Glenn (2011), mokytojų veiklos standartai kyla iš jų vertybių. Jei mokytojai siekia spręsti globalias problemas, skatinti aplinkosauginį sąmoningumą ir ugdyti pasaulinį pilietiškumą, jie patys turi perimti šias vertybes. Holistiniu ugdymu siekiama ugdyti asmenybes, kurios būtų ne tik akademiškai kompetentingos, bet ir socialiai sąmoningos bei aktyviai įsitraukusios į pasaulines problemas. Šiam procesui būtina, kad mokytojai užmegztų tvirtą ryšį su demokratinėmis ir pasaulinėmis visuomenėmis ir taip skatintų demokratių pasaulio piliečių ugdymą (Rudge, 2016). Taigi globaliuoju švietimu, kaip visapusišku ugdymo metodu, siekiama pagerinti žmonių supratimą apie pasaulinę dinamiką ir paskatinti juos aktyviai dalyvauti sprendžiant pasaulinius iššūkius (Miller, 2019). Kaip pažymi Rudolf Steiner knygoje „Žmogaus tyrimas“ (1947), norint būti geru mokytoju, reikia atkreipti dėmesį ne tik į tai, ką žmogus daro, bet ir į tai, kas jis yra. Mokytojo perteikiama informacija tampa prasminga, kai ji susijusi su mokiniais ir patiriama kartu su jais. Todėl mokytojai turi ne tik teoriškai kalbėti apie aplinkosaugos problemas, bet ir nuoširdžiai tikėti savo mokymu ir jį įkūnyti. Mokytojai, rodydami pavyzdį ir modeliudami tinkamą aplinkosauginį elgesį, stiprina savo vertybes ir motyvaciją, įkvėpdami mokinius sekti jų pavyzdžiu. Taigi mokytojams tenka labai svarbus vaidmuo puoselėjant ryšį su gamtine aplinka ir skatinant mokinių ekologinį raštingumą (Miller, 2019; Nava, 2001; Rudge, 2016). Posthumanistinio aplinkosauginio švietimo koncepcija, kurioje pabrėžiamas visų gyvų ir negyvų organizmų tarpusavio ryšys, pabrėžia, kad mokytojai turi prisiimti asmeninę atsakomybę už ekologinio raštingumo ugdymą ir skatinti jį savo asmeniniu pavyzdžiu (Lloro-Bidart, 2018; Blyth, Meiring, 2018; Miseliunaite ir kt., 2022). Mokytojai gali įkūnyti vertybinį ugdymą, demokratiškumą ir globalųjį ugdymą integruodami šias temas į visus ugdymo dalykus (Blyth ir Meiring, 2018). Taigi mokytojai, rodydami pavyzdį ir modeliudami tinkamą aplinkosauginį elgesį, stiprina savo vertybes ir motyvaciją, įkvėpdami mokinius sekti jų pavyzdžiu.



8 pav. Holistinio mokytojo indikatoriai (sudaryta autorės)

Apibendrinant (žr. 8 pav.) galima daryti išvadą, kad holistinis mokytojas yra žmogus, kuris rūpinasi savimi (t. y. savo kūnu, protu ir siela) – apmąstydamas savo identitetą, užsiimdamas sąmoningumo praktikomis, sveikai maitindamasis, puoselėdamas hobių, sportuodamas, puoselėdamas socialinius ir romantinius santykius. Holistinis mokytojas yra asmuo, kuris rūpinasi kitais (t. y. savo artimaisiais, mokyklos bendruomenė ir mokiniais) – puoselėdamas rūpestingus ir meile paremtus asmeninius santykius, ugdo mokinių socialinius gebėjimus ir bendruomeniškumo jausmą. Holistinis mokytojas yra asmuo, kuris rūpinasi aplinka (t. y. gamtinė ir visuomeninė) – būdamas globalaus pasaulio pilietis, demonstruodamas demokratines savybes ir pilietiškumą jis rūpinasi gamtiniu pasauliu, užsiima aplinkosauginiu švietimu ir skatina ekologinį mokinių sąmoningumą.

1.2.4. Holistiniai ugdymo metodai pradinio ugdymo lygmeniu

Šiuo skyriumi siekiama aprašyti holistinėse mokyklose dažniausiai taikomus ugdymo metodus. Siekiama atsakyti į pagrindinį klausimą: kokie ugdymo metodai taikomi siekiant skatinti holistinį visybiško vaiko ugdymą pradinio ugdymo lygmeniu (t. y. vidurinės vaikystės raidos etapu)?

Pirmiausia, siekiama išsiaiškinti, kokiais mąstymo gebėjimais pasižymi pradinio ugdymo mokiniai (t. y. vidurinės vaikystės raidos etapu). Vidurinei vaikystei, kuri apibrėžiama kaip laikotarpis nuo 7 iki 11 metų, būdinga įvairių pažintinių gebėjimų, įskaitant loginį mąstymą, suvokimą, vaizduotę, dėmesį, atmintį, kalbos įgūdžius, žodyną ir gramatiką, raida (Žukauskienė, 2012, p. 390). Žukauskienės (2012) teigimu, kognityvinis lankstumas, tikslų nustatymas ir informacijos apdorojimas (sklandumas) sparčiai vystosi nuo 7 iki 9 metų amžiaus ir pasiekia santykinai brandžią būseną iki 12 metų. Be to, vidurinės vaikystės pradžioje

pastebimas didelis smegenų augimo spurtas (t. y. 8–9 metų amžiaus vaikų smegenys beveik prilygsta suaugusiųjų smegenų dydžiui ir leidžia atlikti sudėtingesnes pažintines užduotis) (Žukauskienė, 2012). Piaget teorijoje teigiama, kad maždaug 7 metų vaikai pereina į konkretaus operacinio mąstymo stadiją, kuri trunka iki 11–12 metų (Piaget, cit. iš Žukauskienė, 2012). Šiuo etapu vaikų mąstymas tampa panašesnis į suaugusiųjų mąstymą, tačiau vis dar daugiausia dėmesio skiriama konkrečioms, o ne abstrakčioms idėjoms. Šio etapo vaikai pradeda atpažinti, kada jų sprendimai ar elgesys yra netinkami, ir supranta savo veiksmų pasekmes. Jie stengiasi suprasti ir paaiškinti priežastis, kodėl ir kas vyksta, o tai rodo atsirandantį gebėjimą apmąstyti savo mąstymą ir elgesį (Žukauskienė, 2012, p. 391). Piaget konkretaus operacinio mąstymo teorija patvirtina idėją, kad vidurinė vaikystė yra laikas, kai vaikai pradeda suprasti savo sprendimų ir veiksmų pasekmes, kartu apmąstydami savo mąstymą ir elgesį (Whitebread ir kt., 2010). Nors jų mąstymas vis dar sutelktas į konkrečias idėjas, jie vis geriau suvokia savo pažinimo procesus. Šis supratimas suteikia pagrindą, kuriuo remiantis gali vystytis refleksija ir metapažinimas (Whitebread ir kt., 2010; Žukauskienė, 2012). Apibendrinant galima teigti, kad vidurinė vaikystė yra labai svarbus metakognityvinių įgūdžių, įskaitant gebėjimą apmąstyti savo mintis, veiksmus ir požiūrį, ugdymo laikotarpis. Šiuo etapu aktyviai vystosi tokie pažintiniai gebėjimai kaip loginis mąstymas, informacijos apdorojimas ir problemų sprendimas (Whitebread ir kt., 2010). Atsirandantys refleksijos įgūdžiai įgalina vaikus kritiškai mąstyti, vertinti savo sprendimus ir reguliuoti savo elgesį bei emocijas. Šie refleksijos gebėjimai sukuria pagrindą tolesnei metakognityvinei raidai paauglystėje ir suaugusiojo amžiuje (Žukauskienė, 2012).

Holistinis ugdymas orientuotas ne vien į protinę, bet į visybiško vaiko ugdymo perspektyvą. Tai ugdymo patirtys, kurios sujungia mokinį su juo fiziniu, intelektiniu ir emociniu kūnu. Atliekant literatūros apžvalgą, nustatyta, jog kūno ir sielos ryšiai yra puoselėjami patirtiniais ugdymo metodais (Embong ir kt., 2015; Fernandes-Osterhold, 2022; Hedges ir Cooper, 2014; Hutchison ir Bosacki, 2000; Lee, Hong ir Niemi, 2014; Lee ir kt., 2014; Miller, 2016; Pan ir kt., 2010; Rudge, 2016; Sampath, 2015). Carver (1996) patirtinį mokymąsi apibrėžė kaip „ugdymą, kurio metu sąmoningai pritaikoma mokinių patirtis, integruojant jas į mokymo programą“ (p. 9). Tokie išgyvenimai apima pojūčių, emocijų, fizinės būklės pokyčių ir kognityvinių veiksmų derinį. Mokslinių straipsnių analizė atskleidė, kad patirtinis mokymasis yra dominuojantis holistinio ugdymo bruožas. Pavyzdžiui, Pan ir kt. (2010) teigė, kad patirtinis mokymasis gali būti transformuojanti ugdymo patirtis. Tai reiškia, kad patyrimais grįstas ugdymas pereina nuo tradicinių mokymo metodų prie aktyvių metodų, kai mokinys tampa aktyviu veikėju, o mokytojas atlieka priežiūrą. Miller (2010) teigia, kad holistinis mokymas apibūdinamas kaip įtraukus pedagoginis procesas, kuriuo siekiama suvokti vaiką kaip „nedalomą visumą“ (p. 9). Šio požiūrio centre yra adaptivi trijų pagrindinių ugdymo krypčių, t. y. transmisijos, transakcijos ir transformacijos, integracija (Miller, 2019, p. 4):

- **Transmisija.** Mokymuisi būdinga tai, kad mokinys gauna ir kaupia žinias bei įgūdžius (Miller, 2019). Žinios suvokiamos kaip fiksuotos, o ne kaip procesas, jos paprastai suskirstomos į mažesnius vienetų, kad mokiniai galėtų įsisavinti medžiagą. Transmisijos mokymo metodų pavyzdžiai: paskaitomis grįstas mokymas, tiesioginis

mokymas, pratybos ar praktika, vadovaujamasis skaitymas ar instrukcija, įvairūs mintinio įsiminimo būdai ir demonstravimas. Transmisijoje vyrauja multidisciplininis ugdymas, mokytojas yra aktyvus veikėjas, o mokiniai pasyvūs stebėtojai.

- **Transakcija.** Transakcinė pozicija yra labiau interaktyvi, nors sąveika daugiausia yra kognityvinė. Mokinys transakcinio mokymosi metu dažnai sprendžia problemą arba atlieka tam tikrą tyrimą. Į žinias žiūrima ne kaip į kažką, kas yra fiksuota mažais vienetais, bet kaip į kažką, kas gali keistis ir kuo galima manipuliuoti. Transakcinę orientaciją galima apibūdinti tuo, kad akcentuojamas mokytojo ir mokinio dialogas, tačiau šiame dialoge pabrėžiama kognityvinė sąveika. Mokymo metodai, kuriuos galima laikyti transakciniais ir kurie atitinka interakcinę ir kognityvinę transakcinio mokymosi pobūdį: tyrinėjimu grįstas ugdymas (Correia ir Harrison, 2020), probleminis mokymasis (Hung, 2011), projektinis mokymasis (Isa ir Azid, 2021; Song, 2018), atvejų mokymasis (angl. *case-based learning*), Sokrato metodas (Acim, 2018), mokymasis bendradarbiaujant (Song, 2018; Chen ir kt., 2018).

- **Transformacija.** Į mokymo programą ir vaiką nebežiūrima kaip į atskirus dalis, bet kaip į darnią visumą (t. y. vaikas ištraukia formuodamas ugdymo programą, pasirinkdamas ugdymo(si) metodus, mokymosi temas). Mokinys nesusiaurinamas iki mokymosi kompetencijų ar mąstymo įgūdžių rinkinio, o suvokiamas kaip vientisa būtybė. Mokytojas, dirbantis pagal šią poziciją, naudoja tokias strategijas kaip kūrybiškas problemų sprendimas, mokymasis bendradarbiaujant ir menai, kurie skatina mokinius užmegzti įvairius ryšius. Taikomi netradiciniai patirtiniai ugdymo metodai: vizualizacijos pratimai (Makarova ir kt., 2024), metafora (McGilchristas, 2009), poezija (Booth ir Moore, 2003), Moore ir istorijų pasakojimas (Ayten ir Polater, 2021), kritinis mąstymas (Brookfield, 2015), „Sokratiškieji“ ratai (Copeland, 2005; Fisher ir kt., 2018; Machirori, 2021), sąmoningumo (angl. *mindfulness*) pratimai (Broderick ir Jennings, 2012), jogos užsiėmimai, judėjimas šokant (Anttila, 2018), vaidyba (Özge Özgür, Cenk, 2017), kvėpavimo pratimai (Miller, 2019), sodininkystė (Hoffman ir kt., 2007; Lavrinoviča, 202; Sena ir Francis, 2022), rankdarbiai. Mokytojas tampa pasyviu veikėju, o mokinys – aktyviu. Ugdymo programa ir mokinys sąveikauja tarpusavyje. Anot Miller (2019), transformuojantys ugdymo metodai labiausiai atspindi holistinio ugdymo paradigmą, tačiau pabrėžiamas fundamentalus holistinio ugdymo bruožas – darna: mokytojas, remdamasis savo intuicija, mokymo programa ir mokinių poreikiais, turėtų gebėti derinti transmisijos, transakcijos ir transformacijos orientacijų ugdymo metodus. Miller (2019) papildo, kad holistinio ugdymo paradigmoje transformuojantys mokymo metodai parenkami atsižvelgiant į šiuos ryšius (Miller, 2019, p. 89–204) (žr. 9 pav.):

1. Linijinis mąstymas ir intuicija skatinamas tokiais ugdymo metodais kaip vizualizacija, metafora, poezija, „Sokratiškieji ratai“ ir kiti kritinio mąstymo įgalinimo būdai (žr. 9 pav.). Šie netradiciniai ir transformuojantys ugdymo metodai gali turėti teigiama poveikį mokinių kognityvinei raidai. Pavyzdžiui, Makarova ir kt. (2024) nustatė, kad vizualizacija gali palengvinti įvairias bėdas, įskaitant depresiją, nerimą, nemigą, nutukimą, lėtinį skausmą ir fobijas. McGilchristas (2009, p. 442) teigia, kad metafora suteikia individams kažką daugiau nei materialines vertybes, kuriomis jie gali gyventi. Metaforinis mąstymas leidžia peržengti apčiuopiamo pasaulio ribas ir pasinerti į intuicijos, emocijų ir dvasingumo sritis. Pasak Booth ir Moore (2003,

p. 23), poezija gali būti transformuojanti mokymo priemonė, kuri ne tik gerina kalbos įgūdžius, bet ir skatina kūrybiškumą, kritinį mąstymą ir žodžio pažinimą. Pasitelkus poezijos magiją, mokymas tampa vaizduotės ir saviraiškos priemone (Booth ir Moore, 2003). Sokrato rato metodo tyrimai atskleidžia daugybę teigiamų rezultatų, kurie neapsiriboja tradiciniais apibendrinamojo vertinimo tikslais, o yra orientuoti į socialinės naudos skatinimą. Aktyviai Sokrato rateliuose dalyvaujantys studentai pranešė, kad padidėjo jų pasitikėjimas savimi kalbėti viešai, jie išreiškė priklausymo jausmą ir bendrą pasitenkinimą (Fisher ir Machiori, 2021). Šis metodas taip pat skatina vertinti įvairias perspektyvas ir išlaikyti pagarbą kitų nuomonei (Acim, 2018). Sokrato rato metodas suteikia mokiniams galimybę dalyvauti demokratinuose debatuose ir diskusijose, todėl jie įgyja reikiamų įgūdžių, kad galėtų aktyviai dalyvauti visuomenės gyvenime dar prieš baigdami formalųjį mokymąsi (Heggart, 2021).

2. Santykis tarp kūno ir proto skatinamas tokiais ugdymo metodais kaip sąmoningumas (angl. *mindfulness*), jogos praktika, judėjimas šokant, vaidyba (žr. 9 pav.). Šie metodai padeda išmokti įsiklausyti ir geriau suvokti savo kūną bei jo siunčiamus signalus mums (Miller, 2019). Nustatyta įvairialypė šių metodų nauda kūnui ir protui. Pavyzdžiui, sąmoningumo praktikos ne tik pagerina mokinių susikaupimą ir dėmesį mokymosi metu, bet ir daro ilgalaikį poveikį jų mokymosi įpročiams, planavimo įgūdžiams ir organizaciniais gebėjimams (Broderick ir Jennings, 2012). Sąmoningumo praktikos padeda mokiniams aiškiau ir veiksmingiau atlikti akademines užduotis (Graham ir Lewis, 2020), stiprina mokinių savimonę ir emocinį reguliavimą (Broderick ir Jennings, 2012). Anot Fernandes-Osterhold (2022), jogos ir meditacijos įtraukimas į ugdymo procesą daro teigiamą poveikį mokinių savijautai įvairiais lygmenimis. Fizinio požiūriu jogos pozos ir judesiai skatina jėgą, lankstumą ir pusiausvyrą, stiprina bendrą fizinę sveikatą ir gyvybingumą. Taip pat jogos ir meditacijos praktika skatina emocinį reguliavimą ir streso mažinimą, suteikdama mokiniams praktinių įrankių, kaip valdyti savo emocijas ir veiksmingai valdyti sudėtingas situacijas. Šokio integravimas į ugdymo procesą yra veiksminga strategija, kuri sujungia šokio įgūdžių ir sąvokų ugdymą su kitų akademinių dalykų įgūdžiais ir sąvokomis, todėl pagerėja mokinių rezultatai ir pasiekiami įvairių disciplinų mokymosi tikslai (Ludwig ir kt., 2017). Pavyzdžiui, šokio integracija buvo tiriama geografijoje (LaMotte, 2018), matematikoje (Leandro ir kt., 2018), užsienio kalbos fonologiniame suvokime (Sila ir Lenard, 2022), gamtos moksluose (Tillman ir kt., 2020) ir farmacijoje (Schultz ir Brackbill, 2009). Tyrimai rodo, kad šokis daro teigiamą poveikį pažintiniams, motoriniams ir socialiniams įgūdžiams, taip pat įvairių dalykų mokymuisi (Lobo ir Winsler, 2006; Melchior, 2011). Integruodami šoki mokiniai gali apibendrinti įvairių mokymo sričių žinias ir taip sustiprinti savo supratimą (Leandro ir kt., 2018). Kūno įtraukimas į mokymosi procesą šokant pagerina vaikų sąvokų suvokimą ir įsiminimą (Becker, 2013; Sila ir Lenard, 2022). Vaidybos arba dramos įtraukimas į pradinį klasių pamokas teigiamai veikia akademinius pasiekimus, atminties išlaikymą ir mokinių požiūrį į dalyką (Özge Özgür ir Cenk, 2017). Drama, kaip mokymo metodas, skatina ir kognityvinį, ir afektyvų elgesį, todėl mokiniai gali ugdyti savo emocinį intelektą ir įgyti holistinės ugdymo patirties (Özge Özgür ir Cenk, 2017).

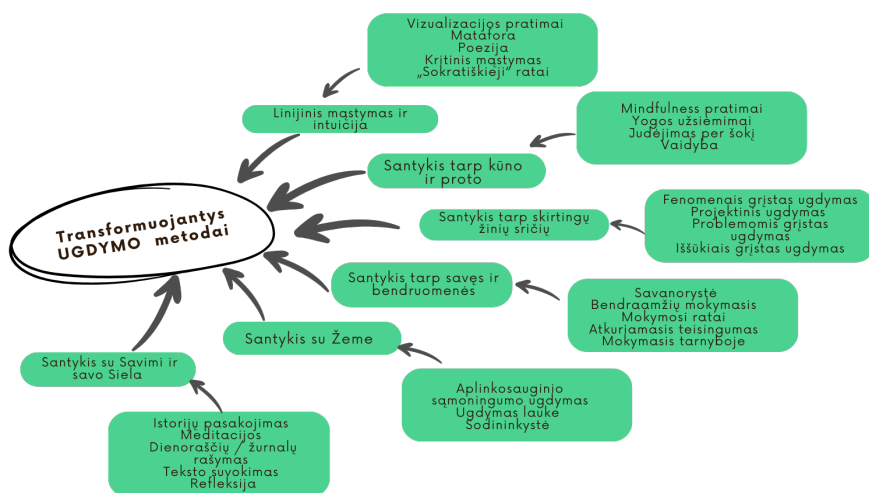
3. Santykiai tarp skirtingų žinių sričių. Siekiant sujungti skirtingas žinių sritis į holistinę visumą, galima taikyti tarpdisciplininius metodus, tokius kaip problemomis grįstą ugdymą (angl. *problem-based learning*, PBL), projektais grįstą ugdymą (angl. *project-based learning*) ir fenomenais grįstą ugdymą (angl. *phenomenon-based learning*) (žr. 9 pav.). Moksliniai tyrimai atskleidžia, kad šie ugdymo metodai skatina holistinį mąstymą, padeda geriau įsisavinti informaciją ir ugdo socialines kompetencijas, vertybines nuostatas (Li ir Tsai, 2017; Daina, 2018; Taylor, 2022). Pavyzdžiui, atlikus PBL intervenciją penktos klasės matematikos pamokose Taivano mokykloje, nustatyta, kad mokiniai, kurie mokėsi PBL metodu, geriau supranta matematines sąvokas bei geriau jas prisimena ir taiko (Li ir Tsai, 2017, p. 354). Daina (2018) atliko tyrimą, kuriuo buvo siekiama tobulinti pradinių klasių mokinių bendradarbiavimo problemų sprendimo kompetenciją, taikant projektais grįstą mokymąsi (angl. *project-based learning*) su produktyvios nesėkmės (angl. *productive failure*) integracija į vientisą mokymo aplinką. Dvi šeštos klasės dalyvavo „Augalų prisitaikymo“ projekte. Vienoje klasėje buvo taikomas produktyvios nesėkmės metodas, o kitoje ne. Tyrimo rezultatas parodė, kad klasė, kurioje buvo taikomas produktyvios nesėkmės metodas bendradarbiaujant ir sprendžiant problemas, mokiniai geriau suprato konceptualią informaciją ir sukūrė geresnius grupinius artefaktus. Taip pat šios grupės mokiniai pozityviau žvelgė į iššūkius ir išsiugdė atsakingumo jausmą už savo mokymąsi. Taylor (2022), atlikęs fenomenais grįstą intervenciją penktų klasių mokiniams, nustatė statistiškai reikšmingą faktinių ir koncepcinių žinių pagerėjimą, palyginti su mokiniams, kurie mokėsi tradiciniu metodu. Taip pat buvo nustatyta, kad mokiniai, kurie mokėsi fenomenais grįstu ugdymo metodu, buvo aktyviau įsitraukę, uždavė daugiau su mokslu susijusių klausimų, holistiškai siejo tarpdisciplinines žinias (Taylor, 2022).

4. Santykis tarp savęs ir bendruomenės ugdomas derinant skirtingus socialinio konstruktyvizmo metodus, tokius kaip mokymasis bendradarbiaujant (angl. *Collaborative Learning*, CL), bendraamžių mokymasis (angl. *Peer learning*, PI), mokymosi ratai (angl. *Circles of Learning*), atkuriamasis teisingumas (angl. *Restorative Justice*), mokymasis tarnyboje (angl. *Service-Learning*) (žr. 9 pav.). Šie mokymo metodai moko bendruomeniškumo, socialinių kompetencijų, demokratiškų vertybių ir emocinio intelekto. Pavyzdžiui, bendraamžių mokymasis padeda tobulinti mokinių gebėjimą formuluoti ir reikšti savo nuomonę, priimti ir atsižvelgti į kitų nuomonę, pripažinti savo klaidas ir įsitraukti į metakognityvinius procesus, stiprindami savo savimonę ir apmąstydami mokymosi strategijas (Pavlin ir Champa, 2021). Mokymosi rato ugdymo metodas apima čiabuvių kultūrų elementus ir problemų sprendimo bei bendruomenės kūrimo teorijas, o įgyvendindami šį metodą, pedagogai gali sukurti bendradarbiaujančią ir įtraukią mokymosi aplinką, skatinančią mokinių įsitraukimą, asmeninį augimą ir prasmingą bendravimą (Glasser, 1969; Gardner, 2016; Miller, 2019). Taip pat mokymasis tarnyboje ugdo vertybes, žinias, įgūdžius, veiksmingumą ir įsipareigojimą, būtinus aktyviam pilietiškumui (Eyler ir Dwight, 1999).

5. Santykis su Žeme puoselėjamas per aplinkosauginį švietimą, ugdymo lauke metodus ir sodininkystę (žr. 9 pav.). Šie metodai kuria mokinių ryšį su gamta, augalais, gyvūnais, maistu ir savo kūnu. Pavyzdžiui, mokyklos sodas įtraukia

mokinius, nes suteikia dinamišką aplinką, kurioje jie stebi, atranda, eksperimentuoja, puoselėja ir mokosi (Williams ir kt., 2018; Sena ir Francis, 2022). Opitz ir kt. (2017) teigimu, sodininkystė mokyklose yra vienas iš tokių metodų, kurį taikant mokiniai mokosi vertinti žemės ūkį ir vartoti sveiką maistą, pavyzdžiui, vaisius ir daržoves. Lavrinoviča (2021) pažymi, kad bendravimas su gamtos pasauliu per sodininkystę skatina ryšio su aplinka jausmą ir jos vertinimą. Mokiniai giliau supranta ekologinius procesus, tvarią praktiką ir biologinės įvairovės išsaugojimo svarbą (Hoffman ir kt., 2007). Lavrinoviča (2021) pabrėžia, mokyklos daržininkystės vaidmenį skatinant socialinius ryšius ir bendruomenės įsitraukimą. Sodininkystė dažnai yra kolektyvinis darbas, reikalaujantis, kad mokiniai dirbtų kartu siekdami bendro tikslo. Ši bendra patirtis skatina mokinių komandinį darbą, bendravimą ir bendradarbiavimą.

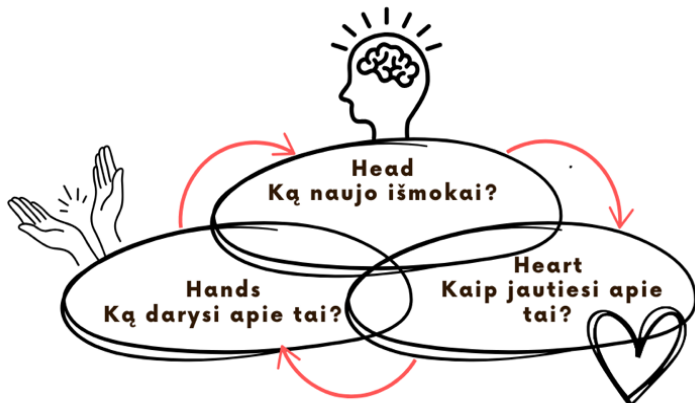
6. Santykis su savimi ir savo siela puoselėjamas istorijų pasakojimo (angl. *Storytelling*), meditacijos, dienoraščių arba žurnalų rašymo, teksto suvokimo metodais (žr. 9 pav.). Šie metodai padeda ugdyti moralines nuostatas, empatiją, emocinį intelektą, ryšį su savimi bei asmeninį identitetą. Pavyzdžiui, istorijų pasakojimai ugdo empatiją ir emocinį intelektą tyrinėjant įvairias perspektyvas ir patirtis, be to, pasakojimas skatina kritinį mąstymą, problemų sprendimą ir kūrybiškumą, skatindamas mokinius analizuoti veikėjus, motyvus ir siužeto raidą (Bonds, 2016). Meditacija, dažnai vadinama kontempliatyvia praktika, teikia įvairios psichologinės ir fiziologinės naudos (Mata, 2012; Miller, 2000, 2006, 2019). Užsiimdami meditacija gali nuraminti protą, atsipalaiduoti ir sumažinti stresą (Mata, 2006). Tokia atsipalaidavimo būseną leidžia geriau susidoroti su kasdieniais mokytojavimo iššūkiais, mažina perdegimą ir gerina bendrą savijautą. Be to, meditacija suteikia proto aiškumo ir psichinės parengties, būtinos veiksmingiems refleksijos veiksams (Mata, 2006). Dienoraščio rašymas yra metapažinimo priemonė, leidžianti mokiniams išnagrinėti savo mąstymo procesus, nustatyti tobulėjimo sritis ir susieti naują informaciją su ankstesnėmis žiniomis (Miller, 2016, 2019; Plack ir kt., 2005). Tokia apmąstymų praktika gali padėti pasiekti aukštesnį supratimo lygį, nes mokiniai neapsiriboja paprastu įsiminimu ir aktyviai įsitraukia į prasmės kūrimo procesą (Miller, 2019). Anot Miller (2019) literatūros analizė iš tiesų gali būti dvasiškai transformuojanti edukacinė patirtis, nes ji leidžia žmonėms gilintis į galias temas, tyrinėti žmogiškųjų patirčių gelmes ir atskleisti žmogiškosios būties esmę. Miller (2019) teigia, kad literatūra, nesvarbu, ar ji būtų mitų, pasakų, ar bet kokio vaikų literatūros žanro, „puoselėja sielą“ (p. 197).



9 pav. Transformuojančių ugdymo metodų holistiniai ryšiai pagal Miller (2019) ryšių modelį (sudaryta autorės)

Holistinio ugdymo paradigma transformuoja ir vertina asmens dvasingumą, todėl holistinio ugdymo paradigmoje ypatingas dėmesys skiriamas refleksijai (Miller, 2019). Remiantis John Dewey darbais, ypač „Kaip mes mąstome“ (1957), argumentuojama, kad refleksija atlieka esminį vaidmenį skatinant holistinę vystymąsi, problemų sprendimą ir prasmingą mokymosi patirtį. Nagrinėjant refleksijos praktikos integravimą į pradinį ugdymą, šiuo tyrimu siekiama pabrėžti refleksijos naudą ir reikšmę mokiniams jų ugdymo laikotarpiu. Nėra vieno operacinio refleksijos apibrėžimo (Fat'hi ir Behzadpour, 2011; Schaepkens ir kt., 2022). Nepaisant nuolatinių dviprasmybių, mokslininkai iš esmės sutaria, kad refleksija yra nuolatinė, sisteminga, disciplinuota, pirmyn ir atgal nukreipta pažintinė veikla, kurios metu stebima, klausiama, analizuojama ir tobulinama mintis ir (arba) veiksmai, siekiant aiškesnio supratimo ir produktyvių rezultatų (Bright, 1996; Cole ir Knowles, 2000; Dewey, 1933; Fat'hi ir Behzadpour, 2011; Killion ir Todnem, 1991; Osterman ir Kottkamp, 2004; Schaepkens ir kt., 2022). Refleksija laikoma aukštesnio lygio mąstymu (Lasley, 1992), kognityvinės rizikos priėmimu (Schon, 1992) ir disciplinuotu mąstymu, balansuojančiu tarp skurdo ir pertekliaus (Dewey, 1933). Reflektyvus mąstymas yra priemonė, padedanti kelti apgalvotus ir reikšmingus klausimus, siekiant pagerinti sprendimų kokybę (Schon, 1992; Robinson ir kt., 2001). Cooper ir Larrivee (2006) teigia, kad refleksija yra tyrinėjimas siekiant supratimo. Viena pagrindinių reflektyvaus mąstymo prielaidų yra ta, kad visos idėjos gali būti kvestionuojamos, ir nė viena iš jų nėra išimtis (Cole ir Knowles, 2000). Kada turi prasidėti refleksijos ugdymas? Nuo XX a. vidurio iki XXI a. pradžios daugybė psichologų ir pedagogų, tarp jų D. B. Elkoninas, V. V. Davydovas, J. Piaget, L. S. Vygotskis, J. Flavell (1979), atliko išsamius tyrimus, pabrėždami refleksyvumo ugdymo svarbą pradinėje mokykloje (Kulevičienė, 2022). Vaikų gebėjimas apmąstyti savo mokymąsi pradinėje mokykloje yra svarbi galimybė, kuria reikėtų pasinaudoti. Tačiau būtina pripažinti, kad nėra nustatytos amžiaus ribos, pavyzdžiui, 6 ar 10 metų, nes vaikai vystosi skirtingu tempu (Kulevičienė, 2022). Svarbiausia suprasti, kad

refleksyvaus mokymosi mastas labai priklauso nuo vaiko brandos. Iš pradžių, kai vaikai dar nesubrendę, jų refleksija paprastai būna formali, sutelkta į nustatymą, kaip elgtis, kad įveiktų konkrečius mokymosi sunkumus. Kai vaikai subręsta, jų refleksija tampa gilesnė, nes jie stengiasi suprasti ne tik veiksmus, reikalingus mokymosi sunkumams išspręsti, bet ir veiksnius, kurie prisidėjo prie šių rezultatų. Todėl pradinių klasių mokinių refleksijos raiškai ir gilumai įtakos turi jų brandos ir pasirengimo lygis (Kulevičienė, 2022). Kulevičienė (2022) taip pat pabrėžia mokytojų vaidmenį ugdančių pradinių klasių mokinių refleksijos gebėjimus. Iš pradžių vaikų refleksija vyksta bendradarbiaujant su mokytoju, kai suaugusysis kelia klausimus ir padeda vaikui rasti atsakymus. Laikui bėgant vaikai išsiugdo gebėjimą savarankiškai reflektuoti. Kadangi pradinis ugdymas iš esmės yra bendradarbiavimo procesas, kai vaikai mokosi kartu su mokytojais, o ne vien iš jų, mokytojai turėtų sutelkti dėmesį į palankių sąlygų mokiniams įsitraukti į refleksiją sudarymą. Tam reikia numatyti tinkamas užduotis, veiksmingai planuoti pamokas ir teikti kitą būtiną paramą, nes perėjimas nuo reproduktyvaus mokymosi prie refleksyvaus mokymosi neįvyksta savaime.

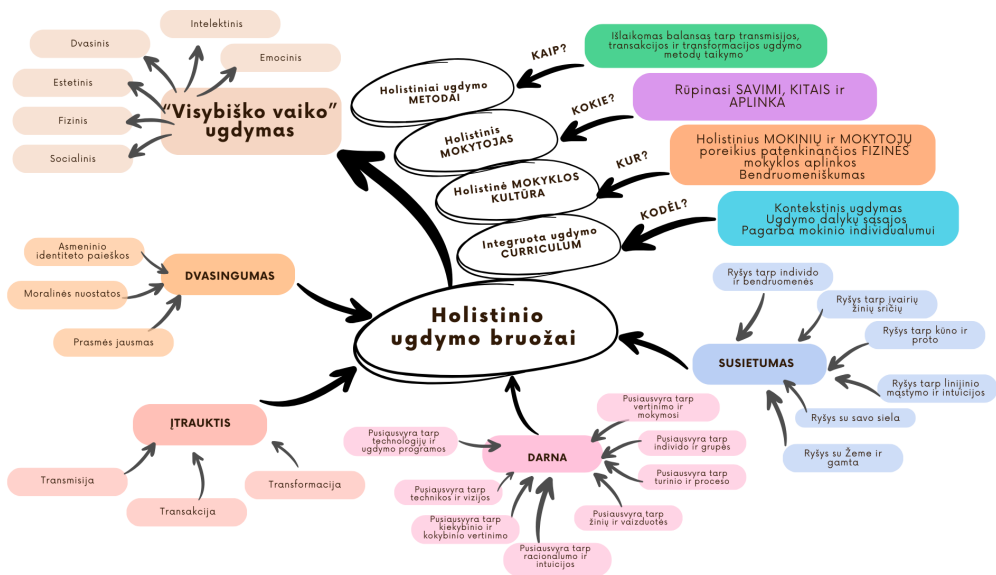


10 pav. „3H – Head, Heart, Hands“ – holistinis refleksijos modelis (sudaryta autorės)

Remiantis holistinio ugdymo trijų H (angl. *Head – Thinking; Heart – Feeling; Hands – Willing*) modeliu (Miller ir kt., 2019, p. 157) ir teoriniais refleksyvaus mąstymo vidurinėje vaikystėje teoriniais pagrindais, buvo sukurtas holistinio ugdymo refleksijos modelis, skirtas refleksyviui mąstymui vidurinėje vaikystėje (žr. 10 pav.). Šiame modelyje teigiama, kad pradinio ugdymo amžiaus vaikai jau geba identifikuoti, ką išmoko. Mokytojų vedami vaikai gali apibūdinti, kaip jie jaučiasi išmokę naujos informacijos. O mokytojų skatinami vaikai gali bandyti pasakyti, ką jie darys kitaip su šia nauja informacija (t. y. kaip ją įsisavins savo gyvenime). Tokiu būdu būtų puoselėjamas intelektinis, emocinis ir dvasinis ugdymas. Apibendrinant galima teigti, kad vidurinė vaikystė yra raidos etapas, kuriame vaikai demonstruoja svarbius pažinimo ir refleksijos įgūdžius, sudarančius prielaidas tolesnei metakognityvinei

raidai. Pažymėtina, kad holistinio ugdymo teorijoje pripažįstama, kad svarbu atsižvelgti į intelektualinius, emocinius, socialinius ir fizinius mokymosi aspektus. Šiuo amžiaus tarpsniu vaikai ne tik įgyja žinių, bet ir įsitraukia į gilesnes diskusijas, vertina savo mokymosi patirtį, tyrinėja savo jausmus ir reakcijas. Pagal holistinio ugdymo sistemą vaikai skatinami apmąstyti tai, ko išmoko, ir apsvarstyti to reikšmę savo gyvenime. Jie ugdosi gebėjimą dalyvauti prasmingose diskusijose apie savo mokymąsi, dalytis mintimis ir semtis išvalgų iš bendraamžių ir mokytojų. Šios diskusijos skatina kritinį mąstymą, platesnes perspektyvas ir gebėjimą analizuoti įgytų žinių svarbą (žr. 10 pav.).

Taigi, apibendrinant galima daryti išvadą, kad transformuojantys holistiniai ugdymo metodai (žr. 9 pav.) ir holistinė refleksija (žr. 10 pav.) įtraukia ir ugdo „visą vaiką“ (t. y. socialinius, emocinius, meninius, fizinius, dvasinius ir intelektualinius gebėjimus). Konstruojant holistinį ugdymą pradinio ugdymo lygmeniu, rekomenduojama subalansuotai taikyti transmisijos, transakcijos ir transformacijos ugdymo metodus. Gerbti mokinių skirtumus ir individualumą puoselėjant personalizuotą formuojamojo vertinimo kultūrą ir skirti laiko 3H refleksijai.



11 pav. Disertacijoje taikytas teorinis holistinio ugdymo paradigmos fundamentaliųjų bruožų rodiklių modelis (sudaryta autorės)

Apibendrinant teorinę tyrimo dalį galima teigti, kad šioje disertacijoje **holistinio ugdymo paradigma apibrėžiama kaip sistema, kurios paskirtis – tikslingai ugdyti visybišką vaiką per integruotą ugdymo programą, holistinius ugdymo metodus, holistinėje ugdymo kultūroje su holistiniais mokytojais, visuose elementuose išlaikant susietumo, darnos, įtraukties ir dvasingumo principus.** Teorinės dalies analizę sintezuoja **holistinio ugdymo paradigmos fundamentaliųjų bruožų indikatorių modelis** (žr. 11 pav.). Remiantis holistine ontologija ir Kerlingerio (1970) teorinio modeliavimo principu (Cohen ir kt., 2018),

konstruojant teorinį modelį, siekta sukurti holistinį vaizdą ir atskleisti ryšius tarp visų bruožų ir ugdymo sistemos lygmenų. Remiantis šiuo modeliu (žr. 11 pav.), konstruojama disertacijos tyrimo metodologija, atlikta surinktų duomenų analizė ir interpretacija, pateikiami tyrimo rezultatai.

2. EMPIRINIO TYRIMO METODOLOGIJOS PAGRINDIMAS

2.1. Empirinio tyrimo dizainas

Šiame tyrime siekiama nustatyti, **holistinio ugdymo paradigmos bruožų raišką Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje**. Holistinė ontologija pabrėžia sistemų tarpusavio ryšį ir priklausomybę, į reiškinius žvelgiant kaip į didesnės visumos dalį. Kai pragmatizmas filosofškai pabrėžia praktinį idėjų taikymą ir konteksto svarbą. Moksliniuose tyrimuose tai reiškia, kad daugiausia dėmesio skiriama tam, kas veikia realiose situacijose, ir vertinamas mišrių metodų metodas, derinantis kokybinius ir kiekybinius metodus. Taigi šiame tyrime holistinė ontologija ir pragmatizmas derinamas per šiuos keturis aspektus:

1) tarpusavio susietumas (angl. *Interconnectedness*) – taikant holistinę ontologiją, galima visapusiškai ištirti kompleksinę švietimo sistemą;

2) mišrūs metodai – pragmatiniai tyrimai leidžia taikyti ir kokybinius, ir kiekybinius metodus, o tai puikiai dera su holistiniu požiūriu, nes leidžia užfiksuoti sudėtingas sąveikas ir geriau suprasti duomenis;

3) kontekstinis aktualumas – pragmatinis požiūris leidžia tyrėjams pabrėžti konteksto svarbą ir atitinka holistines perspektyvas, pagal kurias kontekstas laikomas neatsiejama reiškinių supratimo dalimi;

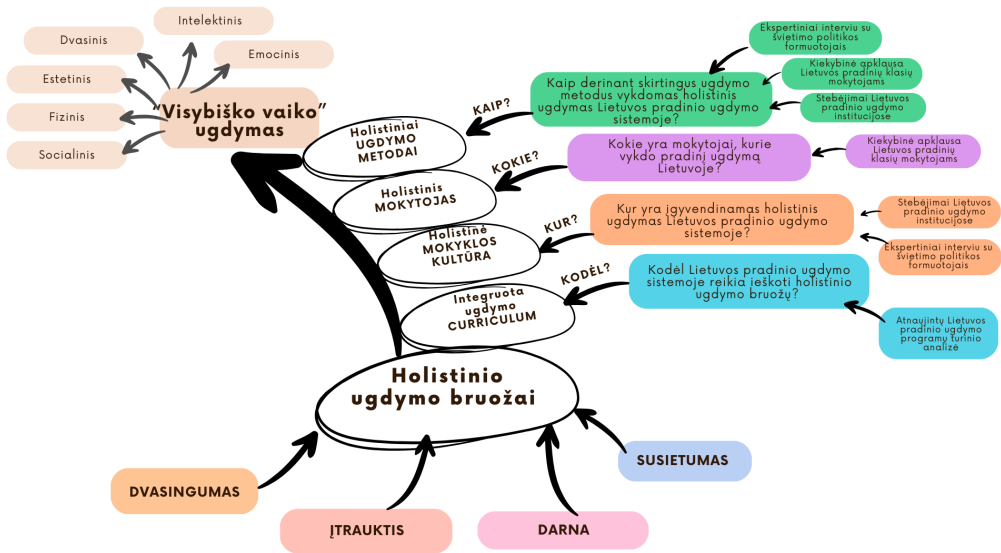
4) praktinis dėmesys – pragmatizmas skatina tyrėjus sutelkti dėmesį į praktinius rezultatus ir sprendimus, o tai atitinka holistinės ontologijos tikslą tobulinti sistemas, suprantant jų tarpusavio sąsajas.

Taigi holistinės ontologijos ir pragmatinių tyrimų derinys yra ne tik įmanomas, bet ir gali padėti turtingiau ir nuodugniau ištirti kompleksinę švietimo sistemą. Šiame tyrime didžiausias dėmesys skiriamas tyrimo klausimo atsakymui, kuris reikalauja derinti kiekybinius ir kokybinius tyrimus (Leavy, 2017). Tyrime siekiama atsakyti į šiuos klausimus:

1. Kokie holistinio ugdymo paradigmos bruožai pasireiškia Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje?

2. Kaip holistinio ugdymo paradigmos bruožai pasireiškia Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje?

Remiantis mokslinės literatūros analize sukurtas empirinio tyrimo modelio modelis ir iškelti tyrimo klausimai atskleidžia poreikį taikyti mišrių metodų tyrimą (žr. 12 pav.). Be to, holistinis ugdymas ir pati holistinė ontologija reikalauja pažvelgti į situaciją iš skirtingų perspektyvų, buvo nuspręsta taikyti mišrių metodų tyrimo dizainą. Sprendimą taikyti mišrių metodų strategiją lėmė trys priežastys: 1) atlikta sisteminė PRISMA literatūros analizė atskleidė išsamių kiekybinių ir mišrių metodų tyrimų trūkumą visame pasaulyje (Miseliunaite ir kt., 2022); 2) Lietuvoje nebuvo aptikta nė vieno mišraus metodo tyrimo, kuriame būtų nagrinėjami holistinio ugdymo bruožai; 3) siekiama surinkti išsamią informaciją apie holistinio ugdymo bruožus ir jų raišką Lietuvoje, susidaryti holistinį situacijos portretą.



12 pav. Empirinio tyrimo dizaino modelis (sudaryta autorės)

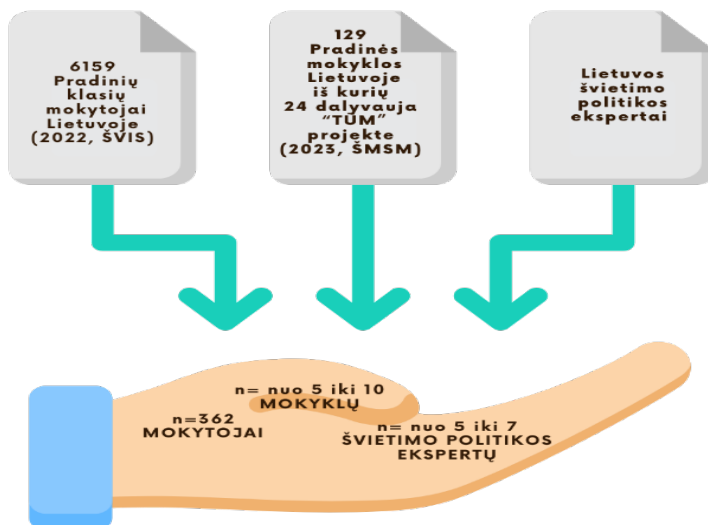
Kaip matome iš 12 pav., siekiant atsakyti į pagrindinį tyrimo klausimą (t. y. kokie ir kaip holistinio ugdymo paradigmos bruožai pasireiškia Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje), modelyje kyla keturi papildomi klausimai, padedantys susintetinti surinktus duomenis į bendrą visumą:

- 1) Kodėl Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje reikia ieškoti holistinio ugdymo bruožų?
- 2) Kaip taikant skirtingus ugdymo metodus įgyvendinamas holistinis ugdymas Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje?
- 3) Kokie yra mokytojai, kurie vykdo pradinį ugdymą Lietuvoje?
- 4) Kur yra įgyvendinamas holistinis ugdymas Lietuvoje?

Šiame mišrių metodų tyrime buvo taikomas konvergentinis (angl. *convergent*) principas. Konvergencija apima kiekybinių ir kokybinių duomenų rinkimą, abiejų duomenų rinkinių analizę ir tada abiejų analizių integravimą, siekiant kryžminio patikrinimo arba išvadų palyginimo (Creswell, 2015). Taikant konvergentinį principą planas, kaip taikyti kiekybinius ir kokybinius metodus, nustatomas prieš pradėdant rinkti duomenis (Leavy, 2017). Taigi šiame tyrime taikytas daugiapakopis mišrių metodų dizainas (angl. *multilevel mixed designs*), strategiškai integruojant įvairių tipų duomenis, įskaitant kiekybinius ir kokybinius duomenis, skirtingais lygmenimis, kad būtų galima veiksmingai atsakyti į įvairius skirtingus tyrimo klausimus (Leavy, 2017).

Metodologinė prieiga grindžiama papildomumo principu (angl. *complementarity*), siekiant gauti išsamesnius rezultatus, naudojant kiekybinius ir kokybinius metodus, kad būtų gauti papildomi duomenys apie įvairius reiškinio aspektus, p. 81). Taip pat tiriant mišrius metodus buvo renkami skirtingi duomenys: dokumentų analizė, apklausa pradinį klasių mokytojams, stebėjimai mokyklose ir ekspertiniai interviu, tokiu būdu trianguliuojant duomenis ir taip užtikrinant tyrimo

patikimumą. Kitame skyriuje plačiau aprašomi tyrimo etapai, jų metodologinis pagrindimas ir taikyti tyrimų instrumentai (žr. 2.2. Tyrimo etapų aprašymas).



13 pav. Tiriamųjų atranka ir tyrimo imties sudarymo logika (sudaryta autorės)

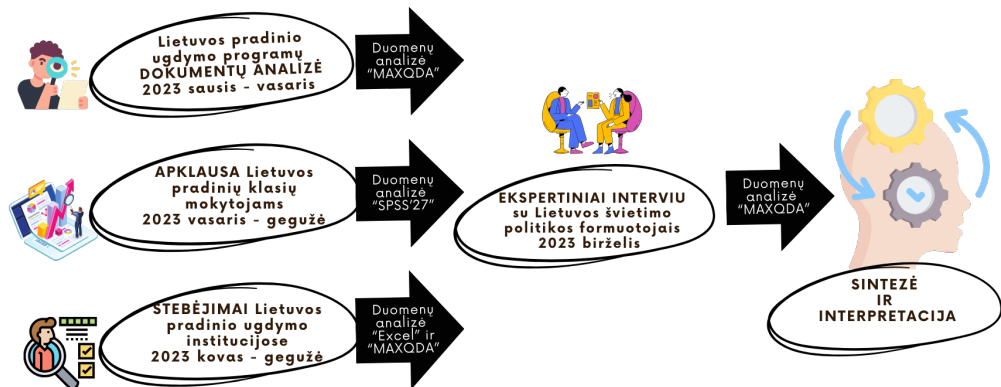
Apskaičiuojant tyrimo imtį, šiame tyrime taikoma daugiapakopė mišrių metodų atranka (angl. *multilevel mixed methods sampling*), kai „skirtingais analizės vienetų lygmenimis naudojamos skirtingų rūšių imtys (tiek tikimybinės, tiek netikimybinės, tiek atskirai, tiek kartu)“ (Cohen ir kt., 2018, p. 224). Taip daroma siekiant surinkti įvairesnės informacijos apie tiriamąjį reiškinį, kad būtų galima daryti apibendrintas išvadas ir kartu interpretuoti reiškinio reikšmę. Į tyrimą įtraukti Lietuvos pradinį klasių mokytojai, tikslingai atrinktos pradinio ugdymo institucijos ir švietimo politikos ekspertai (žr. 13 pav.).

Demografinės charakteristikos. Svarstant, kas galėtų dalyvauti tokio tipo tyrime, iškilo šios tiriamųjų grupės: pradinį klasių mokytojai, mokiniai, mokinių tėvai, švietimo politikos ekspertai, pradinį ugdymą įgyvendinančios institucijos (valstybinės ir privačios) ir švietimo dokumentai. Galiausiai nuspręsta, kad į tyrimą bus įtraukti pradinį klasių mokytojai, švietimo politikos ekspertai, pradinio ugdymo institucijos (valstybinės) ir bendrosios pradinio ugdymo programos (žr. 13 pav.). Į tyrimą nebuvo įtraukti mokiniai ir jų tėvai, nes jie negali identifikuoti pamokose taikomų ugdymo ir vertinimo metodų, kurie tyrinėjami šiame darbe. Tačiau pastebima, kad mokinių pašalinimas iš tyrimo yra šio tyrimo ribotumas, todėl ateityje rekomenduojama toliau tyrinėti šią temą, įtraukiant mokinius. Mokiniai galėtų suteikti reikšmingų žinių apie pamokose vyraujančius ugdymo metodus, mokytojo savybes, pamokų dinamiką, mokyklos bendruomenę ir socioemocinę atmosferą.

Kitame skyriuje plačiau aprašomi tiriamųjų atrankos kriterijai kiekviename tyrimo etape atskirai (žr. 2.2. Tyrimo etapų aprašymas).

2.2. Tyrimo etapų aprašymas

Šio tyrimo struktūra paremta daugiapakopiu mišriu metodų modeliu (angl. *multilevel mixed designs*), strategiškai integruojant įvairių tipų duomenis, įskaitant kiekybinius ir kokybinius duomenis, skirtingais lygmenimis, kad būtų galima veiksmingai atsakyti į įvairius tyrimo klausimus (Leavy, 2017). Trys pradiniai tyrimo etapai vyko paraleliai, todėl buvo galima taikyti išsamų ir nuoseklų požiūrį į duomenų rinkimą ir ankstyvųjų etapų analizę. Vėliau, po duomenų analizės, atliktas ketvirtas etapas, kuris yra svarbus tarpinis žingsnis prieš galutinę sintezę ir interpretaciją. Toks apgalvotas eiliškumas užtikrina, kad kiekvienas etapas ne tik suteikia informacijos vėlesniam etapui, bet ir padeda visapusiškai suvokti atliekamo tyrimo klausimus. Tyrimo etapų modelis (žr. 14 pav.) ir jo dalių aprašymai pateikiami toliau.



14 pav. Tyrimo etapai (sudaryta autorės)

2.2.1. Dokumentų analizė

2023 m. sausio–vasario mėnesiais buvo atlikta teminė dokumentų analizė. Šiuo tyrimo etapu siekiama atskleisti holistinio ugdymo paradigmos bruožus, apibrėžtus atnaujintose bendrosiose Lietuvos pradinio ugdymo programose.

Šio etapo tyrimo duomenų surinkimo metodas ir imtis. Pasirinkti dokumentai: 1) Bendrųjų programų įvadas (ŠMSM, 2022a); 2) Kompetencijų raidos aprašas (ŠMSM, 2022b); 3) Pradinio ugdymo bendrųjų programų įgyvendinimo rekomendacijos (ŠMSM, 2022c). Šie dokumentai pasirinkti remiantis šiais kriterijais: 1) konceptualūs pradinį ugdymą Lietuvoje reglamentuojantys dokumentai; 2) nuosekliai aprašytos pradinio ugdymo metu ugdomos mokinių kompetencijos; 3) atskleistos pradinio ugdymo dalykų naujo turinio ugdymo rekomendacijos, aukštesniųjų pasiekimo ugdymo rekomendacijos, tarpdalykinių temų integravimo gairės, veiklų planavimo ir kompetencijų ugdymo pavyzdžiai. Kadangi atliekant tyrimą buvo vykdoma švietimo reforma, pasirinkti dokumentai buvo patys naujausi ir vieninteliai tuo metu pasiekiami švietimo reformos dokumentai. Bendra atrinktų dokumentų apimtis $n = 914$ puslapių informacijos.

Šio etapo tyrimo instrumentas ir validacija – taikant dedukcinį samprotavimą, tyrimo metu sukurta kodų sistema remiantis teoriniu modeliu (žr. 11 pav.).

Šio tyrimo etapo duomenų analizės metodai – duomenys buvo sistemingai koduojami kokybinių duomenų analizės programinėje įranga MAXQDA, leidžiančia segmentuoti koduotus elementus tolesnei teminei analizei pagal atskiras kodų grupes (t. y. susietumas, darna, įtrauktis, dvasingumas). Koduojami tik tie sakiniai, kurie atitiko išsikeltus holistinio ugdymo bruožus. Šis procesas leido sistemingai išskirti ir interpretuoti pagrindines temas, taip suteikiant gilesnių įžvalgų apie holistinio ugdymo elementų pateikimą ir integravimą atnaujintose Lietuvos pradinio ugdymo programose.

Šio tyrimo etapo duomenų sintezė ir interpretacija – interpretuojant duomenis, vadovautasi interpretacine paradigma ir kokybine išvadų aprašymo logika. Tyrimo interpretacija pateikta 3.1 poskyryje.

2.2.2. Apklausa pradinių klasių mokytojams

2023 m. vasario–gegužės mėnesiais buvo atlikta kiekybinė internetinė pradinių klasių mokytojų apklausa. Šiuo tyrimo etapu siekiama pragmatiškai surinkti pradinių klasių mokytojų nuomones apie taikomus holistinius ugdymo metodus, taip pat sudaryti holistinį Lietuvos pradinio mokytojo portretą. Šis kiekybinis tyrime taikytas situacijos vertinimo klausimynas (angl. *Situation Assessment Questionnaire*), kuriuo siekiama įvertinti dabartinę holistinio ugdymo situaciją, vyraujančią Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje.

Šio tyrimo etapo klausimai:

1. Koks yra mokytojų požiūris į transakcijos ir transformacijos ugdymo orientacijos kryptis Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje?
2. Koks yra transakcijos ir transformacijos ugdymo metodų taikymo dažnis Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje?
3. Ar yra statistiškai reikšmingas ryšys tarp pradinio ugdymo institucijoje taikomos ugdymo programos ir taikomų holistinio ugdymo metodų?
4. Ar yra statistiškai reikšmingas ryšys tarp Lietuvos pradinių klasių mokytojų darbo stažo trukmės ir taikomų holistinių ugdymo metodų?
5. Ar yra koreliacijų tarp transakcijos ir transformacijos skalių teiginių ir pamokose taikomų ugdymo metodų skalės teiginių?
6. Kokiais holistinio mokytojo bruožais pasižymi Lietuvos pradinio ugdymo mokytojai?
7. Ar yra koreliacijų tarp skirtingų holistinio ugdymo mokytojo bruožų skalių teiginių?

Šio tyrimo etapo imtis buvo apskaičiuota remiantis švietimo valdymo informacinės sistemos duomenimis (2022.06), kurie rodo, kad Lietuvoje yra $n = 6159$ pradinių klasių mokytojai (2022.06, ŠVIS). Siekiant daryti generalizuotas išvadas apie Lietuvos pradinio ugdymo sistemą, apskaičiuota, kad tyrime turėjo sudalyvauti bent $n = 362$ mokytojai, kad būtų pasiektas pasikliautinas intervalas (angl. *Confidence*

Level = 95%; Margin of Error = 5%; Population Proportion = 50%; Population Size = 6159). Tyrime iš viso sudalyvavo $n = 365$ mokytojai.

Siekiant daryti generalizuotas išvadas apie Lietuvos pradinio ugdymo situaciją, buvo siekiama surinkti respondentų iš visos Lietuvos (žr. 1 lent.). Daugiausia respondentų buvo iš Kauno, Vilniaus, Klaipėdos ir Panevėžio apskričių. Tačiau tyrime sudalyvavo respondentai iš visų Lietuvos apskričių.

Tiriamųjų demografiniai duomenys. Šioje dalyje pateikiamas imties pasiskirstymas pagal demografinius kintamuosius. Rezultatai pateikti 1 lentelėje. Visų pirma matome, kad iš viso yra 365 respondentai. Iš jų 96,4 % moterų, 3,0 % vyrų ir 0,5 % kita. Pagal mokyklos pakraipą matome, kad 95,3 % apklaustųjų pradinį klasių mokytojų dirba valstybinėje mokykloje, 4,7 % – nevalstybinėje (t. y. privačioje). Pagal darbo stažą matome, kad didžioji dauguma respondentų (71,2 %) yra ilgą darbo stažą turintys (t. y. 25 ir daugiau metų) pradinį klasių mokytojai. Pagal gyvenamąją apskritį matome, kad tyrime dalyvavo pradinį klasių mokytojai iš visų Lietuvos apskričių. Daugiausia respondentų iš Kauno apskrities – 22,7 %, Vilniaus apskrities – 15,3 %, Klaipėdos apskrities – 11,0 % ir Panevėžio apskrities 11,0 %. Mažiausiai respondentų iš Alytaus apskrities – 4,1 % ir Telšių apskrities – 4,1 %.

1 lentelė. Tyrimo respondentų demografiniai duomenys

		Iš viso	Iš viso, %
Lytis	Vyras	11	3,0
	Moteris	352	96,4
	Kita	2	0,5
Mokykla	Valstybinė mokykla	348	95,3
	Nevalstybinė mokykla	17	4,7
Darbo stažas metais	0–5 metų	22	6,0
	6–10 metų	22	6,0
	11–15 metų	15	4,1
	16–24 metų	46	12,6
	25 ir daugiau metų	260	71,2
Gyvenamoji vieta (apskritis)	Alytaus	15	4,1
	Kauno	83	22,7
	Klaipėdos	40	11,0
	Marijampolės	18	4,9
	Panevėžio	40	11,0
	Šiaulių	36	9,9
	Tauragės	35	9,6
	Telšių	15	4,1
	Utenos	27	7,4
	Vilniaus	56	15,3

Pagal mokykloje taikomą ugdymo programos pakraipą, 85,8 % respondentų taiko tradicinę ugdymo programos pakraipą, 14,2 % – netradicinę (žr. 2 lentelę). Analizuojant netradicinio ugdymo kryptis, matyti, kad 2,7 % taiko ekologinio ir aplinkosauginio ugdymo programą; 2,2 % – humanistinio ugdymo programą; 1,4 % – katalikiško ugdymo programą; 1,4 % – holistinio ugdymo programą; 0,8 % –

Valdorfo ugdymo programa; 0,5 % – Tarptautinę Kembridžo ugdymo programą; 4,4 % pasirinko atsakymą „Kita“ – nurodydami kelių ugdymo programų mišinį (pvz., kontekstinio ugdymo ir Tarptautinę Kembridžo programą).

2 lentelė. Tyrimo respondentų pasiskirstymas pagal mokykloje taikomas ugdymo programos kryptis

		Iš viso	Iš viso, %
Mokykloje taikoma ugdymo programa	Tradicinio ugdymo programa	313	85,8
	Netradicinio ugdymo programa	52	14,2
Ugdymo programos kryptis	Tradicinio ugdymo programa	313	85,8
	Humanistinio ugdymo programa	8	2,2
	Jėzuitų ugdymo programa	0	0,0
	Katalikiško ugdymo programa	5	1,4
	Montessori ugdymo programa	0	0,0
	Valdorfo ugdymo programa	3	0,8
	Suzuki ugdymo programa	1	0,3
	Ekologinio ir aplinkosauginio ugdymo programa	10	2,7
	Tarptautinė Kembridžo programa	2	0,5
	Kontekstinio ugdymo programa	1	0,3
	Ugdymo lauke programa	1	0,3
	Holistinio ugdymo programa	5	1,4
	Kita	16	4,4

Šio tyrimo etapo sklaida – tyrimas buvo viešinamas naudojant KTU institucinį elektroninį paštą. Iš AIKOS buvo ištrauktas viešai prieinamas Lietuvos pradinio ugdymo institucijų sąrašas su kontaktine informacija. Ja remiantis, mokykloms buvo siunčiamas pakvietimo laiškas dalyvauti tyrime ir pasidalinti klausimynu su pradinių klasių mokytojais. Taip pat pakvietimas dalyvauti tyrime buvo siunčiamas visų savivaldybių švietimo skyrių vadovams su prašymu paraginti mokyklas įsitraukti į tyrimą. Gaunant tyrimo rezultatus buvo stebima, kokios Lietuvos apskritys įsitraukia į tyrimą, o pasyvios apskritys buvo papildomai raginamos įsitraukti į tyrimą.

Tyrimo instrumento konstrukcija. Atlikus sistemingą literatūros apžvalgą (Miseliūnaite ir kt., 2022), nepavyko identifikuoti validuotų kiekybinių holistinio ugdymo klausimynų. Dėl šios priežasties buvo nuspręsta patiems sukurti klausimyną ir atlikti bandomąjį tyrimą, siekiant jį validuoti.

Tyrimo instrumento validacijos procesas:

Sukonstravus klausimyną atlikti šie turinio ir konstrukto validacijos žingsniai:

1. Mokslinė turinio validacija – visi klausimyno klausimai yra pagrįsti mokslinės literatūros analize bei teoriniu modeliu (žr. 11 pav.).

2. Ekspertinė turinio validacija – klausimynas, taikant patogiąją imtį, buvo išsiųstas 5 pradinių klasių mokytojams. Mokytojų buvo paprašyta perskaityti klausimyną ir paryškinti neaiškias vietas bei pateikti savo pastebėjimus. Šiam darbui atlikti buvo skirta savaitė laiko. Vėliau visi mokytojų pastebėjimai buvo suvesti į

„Excel“ lentelę (žr. 15 pav.). Kaip matoma 15 pav., žalia spalva buvo pažymėti atvejai, kai mokytojai neturėjo pastebėjimų, o geltona spalva pažymėti laukeliai nurodė siūlomus pakeitimus. Po ekspertinės turinio validacijos buvo atlikti tokie pakeitimai: ištrintas pirmas klausimų blokas dėl ugdymo metodų, nes klausimai pasirodė nenaudingi arba „savaimė aiškūs“; pakeistos 21 klausimo formuluotės; panaikinti 2 klausimai: „Aš suvokių, kad užaugę vaikai bus visuomenės dalyviai“ ir „Aš kiekvieną pusmetį atnaujinu savo žinias (pvz., seminarai, kursai, kvalifikacijos kėlimas, knygos, straipsniai)“. Buvo pakeista ir tyrimo skalė – nuo 6 teiginių Likerto skalės pereita prie 4 teiginių skalės, nes ekspertai pastebėjo, kad neaišku, kurį atsakymą pasirinkti, o klausimynas per didelis ir nepatogus pildyti telefonu, todėl antroji tyrimo dalis buvo pakeista į klausimus „Taip“ arba „Ne“, siekiant išlaikyti respondentų motyvą dalyvauti tyrime.

F	Teiginys	Ekspertas A	Ekspertas B	Ekspertas C	Ekspertas D	Ekspertas E	Klausimyno redagavimas.
1	Aš kiekvieną pusmetį atnaujinu savo žinias (pvz., seminarai, kursai, kvalifikacijos kėlimas, knygos, straipsniai...)			Gai reikėtų formuluoti taip – aš dažniau nei kartą per metus atnaujinu savo žinias arba kėliu savo kompetenciją. Gali būti taip, kad per vieną pusmetį sudalyvauja keliose kvalifikacijos kėlimo renginiuose, o per kitą nė viename.	I klausimas man nenaikšus, ką atsakyti jei kiekvieną mėnesį ar kas tris mėnesius dalyvauju seminaruose? Gal galima įtraukti į ankstesnę vertinimo skalę šį klausimą.		Išimti klausimą, nes kelti kvalifikaciją mokytojams yra privaloma, todėl visi atsakys teigiamai. Neduos jokio skirtingumo tyrime. ? Pasirenku kūrėsiu seminarus dažniau negu reikia?
2	Aš kiekvieną savaitę užsiimu mėgstamais hobiais			Jei labai reikia tikslumo klausčiau ar turi hobį. Aš turiu hobį, kuriuo užsiimu laisvalaikiu. Na pavyzdžiui mano hobis slidinėti snieglynte arba plaukti irklente, bet kiekvieną savaitę net noretinama to nepadaryčiau dėl sezoniškumo ☹			Aš turiu laisvo laiko savo mėgstamiems hobiaims puoselėti

15 pav. Klausimyno turinio redagavimas pagal ekspertų komentarus. Pavyzdys

3. Statistinė turinio validacija – buvo atliktas bandomasis tyrimas, kuriame dalyvavo $n = 42$ pradinių klasių mokytojai. Klausimynas buvo pildytas internetu svetainėje „manoapklausa.lt“. Buvo taikyta patogioji imtis. Tyrime dalyvavo 41 moteris ir 1 vyras. Iš jų 28 respondentai dirba valstybinėje pradinio ugdymo įstaigoje, 14 – privačioje. 15 respondentų turi daugiau nei 25 metų darbo stažą. Remiantis surinktais duomenimis, galima validuoti bandomąjį klausimyną, nes išlaikytas pasiskirstymas tarp skirtingų demografinių grupių.

Bandomojo tyrimo vidinio suderinamumo rezultatai:

Apklausa buvo sudaryta iš 3 klausimynų. Kiekvienas klausimynas buvo sudarytas iš atskirų skalių.

1. Pirmu klausimynu buvo siekiama nustatyti, kokiomis transakcijos ir transformacijos ugdymo krypties orientacijomis pasižymi pradinis ugdymas Lietuvoje. Klausimyne buvo taikoma 4 punktų Likerto skalė: „Nesutinku; Iš dalies nesutinku; Iš dalies sutinku; Sutinku“. Klausimyną sudaro 13 teiginių. Viso

klausimyno Cronbacho $\alpha = 0,863$. Šiame klausimyne pateikti klausimai sudaro 2 atskiras skales. Atskirų skalių patikimumas ir klausimų skaičius pristatomas 8 lentelėje (žr. 3 lent.).

3 lentelė. Bandomojo tyrimo pirmo klausimyno vidinio suderinamumo rezultatai

Blokas	Cronbacho α	Teiginių skaičius skalėje	Teiginio pavyzdys
Visa	0,863	13	
A	0,771	7	Aš visose pamokose taikau patirtinius ugdymo metodus (pvz., diskusija, grupinis darbas, žaidimai...)
B	0,783	6	Aš kiekvieną dieną diskutuoju su mokiniais apie vertybes ir jų svarbą (pvz., pagarba, užuojauta, supratingumas, drąsa...)

2. Antru klausimynu buvo siekiama nustatyti, kokius holistinio ugdymo ir vertinimo metodus taiko pradinį klasių mokytojai Lietuvoje. Klausimyne buvo taikoma 4 teiginių Likerto skalė: „Niekada; Kartais; Dažnai; Reguliariai“. Prie klausimų buvo patikslintos skalės reikšmės: „Niekada – šios veiklos nepraktikuojau. Kartais – darau tai vieną ar porą kartų per semestrą, trimestrą. Dažnai – darau tai kartą ar du kartus per mėnesį. Reguliariai – darau tai kiekvieną savaitę arba kiekvieną dieną.“ Klausimyną sudaro 16 teiginių. Viso klausimyno Cronbacho $\alpha = 0,914$. Šiame klausimyne pateikti klausimai sudaro 2 atskiras skales. Atskirų skalių patikimumas ir klausimų skaičius pristatomas 9 lentelėje (žr. 4 lentelė).

4 lentelė. Bandomojo tyrimo antro klausimyno vidinio suderinamumo rezultatai

Skalė	Cronbacho α	Teiginių skaičius skalėje	Teiginio pavyzdys
Visa	0,924	16	
C	0,914	7	Mano pamokose mokiniai atlieka eksperimentus, renka duomenis, tyrinėja
D	0,818	9	Aš organizuoju individualius pokalbius su mokiniais (t. y. individualių mokymosi tikslų nustatymas, pažangos aptarimas)

3. Trečiu klausimynu buvo siekiama nustatyti, kokiais holistinio mokytojo bruožais pasižymi pradinio ugdymo pedagogai Lietuvoje. Klausimyne buvo taikoma dichotominė skalė su dviem pasirinkimais: „Taip“ arba „Ne“. Respondentams buvo suteikiama tokia informacija: „Atidžiai perskaitykite teiginį ir pasirinkite jums asmeniškai tinkamą atsakymą. Remkitės tik savo asmenine patirtimi.“ Klausimyną sudaro 35 teiginiai. Viso klausimyno Cronbacho $\alpha = 0,810$. Atliekant analizę buvo panaikinti du teiginiai: „Mano darbo kokybė priklauso nuo to, kaip jaučiuosi“; „Esu komandos narys, pasirengęs padėti kitiems mokytojams“, nes jie turėjo nulinę dispersiją. Šiame klausimyne pateikti klausimai sudaro 4 atskiras skales. Atskirų skalių patikimumas ir klausimų skaičius pristatomas 10 lentelėje (žr. 5 lent.). Pašalinti

nevalidūs teiginiai: „Gerbiu kiekvieno mokinio skirtumus ir individualumą“; „Pažįstu visus mokytojus, kurie dirba mokykloje“. Teiginiai „Turiu artimų draugų ir puoselėju santykius su jais“ ir „Kuriu ir puoselėju asmeninius romantinius santykius“ perkelti į pirmąją klausimyno dalį „Ryšys su savimi“. Pašalinus teiginius klausimyną sudaro 31 teiginys, o Cronbacho $\alpha = 0,826$.

5 lentelė. Bandomojo tyrimo trečio klausimyno vidinio suderinamumo rezultatai

Skalė	Cronbacho α	Teiginių skaičius skalėje	Teiginio pavyzdys
Visa	0,810 0,826	35 31	–
E	0,746	13	Aš reguliariai medituojau
F	0,493 0,722	11 7	Aš puoselėju santykius su visais savo klasės mokiniais
G	0,688	6	Aš domiuosi ekologija ir tvarumu
H	0,760	5	Mano darbas skirtas visuomenės gerovei puoselėti

Taip pat klausimyne renkami demografiniai respondentų duomenys: lytis; mokyklos tipas; darbo stažas metais; mokykloje taikoma ugdymo programos pakraipa ir apskritis, kurioje gyvena.

Apibendrinant galima daryti išvadą, kad po ekspertinės ir statistinės turinio validacijos klausimynas yra patikimas, todėl galima atlikti empirinį tyrimą.

Šio tyrimo etapo etika – visi respondentai tyrime dalyvavo laisva valia ir savanoriškai. Apklausos pradžioje buvo pateikta tyrimo aprašymo forma (žr. 1 priedą.) su pagrindine tyrimo informacija ir pasitraukimo iš tyrimo aprašymu. Siekiant užtikrinti respondentų duomenų saugumą, visi duomenys laikomi ir saugomi KTU institucijos apsaugotose duomenų bazėse. Tyrime išlaikomas visiškas respondentų anonimiškumas, tai reiškia, kad net tyrėjas negali identifikuoti tiriamųjų asmenų. Apklausos pristatymo formoje (žr. 1 priedą) buvo pristatytas tyrėjas, tyrimą vykdanči institucija, tyrimo pavadinimas ir tyrimo klausimai. Respondentai buvo informuoti, kad dalyvavimas tyrime gali užtrukti iki 15 minučių. Taip pat respondentai buvo supažindinti su galimybe pasitraukti iš tyrimo bet kuriuo metu. Susipažinę su tyrimo aprašymu, respondentai pasirašė, kad „laisva valia ir savanoriškai“ sutinka dalyvauti tyrime.

Šio tyrimo etapo duomenų analizė – visi duomenys buvo eksportuoti „Excel“ formatu (XLSX) ir įkelti į statistinių duomenų apdorojimo sistemą SPSS. Šioje sistemoje visi duomenys buvo sukoduoti, paskui atlikta duomenų patikimumo analizė. Vėliau buvo atlikti skaičiavimai pateikiami 18 pav.



16 pav. Kiekybinės apklausos pradinių klasių mokytojams duomenų apdorojimo logika (sudaryta autorės)

Šio tyrimo etapo duomenų sintezė ir interpretacija – visi kiekybiniai duomenys interpretuojami ir aiškinami kokybiškai, remiantis interpretacine paradigma ir atlikta mokslinės literatūros analize.

2.2.3. Stebėjimai pradinio ugdymo institucijose

2023 m. kovo–gegužės mėnesiais buvo atlikti stebėjimai pradinį ugdymą vykdančiose mokyklose Lietuvoje. Šiuo tyrimo etapu siekiama nustatyti, kaip holistinio ugdymo bruožais reiškiasi Lietuvos pradinio ugdymo institucijose. Mokyklos buvo atrinktos taikant kriterinę atranką. Stebėjimai buvo vykdyti $n = 7$ mokyklose (žr. 6 lent.). Iš viso stebėta $n = 30$ pamokų pas skirtingus 1–4 klasių mokytojus. Atliekant stebėjimus, buvo pildyta pamokų stebėjimo lentelė (žr. 4 priedą), mokyklos stebėjimo lentelė (žr. 5 priedą) ir stebėtojo refleksijos užrašai. Vėliau visos stebėjimų lentelės ir tyrėjo refleksijos užrašai buvo sukelti į MAXQDA programinę įrangą. Duomenys buvo analizuojami kiekybiškai „Ms Excel“ programoje.

Šio tyrimo etapo klausimai:

1. Kaip mokyklų fizinės erdvės atitinka holistinius mokinių ir mokytojų poreikius?
2. Koks yra pasiskirstymas tarp transmisijos, transakcijos ir transformacijos taikomų ugdymo metodų orientacijas?
3. Koks yra pasiskirstymas tarp susietumo, darnos, įtraukties ir dvasingumo holistinio ugdymo bruožų stebėtose pradinio ugdymo pamokose Lietuvoje?
4. Kokie holistinio ugdymo pavyzdžiai buvo užfiksuoti stebėtose pradinio ugdymo pamokose Lietuvoje?

Šio tyrimo etapo duomenų surinkimo metodai – pamokų stebėjimo lentelės pildymas, mokyklos stebėjimo lentelės pildymas, tyrėjo refleksijos užrašai.

Šio tyrimo etapo tyrimo instrumentų turinio mokslinė validacija – remiantis atlikta literatūros apžvalga buvo sukurtos pamokų stebėjimo (žr. 4 priedą) ir mokyklos apžiūros (žr. 5 priedą) protokolai. Šios lentelės yra mokslškai validuotos pagal mokslinės literatūros apžvalgą (žr. 11 pav.). Lentelių turinio validacija buvo pagrįsta vyresniojo mokslininko konsultacija. Atliekant stebėjimus mokyklose buvo pildomos stebėjimų formos.

Šio tyrimo etapo tiriamųjų atranka – tyrime taikytas tikslinės atrankos metodas (angl. *Purposive sampling*), taikant du atrankos kriterijus: 1) mokykla

dalyvauja „Tūkstantmečio mokyklų“ projekte, nes čia teigiama: „Kiekvienas Lietuvos vaikas turi galimybę mokytis šiuolaikiškoje ir atviroje mokykloje“ (TŪM, 2023), todėl šiose mokyklose yra precedento ieškoti holistinio ugdymo bruožų; 2) mokyklos direktorius savanoriškai sutinka dalyvauti tyrime.

Šio tyrimo etapo imtis – prieš pradedant atlikti tyrimą buvo numatyta į tyrimą įtraukti nuo 5 iki 10 pradinį ugdymą įgyvendinančių mokyklų Lietuvoje. Tyrime taikyta patogioji imtis, nes sutiko dalyvauti 7 pradinį ugdymą organizuojančios mokyklos iš skirtingų Lietuvos regionų. Kiekvienoje mokykloje buvo nuspręsta praleisti vieną darbo dieną, nes toks laiko tarpas buvo priimtinausias mokyklų vadovams. Pamokas parinko mokyklos direktorius, iš anksto susitaręs su mokytoju. Taip išėjo, kad iš viso mokyklos pasiūlė galimybę stebėti 30 skirtingų pradinį klasių mokytojų pamokų, tad buvo pasiektas prisotinimo principas. Kokybiniuose tyrimuose dėmesys koncentruojamas ne į informantų kiekybę, o į surinktos informacijos išsamumą (Rupšienė, 2007).

Stebėtojas ir stebėjimo eiga – pamokas ir mokyklas stebėjo pati disertacinio tyrimo tyrėja dėl šių kriterijų: 1) turi reikiamų žinių holistinio ugdymo teorijoje, todėl gali vertinti situaciją mokykloje; 2) yra atlikusi stažuotę Suomijos mokyklose (2 mėnesiai), todėl gali identifikuoti holistinio ugdymo apraiškas Lietuvos pradinio ugdymo sektoriuje. Atvykusi į mokyklą, pirmiausia turėdavo susitikimą su mokyklos vadovu ir pavaduotoju. Būdavo pasirašomas sutikimas dalyvauti tyrime, mokyklos atstovas pravedavo turą ir pateikdavo stebėtinų pamokų sąrašą. Vykdytas nedalyvaujamasis stebėjimas (angl. *Non-participant Observation*), siekiant pamatyti įprastą pamokos eigą, mokytojų taikomus metodus ir tarpusavio santykius.

Šio tyrimo etapo sklaida – kvietimas dalyvauti tyrime buvo platinamas elektroniniu paštu, tiesiogiai siunčiant elektroninį laišką, „Tūkstantmečio mokyklų“ projekte dalyvaujančioms institucijoms, vykdančioms pradinį ugdymą (sąrašas gautas iš Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos). Iš viso buvo kreiptasi į 24 mokyklas, noras dalyvauti tyrime buvo pareikštas iš 7 mokyklų. Taigi į tyrimą įsitraukė 29 % pakviestų mokyklų.

Tiriamųjų kodavimas ir charakteristikos:

Tyrimo dalyvavo 6 progimnazijos ir viena pradinė mokykla (žr. 6 lent.). Tyrime dalyvavo mokyklos iš Kauno, Panevėžio, Klaipėdos ir Telšių apskričių. Taigi tyrime išlaikytas pasiskirstymas tarp skirtingų Lietuvos regionų mokyklų. Visos mokyklos vykdė pradinį ugdymą ir sutiko dalyvauti tyrime savanoriškai.

6 lentelė. Stebėtų mokyklų kodavimo lentelė

Mokyklos kodas	Mokyklos charakteristika
M1	Progimnazija, vykdanči pradinį ugdymą, Kauno apskritis
M2	Progimnazija, vykdanči pradinį ugdymą, Kauno apskritis
M3	Progimnazija, vykdanči pradinį ugdymą, Panevėžio apskritis
M4	Pradinė mokykla, Panevėžio apskritis
M5	Progimnazija, vykdanči pradinį ugdymą, Klaipėdos apskritis
M6	Progimnazija, vykdanči pradinį ugdymą, Telšių apskritis
M7	Progimnazija, vykdanči pradinį ugdymą, Kauno apskritis

Šio tyrimo etapo duomenų analizės metodai – kiekybinė ir kokybinė turinio analizė, naudojant MAXQDA ir „MS Excel“ programas. Remiantis stebėtų pamokų protokolais ($n = 30$) ir mokyklų apžvalgos stebėjimų lentelėmis ($n = 7$), duomenys suvesti į „MS Excel“ programą, kuria remiantis suskaičiuota atrinktų mokyklų fizinių aplinkų pritaikomumas (žr. 17 pav.), taikomų ugdymo metodų pasiskirstymas pagal transmisijos, transakcijos ir transformacijos orientacijas (žr. 18 pav.), holistinio ugdymo bruožų raiška stebėtose pamokose (žr. 19 pav.).

TAIP = 1 / Ne = 0		STEBĖJIMAI						
INDIKATORIUS	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	Iš viso
Mokykloje yra augalų	1	1	1	1	1	1	1	7
Estetiška aplinka	0	0	1	1	1	0	1	4
Patogios ir šiuolaikinės tendencijas atitinkančios darbo vietos mokytojams	0	0	0	0	0	0	0	0
Sukurtos poilsio zonos mokiniams	1	0	1	1	1	0	1	5
Grupinių darbų ir projektų zonos	0	0	0	0	0	0	1	1
Individuales darbo zona	0	0	0	1	1	0	1	3
Inventorius vaikų meniniam ugdymui vystyti	0	0	1	1	0	0	1	3
Inventorius skirtingoms sporto šakoms puoselėti	1	1	1	1	1	1	1	7
Muzikos klasės aprūpintos instrumentais	1	1	1	1	1	0	1	6
Atviros edukacinės erdvės (t. y. mokyklos aplinkos transformuojamos į edukacines aplinkas)	0	0	0	0	0	0	0	0

17 pav. Stebėjimai mokyklose. Mokyklos fizinių aplinkų pritaikomumo holistiniam ugdymui analizės pavyzdys

17 pav. matyti, kad stebėtos mokyklos buvo užkoduotos kodais nuo M1 iki M7 (žr. 6 lent.). „MS Excel“ programoje buvo įvesti visi stebėjimo mokyklose rodikliai, kurie buvo sudaryti remiantis tyrimo teoriniu modeliu (žr. 11 pav.). Tada kiekvienas rodiklis buvo vertinamas dvejetainė skaičiavimo sistema, kur 1 = TAIP, o 0 = NE. Vėliau rezultatai buvo sumuojami ir apskaičiuojami mokyklose vyraujantys holistinio ugdymo bruožai. Skaičiavimų rezultatai buvo interpretuojami kokybiškai, remiantis interpretacine paradigma.

18 pav. matyti, kad, atliekant stebėjimus pamokose, buvo fiksuojami taikyti ugdymo metodai (kartais) – skaičiuojamas metodų taikymo dažnis. Iš viso buvo stebėta 30 pamokų, tad pamokos buvo su koduotos kodais nuo P1 iki P30. Remiantis stebėjimų protokolais, pildant šią lentelę, 1 buvo žymima, jeigu metodas buvo taikytas pamokoje, o 0 žymima, jeigu metodas nebuvo taikomas. Vėliau buvo apskaičiuotos taikomų metodų sumos ir vedami transmisijos, transakcijos ir transformacijos metodų

vidurkiai, kurie jau buvo lyginami tarpusavyje. Gauti rezultatai analizuoti kokybiškai, taikant interpretacinę paradigmą. Skaičiuojami grupių t testo vidurkiai. Gauti rezultatai analizuoti kokybiškai, taikant interpretacinę paradigmą.

TAIP = 1 / Ne = 0								
Taikyti ugdymo metodai		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
Transmisija	Tradiciinis mokymas	1	1	1		1	1	
	Tyrinėjimu grįstas mokymas		1					1
Transakcija	Žaidimais grįstas mokymas		1		1	1	1	
	Diskusijos	1	1	1	1		1	1
	Darbas grupėse ir (arba)	1	1			1		1
	Smegenų šturmas							
	Probleminis mokymasis							1
Transformacija	Refleksija	1			1			1
	Meditacija							
	Vizualizacija		1		1			
	Dienoraščio rašymas							
	Sodininkystė			1				
	Stebėjimo užrašai							
	Dėkingumo praktika							
	Kvėpavimo pratimai /				1			
	asmeninės tapatybės		1		1		1	1

18 pav. Stebėjimai pamokose. Pamokose taikytų transmisijos, transakcijos ir transformacijos ugdymo metodų analizės pavyzdys

Atliekant pamokų stebėjimus, buvo pildoma holistinio ugdymo bruožų lentelė (žr. 4 priedas), kuria remiantis vėliau analizuota, kiek holistinio ugdymo bruožų užfiksuota stebėtose pradinio ugdymo pamokose (žr. 19 pav.). Iš viso buvo stebėta 30 pamokų, tad pamokos buvo su koduotos kodais nuo P1 iki P30. Remiantis stebėjimų protokolais, pildant šią lentelę, 1 buvo žymima, jeigu bruožas buvo identifikuotas pamokoje, o 0 žymima, jeigu bruožas nebuvo identifikuotas stebėtoje pamokoje. Vėliau buvo apskaičiuotos identifikuotų bruožų sumos ir vedami susietumo, įtraukties, darnos ir dvasingumo bruožų vidurkiai, kurie jau buvo lyginami tarpusavyje. Gauti rezultatai analizuoti kokybiškai, taikant interpretacinę paradigmą.

2. Kokie yra holistinio ugdymo paradigmos įgyvendinimo veiksniai Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje?

3. Kas galėtų padėti diegiant holistinio ugdymo paradigmą į Lietuvos pradinio ugdymo sistemą ateityje?

Šio tyrimo etapo **duomenų rinkimo metodas** – individualus giluminis interviu (angl. *indepth*). Interviu buvo vykdomas dviem formatais: fizinis pokalbis su informantu arba nuotolinis pokalbis, taikant „MS Teams“ programinę įrangą su vaizdo kamera. Pasirinkti du tyrimo formatai, nes informantai sunkiai pasiekiami ekspertai, tad taip palengvinama galimybė surinkti daugiau interviu.

Šio tyrimo etapo instrumento sudarymas – šiame tyrime klausimai buvo suskirstyti į tris grupes (žr. 7 lent.), remiantis atlikta dokumentų analize ir stebėjimais mokyklose. Siekiant padidinti tyrimo patikimumą, ekspertai su tyrimo klausimais buvo supažindinti iš anksto. Ekspertams buvo pateikiamos citatos iš atnaujintų ugdymo programų (žr. 7 lent.) ir buvo prašoma pakomentuoti savo nuomonę, kaip teiginys atitinka realią situaciją Lietuvoje, remiantis jų profesine patirtimi.

7 lentelė. Ekspertinio interviu klausimų pagrindimas (sudaryta autorės)

1. Atnaujintose ugdymo programose yra teigiama: „Išskirtinė pradinio ugdymo ypatybė – jo integralumas, t. y. visybiškumas, sąryšingumas, darna. Pradinis ugdymas organizuojamas kaip vieninga sistema, kiek įmanoma neskaidant ugdymo sričių į atskiras, nesusietas dalis – mokomuosius dalykus.“ (ŠMSM, 2023). Kaip jūs manote, kaip šis teiginys dera su dabartine pradinio ugdymo situacija Lietuvoje? Jūsų nuomone, kaip Lietuvoje yra vykdomas visybiško vaiko ugdymas? Ar šis procesas yra kryptingas, ar tik fragmentiškas?
2. Atnaujintose ugdymo programose teigiama: „Pradinėje mokykloje geriausiai mokinio poreikius atitinka integralus, visybiškas ugdymas: jis apima ne vien žinias, gebėjimus, vertybines nuostatas, bet ir pojūčius, jausmus, vaizduotę; siekiama racionalaus ir neracionalaus (intuityvaus, jausminio, sąmoninio) pažinimo dermės, įtraukiami visi vaiko jutimai; siekiama mokomųjų dalykų tikslų, uždavinių, turinio, metodų dermės; taikomi įvairūs ugdymo integracijos būdai; veikiama skirtingose aplinkose“ (ŠMSM, 2023). Kaip jūs manote, kas yra daroma sistemos lygmeniu, kad vyktų holistinis ugdymas? Kaip jūs manote, kaip dera dabartinis pamokos formatas (t. y. 45 min.) bei mokinių skaičius klasėje su integruotu visybišku ugdymu? Kokių iššūkių kyla? Jūsų nuomone, kaip dabartinės fizinės mokyklos erdvės dera su holistiniu ugdymu, kad būtų atliepti visi mokinių poreikiai? Kaip jūs įsivaizduojate, kokia turėtų būti klasės aplinka, kad ji atspindėtų visus vaikų poreikius? Kaip tai būtų įmanoma įgyvendinti? Kaip mokytojų rengimo procesas paruošia būsimus pedagogus vykdyti visybišką / holistinį ugdymą? Ar mokytojai yra pasirengę vykdyti tokį ugdymą? Kaip ugdymo ištekliai (pvz., vadovėliai) dera su visuminiu / holistiniu ugdymu?
3. Ateities prognozės: Ką Lietuvos švietimo politikos formuotojai turėtų daryti toliau, kad keliautume link holistinio / visybiško ugdymo? Ką būtina keisti? Kokie ateities žingsniai? Kokios yra visybiško ugdymo plėtojimo galimybės – perspektyvos Lietuvoje?

Kas bus daroma, kad Lietuvos pradinis ugdymas demonstruotų daugiau visybiško ugdymo bruožų?

Interviu pokalbio eiga. Atliekant interviu buvo taikytas iš dalies struktūruoto pokalbio metodas, kai tyrėjas vykdo laisvo pobūdžio pokalbį su atviro pobūdžio bei patikslinamaisiais klausimais, kartais nukrypdamas nuo iš anksto suplanuoto pokalbio struktūros (žr. 7 lent.). Buvo taikyta išklausinėjimo technika (angl. *probe*) (Rupšienė, 2007).

Informantų atrankos kriterijai: 1) daugiau nei dešimt metų darbo patirtis švietimo institucijose nacionaliniu arba savivaldybės lygmeniu (Švietimo ministerija / LR Seimas / savivaldybės švietimo skyrius / Lietuvos pradinio ugdymo mokyklų atstovų asociacija); 2) vadovaujančias pozicijas užimama darbo vieta; 3) magistro arba daktaro išsilavinimo laipsnis; 4) savanoriškas sutikimas dalyvauti tyrime.

Šio tyrimo etapo imties dydis: atlikti 5 iš dalies struktūruoti gilaus pobūdžio individualūs ekspertiniai interviu. Imties dydį pagrindžia Rupšienės (2007, p. 38) teiginys, kad, taikant individualų giluminį interviu, rekomenduojamas imties dydis gali variuoti nuo 5 iki 30 informantų. Interviu buvo vykdyti, kol buvo pasiektas duomenų prisotinimas (angl. *data saturation*). Kokybiniuose tyrimuose akcentuojamas ne informatorių skaičius, o rinktos informacijos išsamumas.

Interviu pokalbio trukmė: siekiant išgauti patikimą ekspertinę nuomonę, pasirinkta pokalbio trukmė varijuoja nuo 45 iki 60 minučių. Tai optimalus laikas pokalbiui ir patikslinamiems klausimams.

Tiriamųjų kodavimas: tiriamieji buvo užkoduoti kodais nuo E1 iki E5. Kaip matome 8 lentelėje, tyrime dalyvavo Lietuvos pradinio mokyklų atstovas (E1), Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos atstovas (E2), Nacionalinės švietimo agentūros atstovas (E3), Lietuvos Respublikos Seimo švietimo komiteto atstovas (E4) ir X savivaldybės švietimo skyriaus atstovas (E5). Galima daryti išvadą, kad tyrime surinkti įvairios švietimo politikos formuotojų perspektyvos, todėl galima susidaryti holistinį esamos situacijos vaizdą. Informantų užimama darbo vieta, darbo patirtis nėra pateikiama siekiant apsaugoti informantų konfidencialumą ir anonimiškumą.

8 lentelė. Ekspertinio interviu informantų kodų ir charakteristikų lentelė

Tiriamąjo kodas	Informantų charakteristika
E1	Lietuvos pradinio ugdymo mokyklų atstovų asociacija, edukologijos mokslų magistro laipsnis, darbo patirtis švietimo srityje – 36 metai.
E2	LR Švietimo, mokslo ir sporto ministerija (atsakomybė – ugdymo programų sudarymas), socialinių mokslų daktaro laipsnis švietimo mokslų srityje, darbo patirtis aukštojo mokslo institucijoje mokytojų rengimo institute, darbo patirtis švietimo srityje – 19 metų.
E3	Nacionalinė švietimo agentūra (atsakomybė – ugdymo turinio rengimas), pradinio klasių mokytojos bakalauro laipsnis, edukologijos magistro laipsnis, socialinių mokslų daktaro laipsnis švietimo mokslų srityje, 10 metų darbo švietimo srityje patirtis.

E4	LR Seimas – Švietimo komitetas, socialinių mokslų daktaro laipsnis, daugiau nei 15 metų darbo aukštojo mokslo institucijose patirtis, darbas švietimo ministerijoje.
E5	X savivaldybės švietimo skyriaus vadovas, socialinių mokslų daktaro laipsnis švietimo mokslų srityje, daugiau nei 20 metų darbo švietimo srityje patirtis.

Šio tyrimo etapo duomenų analizės metodas. Atliekant tyrimą taikytas teminės turinio analizės metodas, naudota atviro kodavimo strategija, kol buvo pasiektas pakankamas duomenų gausos lygis. Atviras kodavimas reiškia, kad tyrėjas duomenų daliai priskiria naują etiketę (Cohen ir kt., 2018). Atitinkami duomenys buvo koduojami sakiniiais. Skaitant interviu buvo kuriami nauji kodai arba sujungiami esami kodai. Analizuojant duomenis buvo vadovaujama indukciniu samprotavimu ir interpretacine paradigma (Leavy, 2017). Koduojant duomenis iškilo šios pagrindinės temos: holistinio ugdymo iššūkiai; holistinio ugdymo įgyvendinimo veiksniai; holistinio ugdymo vertinimas; švietimo politikos kryptis. Remiantis šiomis temomis toliau pateikiami tyrimo rezultatai.

Šio tyrimo etapo etika. Atliekant ekspertinius interviu, respondentai buvo asmeniškai informuojami apie tyrimo tikslą ir tyrimo vykdytoją. „Informacijos apie mokslinį tyrimą forma dalyviui“ (žr. 6 priedą) nurodoma pagrindinio tyrėjo, kuriam, kilus klausimų, galima skambinti, vardas, pavardė, telefonai, taip pat Kauno technologijos universiteto mokslinių tyrimų etikos komisijos el. paštas. Tiriamajam buvo paaiškinta, kad jis bet kada gali atsisakyti dalyvauti tyrime, tada jo duomenys nebus naudojami. Taip pat tiriamieji buvo informuoti, kad visais atvejais tyrimo duomenys bus analizuojami tik apibendrintai ir iš jų, kaip ir iš duomenų analizės rezultatų, nebus įmanoma identifikuoti tyrimo dalyvių. Pateikus visą išsamią informaciją apie atliekamą mokslinį tyrimą, tiriamojo buvo paklausta apie jo sutikimą arba atsisakymą dalyvauti moksliniame tyrime. Tiriamajam sutikus dalyvauti tyrime, buvo paprašyta pasirašyti formą „Informuoto asmens sutikimo forma“ (žr. 7 priedą). Tyrimui leidimą išdavė Kauno technologijos universiteto mokslinių tyrimų etikos komisija (Nr. M6-2023-01).

2.3. Tyrimo ribotumai

1. Nepavyko rasti validuotų holistinio ugdymo klausimynų, todėl teko konstruoti ir bandomuoju tyrimu validuoti savo klausimyną.

2. 2023 m. atliekant pasirinktų conceptualiųjų švietimo dokumentų turinio analizę, šalyje vyko švietimo reforma ir visos ugdymo programos buvo pateiktos darbinių dokumentų lygmeniu.

3. Maža bandomojo tyrimo imtis ($n = 42$ atsakymai) ir nedidelė perteklinė imtis pagrindiniame tyrime (365 atsakymai vietoj reikalaujamų $n = 362$) galėjo turėti įtakos išvadų tikslumui ir reprezentatyvumui.

4. Antrojoje kiekybinio klausimyno dalyje „Holistinio mokytojo bruožai“ pasirinkta dichotominė matavimų skalė: „Taip“ arba „Ne“ apribojo dalyvių pasirinkimus ir sumažino skalės vidinį suderinamumą Cronbacho $\alpha = 0,780$. Tačiau šią skalę nuspręsta palikti tyrime, siekiant pamatyti bendrąją situaciją Lietuvoje, o rezultatus pastiprinti atliktais stebėjimais ir interviu.

5. Kiekybiniame tyrime daugiausia sudalyvavo bendros demografinės grupės tiriamieji: moterys, turinčios ilgesnį nei 25 metų darbo stažą ir dirbančios valstybinėse mokyklose, todėl nepavyko surinktų duomenų, palyginti pagal skirtingas demografines grupes, darbo stažą ar mokyklos tipą.

6. Atliekant stebėjimus mokyklose, dalyvavo tik vienas stebėtojas, didinant stebėtojų skaičių, didėtų tyrimo patikimumas.

7. Atliekant pamokų stebėjimus, stebimos pamokas su mokytojais buvo suderintos iš anksto, todėl mokytojai galėjo pamokoms pasiruošti, tačiau tik tokiomis sąlygomis mokyklos sutiko savanoriškai dalyvauti tyrime.

8. Tyrime savanoriškai sutiko dalyvauti tik 7 iš 24 pradinį ugdymą organizuojančios mokyklos, dalyvaujančios „Tūkstantmečio mokyklų“ projekte. Visos šios mokyklos buvo regionuose, todėl galėjo turėti įtakos tyrimo rezultatams.

9. Stebėtos mokyklos dalyvauja „Tūkstantmečio mokyklų“ projekte, todėl jos yra inovatyvios ir aktyvios, tai gali reikšti, kad mokyklose, kurios nedalyvauja projekte, yra mažiau holistinio ugdymo bruožų.

10. Privačios mokyklos (t. y. ne valstybinės) pasyviai įsitraukė į tyrimą, nors galimai taiko daugiau holistinių ugdymo metodų. Dėl to negalima lyginti rezultatų tarp privačių ir valstybinių mokyklų.

11. Galiausiai, nepasirinkus įtraukti mokinių ir jų tėvų, gali būti paveiktas bendrųjų rezultatų patikimumas. Tolesniuose tyrimuose rekomenduojama apžvelgti tėvų požiūrį į holistinio ugdymo diegimą Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje.

3. HOLISTINIO UGDYMO BRUOŽŲ RAIŠKA LIETUVOS PRADINIO UGDYMO SISTEMOJE. TYRIMO REZULTATAI

Šiame skyriuje pristatomas empirinio tyrimo „Holistinio ugdymo paradigmos bruožų paieška Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje“ tyrimo etapų rezultatai ir sintezė. Kadangi buvo atliktas daugiapakopis mišrių metodų tyrimas, paremtas konvergentiniu duomenų analizės dizainu ir papildomumo principu, todėl kiekvienos tyrimo dalies rezultatai pristatomi atskirai. Duomenys sintezuojami diskusijos ir išvadų dalyse.

3.1. Lietuvos pradinio ugdymo programų dokumentų analizės rezultatai

Dokumentuose teigiama, kad „išskirtinė pradinio ugdymo ypatybė – jo integralumas, t. y. visybiškumas, sąryšingumas, darna. Pradinis ugdymas organizuojamas kaip vieninga sistema, kiek įmanoma neskaidant ugdymo sričių į atskiras, nesusietas dalis – mokomuosius dalykus“ (ŠMSM, 2022c, p. 2). Remiantis šiuo teiginiu, daroma prielaidą, kad Lietuvos pradinio ugdymo programų dokumentuose yra precedento ieškoti holistinio ugdymo bruožų. Taikant dedukcinį samprotavimo metodą ir remiantis atlikta literatūros apžvalga, dokumentai buvo analizuojami taikant teminę dokumentų turinio analizę, skaitant ir koduojant dokumentus pagal keturis fundamentalius holistinio ugdymo bruožus: 1) susietumą; 2) darną; 3) įtrauktį; 4) dvasingumą.

3.1.1. Susietumo bruožo raiška

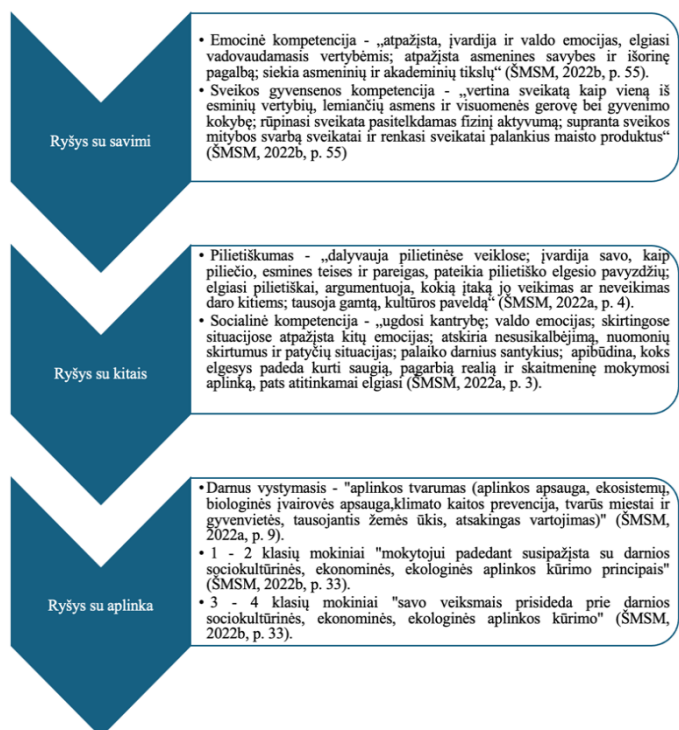
Holistinio ugdymo paradigmos esmė – viskas yra tarpusavyje susiję ir daro įtaką vieni kitiems (Miller, 2010). Susietumas holistinio ugdymo sistemoje ugdomas kuriant ryšius su savimi, su kitais ir su visa mus supančia aplinka (Nava, 2001; Miller, 2019).

Išanalizavus atnaujintus pradinio ugdymo dokumentus, nustatyta, kad šioje programoje ryšys su savimi kuriamas per socialinę, emocinę ir sveikos gyvensenos kompetenciją. Mokinys pasiekia savimonės ir savitvardos įgūdžius, kai „atpažįsta, įvardija ir valdo emocijas, elgiasi vadovaudamasis vertybėmis; atpažįsta asmenines savybes ir išorinę pagalbą; siekia asmeninių ir akademinių tikslų“ (ŠMSM, 2022b, p. 55). Siekiant ugdyti savimonę ir savitvardą, ugdymo programoje akcentuojamas mokinio emocinio intelekto ugdymas, refleksija, asmeninių tikslų kėlimas, įsivertinimo kultūra, individualus mokytojo grįžtamasis ryšys, pokalbiai su šeima. Mokinys pasiekia atsakingą sprendimų priėmimą, kai „priima sprendimus atsižvelgdamas į saugumo, etinius ir visuomeninius veiksnius; kasdienėse akademinėse ir socialinėse situacijose taiko atsakingų sprendimų priėmimo įgūdžius; prisideda kuriant šeimos, mokyklos ir bendruomenės gerovę“ (ŠMSM, 2022b, p. 55). Šios kompetencijos ugdomos per problemomis ir tyrinėjimais grįstą ugdymą, diskusiją, refleksiją. Mokiniai skatinami ne tik identifikuoti problemas, bet ir ieškoti problemų sprendimų būdų ir juos įgyvendinti. Taip ugdomi demokratiškai aktyvūs žmonės, kurie prisiima atsakomybę už savo veiksmus ir keičia pasaulį. Mokinys geba

rūpintis savo sveikata, kai „vertina sveikatą kaip vieną iš esminių vertybių, lemiančių asmens ir visuomenės gerovę bei gyvenimo kokybę; rūpinasi sveikata pasitelkdamas fizinį aktyvumą; supranta sveikos mitybos svarbą sveikatai ir renkasi sveikatai palankius maisto produktus“ (ŠMSM, 2022b, p. 55). Sveikos gyvensenos įgūdžiai yra integruoti į visus ugdymo dalykus, žinoma, siekiant, kad ugdymas pasiteisintų, mokytojai ir visa mokyklos bendruomenė turi demonstruoti sveiko gyvenimo pavyzdį.

Išanalizavus atnaujintus pradinio ugdymo dokumentus, nustatyta, kad šioje programoje ryšys su kitais yra kuriamas per socialinę ir pilietinę kompetencijas. Socialinė kompetencija konstruojama per mokinių empatijos, socialinio sąmoningumo ir teigiamų tarpusavio santykių kūrimą. Pradinio ugdymo tarpsnio mokinys pasiekia socialinę kompetenciją, kai „ugdosi kantrybę; valdo emocijas; skirtingose situacijose atpažįsta kitų emocijas; atskiria nesusikalbėjimą, nuomonių skirtumus ir patyčių situacijas; palaiko darnius santykius; apibūdina, koks elgesys padeda kurti saugią, pagarbią realią ir skaitmeninę mokymosi aplinką, pats atitinkamai elgiasi (ŠMSM, 2022a, p. 3). Ši kompetencija integruota į visus ugdymo dalykus, o ją ugdant pasitelkiami komandinio, projekcinio ar tyrinėjimais grįsto ugdymo metodai, diskusijos, refleksijos. Taip pat ryšių su kitais kūrimas yra pagrįstas pilietiškumo kompetencijos ugdymu – „tai pilietinis tapatumas ir pilietinė galia, grįsta vertybėmis, nuostatomis, žiniomis ir praktinio veikimo gebėjimais, įgalinančiais kartu su kitais atsakingai kurti demokratišką visuomenę, stiprinti Lietuvos valstybingumą“ (ŠMSM, 2022a, p. 2). Pilietinė kompetencija pradinio ugdymo sistemoje pasiekama, kai mokinys „dalyvauja pilietinėse veiklose; įvardija savo, kaip piliečio, esmines teises ir pareigas, pateikia pilietiško elgesio pavyzdžių; elgiasi pilietiškai, argumentuoja, kokią įtaką jo veikimas ar neveikimas daro kitiems; tausoja gamtą, kultūros paveldą“ (ŠMSM, 2022a, p. 4). Pilietiškumas pradinio ugdymo sferoje puoselėjamas per kultūriškai aktualų kontekstinį ugdymą. Visose pamokose integruota Lietuvos istorija, mokykloje minimos valstybinės šventės. Mokiniai mokosi būti aktyviais piliečiais patys organizuodami šventes, dalyvaudami įvairiuose projektuose, prisidedami prie mokyklos savivaldos ir klasės savivaldos. Mokytojai skatina demokratiškumo principus, mokiniai turi teisę rinktis diskutuoti ir balsuoti. Ugdomas suvokimas, kad kiekvienas sprendimas turi pasekmes, per diskusijas mokytojai ragina mokinius suvokti savo veiksmų padarinius.

Išanalizavus atnaujintus pradinio ugdymo dokumentus, nustatyta, kad šioje programoje ryšys su aplinka kuriamas per kontekstinį ugdymą. Kontekstinis ugdymas užtikrinamas, kai „mokymosi turinys siejamas su kontekstais, kurie mokinių motyvuotų aktyviam pažinimo procesui ir ugdymo rezultatų pritaikymui; į mokymosi turinį įtraukiamos tarpdalykinės temos, atitinkančios dalyko uždavinius ir specifiką“ (ŠMSM, 2022a, p. 8). Vadinasi, mokinys visuose ugdymo dalykuose yra susiejamas su jį supančiu kontekstu per integruotas tarpdisciplinines temas: asmens galios, kultūrinis tapatumas ir bendruomeniškumas, etninė kultūra, pilietinės visuomenės savikūra, aplinkos tvarumas; finansinis raštingumas. Kontekstualumas taip pat užtikrinamas, kai nauja informacija pateikiama atsižvelgiant į vaiko gyvenimo patirtį, kad ugdymas susietų vaiką su jo kultūra, regionu, kuriame jis gyvena, šeima, draugais



20 pav. Susietumo bruožas atnaujintose Lietuvos pradinio ugdymo programose (sudaryta autorės pagal ŠMSM 2022a, 2022b, 2022c)

ir mokyklos bendruomene. Todėl mokytojas turi gerai pažinti savo mokinius, žinoti, kas vyksta jų gyvenime už mokyklos ribų: būreliai, pomėgiai, kelionės, šeima. Kitas būdas kontekstualizuoti ugdymą – mokyti įvairioje aplinkoje tiek mokykloje, tiek už jos ribų (Įgyvendinimo gairės, 2022, p. 2). Kitaip tariant, mokytojas nukelia mokinius į netradicines ugdymo aplinkas, supažindina juos su bendruomene ir ugdo įgūdžius, reikalingus kasdieniame gyvenime.

Apibendrinant galima teigti, kad visų reiškinių tarpusavio susietumas yra holistinio ugdymo bruožas, aprašytas atnaujintoje Lietuvos bendrojo pradinio ugdymo programoje (žr. 20 pav.). Santykis su savimi, kitais ir aplinka ugdomas per socialinę, emocinę ir sveikos gyvensenos kompetenciją, pilietiškumo kompetenciją ir kontekstinį ugdymą.

3.1.2. Darnos bruožo raiška

Išanalizavus atnaujintas Lietuvos bendrąsias pradinio ugdymo programas (2022), nustatyta, jog visybiško vaiko ugdymo darna Lietuvos pradinėse mokyklose turėtų būti kuriama puoselėjant kompetencijas, nuoseklumą ir integralumą.

Pirmiausia, atliekant analizę, nustatyta, jog visybiško vaiko ugdymo darna užtikrinama ugdant kompetencijas, „kompetencijos atskleidžia asmens nuosekliai įgyjamą dvasinę, kognityvinę ir fizinę brandą“ (ŠMSM, 2022b, p. 1). Pateiktame apibrėžime akcentuojama, jog būtent kompetencijų ugdymas balansuoja asmens

dvasinę, kognityvinę ir fizinę raidą. Kompetencijomis siekiama ugdyti asmenines vertybes, identitetą, demokratines vertybes ir globalų pilietiškumą. Toks visapusiškas asmenybės ugdymas ypač aktualus nūdienų pasaulyje. Teigiama, kad „visos kompetencijos yra vienodai svarbios“ (ŠMSM, 2022a, p. 2). Šis teiginys yra reikšmingas analizuojant holistinį asmenybės ugdymą, nes šioje ugdymo paradigmoje yra kritiškai vertinamas intelektualinio ugdymo sureikšminimas kitų ugdymo sričių atžvilgiu (Miller, 2001; Nava, 2001). Atnaujintose programose akcentuojama (ŠMSM 2022a, 2022b, 2022c), kad kompetencijų ugdymas yra integruotas į visų ugdymo programų dalykus, o nuoseklumas užtikrinamas kompetencijų sandų raišką išdėstant laikotarpiu nuo priešmokyklinio iki vidurinio ugdymo pabaigos. Kompetencijų ugdymas prasideda susipažinimu, suvokimu, identifikavimu, įvardinimu (priešmokyklinis ugdymas) ir išsivysto iki savarankiškų gebėjimų kurti, įgyvendinti projektus, spręsti problemas, lyginti, paaiškinti, aktyviai dalyvauti. Taigi programoje numatyta kompetencijų ugdymo darna ir nuoseklumas, tačiau įgyvendinimo kokybei labai svarbus mokytojų sąmoningumas ir motyvuotas įsitraukimas. Mokytojai turi prisiimti atsakomybę, ugdyti ne tik mokinių žinias, bet ir kompetencijas, suvokdami, jog šios yra svarbios mokinio gyvenimui ir tolimesniam tobulėjimui.

Nuoseklumas, atnaujintų bendrųjų programų įvade (ŠMSM, 2022a), apibūdinamas kaip „mokymosi turinio seka grindžiama ugdymo uždaviniais, atitinkamų mokslų akademine logika ir atsižvelgiant į mokinio jau pasiektus ugdymo rezultatus, taip pat į amžiaus tarpsnių ypatumus“ (ŠMSM, 2022a, p. 8). Remiantis šia mintimi galima daryti išvadą, kad nuoseklumas užtikrinamas per logiškai sudarytą ugdymo programos struktūrą, tikslus, uždavinius, mokinių pasiekimus bei mokinių raidą. Vadinasi, visa ugdymo programa, taikomi metodai ir vertinimas turi būti tarpusavyje susiję, atsižvelgiant į individualius mokinių gebėjimus, o tam turi būti numatytos diferenciacijos galimybės. Taip pat, kaip minėta, nuoseklumas yra svarbus ugdant mokinių kompetencijas.

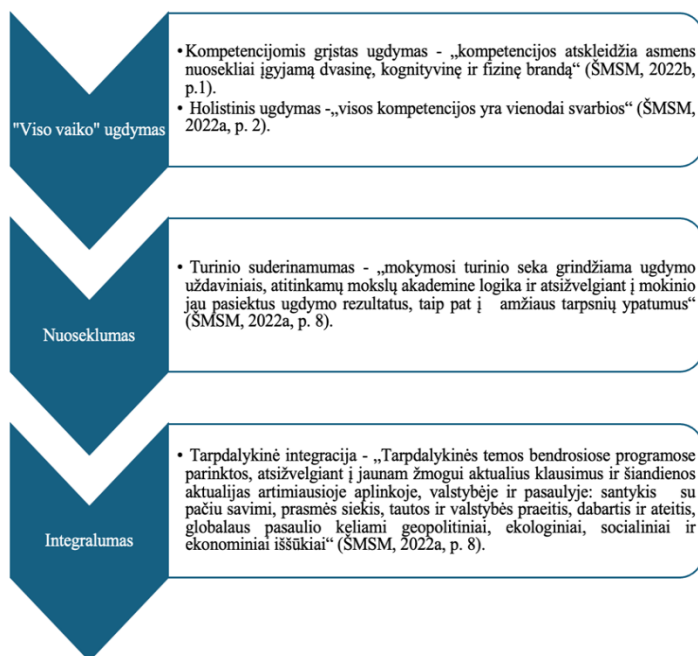
Integralumas holistinio ugdymo paradigmoje susieja skirtingas žinių sritis, mokinio kompetencijas, asmenines savybes ir ugdymo kontekstą. Integralumas užtikrinamas per darnią ugdymo programą, ugdymo išteklius, mokytojų gebėjimą dirbti komandoje, skirtingų ugdymo metodų taikymą. Atnaujintų bendrųjų ugdymo programose teigiama, kad integralumu stiprinamas įvairių dalykų turinio tarpusavio ryšys, siekiant formuoti vientisą pasaulėvaizdį (ŠMSM, 2022a, p. 8). Būtina atkreipti dėmesį, kad atnaujintų ugdymo programų rekomendacijose išskirtas atskiras skyrius: „Tarpdalykinė temų integracija – tai dirbtinai suskaidyto vaizdo sujungimas į visumą (holistinis ugdymas). Ugdymo turinio tarpdalykinė integracija yra vienas iš būdų suvaldyti fragmentinį, paviršutinišką pasaulio ir žinių suvokimą“ (ŠMSM, 2022c, p. 151). „Tarpdalykinės temos bendrosiose programose parinktos, atsižvelgiant į jaunam žmogui aktualius klausimus ir šiandienos aktualijas artimiausioje aplinkoje, valstybėje ir pasaulyje: santykis su pačiu savimi, prasmės siekis, tautos ir valstybės praeitis, dabartis ir ateitis, globalaus pasaulio keliame geopolitiniai, ekologiniai, socialiniai ir ekonominiai iššūkiai“ (ŠMSM, 2022a, p. 8). Tarpdalykinis ugdymas apima šias temas (ŠMSM, 2022a, p. 8 9):

- asmens galios: idėjos, asmenybės;

- kultūrinis identitetas ir bendruomeniškumas: gimtoji kalba; etninė kultūra (tradicijos ir papročiai, etnografiniai regionai); kultūros paveldas; kultūrų įvairovė; kultūros raida; medijų raštingumas; istorinė savimonė (šalies nacionalinis saugumas, pasipriešinimo istorija); pilietinės visuomenės savikūra (ekstremalios situacijos, antikorupcija, intelektinė nuosavybė);

- darnus vystymasis: socialinė ir ekonominė plėtra (pasaulis be skurdo ir bado, žiedinė ekonomika, pažangios technologijos ir inovacijos); migracija, geopolitinių konfliktų sprendimai; žmogaus teisės, lygios galimybės; sveikata, sveika gyvensena (asmens savybių ugdymas, streso įveika, rūpinimasis savo ir kitų sveikata, saugus elgesys, žalingų įpročių prevencija); mokymasis visą gyvenimą; aplinkos tvarumas (aplinkos apsauga, ekosistemų, biologinės įvairovės apsauga, klimato kaitos prevencija, tvarūs miestai ir gyvenvietės, tausojantis žemės ūkis, atsakingas vartojimas); finansinis raštingumas (žinios apie finansus, finansų planavimas ir valdymas, rizika ir grąža); ugdymas karjerai.

Šios temos integruotos į visus pradinio ugdymo dalykus (t. y. etika, lietuvių kalba ir literatūra, matematika, visuomeninis ugdymas, gamtos mokslai, technologijos, dailė, muzika, teatras, šokis, fizinis ugdymas, gyvenimo įgūdžių ugdymas, informatikos ugdymas). Vadinasi, per visas pamokas atsikartoja kultūriškai ir kontekstualiai aktualios ugdymosi temos, kuriomis formuojamos vertybės, pasaulėžiūra ir holistinis pasaulio suvokimas. Atlikus dokumentų analizę, nustatyta, kad tarpdalykinė temų integracija yra holistinio ugdymo bruožas ir gali veikti šalies švietimą diegiant holistinį ugdymą Lietuvoje.



21 pav. Darnos bruožo raiška atnaujintose Lietuvos pradinio ugdymo programose (sudaryta autorės pagal ŠMSM 2022a, 2022b, 2022c)

Taigi galima daryti išvadą, kad holistinio ugdymo bruožas – ugdymo procesų tarpusavio darna aprašyti atnaujintose Lietuvos pradinio ugdymo bendrosiose programose (žr. 21 pav.). Darna užtikrinama subalansuotu kompetencijomis grįstu ugdymu, ugdymo programų nuoseklumu ir tarpdalykiniu integralumu. Taip turėtų būti užtikrinamas visybiško vaiko ugdymas, kuris yra esminis holistinio ugdymo bruožas.

3.1.3. Įtraukties bruožo raiška

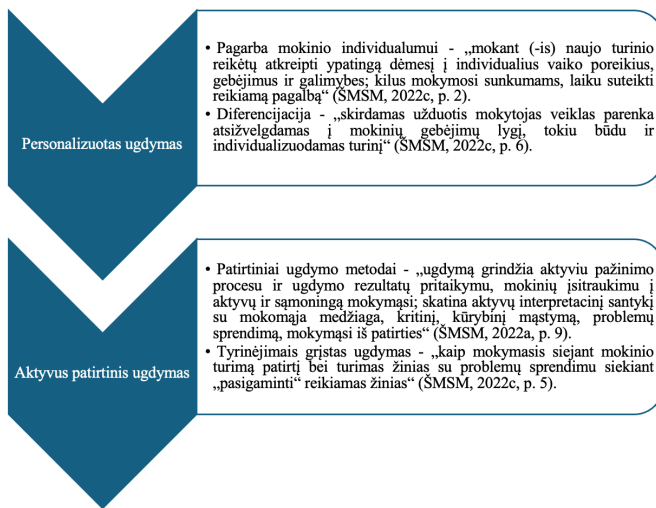
Atnaujintų Lietuvos pradinio ugdymo programų analizė atskleidė, kad įtrauktis užtikrinama pagarba mokinio individualumui, taikant individualizuotus mokymo ir vertinimo metodus – personalizuotą ugdymą. Dokumente teigiama, kad „mokant(-is) naujo turinio reikėtų atkreipti ypatingą dėmesį į individualius vaiko poreikius, gebėjimus ir galimybes; kilus mokymosi sunkumams, laiku suteikti reikiamą pagalbą“ (ŠMSM, 2022c, p. 2). Dokumente pripažįstama, kad visi vaikai yra skirtingi ir turi individualių mokymosi poreikių: „mokiniai mokosi skirtingu tempu, skiriasi ir jų išmokimo kokybė“ (ŠMSM, 2022a, p. 7). Organizuojant ugdymo procesą, kuriant užduotis ir vertinant vaikų darbą, mokytojai raginami atsižvelgti į mokinių skirtumus. Pavyzdžiui, dokumente teigiama, kad „skirdamas užduotis mokytojas veiklas parenka atsižvelgdamas į mokinių gebėjimų lygį, tokiu būdu ir individualizuodamas turinį“ (ŠMSM, 2022c, p. 6). Taip pat atnaujintose ugdymo rekomendacijose ypač akcentuojama pozityvi ugdymo atmosfera, mokymosi sėkmė, bendrystė ir atsisakoma konkurencijos skatinimo: „pamokose skatinamas draugiškas bendradarbiavimas siekiant individualios ugties, o ne konkuravimas“ (ŠMSM, 2022c, p. 86). Taip pat reikėtų pažymėti, kad dokumentuose yra skyrius „Kaip ugdyti aukštesniuosius pasiekimus“ (p. 108), kurio esmė – „pagalbos mokiniui teikimas, stiprinant tas sritis, kurių ugdymo rezultatai netenkina, tuo pačiu stiprinant ir auginant tuos pasiekimus, kurių rezultatai aukšti“ (ŠMSM, 2022c, p. 108). Rekomenduojama sudaryti galimybę pasirinkti skirtingus tos pačios užduoties atlikimo būdus, numatyti ir pašalinti mokinio asmenines kliūtis, padėti jam mokytis ir pasiekti daugiau. Mokiniai turi jausti paramą, kad, susidūrę su kliūtimis, nepasiduotų ir priimtų mokymąsi iš savo klaidų kaip natūralią ir neišvengiamą proceso dalį. Galiausiai, holistinio ugdymo sistemoje pasiekimų vertinimas yra individualizuotas procesas, skirtas padėti mokiniui, rasti jo stipriąsias ir silpnąsias puses ir jas įgalinti. Šiam tikslui pasiekti raginama daugiau dėmesio skirti kokybiniais vertinimo metodams: individualūs pokalbiai, savirefleksija, išsamus ir motyvuojantis grįžtamasis ryšys. Dokumente teigiama, kad „vertinant mokinių pasiekimus, kaupiami mokinio pasiekimų įrodymai. Suplanuoto mokymosi etapo pabaigoje įrodymai apibendrinami, priešmokykliniame ir pradiname ugdyme parengiant aprašą“ (ŠMSM, 2022a, p. 7). Kokybinis mokinių pasiekimų aprašas – tai kelias į holistinį ugdymą, jeigu mokytojai suteiks kokybišką informaciją apie vaiko stipriąsias puses, jo socialinę, emocinę, vertybinę ir intelektualinę raidą bei pateiks tobulintinių sričių rekomendacijas.

Išanalizavus atnaujintas Lietuvos pradinio ugdymo programas, nustatyta, kad įtrauktis yra įgalinama praktikuojant **aktyvias patirtines ugdymo veiklas**. Dokumentuose teigiama: „Ugdymą grindžia aktyviu pažinimo procesu ir ugdymo rezultatų pritaikymu, mokinių įsitraukimu į aktyvų ir sąmoningą mokymąsi; skatina

aktyvų interpretacinį santykį su mokomąja medžiaga, kritinį, kūrybinį mąstymą, problemų sprendimą, mokymąsi iš patirties“ (ŠMSM, 2022a, p. 9). Analizuojant dokumentus nustatyta, kad, siekiant įtraukti mokinių pojūčius, rekomenduojama taikyti kuo daugiau įvairių ugdymo metodų: žaidybinimas, mąstymo žemėlapiai, darbas grupėse, probleminių situacijų sprendimas, išvykos į neformalias ugdymo aplinkas, diskusijos, klausimų kėlimo metodas, projektinis ugdymas, vaidyba, muzikos klausymas, vaizdo medžiagos peržiūra, IKT integravimas, šokis, kūno judesiai, refleksija, vizualizacija, meditacija, kvėpavimo pratimai. Įgyvendinimo rekomendacijose (ŠMSM, 2022c) teigiama, kad šios veiklos gali būti integruotos į bet kurią pamoką, pavyzdžiui, muzikos pamokoje „grojant pačių pasigamintais muzikiniais instrumentais iš „Tetra Pak“ pakuočių, plastikinių butelių“ (p. 236); etikos pamokoje „mokiniai mokosi stebėti ir reflektuoti įpročius ir veiksmus per dienosraščio rašymą, refleksiją“ (p. 152); pasaulio pažinimo pamokoje „esant galimybei pamokos temą geriausiai aiškinsis gamtoje <...>. Mokiniai gali naudotis „iNaturalist“ programėle ir atpažinti augalus“ (p. 31); kūno kultūros pamokoje „sporto ir sveikatos vertybinės nuostatos ugdomi mokiniams reguliariai atliekant konstruktyvias savistabos ir įsivertinimo duomenų refleksijas, kaupiamus „Fizinio ugdymosi kompetencijų aplankuose“ (p. 86). Iš pateiktų pavyzdžių matyti, kad atnaujinta mokymo programa atitinka holistinio ugdymo bruožus ir paliečia ne tik transakcinę, bet ir transformacinę ugdymo orientaciją.

Atnaujintų Pradinio ugdymo bendrųjų programų įgyvendinimo rekomendacijų (ŠMSM, 2022c) analizė rodo, kad ypatingas dėmesys skiriamas mokymuisi tyrinėjant. Mokymasis tyrinėjant apibrėžiamas „kaip mokymasis siejant mokinio turimą patirtį bei turimas žinias su problemų sprendimu siekiant „pasigaminti“ reikiamas žinias“ (ŠMSM, 2022c, p. 5). Būtent per mokymąsi tyrinėjant, siekiama ugdyti mokinių kritinį mąstymą, mokėjimo mokytis kompetenciją, kūrybiškumą, smalsumą, savarankiškumą, socialines ir komunikacines kompetencijas. Dokumente pateikiama praktinių pavyzdžių, kaip integruoti mokymosi tyrinėjant metodą į visų dalykų pamokas. Pavyzdžiui, lietuvių kalbos pamokoje atlikti tyrimą „kaip ir kodėl žmonės sveikinas?“ (ŠMSM, 2022c, p. 8) – mokiniai atlieka stebėjimus, renka duomenis, analizuoja, pristato klases draugams; pasaulio pažinimo pamokose, siūloma „stebėti medžius, jų žievę – kuo skiriasi jauno ir seno medžio žievė: daryti žievės atspaudo piešinius, matuoti, lyginti medžių lapus (ŠMSM, 2022c, p. 30); finansinis ugdymas – „patys mokiniai gali patyrinti savo asmeninius finansus ir pamąstyti, kiek ir kokioms prekėms išleidžia kišenpinigius, dovanas ir santaupas“ (ŠMSM, 2022c, p. 188). Taikant tyrinėjimais grįstą ugdymą kiekvienas mokinys įsitraukia į ugdymo procesą, kad atsakytų į pateiktus klausimus ar išspręstų problemą. Taikant šį ugdymo metodą, keičiasi mokytojo vaidmuo – jis tampa lyderiu, kuris veda vaikus per jų asmeninį mokymosi procesą (t. y. pereinama nuo aktyvaus mokymo prie pasyvaus).

Apibendrinant galima teigti, kad holistinio ugdymo bruožas – įtrauktis – yra aprašytas atnaujintuose Lietuvos bendrojo ugdymo programose (žr. 22 pav.). Mokiniai į ugdymo procesą įtraukiami per gilią pagarbą mokinio individualumui, patirtinių ir tyrinėjimais grįsto ugdymo metodų taikymą bei užduočių diferenciaciją. Ugdymo pasiekimų vertinimas turėtų būti personalizuotas, akcentuojantis ugdymo(si) proceso sėkmę.



22 pav. Įtrauktis atnaujintose Lietuvos pradinio ugdymo programose (sudaryta autorės pagal ŠMSM 2022a, 2022b, 2022c)

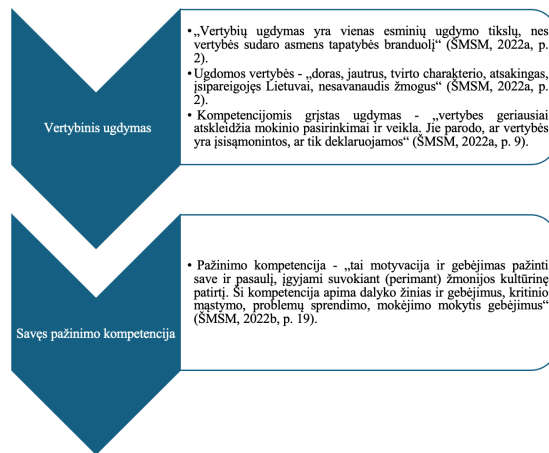
3.1.4. Dvasingumo bruožų raiška

Išanalizavus atnaujintas Lietuvos pradinio ugdymo programas, nustatyta, kad vertybinis ugdymas yra integruotas į visus ugdymo dalykus. Dokumente teigiama, kad „vertybių ugdymas yra vienas esminių ugdymo tikslų, nes vertybės sudaro asmens tapatybės branduolį“ (ŠMSM, 2022a, p. 2). Akcentuojama, kad per asmenį kuriama nacionalinė bendruomenė ir aprašomas vertybiškai tvirto asmens portretas: „siekiant asmens ir visuomenės gerovės, ugdomas doras, jautrus, tvirto charakterio, atsakingas, įsipareigojęs Lietuvai, nesavanaudis žmogus“ (ŠMSM, 2022a, p. 2). Dokumente taip pat teigiama, kad svarbu skatinti etišką elgesį realiaame ir skaitmeniniame pasaulyje, ir kad tokios temos, kaip tinkamas bendravimas ir elgesys internete, būtų įtrauktos į dalyko pamokas.

Atnaujintose programose vertybinis ugdymas integruotas į kompetencijomis grįstą ugdymą, nes „vertybes geriausiai atskleidžia mokinio pasirinkimai ir veikla. Jie parodo, ar vertybės yra įsisąmonintos, ar tik deklaruojamos“ (ŠMSM, 2022a, p. 9). Tačiau žvelgiant iš holistinio ugdymo perspektyvos, kontempliatyvosios praktikos, tokios kaip meditacija, dienoraščio rašymas, refleksija, dėkingumas, turi būti integruotos į ugdymo procesą, kad būtų pasiektas vertybinis sąmoningumas. Dokumentuose meditaciją rekomenduojama integruoti į muzikos ir teatro pamokas, kaip galimybę mokykloje išmokyti geriau pažinti save, įveikti stresą, atsipalaiduoti. Tačiau Miller (2021) teigia, kad holistinėse mokyklose meditacija gali būti naudojama kasdien, siekiant įprasmiti naują informaciją, padėti mokiniams nusiraminti ir susikaupti prieš darbą bei atsipalaiduoti prieš kontrolinį darbą. Dokumente rekomenduojama skatinti mokinius vesti tarpkultūrinius, skaitymo, aplinkos stebėjimo ir kūrybos dienoraščius, kuriuos jie per klasės valandėlę pristatytų klasės

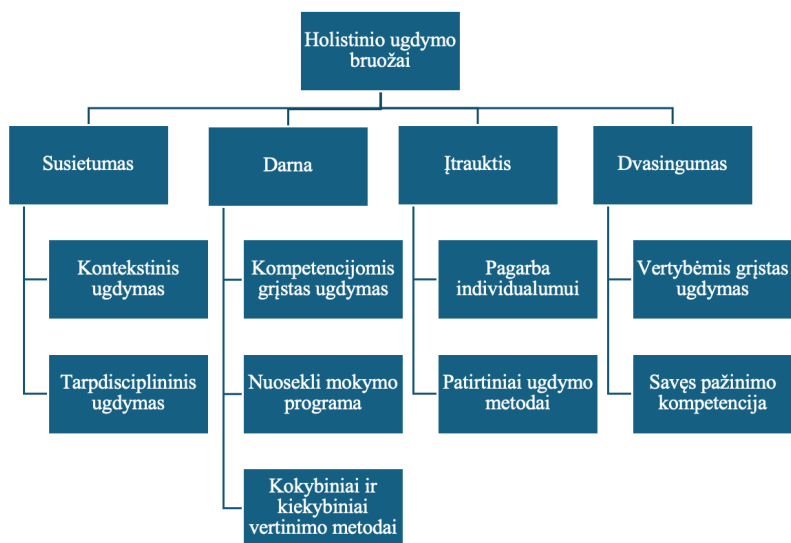
draugams, kad geriau pažintų save ir mokytoji iš kitų. Taigi pradinio ugdymo siekiama, kad vaikai gebėtų atpažinti, įvardyti ir vadovautis vertybėmis, kurios asmeniui ir bendruomenei padeda siekti sėkmės (ŠMSM, 2022b).

Atnaujintose mokymo programose teigiama, kad mokinys turi siekti savęs pažinimo. Asmens tapatybės paieškos yra integruotos į visus ugdymo dalykus ir puoselėjamos per pažinimo kompetenciją – „tai motyvacija ir gebėjimas pažinti save ir pasaulį, įgyjami suvokiant (perimant) žmonijos kultūrinę patirtį. Ši kompetencija apima dalyko žinias ir gebėjimus, kritinio mąstymo, problemų sprendimo, mokėjimo mokytis gebėjimus“ (ŠMSM, 2022b, p. 19). Dokumentų analizė parodė, kad savęs pažinimas buvo mažiausiai aprašyta mokymo programos atnaujinimų sritis. Savęs pažinimas dokumente apibūdinamas kaip mokymosi ir metakognityvinis įgūdis, tačiau tai kur kas daugiau nei gebėjimas planuoti savo mokymosi procesą ir išsikelti asmeninius mokymosi tikslus. Savęs pažinimas holistiniame ugdyme – prasmės ieškojimas savyje ir pasaulyje (Hutchison ir Bosacki, 2000). Būtent prasmės jausmas motyvuoja mokinius kasdien keltis iš lovos ir siekti užsibrėžtų tikslų, tačiau tai turi būti gili, vidinė prasmė. Suprasti, kodėl esame šiame pasaulyje ir kokį pasaulį norime sukurti. Šie egzistenciniai klausimai turėtų būti integruoti į kasdienį ugdymo procesą ir padėti vaikams atrasti save per grupinius ir individualius apmąstymus.



23 pav. Dvasingumas atnaujintose Lietuvos pradinio ugdymo programose (sudaryta autorės pagal ŠMSM 2022a, 2022b, 2022c)

Apibendrinant galima daryti išvadą, kad dvasingumas yra integruotas į atnaujintą pradinio ugdymo programą (žr. 23 pav.), tačiau jis atskleidžiamas tik per vertybinį ugdymą ir pažinimo kompetenciją. Pažinimo kompetencijoje pabrėžiamas savo intelektualinių gebėjimų ir emocijų pažinimas, ignoruojant dvasinį savęs pažinimą.



24 pav. Holistinio ugdymo bruožai atnaujintose Lietuvos pradinio ugdymo programose (sudaryta autoriaus)

Atnaujintoje Lietuvos bendroje pradinio ugdymo programoje (ŠMSM 2022a, 2022b, 2022c) atsispindi holistinio ugdymo bruožai, tarp jų – susietumas, darna, įtrauks ir dvasingumas (žr. 24 pav.). Į mokymo programą integruojamas susietumas per socialines, emocines, sveikos gyvensenos ir pilietines kompetencijas, taip pat per kontekstinį ugdymą. Darna įgalinama per tarpdalykinę integraciją ir visapusišką asmeninių kompetencijų ugdymą. Įtrauktis atsiskleidžia per gilią pagarbą individualumui, aktyvius patirtinio ugdymo metodus ir ugdymą tyrinėjant. Dvasingumas integruojamas ugdant vertybių ir savęs pažinimo kompetencijas.

Tačiau tyrimas taip pat atskleidė, kad mokymo programoje palyginti mažiau dėmesio skiriama mokinių dvasiniam ugdymui, pavyzdžiui, asmeninėms tapatybėms, gyvenimo prasmės, tikslo ir talentų tyrinėjimui ir stiprinimui. Siekiant savęs pažinimo, vertybinės orientacijos, talentų atradimo ir įgalinimo, mokiniai turėtų būti skatinami kelti egzistencinius klausimus jau pradinio ugdymo tarpsniu.

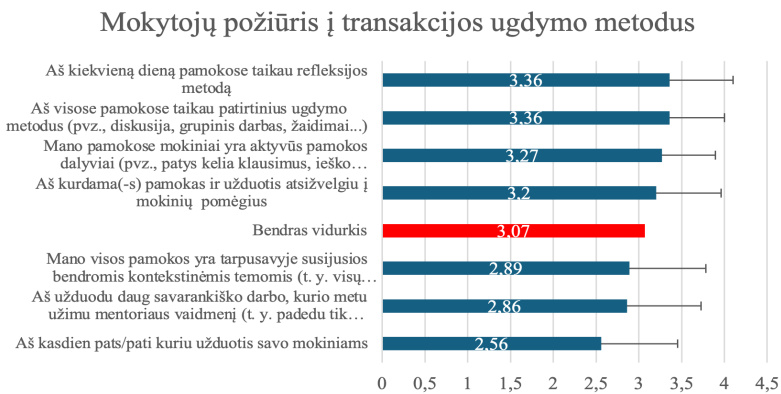
Siekiant tarpdalykinės ugdymo programos darnos, reikia parengti tarpusavyje susijusius visų dalykų vadovėlius, pratybas ir elektroninius išteklius, kurie būtų nuoseklūs visose temose ir ugdymo laikotarpiuose. Mokytojai turi būti paruošti dirbti komandose, kad užtikrintų dalykų integraciją visose pamokose. Sėkmingas atnaujintos mokymo programos įgyvendinimas priklausys nuo susietų mokymosi išteklių kūrimo ir veiksmingo mokytojų įgalinimo veikti.

Apibendrinant galima teigti, kad atnaujinta Lietuvos bendroji pradinio ugdymo programa (ŠMSM 2022a, 2022b, 2022c) daugiausia atspindi holistinio ugdymo bruožus, tačiau sėkmingam jos įgyvendinimui reikia skirti dėmesio tarpusavyje susijusių, nuoseklių mokymosi išteklių kūrimui, mokytojų bendradarbiavimo įgūdžiams, tarpasmeninių santykių puoselėjimui, ugdymo proceso prasmingumui ir vaikų dvasiniam ugdymui.

3.2. Internetinės apklausos Lietuvos pradinį klasių mokytojams rezultatai

3.2.1. Mokytojų požiūris į transakcijos ir transformacijos ugdymo kryptis

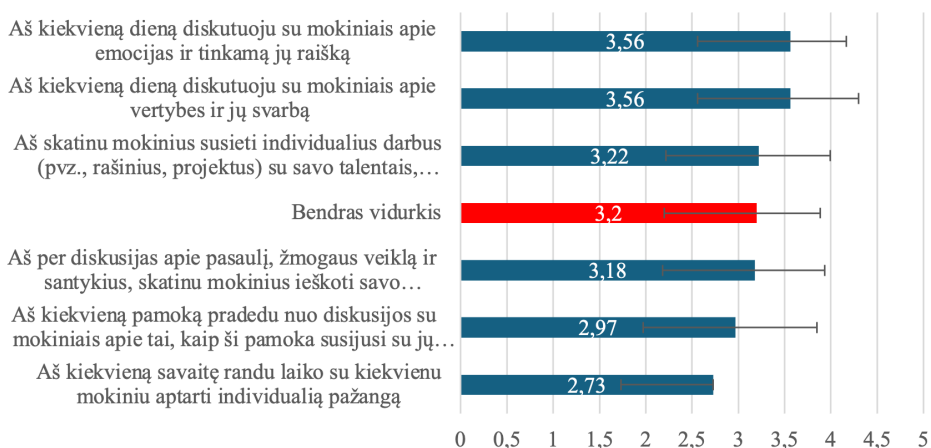
Pirmoji skalė, vadinama „Transakcija“, skirta įvertinti pedagogų požiūriui į holistinio ugdymo metodų – transakcijos ugdymo orientaciją (žr. 25 pav.). Čia matome, kad aukščiausiais įverčiais įvertinti teiginiai: „Aš visose pamokose taikau patirtinius ugdymo metodus“ ($3,36 \pm 0,643$); „Aš kiekvieną dieną pamokose taikau refleksijos metodą“ ($3,36 \pm 0,739$); „Mano pamokose mokiniai yra aktyvūs pamokos dalyviai“ ($3,27 \pm 0,626$). Pedagogai mažiausiai sutinka su teiginiu, kad užduoda daug savarankiško darbo ir užima tik mentoriaus vaidmenį ($2,86 \pm 0,866$). Bendras, transakcijos skalės vidurkis yra 2,89 balo, kuris reiškia, kad mokytojai iš dalies sutinka su pateiktais teiginiais.



25 pav. Lietuvos pradinį klasių mokytojų požiūris į transakcijos ugdymo metodus

Antroji skalė, vadinama „Transformacija“, skirta įvertinti pedagogų požiūriui į holistinio ugdymo metodų – transformacijos ugdymo orientaciją. 26 pav. matome, kad aukščiausiais įverčiais įvertinti teiginiai: „Aš kiekvieną dieną diskutuoju su mokiniais apie vertybes ir jų svarbą“ ($3,56 \pm 0,607$); „Aš kiekvieną dieną diskutuoju su mokiniais apie emocijas ir tinkamą jų raišką“ ($3,56 \pm 0,615$). Tai reiškia, kad mokytojai supranta vertybinio ir emocinio ugdymo svarbą žmogaus asmenybės ugdymo kontekste. Žemiausiu balu įvertintas teiginys: „Aš kiekvieną savaitę randu laiko su kiekvienu mokiniu aptarti individualią pažangą“ ($2,73 \pm 0,880$), kuris parodo, kad mokytojai tik iš dalies sutinka arba nesutinka, kad kiekvieną dieną turi laiko aptarti individualią kiekvieno mokinio pažangą. Bendras transformacijos skalės vidurkis yra 3,2 balo, kuris reiškia, kad mokytojai iš dalies sutinka arba sutinka su pateiktais teiginiais.

Mokytojų požiūris į transformacijos ugdymo metodus



26 pav. Lietuvos pradinį klasių mokytojų požiūris į transformacijos ugdymo metodus

Mokytojų požiūrio į transakcijos ir transformacijos ugdymo metodus vidurkių palyginimas – porinis t testas

H1: Mokytojai vidutiniškai pozityviau vertina transformacijos ugdymo metodus nei transakcijos

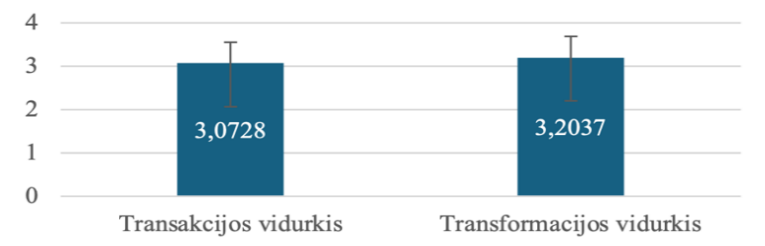
Vidurkiams palyginti tarp kintamųjų naudosime porinį t testą. Taikydami porinį t testą tikrinsime šią hipotezę.

H_0 : Skirtumas tarp kintamųjų vidurkių yra lygus 0

H_1 : Skirtumas tarp kintamųjų vidurkių nėra lygus 0

Darbe naudojamas 5 % pasikliovimo lygmuo. Todėl jei gauta t testo p vertė yra mažesnė arba lygi 0,05, tai nulinė hipotezė atmetama ir daroma išvada, kad skirtumas tarp grupių vidurkių nėra lygus nuliui. Jei p vertė didesnė už 0,05, nulinės hipotezės atmesti negalima, o tai reiškia, kad skirtumas tarp vidurkių yra lygus nuliui.

Mokytojų požiūrio į transakcijos ir transformacijos ugdymo metodus vidurkių palyginimas



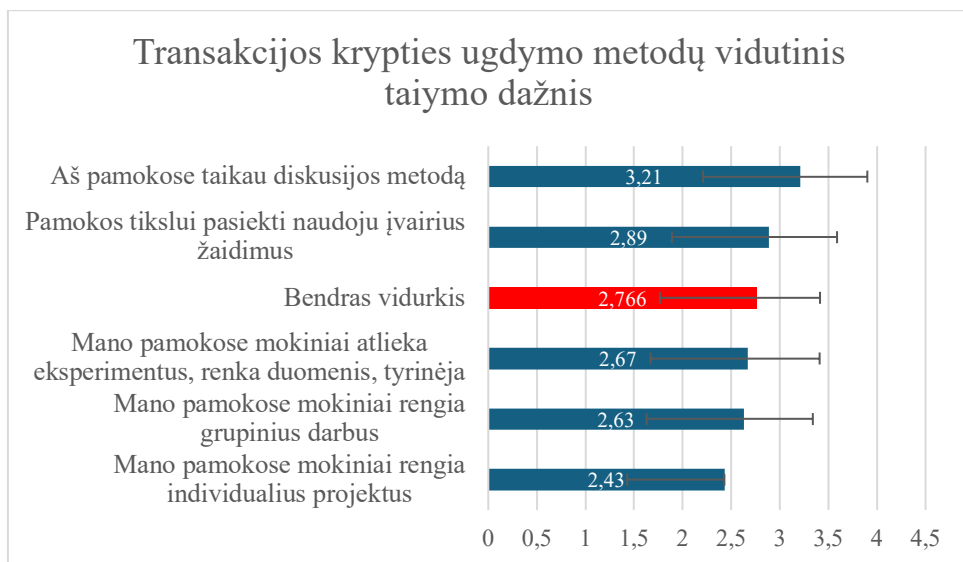
27 pav. Mokytojų požiūrio į transakcijos ir transformacijos ugdymo krypčių palyginimas

Kaip ir tikėtasi pagal kintamųjų įgyjamų reikšmių režius, mokytojų požiūris į transformacijos ugdymo vidurkį yra aukštesnis nei transakcijos ugdymo vidurkis (žr. 27 pav.). Palyginus vidurkių rezultatus poriniu t testu, matoma, kad gauta p vertė yra $<0,05$ (t. y. Sig. (2-tailed) = ,000), todėl nulinė hipotezė atmetama ir daroma išvada, kad skirtumas tarp grupių nėra lygus nuliui. **Vidurkiai tarp kintamųjų skiriasi statistiškai reikšmingai.** Tai reiškia, kad mokytojai vidutiniškai pozityviau vertina transformuojančius ugdymo metodus nei transakcijos ugdymo metodus (žr. 29 pav.).

3.2.2. Transakcijos ir transformacijos ugdymo metodų taikymo dažnis

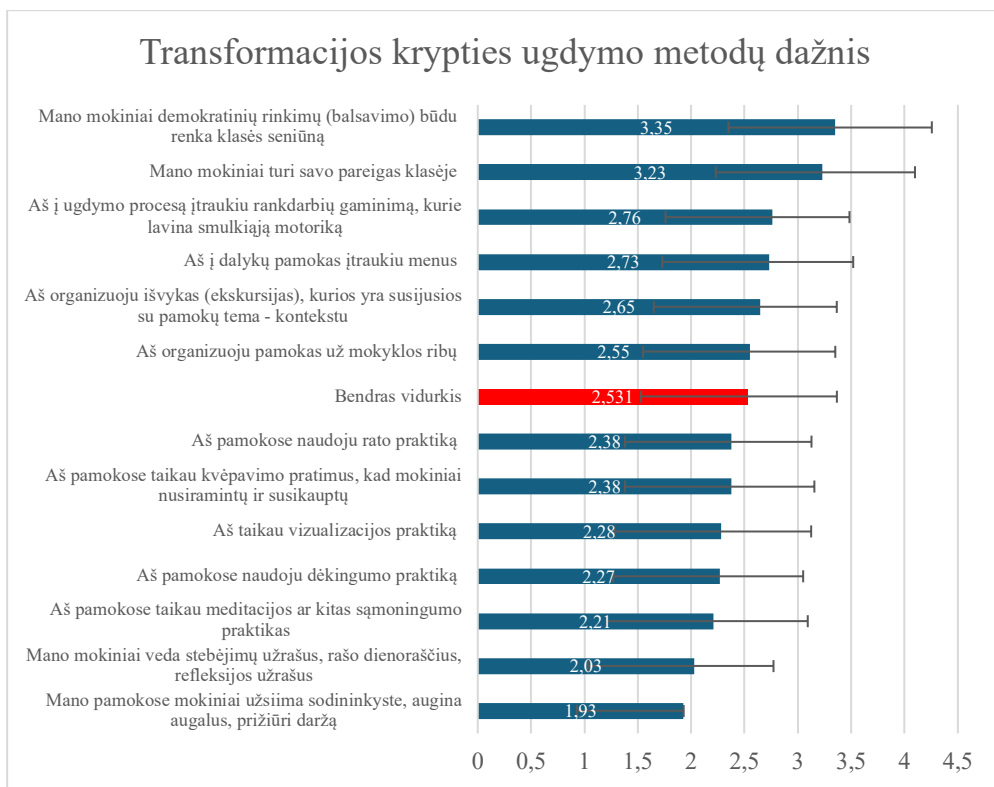
Toliau tyrime buvo siekiama nustatyti, kokius transakcijos ir transformacijos ugdymo krypties metodus dažniausiai taiko Lietuvos pradinių klasių mokytojai.

Taigi, pažvelgę į 28 pav., matome, kad iš transakcijos orientacijos holistinio ugdymo metodų Lietuvos pradinių klasių mokytojai dažniausiai taiko diskusijos metodą ($3,21 \pm 0,702$); įvairius žaidimus pamokos tikslui pasiekti ($2,89 \pm 0,691$). Rečiausiai taiko individualių projektų rengimo metodą ($2,43 \pm 0,710$). Bendras skalės vidurkis – 2,766 balo, kas parodo, kad mokytojai kartais arba net dažnai taiko transformuojančius ugdymo metodus.



28 pav. Lietuvos pradinė klasių mokytojų transakcijos krypties ugdymo metodų vidutinis taikymo dažnis

Iš transformacijos ugdymo metodų krypties matome (žr. 29 pav.), kad Lietuvos pradinė klasių mokytojai dažniausiai taiko demokratinių rinkimų būdu renkamą klasės seniūną ($3,35 \pm 0,977$) ir reguliarias pareigas klasėje ($3,23 \pm 0,906$). Rečiausiai mokytojai taiko sodininkystės metodą ($1,93 \pm 0,742$) ir mokinių stebėjimo užrašų / dienoraščių rašymo metodą ($2,03 \pm 0,883$). Bendras transformacijos ugdymo metodų skalės vidurkis yra 2,531 balo, kas parodo, kad mokytojai kartais arba net dažnai naudoja transformuojančius ugdymo metodus.



29 pav. Lietuvos pradinė klasių mokytojų transformacijos krypties ugdymo metodų vidutinis taikymo dažnis

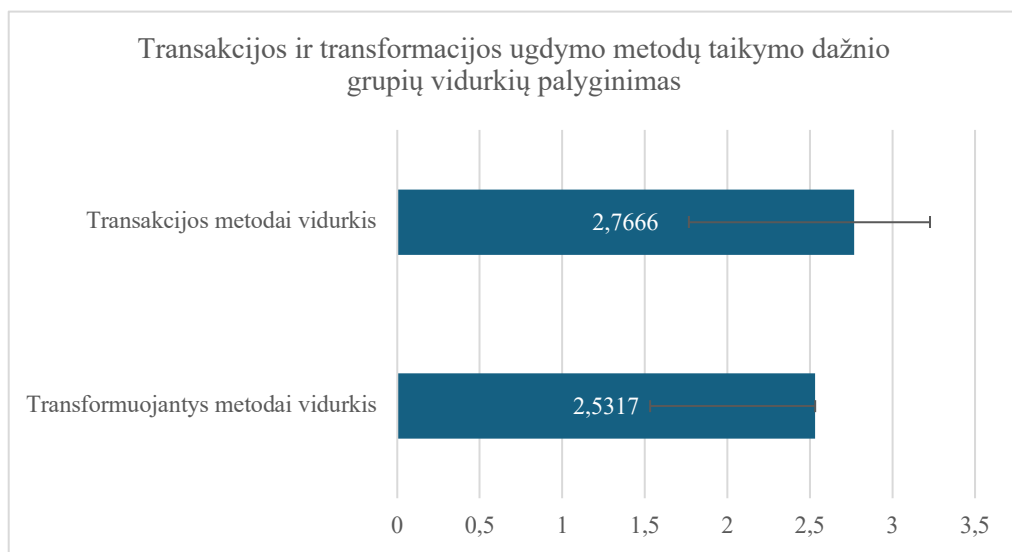
Transakcijos ir transformacijos ugdymo metodų taikymo dažnio vidurkių palyginimas – porinių imčių t testas

H2: Transakcijos ugdymo metodai yra vidutiniškai dažniau taikomi nei transformacijos ugdymo metodai

Vidurkiams palygti tarp kintamųjų naudosime porinį t testą. Taikydami porinį t testą tikrinsime šią hipotezę.

$$\begin{cases} H_0: \text{Skirtumas tarp kintamųjų vidurkių yra lygus } 0 \\ H_1: \text{Skirtumas tarp kintamųjų vidurkių nėra lygus } 0 \end{cases}$$

Darbe naudojamas 5 % pasiklivimo lygmuo. Todėl jei gauta t testo p vertė yra mažesnė arba lygi 0,05, tai nulinė hipotezė atmetama ir daroma išvada, kad skirtumas tarp grupių vidurkių nėra lygus nuliui. Jei p vertė didesnė už 0,05, nulinės hipotezės atmeti negalima, tad skirtumas tarp vidurkių yra lygus nuliui.



30 pav. Pamokose taikomų transakcijos ir transformacijos ugdymo metodų grupių dažnių palyginimas

Kaip ir tikėtasi pagal kintamųjų įgyjamų reikšmių režius, transakcijos ugdymo metodų taikymo dažnio vidurkis yra aukštesnis nei transformuojančių ugdymo metodų taikymo dažnio vidurkis $2,766 > 2,5317$. Todėl atliktas porinis t testas, nustatyti ar šie vidurkiai skiriasi statistiškai reikšmingai. Atlikus skaičiavimus, nustatyta, kad gauta p vertė yra $<0,05$ (t. y. Sig. (2-tailed) = ,000), todėl nulinė hipotezė atmetama ir daroma išvada, kad skirtumas tarp grupių nėra lygus nuliui. **Vidurkiai tarp kintamųjų skiriasi statistiškai reikšmingai. Tai reiškia, kad transakcijos ugdymo metodai taikomi dažniau nei transformacijos Lietuvos pradinėse klasių mokytojų pamokose.**

3.2.3. Ryšys tarp ugdymo programos ir taikomų holistinio ugdymo metodų

Siekama patikrinti šias hipotezes:

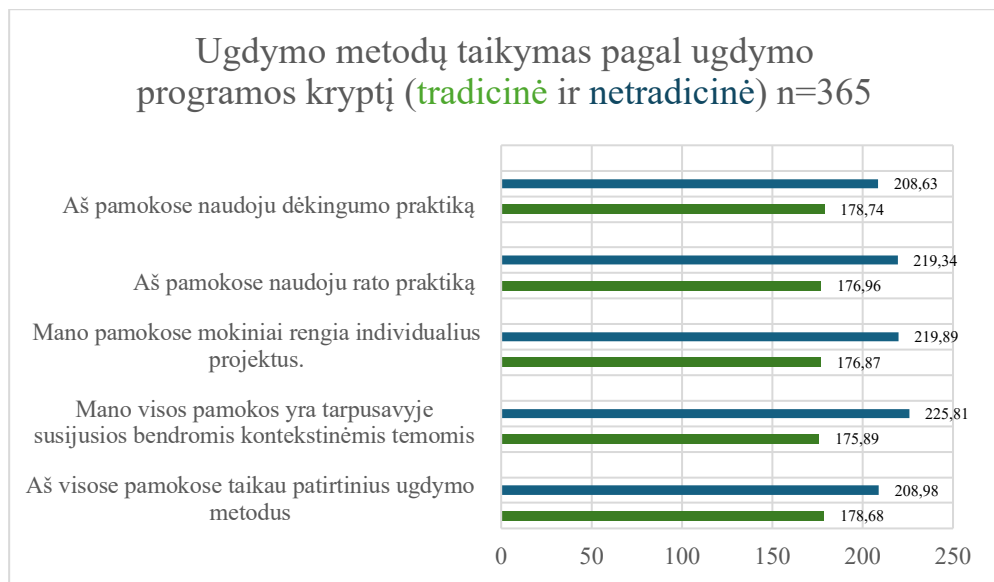
H4: Tradicinėje ugdymo programoje taikoma statistiškai reikšmingai daugiau holistinių ugdymo metodų

H5: Netradicinėje ugdymo programoje taikoma statistiškai reikšmingai daugiau holistinių ugdymo metodų

Norint patikrinti šias hipotezes, reikia lyginti atitinkamų kintamųjų vertes tarp tradicinių ir netradicinių ugdymo programų. Šie kintamieji nėra normaliai pasiskirstę, todėl taikyti parametrinių testų negalima. Todėl taikytas neparametrinis testas – Mann–Whitney U ir lyginami vidutiniai kintamųjų rangai tarp tradicinių ir netradicinių ugdymo programų. Testo metu tikrinama hipotezė:

H_0 : Vidutiniai rangai tarp grupių lygūs
 H_1 : Vidutiniai rangai tarp grupių nėra lygūs

Darbe naudojamas pasikliovimo lygmuo – 5 %. Todėl, jei p vertė yra didesnė nei 0,05, nulinės hipotezės atmetimi negalima, todėl daroma išvada, kad vidutiniai rangai tarp grupių yra lygūs. Jei p vertė yra mažesnė arba lygi 0,05, nulinė hipotezė atmetama ir daroma išvada, kad vidutiniai rangai tarp grupių nėra lygūs. Atliekant testą, buvo ieškota statistiškai reikšmingų skirtumų tarp visų holistinio ugdymo metodų (transakcijos ir transformacijos kryptyse), tačiau 31 pav. pateikti tik tie teiginiai, kuriuose buvo aptiktas statistiškai reikšmingas skirtumas. Visuose kituose teiginiuose statistiškai reikšmingų skirtumų aptikti nepavyko.



31 pav. Holistinio ugdymo metodų taikymo dažnis tradicinėse ir netradicinėse ugdymo programose

Nustatyta, kad visų teiginių p vertė yra mažesnė nei 0,05, todėl padaryta išvada, kad **netradicinio ugdymo programose yra statistiškai reikšmingai dažniau taikomi šie holistiniai ugdymo metodai negu tradicinio ugdymo programose:** „visose pamokose taikau patirtinius ugdymo metodus“; „visos pamokos yra tarpusavyje susijusios bendromis kontekstinėmis temomis“; „mokiniai rengia individualius projektus“; „pamokose naudoju rato praktiką“; „pamokose naudoju dėkingumo praktiką“.

3.2.4. Ryšys tarp mokytojų darbo stažo ir taikomų holistinio ugdymo metodų

Siekiama patikrinti šias hipotezes:

H6: Ilgesnį arba lygų 25 metų darbo stažą turintys mokytojai taiko statistiškai reikšmingai daugiau holistinio ugdymo metodų

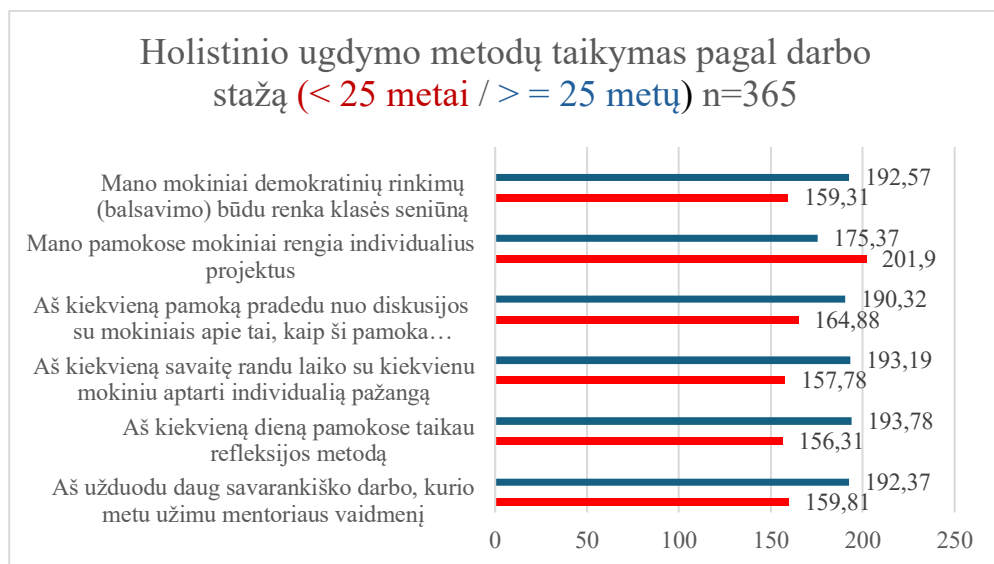
H7: Ilgesnį arba lygų 25 metų darbo stažą turintys mokytojai taiko statistiškai reikšmingai daugiau holistinio ugdymo metodų

Norint patikrinti šias hipotezes, reikia lyginti atitinkamų kintamųjų vertes tarp dviejų darbo stažo grupių (t. y. ilgesnis nei 25 metai ir trumpesnis nei 25 metai). Šie kintamieji nėra normaliai pasiskirstę, todėl taikyti parametrinių testų negalime. Todėl taikytas neparametrinis testas – Mann–Whitney U ir lyginami vidutiniai kintamųjų rangai tarp šių dviejų grupių. Testo metu tikrinama hipotezė:

H_0 : Vidutiniai rangai tarp grupių lygūs

H_1 : Vidutiniai rangai tarp grupių nėra lygūs

Darbe naudojamas pasiklikavimo lygmuo – 5 %. Todėl, jei p vertė yra didesnė nei 0,05, nulinės hipotezės atmetimas nealima, todėl daroma išvada, kad vidutiniai rangai tarp grupių yra lygūs. Jei p vertė yra mažesnė arba lygi 0,05, nulinę hipotezę atmetame ir darome išvadą, kad vidutiniai rangai tarp grupių nėra lygūs. Atliekant testą, buvo ieškota statistiškai reikšmingų skirtumų tarp visų holistinio ugdymo metodų (transakcijos ir transformacijos kryptyse), tačiau 32 pav. pateikti tik tie teiginiai, kuriuose buvo aptiktas statistiškai reikšmingas skirtumas.



32 pav. Holistinio ugdymo metodų taikymo dažnis pagal Lietuvos pradinių klasių mokytojų darbo stažą

Nustatyta, kad visų teiginių p vertė yra mažesnė nei 0,05, todėl nulinė hipotezė atmetama ir daroma išvada, kad ilgesnį arba lygų 25 metų darbo stažą turintys mokytojai statistiškai reikšmingai dažniau taiko šiuos holistinius ugdymo metodus: „užduoda daug savarankiško darbo ir prisiima mentoriaus vaidmenį“; „kiekvieną dieną pamokose taiko refleksijos metodą“; „kiekvieną savaitę randa laiko aptarti individualią mokinio pažangą“; „kiekvieną pamoką pradeda nuo diskusijos su mokiniais apie tai, kaip pamoka susijusi su jų gyvenimu“; „demokratiniu rinkimu

būdu renka klasės seniūną“. Mokytojai, kurie turi trumpesnę nei 25 metų darbo stažą, statistiškai reikšmingai dažniau taiko mokinių „individualių projektų metodą“.

3.2.5. Transakcijos ir transformacijos skalių teiginių koreliacijos su pamokose taikomais ugdymo metodais

Toliau tikrinamos toliau pateiktos hipotezės:

H8: Mokytojai, kurie vykdo mokinių vertybinį ugdymą, vykdo ir emocinio intelekto ugdymą

H9: Mokytojai, kurie skatina mokinius ieškoti savo asmeninio identiteto, dažniau skatina mokinius sieti savo darbus su savo talentais, hobiais, asmeniniais interesais

H10: Mokytojai, kurie taiko individualių projektų metodą, dažniau taiko ir grupinį projektinį darbą

H11: Mokytojai, kurie organizuoja pamokas už mokyklos ribų, dažniau organizuoja išvykas – ekskursijas, susijusias su pamokos kontekstu

H12: Mokytojai, kurie pamokose taiko meditacijos užsiėmimus, dažniau taiko ir kvėpavimo pratimų praktiką

H13: Mokytojai, kurie taiko vizualizacijos praktiką, dažniau taiko ir dėkingumo praktiką

Norint patikrinti šias hipotezes, skaičiuojama Spearmano koreliacija tarp atitinkamų kintamųjų. Pasirinktas Spearmano koeficientas, nes jis labiau tinka nenormaliai pasiskirsčiusiems duomenims. Analizės metu tikrinama, ar suskaičiuotas koreliacijos koeficientas statistiškai reikšmingai skiriasi nuo nulio (t. y. statistiškai reikšmingas). Jei koreliacijos koeficientas yra statistiškai reikšmingas, teigiama, kad tarp kintamųjų yra ryšys. Atliekant testą koeficiento reikšmingumas tikrinamas šia hipoteze:

$$\begin{cases} H_0: \text{Koreliacijos koeficientas statistiškai reikšmingai nesiskiria nuo nulio} \\ H_1: \text{Koreliacijos koeficientas statistiškai reikšmingai } \neq \text{skiriasi nuo nulio} \end{cases}$$

Darbe naudojamas pasiklivimo lygmuo –5 %. Todėl jei p vertė yra didesnė nei 0,05, nulinės hipotezės atmesti negalima ir daroma išvada, kad koreliacijos koeficientas yra statistiškai nereikšmingas. Jei p vertė yra mažesnė arba lygi 0,05, nulinė hipotezė atmetama ir daroma išvada, kad koreliacijos koeficientas yra statistiškai reikšmingas.

Hipotezių tikrinimo rezultatai:

H8: Teiginių: „Aš kiekvieną dieną diskutuoju su mokiniais apie emocijas ir tinkamą jų raišką“ ir „Aš kiekvieną dieną diskutuoju su mokiniais apie vertybes ir jų svarbą“ koreliacijos koeficientas yra lygus **0,669**. Koreliacijos koeficientas yra

teigiamas ir atitinka hipotezę (t. y. **mokytojai, kurie vykdo mokinių vertybinį ugdymą, vykdo ir emocinio intelekto ugdymą**). Gauta p vertė yra $<0,05$, tai reiškia, kad gautas koeficientas yra statistiškai reikšmingas. H8 hipotezę priimame.

H9: Teiginį: „Aš skatinu mokinius susieti individualius darbus su savo talentais, pomėgiais, asmeniniais interesais“ ir „Aš per diskusijas apie pasaulį, žmogaus veiklą ir santykius, skatinu mokinius ieškoti savo asmeninio identiteto“ koreliacijos koeficientas yra lygus **0,532**. Nustatytas vidutinis koreliacijos koeficientas atitinka hipotezę (t. y. **mokytojai, kurie skatina mokinius ieškoti savo asmeninio identiteto, dažniau skatina mokinius sieti savo darbus su savo talentais, hobiais, asmeniniais interesais**). Gauta p vertė yra $<0,05$, tai reiškia, kad gautas koeficientas yra statistiškai reikšmingas. H9 hipotezę priimame.

H10: Teiginį: „Mano pamokose mokiniai rengia grupinius darbus“ ir „Mano pamokose mokiniai rengia individualius projektus“ koreliacijos koeficientas yra lygus **0,509** (žr. 35 pav.). Nustatytas vidutinės koreliacijos koeficientas atitinka hipotezę (t. y. **mokytojai, kurie taiko individualių projektų metodą, dažniau taiko ir grupinį projektinį darbą**). Gauta p vertė yra $<0,05$, tai reiškia, kad gautas koeficientas yra statistiškai reikšmingas. H10 hipotezę priimame.

H11: Teiginį: „Aš organizuoju pamokas už mokyklos ribų“ ir „Aš organizuoju išvykas (ekskursijas), kurios yra susijusios su pamokų tema – kontekstu“ koreliacijos koeficientas yra lygus **0,552** (žr. 36 pav.). Nustatytas vidutinės koreliacijos koeficientas atitinka hipotezę (t. y. **Mokytojai, kurie organizuoja pamokas už mokyklos ribų, dažniau organizuoja išvykas – ekskursijas, susijusias su pamokos kontekstu**). Gauta p vertė yra $<0,05$, tai reiškia, kad gautas koeficientas yra statistiškai reikšmingas. H11 hipotezę priimame.

H12: Teiginį: „Aš pamokose taikau kvėpavimo pratimus, kad mokiniai nusiramintų ir susikauptų“ ir „Aš pamokose taikau meditacijos ar kitas sąmoningumo praktikas“ koreliacijos koeficientas yra lygus **0,495** (žr. 37 pav.). Koreliacijos koeficientas yra teigiamas ir atitinka hipotezę (t. y. **Mokytojai, kurie pamokose taiko meditacijos užsiėmimus, dažniau taiko ir kvėpavimo pratimų praktiką**). Gauta p vertė yra $<0,05$, tai reiškia, kad gautas koeficientas yra statistiškai reikšmingas. H12 hipotezę priimame.

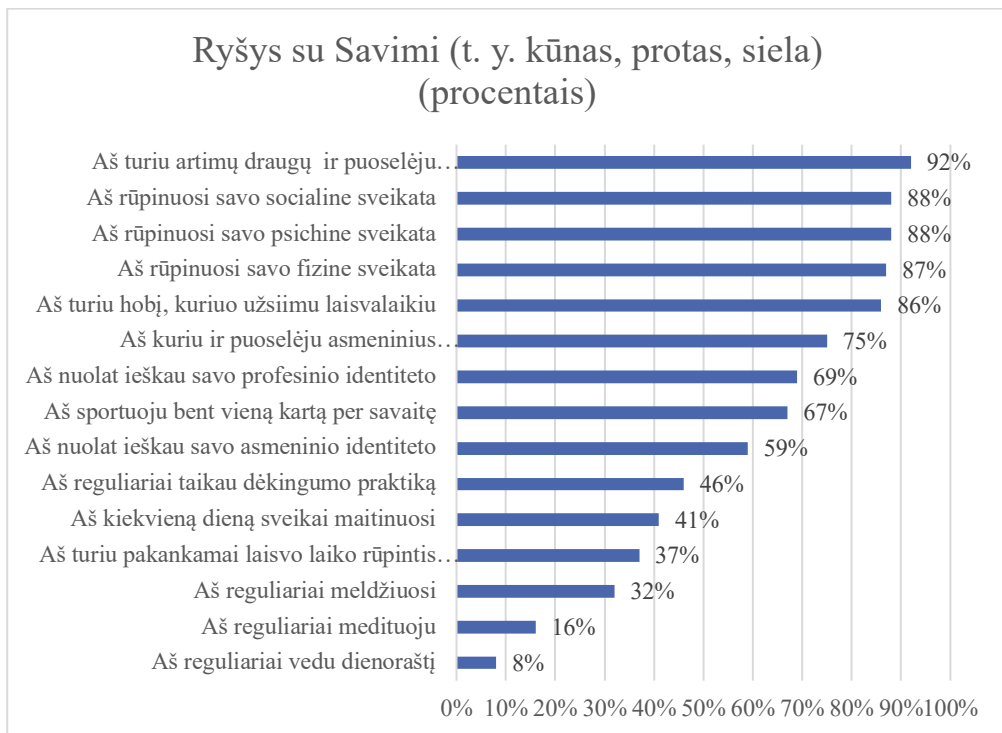
H13: Teiginį: „Aš taikau vizualizacijos praktiką“ ir „Aš pamokose naudoju dėkingumo praktiką“ koreliacijos koeficientas yra lygus **0,484** (žr. 38 pav.). Koreliacijos koeficientas yra teigiamas ir atitinka hipotezę (t. y. **Mokytojai, kurie taiko vizualizacijos praktiką, dažniau taiko ir dėkingumo praktiką**). Gauta p vertė yra $<0,05$, tai reiškia, kad gautas koeficientas yra statistiškai reikšmingas. H13 hipotezę priimame.

3.2.6. Holistinio mokytojo bruožai Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje

Antroji klausimyno dalis, vadinama „Holistinis mokytojas“, skirta pamatuoti, kokiais holistinio ugdymo bruožais pasižymi Lietuvos pradinio klasių mokytojai.

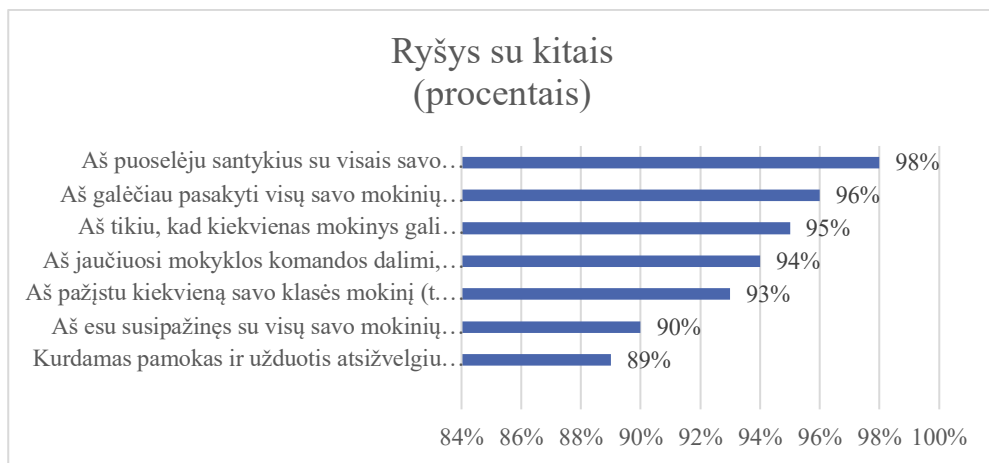
Pirmą skalę „Ryšys su savimi“ (žr. 33 pav.) sudaro teiginiai apie mokytojo rūpestį savo „kūnu, protu ir siela“ (Miller, 2019). Šioje skalėje aukščiausius įverčius surinko šie teiginiai: „mokytojai turi artimų draugų ir palaiko santykius su jais“

(92 %); „rūpinasi savo socialine sveikata“ (88 %); „rūpinasi savo psichine sveikata“ (88 %); „fizinė sveikata“ (87 %); „turi hobį ir jį reguliariai praktikuoja“ (86 %). Žemiausiais balais įvertinti teiginiai, susiję su dvasingumo puoselėjimu: „reguliariai vedu dienoraštį“ (8 %); „reguliariai medituoju“ (16 %); „reguliariai meldžiuosi“ (32 %). Iš šių duomenų galima daryti prielaidą, kad Lietuvos pradinį klasių mokytojai daugiau dėmesio skiria savo socialinei, psichinei ir fizinei sveikatai, o mažiausiai dėmesio skiria savo dvasinės dimensijos priežiūrai. Taip pat buvo nustatyta, kad tik trečdalis mokytojų (37 %) turi „laisvo laiko rūpintis savo fizine, socialine ir emocine gerove“.



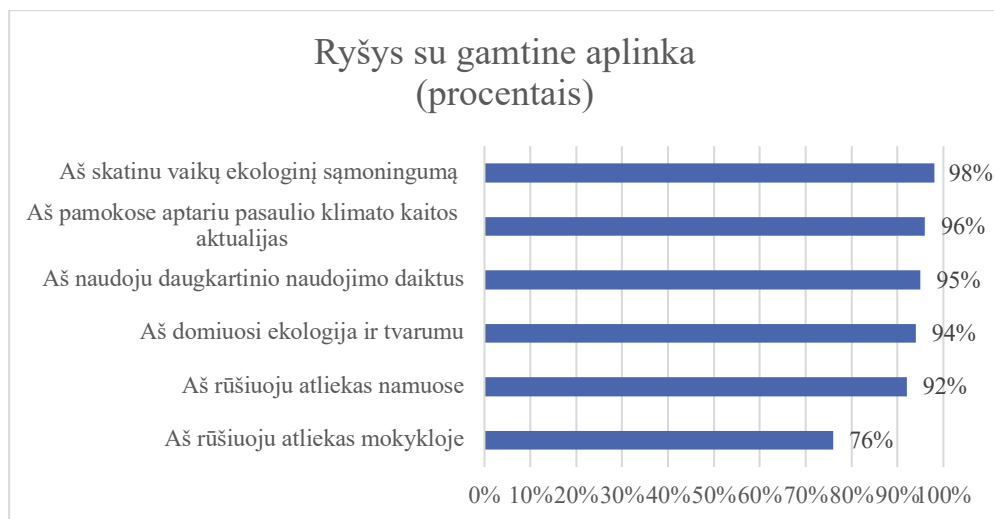
33 pav. Lietuvos pradinį klasių mokytojų skalės „Ryšys su savimi“ rezultatai

Antroje skalėje „Ryšys su kitais“ (žr. 34 pav.) matyti, kad visi skalės įverčiai vidutiniškai yra labai aukšti (94 %). Holistinis ugdymas paremtas mokytojų ir mokinių tarpusavio santykių puoselėjimu, todėl efektyvus ugdymas vyksta, jeigu mokytojas puoselėja tarpusavio santykius su savo klasės mokiniais. Lietuvos pradinį klasių mokytojai teigia, kad puoselėja santykius su visais savo klasės mokiniais (98 %) bei gali pasakyti visų savo klasės mokinių stipriąsias puses bei talentus (96 %). Tačiau, nepaisant to, jog mokytojai pažįsta savo mokinius, ne visi mokytojai kurdami pamokas bei užduotis atsižvelgia į klasės mokinių individualius skirtumus (89 %). Galima kelti klausimų, kodėl šioje skalėje įverčiai yra tokie aukšti? Ar tikrai tie santykiai yra tokie artimi, ar mokytojai norėjo geriau pasirodyti per apklausą, nes suvokia, kad iš jų yra tikimasi tokių rezultatų. Rekomenduojama toliau tyrinėti šį klausimą.



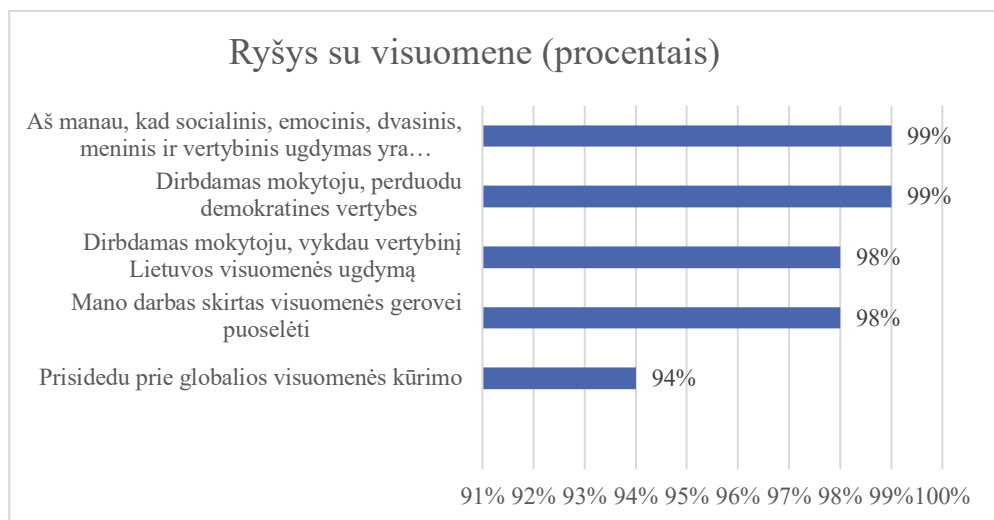
34 pav. Lietuvos pradinį klasių mokytojų skalės „Ryšys su kitais“ rezultatai

Trečioje skalėje „Ryšys su gamta“ (žr. 35 pav.) matyti, kad Lietuvos pradinį klasių mokytojai (92 %) domisi ir praktikuoja ekologiją ir tvarumą. Didžioji dauguma (98 %) Lietuvos pradinį klasių mokytojų teigia, kad savo pamokose skatina mokinių ekologinį sąmoningumą ir pamokose aptaria pasaulio klimato kaitos aktualijas (96 %) (reikėtų atkreipti dėmesį, kad tai turėtų daryti visi mokytojai, nes yra įtraukta į bendrąją pradinio ugdymo programą). Įdomu tai, kad mokytojai teigia, kad namuose atliekas rūšiuoja didžioji dauguma mokytojų (92 %), tačiau mokykloje rūšiuoja tik trys ketvirčiai visų respondentų (76%). Kyla klausimas, kodėl namuose atliekas rūšiuojantys mokytojai to nedaro mokykloje, kur savo pavyzdžiu to turėtų mokyti mokinius?



35 pav. Lietuvos pradinį klasių mokytojų skalės „Ryšys su gamtine aplinka“ rezultatai

Ketvirtoje skalėje „Ryšys su pasauline bendruomene“ (žr. 36 pav.) matyti, kad vidutiniškai mokytojai supranta, kad jų darbas susijęs su globalios pilietinės ir demokratinės visuomenės ugdymu (97 %). Įdomu tai, kad beveik visi (99 %) mokytojai sutinka, kad socialinis, emocinis, dvasinis, meninis ir vertybinis ugdymas yra lygiavertis intelektiniam ugdymui. Šis teiginys iš esmės yra holistinio ugdymo fundamentalus principas, nes į žmogaus ugdymą žvelgiama kaip į integralią visumą.



36 pav. Lietuvos pradinį klasių mokytojų skalės „Ryšys su visuomene“ rezultatai



37 pav. Holistinis Lietuvos pradinį klasių mokytojo portretas (sudaryta autorės)

Apibendrinant surinktus duomenis, sukurtas holistinis Lietuvos pradinį klasių mokytojo portretas (žr. 37 pav.). Šis portretas vizualiai pademonstruoja, kad tyrime dalyvavusių respondentų charakteristika atspindi Lietuvoje vyraujančią situaciją – pradinį klasių pedagogai dažniausiai yra moterys, turinčios ilgesnį nei 25 metų darbo stažą, dirbančios valstybinėse mokyklose ir neturinčios pakankamai laisvo laiko rūpintis savo asmeniniu gyvenimu. Šios pedagogės turimu laisvu laiku stengiasi puoselėti socialinius santykius, kurti ir palaikyti asmeninius romantinius santykius, užsiimti hobiais ir sportu. Tačiau šios mokytojos sąmoningai ar nesąmoningai mažiau dėmesio skiria sveikai mitybai, dėkingumo praktikoms, meditacijai, maldai ir dienoraščių rašymui. Šie duomenys kelia daug klausimų: kaip asmeninis mokytojų gyvenimas veikia jų kasdienį darbą klasėje? ar mokytojai, kurie daugiau dėmesio skiria savo dvasinei gerovei, labiau ją puoselėja ir mokiniuose? kaip mokytojų socialiniai santykiai ir romantiniai santykiai veikia jų darbą klasėje? kodėl tiek daug mokytojų neranda darbo ir asmeninio gyvenimo balanso ir neranda laisvo laiko rūpintis savimi? Šias temas rekomenduojama tyrinėti tolesniuose tyrimuose.

Holistinio mokytojo bruožų (t. y. ryšys su savimi, kitais, gamta, visuomene) dažnio vidurkių palyginimas – porinių imčių t testas

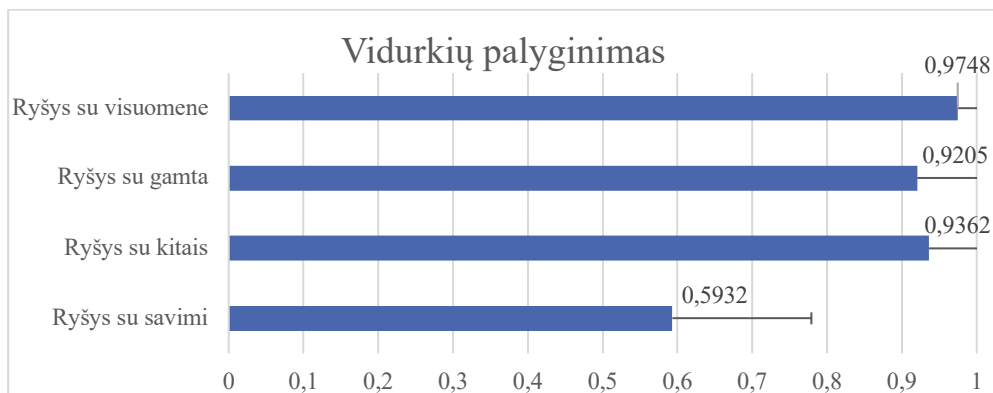
H14: Vidurkiai tarp holistinio mokytojo bruožų (t. y. ryšys su savimi, kitais, gamta, visuomene) nėra pasiskirstę vienodai

Vidurkių palyginimui tarp kintamųjų naudojamas porinis t testas. Taikant porinį t testą tikrinama ši hipotezė:

$$\begin{cases} H_0: \text{Skirtumas tarp kintamųjų vidurkių yra lygus 0} \\ H_1: \text{Skirtumas tarp kintamųjų vidurkių nėra lygus 0} \end{cases}$$

Darbe naudojamas 5 % pasiklivimo lygmuo. Todėl jei gauta t testo p vertė yra mažesnė arba lygi 0,05, tai nulinė hipotezė atmetama ir daroma išvada, kad skirtumas

tarp grupių vidurkių nėra lygus nuliui. Jei p vertė didesnė už 0,05, nulinės hipotezės atmesti negalima ir daroma išvada, kad skirtumas tarp vidurkių yra lygus nuliui.



38 pav. Apklaustos Lietuvos pradinį klasių mokytojams skalių grupių vidurkių palyginimas

Kaip ir tikėtasi pagal kintamųjų įgyjamų reikšmių režius holistinio mokytojo bruožų vidurkiai nėra vienodi (žr. 38 pav.). Didžiausią reikšmę įgyja „Ryšys su visuomene“ ($0,974 \pm 0,095$), o mažiausią reikšmę – „Ryšys su savimi“ ($0,593 \pm 0,185$). Todėl toliau lyginame su poriniu t testu, ar šie vidurkiai skiriasi statistiškai reikšmingai. Atlikus skaičiavimus nustatyta, kad gauta p vertė yra $< 0,05$, todėl nulinė hipotezė atmetama ir daroma išvada, kad skirtumas tarp grupių nėra lygus nuliui. **Vidurkiai tarp kintamųjų skiriasi statistiškai reikšmingai. Tai reiškia, kad ryšys su savimi yra statistiškai reikšmingai žemesnis nei ryšys su visuomene, gamta ir kitais. H14 priimame.**

3.2.7. Koreliacijos tarp skalių teiginių – holistinio mokytojo bruožai

Tikrinamos toliau pateiktos hipotezės:

H15: Mokytojai, kurie rūpinasi savo fizine sveikata, rūpinasi ir savo psichine sveikata

H16: Mokytojai, kurie rūpinasi savo socialine sveikata, rūpinasi ir psichine sveikata

H17: Mokytojai, kurie ieško asmeninio identiteto, dažniau ieško ir profesinio identiteto

H18: Mokytojai, kurie pažįsta savo mokinius, gali pasakyti visų savo mokinių stipriąsias puses – talentus

Norint patikrinti šias hipotezes, skaičiuojama Spearmano koreliacija tarp atitinkamų kintamųjų. Pasirinktas Spearmano koeficientas, nes jis tinkamesnis nenormaliai pasiskirsčiusiems duomenims. Analizės metu tikrinama, ar suskaičiuotas koreliacijos koeficientas statistiškai reikšmingai skiriasi nuo nulio (t. y. statistiškai reikšmingas). Jei koreliacijos koeficientas yra statistiškai reikšmingas, teigiame, kad tarp kintamųjų yra ryšys. Atliekant testą koeficiento reikšmingumas tikrinamas šia hipoteze:

$\{H_0$: Koreliacijos koeficientas statistiškai reikšmingai nesiskiria nuo nulio
 H_1 : Koreliacijos koeficientas statistiškai reikšmingai skiriasi nuo nulio

Darbe naudojamas pasikliovimo lygmuo –5 %. Todėl jei p vertė yra didesnė nei 0,05, nulinės hipotezės atmesti negalima ir daroma išvada, kad koreliacijos koeficientas yra statistiškai nereikšmingas. Jei p vertė yra mažesnė arba lygi 0,05, nulinė hipotezė atmetama ir daroma išvada, kad koreliacijos koeficientas yra statistiškai reikšmingas. Koreliacijų koeficientų kintamųjų lentelė pateikta prieduose (žr. 15 priedas). Atlikus skaičiavimus patvirtintos šios hipotezės:

H15: Teiginių: „Aš rūpinuosi savo fizine sveikata“ ir „Aš rūpinuosi savo psichine sveikata“ koreliacijos koeficientas yra lygus **0,619**. Koreliacijos koeficientas yra teigiamas ir atitinka hipotezę (t. y. **Mokytojai, kurie rūpinasi savo fizine sveikata, rūpinasi ir savo psichine sveikata**). Gauta p vertė yra $<0,05$, tai reiškia, kad gautas koeficientas yra statistiškai reikšmingas. H15 hipotezę priimame.

H16: Teiginių: „Aš rūpinuosi savo socialine sveikata“ ir „Aš rūpinuosi savo psichine sveikata“ koreliacijos koeficientas yra lygus **0,793**. Koreliacijos koeficientas yra teigiamas ir atitinka hipotezę (t. y. **Mokytojai, kurie rūpinasi savo socialine sveikata, rūpinasi ir psichine sveikata**). Gauta p vertė yra $<0,05$, tai reiškia, kad gautas koeficientas yra statistiškai reikšmingas. H16 hipotezę priimame.

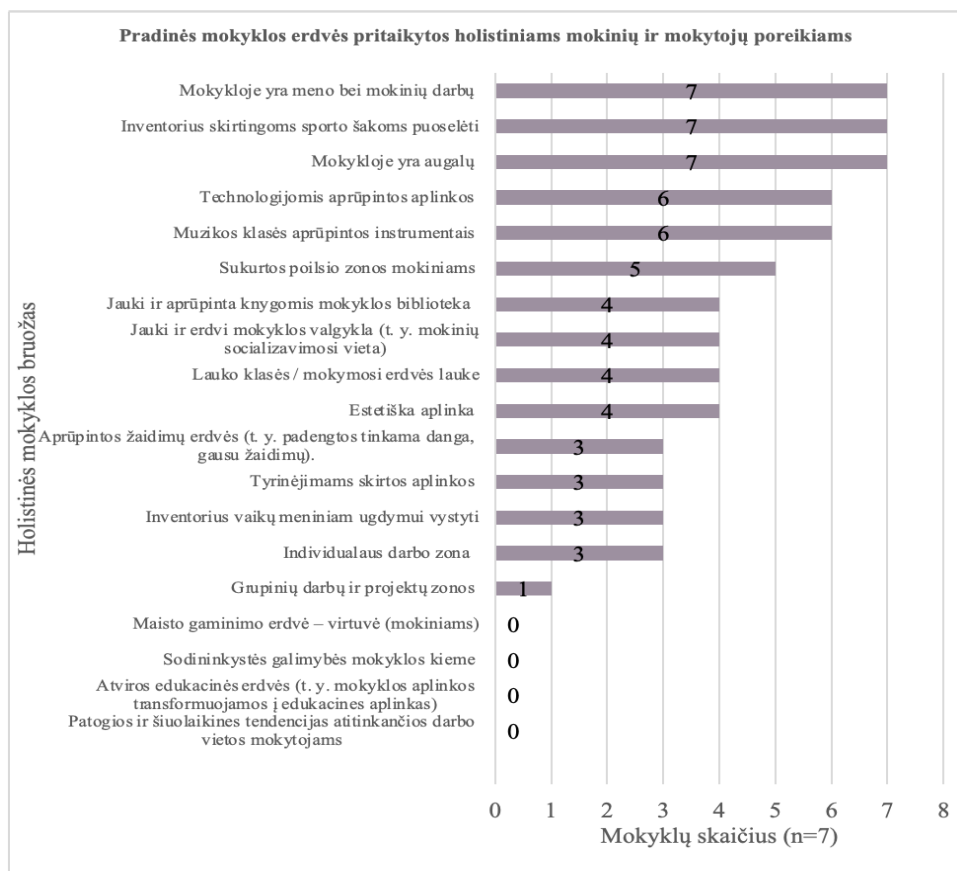
H17: Teiginių: „Aš nuolat ieškau savo asmeninio identiteto“ ir „Aš nuolat ieškau savo profesinio identiteto“ koreliacijos koeficientas yra lygus **0,573**. Koreliacijos koeficientas yra teigiamas ir atitinka hipotezę (t. y. **Mokytojai, kurie ieško asmeninio identiteto, dažniau ieško ir profesinio identiteto**). Gauta p vertė yra $<0,05$, tai reiškia, kad gautas koeficientas yra statistiškai reikšmingas. H17 hipotezę priimame.

H18: Teiginių: „Aš pažįstu kiekvieną savo klasės mokinį“ ir „Aš galėčiau pasakyti visų savo mokinių stipriąsias puses – talentus“ koreliacijos koeficientas yra lygus **0,706**. Koreliacijos koeficientas yra teigiamas ir atitinka hipotezę (t. y. **Mokytojai, kurie pažįsta savo mokinius, gali pasakyti visų savo mokinių stipriąsias puses – talentus**). Gauta p vertė yra $<0,05$, tai reiškia, kad gautas koeficientas yra statistiškai reikšmingas. H18 hipotezę priimame.

3.3. Stebėjimų Lietuvos pradinio ugdymo institucijose rezultatai

Šiuo poskyriu siekiama atsakyti į klausimą „Kaip?“, t. y. kaip taikant skirtingus ugdymo metodus ir fizines mokyklų aplinkas įgyvendinamas holistinis ugdymas Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje?

3.3.1. Fizinės mokyklų aplinkos



39 pav. Lietuvos pradinių mokyklų fizinių erdvių pritaikomumas holistiams mokinių ir mokytojų poreikiams. Stebėjimų rezultatai

Atliekant stebėjimus mokyklose, buvo apžiūrėtos mokyklų fizinės erdvės, siekiant nustatyti, kiek šios erdvės pritaikytos holistiniam mokinių ugdymui. Stebint mokyklų erdves, buvo atkreiptas dėmesys į žaidimų erdves, biblioteką, valgyklą, maisto gaminimo erdvę mokiniams, sodininkystės galimybes, lauko klases, tyrinėjimams skirtas erdves, technologijas, muzikos klases, bendrąsias mokyklos erdves ir jų edukacinį pritaikomumą, sporto inventorių, individualaus darbo zonas, grupinių darbų zonas, poilsio zonas, mokytojų darbo erdves, estetišką aplinką (žr. 39 pav.).

Atlikus stebėjimus mokyklose pastebėta, jog visose aplankytose mokyklose buvo meno, mokinių darbų ir augalų, kas padeda sukurti bendruomeniškumo jausmą, estetiką ir priartina mokinius prie gamtos. Mokyklose didžiuojamasi mokinių pasiekimais, bendruomenės įsitraukimu (t. y. gausu nuotraukų).

Visose stebėtose mokyklose buvo aptikta įvairaus inventoriaus skirtingoms sporto šakoms vystyti, tad galima daryti prielaidą, kad fizinis ugdymas yra stiprus

visuminio ugdymo aspektas. Daugelyje mokyklų muzikos klasės aprūpintos smulkiais instrumentais (t. y. medinės lazdelės, trikampiai, tambūrinai, žvangučiai, būgneliai, barškučiai). Muzikos klasėse būna vienas pianinas, kuriuo groja mokytojas. Vaikai turi savo dūdeles. Tačiau būtina pastebėti, kad instrumentų yra minimaliai ir visose mokyklose skiriasi instrumentų gausa. Visose mokyklose dailės ir technologijų pamokos vyksta įprastoje klasės erdvėje, tad nėra specializuoto menų kabineto su technologijoms ir dailei pritaikytu inventoriumi. Tad galima daryti prielaidą, jog meninis ugdymas nėra taip aprūpintas kaip fizinis ugdymas.

Pastebėta, kad daugelis aplankytų mokyklų yra aprūpintos ugdymui skirtomis technologijomis (t. y. interaktyvios lentos, projektoriai, kompiuteriai, robotikos rinkiniai, dokumentų skaitymo kameros).

Nustatyta, jog ne visose aplankytose mokyklose buvo sukurtos poilsio zonos mokiniams. Kai kuriose mokyklose, koridoriai buvo tušti arba geriausiu atveju pastatytas suolelis atsistėti. Kitose mokyklose buvo galima rasti minkštus baldus, kilimus, sėdmaišius, gausias žaidimų erdves, individualaus darbo erdves, skaitymo kampelius ir pan.

Iš stebėtų mokyklų išsiskyrė viena tik pradinį ugdymą organizuojanti mokykla (M4), nes joje mokyklos sienos buvo papuoštos menininkų piešiniais ir pozityviosios psichologijos šūkais, mokykloje įrengtos skirtingos poilsio erdvės, mokiniai aktyviai žaidė ir leido laiką juose. Mokyklos vadovas teigė, kad mokiniai praleidžia daug laiko mokykloje ir po pamokų, tad mokyklos tikslas, kad vaikai jaustųsi lyg namuose. Mokykloje buvo „Lego“ siena, piešimo siena, minkštų magnetinių kaladėlių statymo erdvė, skaitymo palapinė, kompiuterių klasė ir kitos skirtingus mokinių poreikius atitinkančios erdvės.

Mokyklos gali atspindėti platesnėje visuomenėje egzistuojančią nelygybę, tačiau mokyklų vadovai gali stengtis mažinti šios nelygybės poveikį mokinių gyvenimui, kurdami visiems mokytojams, darbuotojams ir mokiniams palankią, skatinančią ir įtraukiančią mokyklos aplinką (OECD, 2013). Tačiau atliekant tyrimą nustatyta, kad stebėtose mokyklose daugiausia dėmesio skiriama mokinių poreikiams, ignoruojant faktą, kad mokytojų poreikiai taip pat turi būti atliepti. Taip pat nustatyta, kad mokytojo darbo erdvė dažniausiai apsiriboja mažu stalu klasėje. Ne visose klasėse mokytojai turėjo spausdintuvus ar kitas darbui reikalingas technologijas. Ne visose mokyklose buvo įrengti mokytojų kambariai. Mokyklų direktoriai vis kalbėjo apie mokinių poreikius, tačiau retas kuris užsiminė apie mokytojų poreikius bei jų darbo kokybės elementus.

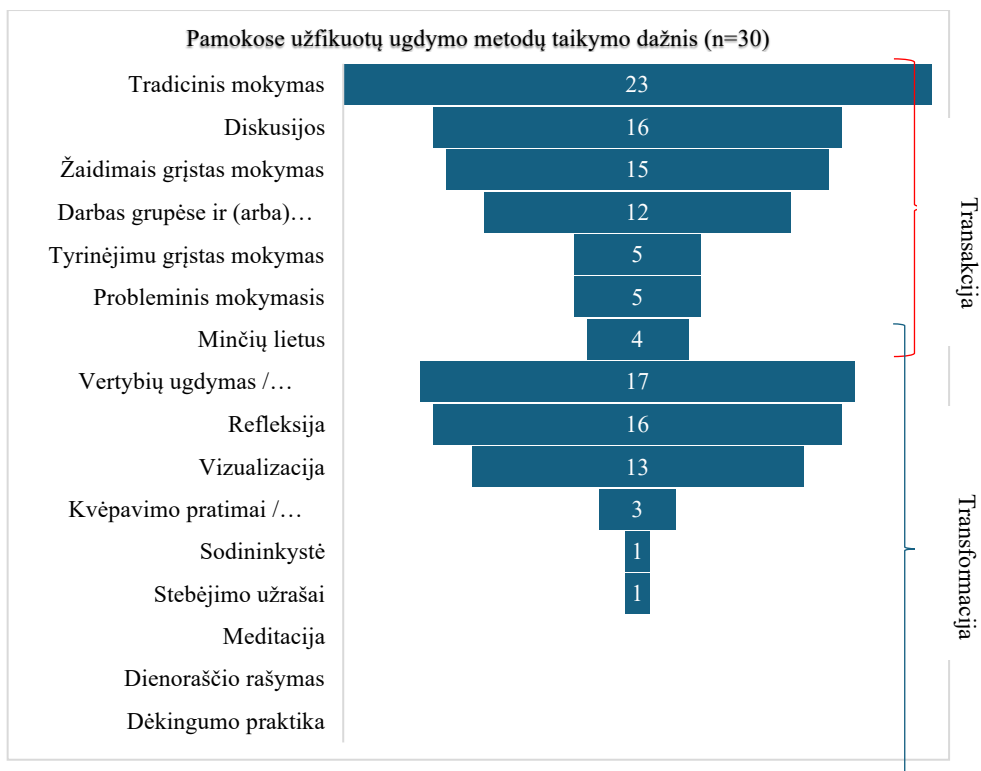
Atliekant stebėjimus mokyklose nustatyta, kad daugiausia laiko pradinėje mokykloje vaikai praleidžia savo klasėje. Šioje vienoje klasės erdvėje mokiniai atlieka ir individualius darbus, ir grupinius, ir kūrybinius, ir poilsio bei žaidimo veiklas. Tik keliuose mokyklose buvo įrengti specializuoti gamtos mokslų (t. y. tyrinėjimų) kabinetai pradinukams. Vietoje nusiramavimo ar individualaus darbo erdvės yra specialiojo pedagogo ir psichologo kabinetai, kur mokiniai yra vedami, prireikus pagalbos ar nusiramavimo. Tačiau holistinio požiūrio, kad mokykloje turi būti ir individualių darbo erdvių ir specializuotų grupinių darbų zonų, stebėtose mokyklose neužfiksuota.

Apibendrinant galima daryti išvadą, kad stebėtose mokyklose situacija buvo skirtinga. Visose mokyklose svarbiausia ugdymo erdvė, kurioje mokiniai praleidžia daugiausia laiko – klasė. Didžiąją klasės erdvę užima suolai, klasė nukreipta į lentą. Taip pat daugelyje klasių buvo specialios spintelės daiktams laikyti, įvairūs žaidimai. Pastebėta, jog klasėse buvo mažai erdvės laisvalaikiui ar žaidimams. Taip pat klasių suplanavimas nepritaikytas rato praktikoms – refleksijoms. Atlikus stebėjimus nustatyta, kad mokykloms siekiant įgyvendinti holistinį ugdymą, rekomenduojama keisti bendrųjų mokyklos erdvių pritaikomumą, kad kiekviena erdvė galėtų būti transformuojama į ugdymo(si) erdvę.

3.3.2. Taikomų holistinių ugdymo metodų pasiskirstymas pagal transmisijos, transakcijos ir transformacijos orientacijas

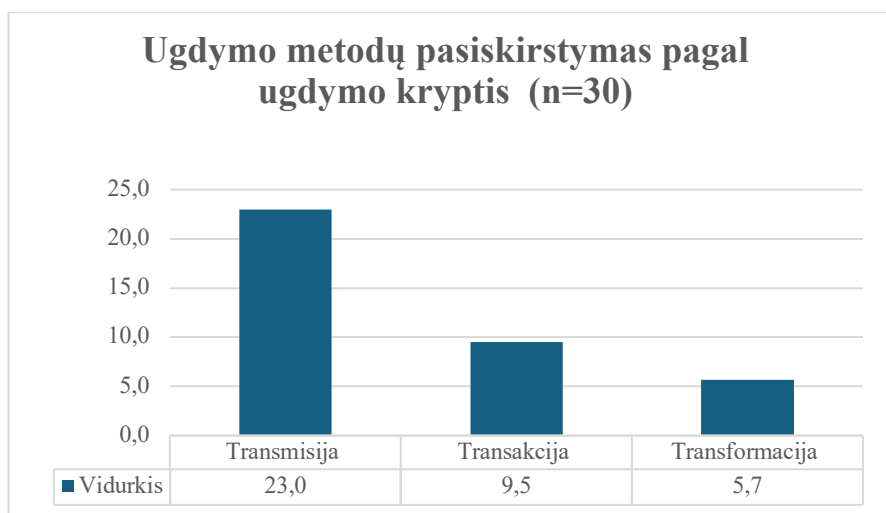
Išskirtinis holistinio ugdymo bruožas – balansas tarp skirtingų ugdymo krypčių: transmisijos, transakcijos ir transformacijos – metodų taikymo pamokose (Miller, 2010, 2019). 40 pav. daugelyje stebėtų pamokų ($n = 23$) vyrauja tradiciniai ugdymo metodai, kai mokytojas yra aktyvus pamokos veikėjas, vedantis ugdymo procesą, o mokiniai yra pasyvūs stebėtojai, kurie atlieka mokytojo pateiktas užduotis į sąsiuvinį ar pratybas. Vadinas, yra išreikšta bihevioristinė – transmisijos ugdymo orientacija.

Žvelgiant iš transakcijos ugdymo krypties, pamokose buvo užfiksuoti šie ugdymo metodai: tyrinėjimais grįstas ugdymas ($n = 5$); žaidimais grįstas ugdymas ($n = 15$); diskusijos metodas ($n = 16$); projektinis darbas grupėse ($n = 12$); minčių šturmas ($n = 4$); probleminės užduoties sprendimas ($n = 5$); refleksija arba įsivertinimas ($n = 16$). Stebėtos pamokos atskleidžia, jog stebėtose pradinio ugdymo pamokose vyrauja aktyvūs patirtiniai ugdymo metodai, kurie įtraukia mokinius į veiklas ir žadina jų susidomėjimą bei motyvaciją. Daugelis šių pamokų prasideda nuo diskusijos apie pamokos temą, kelias klausimas, ką vaikai žino šia tema, tada vykdomos aktyvios mokymosi veiklos, o pamoka baigiama įsivertinimu (t. y. atsakoma į klausimus: kaip man sekėsi, kas buvo sunkiausia, ką dar reikia pasimokyti) arba taikomi įsivertinimo metodai, tokie kaip šviesoforas, liuksai, kortelės su šypsenėlėmis ir pan. Pastebėta, kad įsivertinimui ir refleksijai skiriamos vos kelios minutės pamokos pabaigoje, tad nėra pakankamai laiko atlikti giliai transformuojančią refleksiją, kurios metu būtų galima integruoti naujas žinias į mokinio pasaulėvaizdį (t. y. atsakyti į klausimus: kaip šios žinios mane keičia, ką aš darysiu kitaip, kur pritaikysiu šį žinojimą).



40 pav. Lietuvos pradinį klasių stebėjimuose užfiksuoti taikomi ugdymo metodai

Galiausiai, stebint pamokas transformacinės ugdymo krypties požiūriu, užfiksuoti šie pradinį klasių mokytojų taikomi ugdymo metodai: vizualizacija ($n=13$); sodininkystė ($n=1$); stebėjimo užrašai ($n=1$); kvėpavimo pratimai ($n=3$) ir vertybinis ugdymas ir asmens tapatybės paieškos ($n=17$). Tačiau stebėtose pamokose nepavyko užfiksuoti meditacijos pratimų, dienoraščio rašymo ir dėkingumo praktikų. Šie metodai priskiriami prie transformuojančių ugdymo veiklų, nes skatina pažinti save (t. y. savo kūną, emocijas, mintis), gebėti valdyti savo jausmus ir potyrius, integruoja naujas žinias į mokinio asmeninį identitetą, skatina apmąstyti save naujų žinių bei potyrių kontekste. Stebėjimai pamokose atskleidė, kad vertybinis ugdymas yra svarbi pradinio ugdymo dalis, nes mokytojai pamokose akcentuoja sveikos gyvensenos, tinkamo elgesio, darnaus vystymosi vertybes. Kilus netinkamai situacijai, paaiškina mokiniams, kodėl šis elgesys yra netinkamas ir kaip reikėtų elgtis tokiose situacijose.



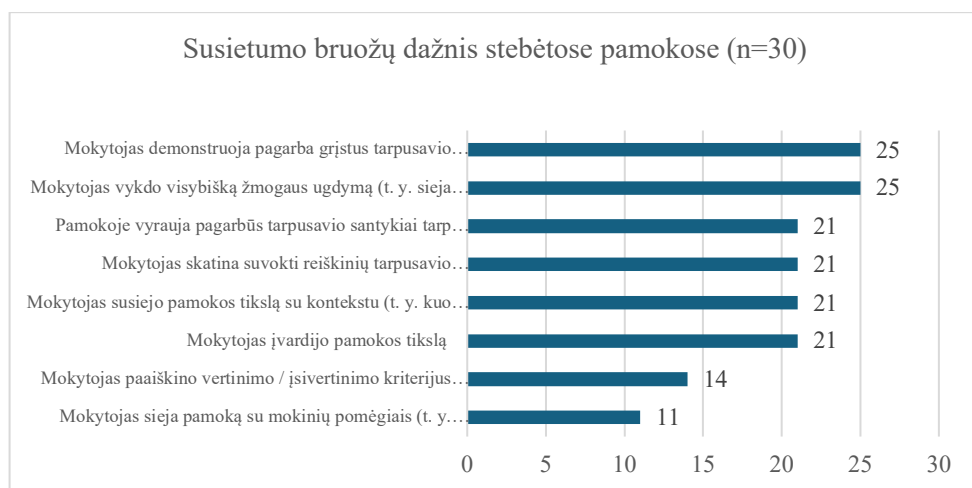
41 pav. Stebėtose pamokose taikytų ugdymo metodų pasiskirstymas pagal ugdymo kryptis

Siekiant atsakyti į klausimą, ar stebėtose pradinio ugdymo pamokose yra išlaikomas balansas tarp skirtingų ugdymo krypčių (t. y. transmisijos, transakcijos, transformacijos), buvo išvestas įverčių vidurkis (žr. 41 pav.). Šie vidurkiai atskleidžia, kad stebėtose pradinio ugdymo pamokose Lietuvoje balansas nėra išlaikomas, nes išsiskiria transmisijos orientacijos (t. y. aktyvių patirtinių ugdymo metodų taikymo) vidurkis, lyginant su transakcijos ir transformacijos orientacijos ugdymo kryptimis. Tad galime daryti išvadą, kad šiuo metu pamokose vyrauja aktyvūs patirtiniai ugdymo metodai, o transformuojantis ugdymas paliekamas nuošalyje. Vadinasi, mokiniai užsiima įvairiomis patirtinėmis ugdymo veiklomis, tačiau šios veiklos nėra integruojamos į mokinių asmenybę per gilius apmąstymus.

Remiantis stebėtomis pamokomis, galima daryti išvadą, kad nėra išlaikomas balansas tarp transmisijos, transakcijos ir transformacijos ugdymo krypčių.

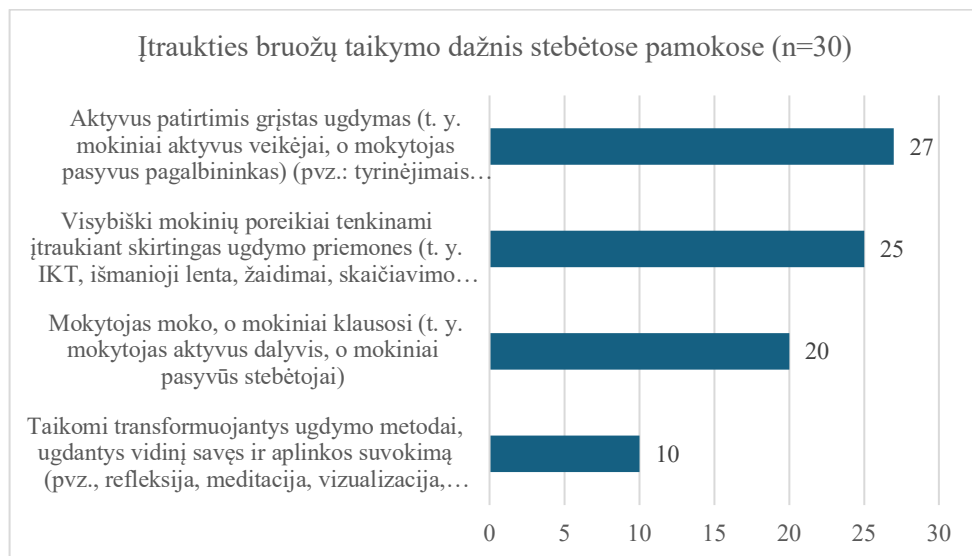
3.3.3. Holistinio ugdymo bruožų pasiskirstymas stebėtose pamokose

Teorinėje tyrimo dalyje buvo apibrėžta, kad fundamentalūs holistinio ugdymo bruožai yra susietumas, darna, įtrauktis ir dvasingumas. Atliekant tyrimą buvo siekiama nustatyti, kaip ir kokie holistinio ugdymo bruožai reiškiasi stebėtose pradinio ugdymo pamokose. Šie bruožai buvo vertinami pagal iš anksto nustatytus kriterijus (žr. 4 priedą).



42 pav. Susietumo bruožų taikymo dažnis stebėtose Lietuvos pradinio ugdymo pamokose

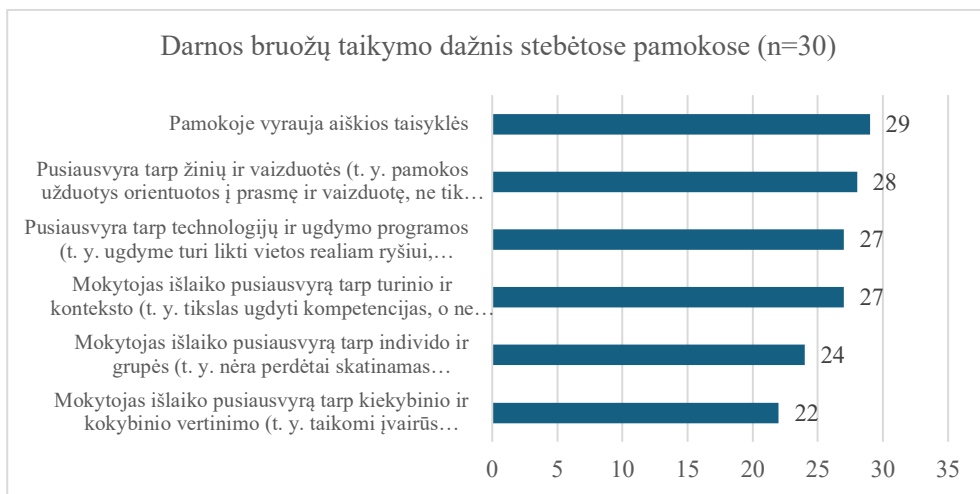
Pamokų stebėjimuose buvo nustatyta, kad dažniausiai buvo taikomi šie susietumo bruožai (žr. 42 pav.): „mokytojai demonstruoja pagarba grįžtus santykius su mokiniais“ ($n = 25$); „mokytojai vykdo visybišką žmogaus ugdymą“ ($n = 25$). Rečiausiai buvo užfiksuoti šie susietumo bruožai: „mokytojas paaiškino vertinimo / įsivertinimo kriterijus“ ($n = 14$); „mokytojas sieja pamoką su mokinių interesais“ ($n = 11$).



43 pav. Įtraukties bruožų taikymo dažnis stebėtose Lietuvos pradinio ugdymo pamokose

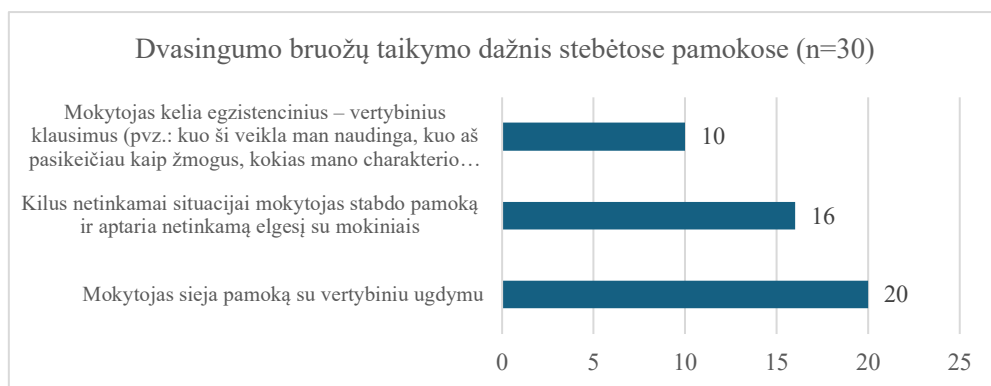
Stebėtose pamokose nustatyta, kad dažniausiai taikomi šie įtraukties bruožai (žr. 43 pav.): „aktyvus patirtimis grįstas ugdymas“ ($n = 27$); „visybiški mokinių poreikiai

tenkinami įtraukiant skirtingas ugdymo priemones“ ($n = 25$). Rečiausiai buvo užfiksuoti šis įtraukties bruožas: „taikomi transformuojantys ugdymo metodai, ugdantys vidinį savęs ir aplinkos suvokimą“ (pvz., refleksija, meditacija, vizualizacija, dienoraščio rašymas, dėkingumo praktikos ir pan.).



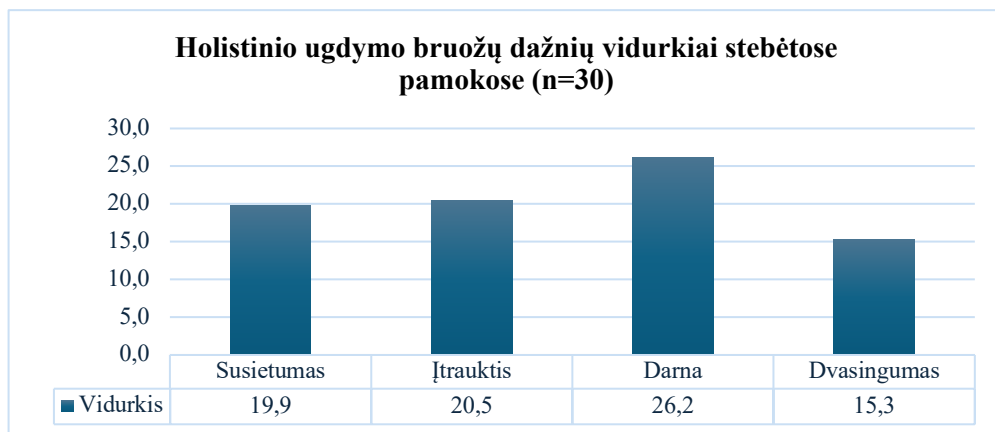
44 pav. Darnos bruožų taikymo dažnis stebėtose Lietuvos pradinio ugdymo pamokose

Stebėtose pamokose nustatyta, kad dažniausiai taikomi šie darnos bruožai (žr. 44 pav.): „pamokose vyrauja aiškios taisyklės“ ($n = 29$); „išlaikoma pusiausvyra tarp žinių ir vaizduotės“ ($n = 28$); „išlaikoma pusiausvyra tarp technologijų ir ugdymo programos“ ($n = 27$); „išlaikoma pusiausvyra tarp turinio ir konteksto“ ($n = 27$). Rečiausiai užfiksuotas šis darnos bruožas: „mokytojas išlaiko pusiausvyrą tarp kiekybinio ir kokybinio vertinimo metodų“ ($n = 22$).



45 pav. Dvasingumo bruožų taikymo dažnis stebėtose Lietuvos pradinio ugdymo pamokose

Stebėtose pamokose nustatyta, kad dažniausiai taikomas šis dvasingumo ugdymo bruožas (žr. 45 pav.): „mokytojas sieja pamoką su vertybiniu ugdymu“ ($n = 20$). Rečiausiai užfiksuotas šis dvasingumo ugdymo bruožas: „mokytojas kelia egzistencinius vertybinius klausimus“ ($n = 10$).



46. pav. Holistinio ugdymo bruožų grupių dažnių vidurkių palyginimas stebėtose Lietuvos pradinio ugdymo pamokose

Holistinio ugdymo bruožų raiškos vidurkis stebėtose pradinio ugdymo pamokose Lietuvos pradinio ugdymo institucijose atskleidžia (žr. 46 pav.), jog darna ($\mu = 26,2$) yra stipriausiai išreikštas holistinio ugdymo bruožas, o dvasingumas ($\mu = 15,3$) yra silpniausiai išreikštas holistinio ugdymo bruožas. Atotrūkis tarp stipriausiai ir silpniausiai išreikšto bruožo yra $\mu = 10,9$. Taigi galima daryti išvadą, kad stebėtos pamokos parodo, kad pradinio ugdymo pamokose mažiausiai dėmesio skiriama dvasiniam savęs pažinimui, naujų žinių integracijai, vertybiniam ugdymui ir savojo identiteto puoselėjimui. Tačiau Miller (2000), akcentuoja, kad holistinio ugdymo esmė – žmogaus kaip dvasinės būtybės, siekiančios prasmės, tapatybės, savirealizacijos ir aukščiausios savimonės formos, vedančios į vidinę ramybę ir laimę, pripažinimas. Taigi, siekiant Lietuvoje įgyvendinti holistinio ugdymo paradigmą, reikėtų siekti susietumo, įtraukties, darnos ir dvasingumo bruožų tolygaus pasiskirstymo ugdymo programose, pamokų planuose ir taikomuose ugdymo methoduose.

3.3.4. Holistinio ugdymo taikymo pavyzdžiai stebėtose pamokose

Atliekant stebėjimus mokyklose, buvo siekiama išsiaiškinti, kaip holistinio ugdymo bruožai reiškiasi Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje. Šiam tikslui išsiaiškinti, pildant stebėjimų lenteles, buvo fiksuojami holistinio ugdymo pavyzdžiai ir pildomi stebėtojo refleksijos užrašai.

Stebėtose pamokose buvo užfiksuota fragmentiškų holistinio ugdymo užuomazgų (žr. 9 lent.).

9 lentelė. Stebėtų pamokų Lietuvos pradinio ugdymo institucijose aptiktų holistinio ugdymo bruožų pavyzdžiai

Kodas Klasė Dalykas Pamokos tema	Pavyzdys	Taikyti ugdymo metodai
P7 2 kl. Matematika „Matuojame ir skačiuojame“	Mokiniai suskirstomi į 5 grupes. Kiekviena grupė gauna klausimą ir prieš klasę turi pademonstruoti, kokiais matavimo prietaisais galima išmatuoti nurodytus objektus. Tačiau viena grupė ištraukė klausimą: „Kuo matuojama meilė mamai, tėčiui, koku prietaisu matuojama meilė šeimai ar tėvynei?“ Klasėje kyla diskusija. Mokiniai prieina prie išvados, kad meilės neįmanoma pamatuoti matavimo įrankiais ar pinigais, tačiau galima pamatuoti pasitikėjimu, pagarba, rūpesčiu. Ši diskusija užtruko iki 5 minučių, tačiau įvedė transformuojantį vertybinį klausimą į matematikos pamoką.	Grupinis darbas Tyrinėjimais grįstas ugdymas Diskusija Problemomis grįstas ugdymas Vertybinis ugdymas
P12 4 kl. Muzika „Ritmas“	Per pamoką mokiniai tampa orkestru, o savanoriai mokiniai turi galimybę įsikūnyti į dirigento vaidmenį. Trys savanoriai diriguoja klasės „orkestrui“. Tada vykdomas aptarimas – refleksija, kur mokiniai dalijasi pastebėjimais: „Kaip skyrėsi skirtingų dirigentų muzika?“, „Kaip jautėsi būdami dirigentais?“, „Kaip jautėsi klasė, vedama skirtingų dirigentų?“. Taikant vaidybinimo metodą, mokiniai skatinami pajusti aplinką, grupę, įsijausti į kintančius gyvenimo vaidmenis. Taikomas transformuojantis požiūris į mokymąsi, nes mokiniai išgyvena, ką reiškia būti „orkestru“ ir „dirigentu“.	Vaidinimais grįstas ugdymas Refleksija
P4 2kl. Šokiai „Judėti, keičiant kryptį ir aukštį“	Per pamoką vyrauja improvizacijos, vizualizacijos pratimai. Mokiniai kuria miško, vėjo garsus. Atlieka pratimus, kurių metu turi jausti savo kūną bei aplinką. Judėdami turi nekliudyti draugo, pajusti kitų judėjimo kryptį bei greitį, keisti savo judesius pagal grupės narių judėjimą. Šioje pamokoje vyrauja tylą, susikaupimas, kuriamas ryšys su savo kūnu bei aplinka. Skatinama jausti save ir kitus. Po kiekvieno pratimo vyksta aptarimas – refleksija. Mokiniai aptaria, kas jiems kelia iššūkių bei kaip jie jaučiasi.	Improvizacija Vizualizacija Refleksija
P22 3kl. Anglų kalba „Orų prognozė“	Pamokoje siekiama išmokyti naujų anglų kalbos žodžių, o pamokos tikslas įgyvendinamas suskirstant klasę į grupes, kuriose vaikai gauna vaidmenis – pareigas (t. y. reporteris, rašytojas, gramatikos taisytojas, laiko stebėtojas). Vykdomas kontekstinis ugdymas, nes vaikai turi parengti	Grupinis darbas Vaidinimais grįstas ugdymas Kontekstinis ugdymas

	reportažus, atsižvelgiant į skirtingas pasaulio vietas. Pamokos pabaigoje reporteriai pristato orų prognozes prieš klasę. Tad vykdomas aktyvus patirtinis ugdymas, kurio metu vaikai ugdė skirtingas kompetencijas.	
--	---	--

9 lentelėje matyti, kad holistinio ugdymo fragmentų galima aptikti įvairaus amžiaus tarpsnio pamokose (2–4 klasių). Holistinio ugdymo užuomazgos vyrauja skirtingų dalykų pamokose (t. y. muzika, šokiai, anglų kalba, matematika), todėl galima daryti prielaidą, kad holistinį ugdymą galima integruoti į įvairių dalykų pamokas. Integruojant holistinį ugdymą, pamokose taikyti šie ugdymo metodai: grupinis darbas; vaidinimais grįstas ugdymas; vizualizacijos; problemomis grįstas ugdymas; kontekstinis ugdymas; diskusijos; refleksijos.

Toliau pateiktas holistinės pamokos aprašymas (žr. 10 lent.), kurioje užfiksuoti visi holistinio ugdymo bruožai ir transformuojantys ugdymo metodai. Ši pamoka prasidėjo nuo trumpos mankštos kūnui ir protui (t. y. buvo atliekami nugaros tempimo pratimai bei kognityviniai pirštų pratimai, lavinantys skirtingus smegenų pusrutulius), tad buvo užmezgamas ryšys su savo kūnu, susikaupiamo. Norėdama sudominti mokytoja pamoką pradėjo vaizdo įrašu, kuriama reprezentuojama gamta, gyvūnai ir iššūkiai, kylantis dėl žmonių veiklos Žemėje. Mokytoja inicijavo diskusiją, kaip gyvūnai ir augalai jaučiasi šioje planetoje, kaip juos veikia žmonių veikla. Tada mokytoja pristatė pamokos užduotį: „Išgirsti, ką kalba augalai.“ Vaikai turėjo keliauti į mokyklos kiemą, prisiliesti prie pasirinkto augalo, o grįžus savo pastebėjimus – mintis užrašyti į sąsiuvinį, panaudojant 5–6 būdvardžius.

10 lentelė. Holistinės pamokos pavyzdys

Kodas Klasė Dalykas Pamokos tema	Taikyti metodai	Holistinio ugdymo bruožai
P18 kl. Tarpdisciplininė lietuvių kalbos ir ekologijos pamoka „Ką kalba augalai?“	Mankšta Kognityviniai pirštų pratimai Vaizdo įrašas Diskusija Pamoka už klasės ribų – mokyklos kiemas Vizualizacija – išgirsti, ką tau sako augalas. Individualus darbas – stebėjimo užrašai (t. y. aprašyti, ką pajuto, išgirdo, taikant būdvardžius ir rašybos taisykles). Kontekstinis problemomis grįstas	Susietumas: pamoka susieta su klimato kaitos kontekstu. Mokiniai skatinami pajusti ryšį su savo kūnu (mankšta) ir vidumi (apmąstymai), kitais mokiniais (diskusija) ir gamta (mokyklos kieme augančiais augalais). Darna: darna tarp turinio ir konteksto (t. y. būdvardis ir klimato kaita); individo ir grupės (t. y. diskusijos ir individualus darbas); technologijų ir programos (t. y. vaizdo įrašas ir kelionė į mokyklos kiemą); žinių ir vaizduotės (t. y. rašybos taisyklės bei „pokalbis su augalu“). Įtrauktis: atliepti holistiniai mokinių poreikiai – vizualiniai, klausymosi, judėjimo, lytėjimo, bendravimo grupėje, individualaus apmąstymo. Taikyti skirtingi ugdymo metodai.

	ugdymas – klimato kaita. Refleksija – pamokos aptarimas.	Dvasingumas: taikoma kontempliacijos praktika (t. y. stebėjimų užrašai); vertybinis ugdymas – ekologinio sąmoningumo skatinimas; transformuojantys ugdymo metodai.
--	---	--

Taigi pamokos metu mokiniai kūrė ryšį su gamta, su savo vidumi. Mokytoja teigia: „Kur atgauname ramybę – gamtoje.“ Šia pamoka buvo kuriamas ryšys su savimi: „Šiandien darbas individualus, jūs turite pabūti su savo mintimis su savo jausmais.“ Vaikai turėjo užmegzti ryšį su augalu, tad tai galima vadinti transformuojančiu ugdymu, nes, anot Miller (2010), transformacinio mokymosi metu išnyksta barjeras tarp mokinio ir dalyko, nes mokinyš tampa tuo, ką studijuoja ar stebi. Išėję į lauką, kai kurie mokiniai susidūrė su sunkumais: „Mokytoja, aš nieko negirdžiu prisilietęs prie medžio.“ Tačiau, kylant sunkumams mokytoja ragino sugrįžti į save: „Tai tu ir neišgirsi, tu turi pajusti savo širdimi. Nusiramink ir pajausk.“ Šios pamokos metu mokytoja puoselėjo mokinių vertybinį ugdymą ir transformaciją, keldama kritinius klausimus: „Kaip jaučiamės, kai matome, kad žmonės niokoja gamtą?“, „Ką mums sako augalai?“, „Žmogus tik maža pasaulio dalelė?“ Galiausiai pamokos pabaigoje savanoriai garsiai paskaitė savo tekstus – apmąstymus, o mokytoja bei kiti klasės mokiniai pozityviai palaikė skaitantįjį. Šioje pamokoje buvo galima aptikti susietumo, darnos, įtraukties ir dvasingumo bruožų. Buvo taikomi aktyvūs patirtiniai ugdymo metodai, tačiau išlaikant balansą su individualiu darbu. Mokytoja skatino užmegzti ryšį su savimi bei aplinka. Į pamoką vaikai buvo įtraukiami per probleminį kontekstą ir diskusiją, o pabaigiama pasidalijimu ir refleksija. Nors per pamoką mokiniai keliavo į lauką, tačiau visos pamokos metu buvo jaučiama ramybė ir susikaupimas.

Galima daryti išvadą, kad stebėtose pamokose dažniau galima užfiksuoti tik holistinio ugdymo fragmentų (P7; P12; P4; P22), tačiau viena stebėta pamoka (P18) atitiko visus holistinio ugdymo bruožus. Tad galima daryti prielaidą, kad Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje yra mokytojų, kurie savo iniciatyva organizuoja holistinio pobūdžio pamokas mokiniams.

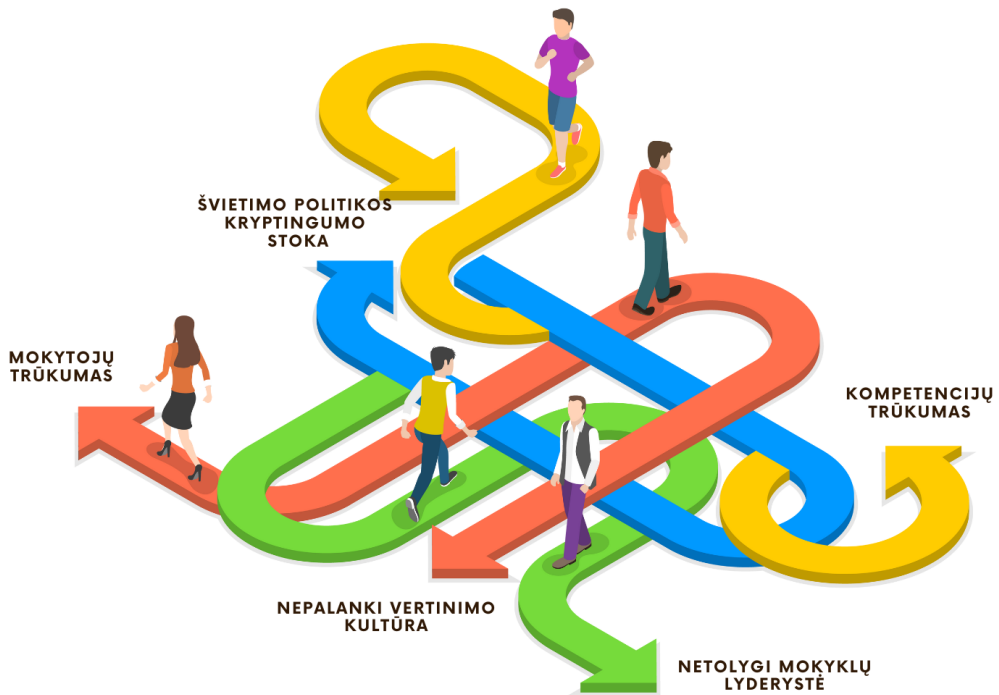
3.4. Interviu su Lietuvos švietimo politikos formuotojais rezultatai

Šio tyrimo etapo tikslas – atskleisti, kaip fundamentalūs holistinio ugdymo bruožai reiškiasi Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje, remiantis švietimo politikos formuotojų požiūriu. Aptariami pagrindiniai iššūkiai, veiksniai ir ekspertų pasiūlymai.

3.4.1. Holistinio ugdymo įgyvendinimo iššūkiai Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje

Atliekant ekspertinius interviu nustatyta, kad ekspertai kalbėdami išskiria skirtingus iššūkius, susijusius su holistinio ugdymo įgyvendinimo perspektyvomis Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje: nepakankamas finansavimas, netikslingas lėšų paskirstymas savivaldybėse, per didelis mokinių skaičius klasėje, nepakankama

pagalba mokytojams ir mokykloms, baimė keistis. Tačiau išryškėjo penkios tarp ekspertų pasikartojančios temos (žr. 47 pav.): švietimo politikos kryptingumo stoka, netolygi mokyklų lyderystė, kompetencijų trūkumas, mokytojų trūkumas ir nepalanki vertinimo kultūra. Toliau šios temos aprašomos nuodugniau.



47 pav. Holistinio ugdymo įgyvendinimo iššūkiai Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje (sudaryta autorės)

Ekspertai pažymi, jog, norint įdiegti holistinio ugdymo paradigmą Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje, pirmiausia reikia, kad tai būtų kryptinga švietimo politikos išraiška. Holistiniam ugdymui įgyvendinti reikia darnios dokumentacijos, infrastruktūros, ugdymo išteklių, susitarimų:

„Kada nors ateis laikas ir iki mūsų, bet per ankstyva idėja Lietuvai, mano supratimu. Galbūt pavieniai žmonės žavisi ir galėtų tai padaryti, bet jei kalbėti apie tai, kaip apie masinį reiškinį, tai man atrodo dar yra per anksti, nėra infrastruktūros, nėra parengta logistikos. Viskas išdirbta turi būti, žmonės pasirengę, medžiagos, mokymai, praktika, kažkokia tradicija atsiradusi.“ (E2)

Ekspertai teigia, kad švietimo politikos pastovumo nebuvimas ne tik kad nepadedą, bet ir kelia iššūkių mokytojams, nes jie yra atsakingi už holistinio ugdymo įgyvendinimą:

„Iš tikrųjų pati sistema mokytojui nepadedą to padaryti ir yra turbūt kokius 20 metų labai daug dalykų yra daroma, na, kas padėtų arba pastiprintų tai. Pradedant nuo to, kad pradiniam ugdyme yra suskirstyti skirtingi mokomieji dalykai, kurie, tiek

žvelgiant iš bendrųjų programų perspektyvų tikrai neturi tiek daug sąlyčio taškų, kiek galėtų turėti.“ (E3)

„Bet kai reikia juos realizuoti – tai yra palikta mokytojams ir lyg ir mokytojai patys turėtų tą pasidaryti, bet jiems pagalbos kažkokios, realios, apčiuopiamos, mes nelabai esam pasiūlę. Gal ir buvo kažkokių idėjų, iniciatyvų, bet to tvarumo nėra.“ (E2)

„<...> pati sistema tik apart to kad yra skiriamas vienas mokytojas, nelabai daug padeda kažkuo. Kažkokių papildomų programų, papildomos metodinės medžiagos ta tema tikrai nėra.“ (E3)

Holistinio ugdymo organizavimas mokykloje priklauso nuo vadovo kompetencijų bei lyderystės, gebėjimo paskirstyti darbus, aprūpinti ištekliais, pasirinkti ugdymo formatą bei adaptuoti ugdymo programą:

„Mokyklos labai skiriasi, toliau skiriasi vėl ta pati vadyba, mokytojų kompetencija, nebūtinai, ta aplinka gali įtakoti metodus ir ugdymo kokybę.“ (E1)

„Aišku, čia ir vadovo vaidmuo labai svarbus, jie turi suteikti sąlygas, paskatinti, motyvuoti, rasti, kas jiems padeda. Čia visa infrastruktūra, kartais, man atrodo, čia gal yra utopija, bet gal... Taip iš ministerijos pusės žiūrint, tai atrodo labai sudėtinga, rasti tiek vadovų, kurie taip mąstytų ir taip galėtų užtikrinti.“ (E2)

„Man atrodo čia labai lyderio klausimas ir kaip lyderis suvokia visą tą procesą ir kiek jis sugeba organizuoti pasirengimą, nes čia mokykla pati pirmiausia turi susižiūrėti ir pasirengti, kaip organizuos tinklėlį, kokios jos pamokos ar 45 minutės ar viena pamoka visą dieną. Čia viskas vadovo rankose, nes pokyčiui turi vadovauti, nes jei ne, gali būti ir spausdinta ir visų kitų vadovėlių ir visokių priemonių, mokytojams trūks paramos, pagalbos ir jie bus pasimetę.“ (E4)

Holistinio ugdymo įgyvendinimas iš esmės priklauso nuo mokytojų kompetencijų ir motyvacijos įgyvendinti visuminį asmenybės ugdymą:

„<...> stipriai susiję su kiekvieno mokytojo kompetencija ir kaip jis supranta šitą užrašymą, kaip jis supranta, kas yra integralumas ir kaip jis supranta, kas yra tas visybiškumas ir kiti panašūs dalykai.“ (E2)

„Tai aš vis dėlto manau, kad tai yra kompetencijų klausimas, visų pirma – nuostatų klausimas. Ar aš kaip mokytojas, kokį tikslą sau keliu? Išėiti vadovėlių, praeiti medžiagą, ar mano tikslas yra padėti kiekvienam vaikui bent kažkiek pajudėti į priekį?“ (E2)

„<...> įgyvendinimas atsižvelgiant į mokytojo profesionalumą, mokytojo tinkamą požiūrį, nes pati sistema tik apart to kad yra skiriamas vienas mokytojas, nelabai daug padeda kažkuo. Kažkokių papildomų programų, papildomos metodinės medžiagos ta tema tikrai nėra.“ (E3)

„Dėl to mes šiandien ir turim tokį pasipriešinimą dėl atnaujintų ugdymo programų, žmonės bijo, kad nesupranta ką reiškia. Jūs kalbat apie pilnesnę tą koncepciją, mes kalbam apie kompetencijoms grįstą ugdymą, bet ten yra holistinio ugdymo bruožai. Šiandien mokytojai bijo to dalyko ir ta baimė yra natūrali, turbūt dėl kartų skirtumų ir dėl kitų dalykų.“ (E4)

„<...> priklauso nuo mokytojų kompetencijų, Kaip tai įgyvendinama.“ (E5)

Ekspertų teigimu, šiuo metu Lietuvoje ir visame pasaulyje susiduriama su mokytojų stokos problema. Ši specialybė reikalauja atsidavimo ir motyvacijos, tad mokytojų trūkumas apsunkina švietimo politikos poslinkį link holistinio ugdymo, nes sunku užtikrinti net ir tradicinį ugdymą:

„Nėra specialistų, tiesiog.“ (E1)

„Bet vėlgi, problema yra, kur gauti mokytojų. Kaime - išvis jų nėra. Didmiestyje vieni vadovai vagiam iš kitų mokytojus, viliodami didesniais atlyginimais ir geresnėmis ugdymo sąlygom.“ (E1)

„Matydama kaip Lietuvoj šiuo metu trūksta mokytojų, aš galvoju, kad dabar yra pagrindinė problema Lietuvos – rasti galimybę pritraukti kuo daugiau gabių, stiprių, jaunų žmonių į mokytojo profesiją, užtikrinti jiems tinkamas sąlygas, duoti jiems pakankamai laisvės ir galimybių veikti ir kažkaip taip formuoti kultūrą.“ (E2)

„Amerika, Australija, Zelandija ir Europos vakarų šalys visos, tai tikrai, jie visi kalba apie tą patį, kad mokytojų trūkumas yra didžiausia krizė šalyje. Jie nekalba apie atlyginimus, ten jie nėra klausimas, čia yra sunki profesija ir ji nepatraukli jaunam žmogui.“ (E2)

„Aš išeidavau iš mokyklos vienuoliktą valandą vakaro ir aš taip dirbau, na, visus metus. Aš tiesiog atsisakiau to, nes, na, mano sveikata nebūtų atlaikiusi.“ (E3)

„Mes matom, jog mokytojų trūksta ir dar daugiau kai kur trūksta negu pas mus. Tai vadinasi, čia irgi su profesija, virsmas vyksta tam tikras, ir jeigu mes neduosim tai profesijai atsities jeigu mes vat nuo toliau, tikėsime, kad jaunimas eis dirbti į mažas, labai mokyklėles, kur nieko nėra, tikrai dar tas pats suolas, tai jie neis, nes jiems reikėtų čia aplinkos, kad jis irgi galėtų save išreikšti.“ (E4)

„Vertinimas turi būti naudingas mokiniams; tokiu jis tampa, kai sukuria sąlygas individualiai pažangai; pereinama nuo visiems mokiniams vienodos prie suasmenintos vertinimo kultūros“ (ŠMSM, 2023). Holistinio ugdymo paradigmoje į asmenį žvelgiama kaip į nedalomą visumą, todėl atsisakoma standartizuoto tik į intelektualius gebėjimus orientuoto vertinimo kultūros (Rudge, 2019; Miller, 2019). Ekspertai atkreipia dėmesį, kad šiuo metu Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje nėra dermės tarp vertinimo metodų:

„Vyksta belekas, vieni piešia saules, kiti gėlytes. Ne tik mokiniui reikia, mokytojui reikia vertinimo ir įsivertinimo, o tėvams ataskaitas? Ką mano vaikas moka? Tai ką, nukopijuoja, rašo tekstą, kiti iš Edukos ar Tamo dienyno kopijuoja, standartizuotas, įkeltas turinys būna vertinimo – geba tą ir tą, copy paste iš programų.“ (E1)

„Vertinimas yra viena problematiškiausių sričių Lietuvos švietimo sistemoj, todėl, kad vertinimą mes vis dar suprantame kaip vertės suteikimą, nustatymą kažkokį. Taip, tai yra viena iš funkcijų vertinimo – nustatyti vertę, nustatyti lygį, parašyti pažymį, sertifikuoti. Bet ji nėra tokia stipri kaip yra vertinimo funkcija padėti mokytis.“ (E2)

„Visgi, dar pradiniam ugdyme mokiniai yra vertinami pakankamai šabloniškai. Tas pradinio ugdymo vertinimas, na, labai sudėtinga ir labai neaiški tema. Kiekviena mokytoja kuria savo sistemą, kuri dažnai nėra teisinga ir mes kartais kai išgirstam, kad debesėliais ar saulytėm aiškina arba ten pas vaiką sąsiuvinį parašyta V raidė. Tada kai stebiu veiklas, klausiu ką reiškia ta V raidė, sako valio, o tada sakau ką reiškia

tai, sako nu kad gerai, na, bet čia yra keletas klaidų, ar tu supranti, kad kažkas blogai, kažkas gerai, kažkas blogai.“ (E3)

„Tai čia tas vertybinis ugdymas, jisai nu nėra vertinamas.“ (E5)

„Mes turim vertinimo nesieti su baudimo kultūra arba su žeminimo kultūra. Tai yra vertinimas. Tai čia neginčijamai tam, kad tu galėtum tobulėti taip.“ (E5)

Apibendrinant ekspertų nuomones galima daryti išvadą, kad nacionalinė švietimo politika pagrindinę holistinio ugdymo įgyvendinimo atsakomybę palieka patiems pradinį klasių mokytojams bei jų turimoms kompetencijoms, nesuteikdama pakankamai išteklių ir pagalbos. Tarp mokyklų vyrauja atskirtis, kuri susidaro dėl skirtingų mokyklų vadovų lyderystės kompetencijų. Mokyklose, kuriose vadovai imasi iniciatyvos, suburia stiprią komandą, deleguoja užduotis, suteikia pagalbą mokytojams, yra didesnės galimybės reorganizuoti ugdymo programas ir vykdyti tarpdisciplininį integruotą ugdymą. Kitas rimtas iššūkis – mokytojų trūkumas Lietuvoje ir visame pasaulyje (Marin-Blanco ir kt., 2023). Ši profesija reikalauja asmeninės motyvacijos ir pasiryžimo, tad esant mokytojų stygiui beveik neįmanoma užtikrinti visuminio ugdymo galimybių bei suteikti įvairiapusišką pagalbą mokytojams ir mokiniams. Galiausiai šiuo metu vyraujanti vertinimo sistema yra orientuota į intelektines mokinių žinias, paliekant kompetencijas ir vertybinį vertinimą nuošaly. Ekspertai pažymėjo, kad Lietuvos pradinio ugdymo srityje trūksta dermės tarp vertinimo metodų bei sistemos, nes mokytojai savivaliauja ir susigalvoja savo vertinimo sistemas. Ne visi mokytojai supranta, kad vertinimo paskirtis – padėti mokiniui tobulėti, o ne nustatyti jo baigtinę vertę.

3.4.2. Holistinio ugdymo Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje įgyvendinimo veiksniai

Siekiant įdiegti holistinio ugdymo paradigmą į Lietuvos pradinį ugdymą, reikia sukurti palankias sąlygas. Analizuojant ekspertų nuomones, išryškėjo šie holistinio ugdymą lemiantys veiksniai: kryptinga švietimo politika, tikslingas mokytojų rengimas, fizinių mokyklos aplinkų ir ugdymo išteklių pritaikymas (žr. 48 pav.).



48 pav. Holistinio ugdymo įgyvendinimo veiksniai Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje (sudaryta autorės)

Atlikus interviu turinio analizę paaiškėjo, kad ekspertų nuomonės išsiskyrė, kalbant apie holistinio ugdymo įgyvendinimą Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje. Dalis informantų sutinka, kad holistinio ugdymo paradigmos įgyvendinimas kyla iš pavienių mokytojų arba mokyklų iniciatyvos (t. y. iš apačios į viršų):

„Valstybės politikos tai jokios nematau.“ (E1)

„Tai yra kaip ir siekiamybė Lietuvos švietimo sistemoj, bet aš realiai dar kol kas jo įgyvendinimą matau labai miglotą, tokį fragmentišką, atskirų galbūt mokyklų mokytojų rankose.“ (E2)

„Didžiąja dalim tai yra įgyvendinama pavieniais atvejais, atsižvelgiant į unikalius mokytojų, mokyklų atvejus.“ (E3)

Tačiau kiti ekspertai, priešingai, teigia, kad holistinio ugdymo paradigmos idėjos kyla iš politikos formuotojų pusės (t. y. iš viršaus į apačią), taip paskatindamos mokytojus ir mokyklas imtis iniciatyvos ir pradėti taikyti holistinio ugdymo principus:

„Ne ne, atvirkščiai aš manau, kad kaip tik jis yra inicijuojamas būtent iš valstybės pusės.“ (E4)

„Aš galvočiau, kad tai yra kryptinga politika, tačiau galvočiau, kad gal nėra daug tokios darnos, kad mes daugiau į einam sakysim į tuos, gal intelektualinį ugdymą, nes jį galima per pasiekimus pamatuoti.“ (E5)

Keliant klausimą, kodėl išsiskyrė ekspertų nuomonės, būtina pabrėžti, kad skiriasi jų profesinės pozicijos. Ekspertai, kurie teigia, kad holistinis ugdymas Lietuvoje kyla iš pačių mokytojų iniciatyvos, tiesiogiai dirba su mokyklomis arba ugdymo programų kūrimu. Ekspertai, kurie teigia, kad pokyčius pirmiausia inicijuoja

valstybė, užima politines pareigas (t. y. savivaldybės Švietimo skyrius, LR Seimo švietimo komitetas). Apibendrinant galima daryti išvadą, kad holistinis ugdymas Lietuvoje kyla iš abiejų krypčių, tačiau nėra darnos ir komunikacijos šiuo klausimu.

Visi ekspertai sutinka, kad holistinio ugdymo įgyvendinimo sėkmė yra pradinį klasių mokytojų kompetencijos klausimas. Mokytojas yra pirmas ir tiesioginis ryšys su vaiku. Nuo mokytojo priklauso, kaip jis perteiks ugdymo programą, kokius metodus pasirinks, kokį ryšį su mokiniais užmegs ir kaip juos vertins. Ekspertai teigia, kad, siekiant holistinio ugdymo įgyvendinimo, reikia investuoti į mokytojų kompetencijų tobulinimą:

„Į mokytoją reiktų investuoti.“ (E1)

„Įrankis yra antraeilis, nes visybiškas ugdymas svarbu, jame pagrindinis įrankis yra mokytojas. Tai yra kvalifikacijos kėlimas, sakykim taip.“ (E2)

Taip pat ekspertai pažymi, kad prasidėjus naujai reformai visada skiriamos lėšos mokytojų kompetencijoms ugdyti, tačiau nėra aiškos kontrolės ar pamatavimo įrankių, ar mokytojų kompetencijų kėlimo kursai yra efektyvūs:

„Ar rinkta pasiūlo to, ko reikia mokytojui, ar tai yra kokybiška. Mes stebėsenos kvalifikacijos tobulinimo apskritai nevykdom, ruošiasi lyg tai pradėti. Kas yra pasiūla, kokį efektą ten turi, pavyzdžiui, kiek tai, ko pasimokė mokytojas pritaiko.“ (E2)

„<...> pas mus Lietuvoj, jūs tikriausiai pastebėjot, kad koks bebūtų planas, va matematikos gerinimo planas, nu visada tobulina mokytojų kompetencijas, tie mokytojai laksto iš seminaro į seminarą, bet kas pasižiūri tą veiksmingumą?“ (E5)

Vienas ekspertas teigia, kad šiuo metu universitetai ugdo būsimų mokytojų kompetencijas, susijusias su holistiniu ugdymu:

„Iš tikrųjų tai mokytojai, ypatingai tai dabar rengiami mokytojai universitetuose gauna nemažai disciplinų, kurios tikrai yra susijusios tiek su daugiakultūriu, tarpdalykinėmis temomis, integruotu ugdymu.“ (E3)

Taigi galima daryti išvadą, kad, norint įdiegti holistinį ugdymą Lietuvos pradinio ugdymo sferoje, reikia kokybiškų mokytojų rengimo programų ir kvalifikacijos kėlimo kursų, tačiau šiuo metu kvalifikacijos kėlimo kursų kokybė nėra stebima ar vertinama, todėl nėra aišku, kokią realią įtaką padaro ugdymo kokybės gerinimui.

Vienas ekspertas pažymėjo, kad, siekiant holistinio ugdymo, reikia investuoti ne tik į mokyklų fasadų atnaujinimą, bet ir pačios mokyklos infrastruktūros pokyčius:

„<...> ateini į šviesią, gerą erdvę, sukurta taip, kad ir mokytis vaikui lengviau. Mokytojui dirbt lengviau. O kaip mokytojui dirbti, kaip jam būti pačiam holistiniu, jeigu žalios sienos, sovietinės, siauri koridoriai, tamsūs.“ (E1)

Taip pat priduria, kad visuminiam vaiko ugdymui pradinėje mokykloje turi būti įrengti specializuoti kabinetai, kurie padėtų mokytojams įgalinti visapusišką vaikų tobulėjimą:

„Bet, jeigu būtų muzikos, dailės kabinetas, psichologo kabinetas, meno terapijos kabinetas, biblioteka, skaitykla – neužrakinti ir mes išsprendžiam problemą <...> Lygiai taip pat gamtos mokslų kabinetas – ten yra mikroskopai, bandymų laukai, šaldytuvai, kolbos, kolekcijos visokių gyvūnėlių. Vat, erdvės turi būti.“ (E1)

Apibendrinant darytina išvadą, kad, diegiant holistinį ugdymą Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje, pirmiausia, reikia reglamentuoti kryptingą švietimo politikos iniciatyvą, kurioje būtų aiškiai apibrėžta holistinio ugdymo koncepcija. Taip pat reikia sukurti bendrus ugdymo išteklius ir suteikti visą reikiamą pagalbą mokykloms ir mokytojams, kad ši ugdymo paradigma būtų įdiegiama kokybiškai. Būtina skirti lėšų mokyklų vadovų ir mokytojų kvalifikacijai tobulinti, o mokyklos fizinės aplinkos turi būti įrengtos taip, kad ugdytų visą vaiką ir visus jo poreikius (t. y. intelektualius, fizinius, meninius, socialinius, emocinius, dvasinius). Visiškai vaikui (angl. *whole child*) ugdyti reikia pritaikytos mokyklos infrastruktūros, specializuotų kabinetų, skirtingų specialistų komandos.

3.4.3. Ekspertų pasiūlymai diegiant holistinio ugdymo paradigmą į Lietuvos pradinio ugdymo sistemą

Kalbant apie holistinio ugdymo paradigmos įgyvendinimo galimybes Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje, iškilo skirtingi ekspertų pasiūlymai (žr. 49 pav.). Daugelis ekspertų sutinka, kad būtina skirti daugiau pagalbos pradinių klasių mokytojams, jog jie galėtų organizuoti personalizuotą, integruotą, įtraukų, tarpdisciplinišką, transformuojantį ugdymą. Kai kurie ekspertai pažymėjo, kad mokyklose vyrauja konkurencija tarp mokytojų – stinga komandinio darbo ir dalijimosi kultūros, kuri sumažintų mokytojų darbo krūvį ir didintų našumą. Galiausiai dalykinio ugdymo formatas pradinio ugdymo sistemoje nėra palankus integruotam kontekstiniam ugdymui.



49 pav. Ekspertų pasiūlymai dėl holistinio ugdymo įgyvendinimo perspektyvų Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje

Išanalizavus ekspertų nuomones, nustatyta, kad ateityje diegiant holistinio ugdymo idėjas būtina apgalvoti, kaip mažinti mokytojų darbo krūvį, didinti pedagoginio personalo skaičių, sukurti integruotą tarpdisciplinišką ugdymo turinį su įvairių pobūdžių užduotimis, apibrėžti mokytojų teises ir tėvų pareigas:

„Neužtenka pinigų padidinti, atlyginimą. Jie nėra laimingi, juos dar kankina tėvai, dar kita pusė – kur ataskaitos tėvams, apie kiekvieną vaiką, nes individualus vaikas, tėvai kelia didžiausius lūkesčius. Mokytojų teisių nėra, tėvų pareigų nėra, kad

mokiniai privalo lankyti mokyklą, mokytis, nevēluoti, būti nuprausti ir pavalgę – niekas nesutvarko šitos įstatyminės bazės.“ (E1)

„Idėja labai gera reikėtų link to eiti, bet šiandien dienai dar neturim nei žmonių ekspertų, kurie galėtų padėti mokytojams, kalbu apie aukštąsias mokyklas, neturim nei didaktikų, nei žmonių, kurie būtų taip giliai dalykuose, mokomuosiuose.“ (E2)

„Ne tik parašyti, bet ir padėti mokytojams realybėje tą įgyvendinti, nenumesti visko tik mokytojams, kad mokytojas kaip nori – taip įgyvendina, padėkit. Reikėtų jiems daugiau pagalbos ir tų konkrečių regalių, ką jis tikrai gali padaryti, tas turi būti parašyta ir aš kalbu ne tik apie tuos dokumentus, bet turi būti susitarta.“ (E3)

„Aš siūlau ir kad mokytojų kompetencijai visų švietimiečių nuostatų keitimui ir tėvų, turi būt infrastruktūra ir turi būt pagalba mokytojui, nes turi klasėje turi būti ne vienas, jei yra tų visokių atvejų, kad turėtų būt ir daugiau specialistų – antrasis mokytojas, mokytojo padėjėjas.“ (E5)

Taip pat ekspertai siūlo mokyklose tarp mokytojų personalo skatinti dalijimosi kultūrą ir besimokančios bendruomenės principus. Mokytojai turėtų dirbti kaip komanda, diferencijuoti užduotis, kartu planuoti, kurti užduotis, diskutuoti apie mokiniams kylančius iššūkius, organizuoti integruotas tarpdisciplinines pamokas. Tokiu būdu sumažėtų mokytojų darbo krūvis ir būtų suvienodinta ugdymo kokybė tarp skirtingų mokytojų pamokų.

„<.> ko mes neturim – kalbėjimosi, bendradarbiavimo kultūros tarp mokytojų, dalinimosi. Tiesiog neturi laiko, jie skuba, jei susirenka tai prie kavos apie ūkį ir bites pakalba, bet jie turi pradėti kalbėtis apie ugdymą, vaikus konkrečius, dalintis metodais, kalbėti apie tą vaiką daugiau, matyti jį.“ (E2)

„Besimokančių mokytojų bendruomenės, professional communities, yra ten visokie tie žodžiai gražūs, bet čia turėtų būti vienas iš pagrindinių tikslų, bet turim rasti laiko jų sunkioj ir įtemptoj dienotvarkėj, kad jie turėtų kada tai daryti. Tokiu atveju, vadinasi, kad reikia kažką nuo jų nuimti, kad jie galėtų skirti laiką per savaitę – dvi valandas apie tai kalbėtis su kolegomis, ieškoti bendrų dalykų.“ (E2)

Atnaujintose pradinio ugdymo programose (ŠMSM, 2023) teigiama: „Pradinis ugdymas organizuojamas kaip vieninga sistema, kiek įmanoma neskaidant ugdymo sričių į atskiras, nesusietas dalis – mokomuosius dalykus“ (p. 2). Šis teiginys sutampa su eksperto požiūriu, kad, siekiant įgyvendinti integruotą holistinį ugdymą, reikėtų naikinti dalykinę sistemą ir pereiti prie integruoto fenomenais grįsto ugdymo formato. Tokiu būdu būtų paprasčiau organizuoti projektines veiklas, išvykas, edukacijas, puoselėti tarpdiscipliniškumą.

„Pirmiausia, pradinėse mokyklose išimti skambutį ir panaikinti tą dalykinę sistemą, atskirų dalykų mokymą, tai minimum turėtume eiti per tuos integruotus reiškinius, o ne per atskirus mokomuosius dalykus.“ (E3)

Apibendrinant ekspertų įžvalgas, galima daryti išvadą, kad, siekiant įgyvendinti holistinio ugdymo paradigmą, Lietuvos pradinis ugdymas turėtų teikti visapusišką pagalbą pradinių klasių mokytojams, didinti pedagoginių darbuotojų skaičių, puoselėti dalijimosi kultūrą mokyklose, pereiti nuo dalykinio ugdymo formato prie integruoto kontekstinio ugdymo.

4. DISKUSIJA

Šiame skyriuje siekiama palyginti gautus empirinio tyrimo rezultatus su kitų mokslininkų atliktų empirinių tyrimų išvadomis.

Holistinis ugdymas yra suvokiamas kaip visybiško vaiko (angl. *whole child*) ugdymas – kūno, proto ir dvasios. Tirri (2011) nustatė, kad Suomijoje holistinė pedagogika susijusi su visybišku vaiko ugdymu ir pripažįsta pažintinius, socialinius, moralinius, emocinius ir dvasinius ugdymo aspektus. Syaukani ir kt. (2023) nustatė, kad holizmo principas sukuria kūno, proto ir dvasios ryšį. Kūnas apima fizinę sveikatą ir fizinį pasirengimą, protas – akademinius pasiekimus arba kognityvinius rezultatus, o dvasia – intrapersonalinius įgūdžius, t. y. emocinį intelektą, ir tarpasmeninius įgūdžius, t. y. socialinę kompetenciją (Syaukani ir kt., 2023). Anot Tze-Kin Ng ir kt. (2020), tyrime dalyvavę tėvai ir darželių auklėtojai pritaria fundamentaliems holistinio ugdymo aspektams: etiniam, intelektiniam, fiziniam, socialiniam, estetiniam ir dvasiniam, nes tai yra pagrindiniai ankstyvojo ugdymo komponentai. Apibendrinant holistinis ugdymas šioje disertacijoje apibrėžiamas kaip ugdymo paradigma, kurioje tikslingai siekiama ugdyti visybišką vaiką, tačiau kyla klausimas – ar be lanksčių ugdymui reikalingų erdvių, holistinių mokytojų, holistinės mokyklos bendruomenės tai apskritai įmanoma? O jeigu ir atliepiame visus vaikų fizinius, emocinius, meninius, socialinius, intelektinius ir dvasinius poreikius, ar tikrai ugdome jų holistinę mąstyseną? Ar šie visybiški vaikai geba susieti visą mokykloje išmoktą informaciją, integruoti ją į savo asmenybę ir taikyti šias žinias bei gebėjimus kasdieniame gyvenime? Ar šie visybiški vaikai tikrai renkasi tvaresnius sprendimus? Atliktas tyrimas parodė, kad mokytojai pamokos pabaigoje refleksijai skiria vos keletą minučių. Šios refleksijos būna greitos ir paviršutiniškos, neskatinančios keisti mąstysenos ar elgsenos. Gal mes patys kaip pedagogai neturime šios holistinės mąstysenos, todėl mums nesuvokiama, kaip ją perteikti vaikams? Šiuos klausimus rekomenduojama nagrinėti tolesniuose tyrimuose.

Mokslinių tyrimų analizė atskleidžia augantį holistinio ugdymo poreikį ir svarbą (Ng ir kt., 2020; Rudge, 2021). Pavyzdžiui, Ng ir kt. (2020), atliktas tyrimas Honkonge atskleidė, kad tėvai Honkonge teikia didelę reikšmę jų vaikų holistiniam vystymuisi ir augimui. Pagal Rudge (2021), Naujoje Zelandijoje didėja tėvų susidomėjimas alternatyviomis nepriklausomomis mokyklomis. Mokslinis tyrimas atskleidė, kad tėvai smerkia pernelyg didelį dėmesį akademiniams žinioms, nepakankamą dėmesį vaikų gerovei, „visiems tinkamą“ modelį, pagal kurį neįtraukiami „nepritampantys“ mokiniai, hierarchinę struktūrą ir į mokytoją orientuotą požiūrį (Rudge, 2021). Išvados taip pat rodo, kad Naujosios Zelandijos valstybinės mokyklos, nepaisant jų pažangios ir novatoriškos reputacijos, neatitinka tėvų, norinčių holistiškesnio ir demokratiškesnio požiūrio į švietimą, siekių. Šie tėvai trokšta ugdymo, kuriame daugiausia dėmesio skiriama visapusiškam vaiko vystymuisi, rūpestingiems santykiams ir patirtiniam, savarankiškam mokymuisi bei mokymuisi lauke (Rudge, 2021). Lietuvoje privačių pradinėjų mokyklų skaičius taip pat išaugo. Pavyzdžiui, 2014 m. Lietuvoje buvo 10, o 2024 m. – net 28 privačios pradinės mokyklos Lietuvoje (aikos.smm.lt). Taigi galima daryti prielaidą, kad tėvai ieško valstybinės ugdymo sistemos alternatyvų, o augantis mokyklų skaičius parodo

didėjančią paklausą. Kiekybinės apklausos pradinį klasių mokytojams rezultatai atskleidė, kad beveik visi pradinį klasių mokytojai Lietuvoje (99 %) sutinka, kad socialinis, emocinis, dvasinis, meninis ir vertybinis ugdymas yra lygiavertis intelektualiam ugdymui. Šis teiginys iš esmės yra holistinio ugdymo fundamentalus principas, nes į žmogaus ugdymą žvelgiama kaip į integralią visumą. Taigi galima daryti išvadą, kad tiek Lietuvoje, tiek pasaulyje vyksta ugdymo paradigmos virsmas – pereinama iš tradicinės į holistinę ugdymo paradigmą (Miller, 2000).

Fundamentalus holistinio ugdymo bruožas – dvasingumas – išskiria holistinio ugdymo paradigmą iš kitų, nes akcentuoja, kad žmogus yra dvasinė būtybė, kuri ieško prasmės šiame pasaulyje (Miller, 2019). Dvasingumas atlieka integracinę funkciją, kuri sujungia asmens išvalgas, įsitikinimus, vertybes ir emocijas į vientisą, save suvokiantį žmogų (Taggart, 2001). Mokslinių tyrimų analizė atskleidžia, kad tradicinėse ugdymo programose stinga dvasingumo. Pavyzdžiui, Willmore (2022) teigia, kad tradicinėse valstybinėse švietimo įstaigose dvasinio ir ekologinio tapatumo ugdymo aspektų, naudingų holistiniam žmogaus vystymuisi ir sveikatingumui, beveik nėra. Fernandes-Osterhold (2022) pabrėžia, kad šiuolaikinių ugdytojų vaidmuo – įkūnyti dvasingumą kaip gyvenimo kelią, kuriuo rūpinamasi siela, vienas kitu ir gamta. Mokytojų dvasingumas yra ypač svarbus ugdant vaikų ekologinį sąmoningumą su savimi, kitais ir gamtine aplinka (Echegoyen-Sanz, Martín-Ezpeleta, 2021). Atlikus empirinį tyrimą Lietuvoje, nustatyta, kad dvasingumas atnaujintose Lietuvos pradinio ugdymo programose deklaruojamas plėtojant vertybinį ugdymą ir savęs pažinimo kompetenciją. Stebėjimai Lietuvos pradinio ugdymo pamokose ($n = 30$) atskleidė, kad dvasingumą skatinantys transformuojantys ugdymo metodai: meditacija, kvėpavimo pratimai, dėkingumo praktika, dienoraščių rašymas, sodininkystė, rato praktika – buvo beveik neužfiksuoti stebėtose pamokose. Klausimynas Lietuvos pradinį klasių mokytojams atskleidė, kad rečiausiai taikomi šie transformuojantys ugdymo metodai: sodininkystė, stebėjimų užrašai ir dienoraščių rašymas, meditacijos praktikos, dėkingumo praktikos, vizualizacijos pratimai, kvėpavimo pratimai. Taigi galima daryti prielaidą, kad tiek Lietuvoje, tiek pasaulyje tradicinėse ugdymo programose mažiausiai dėmesio skiriama mokinių dvasingumo puoselėjimui. Kyla klausimas – kodėl tai vyksta? Gal mokytojai neturi pakankamai žinių ir kompetencijų vykdyti dvasinį ugdymą? Gal mokytojų rengimo programos ir ugdymo išteklių autoriai neatkreipia dėmesio į dvasingumo dimensijos puoselėjimą? Įdomu, kad klausimynas Lietuvos pradinį klasių mokytojams ($n = 365$) atskleidė, kad Lietuvos pradinį klasių mokytojai mažiausiai dėmesio skiria savo dvasingumo puoselėjimui: reguliariai veda dienoraštį (8 %); reguliariai medituoja (16 %); reguliariai meldžiasi (32 %). Vadinasi, kad Lietuvos pradinį klasių mokytojai ne tik netaiko šių metodų pamokose, bet ir retai praktikuoja dvasingumą asmeniniame gyvenime.

Holistinio ugdymo paradigmoje pabrėžiamas balansas tarp ugdymo programos, taikomų ugdymo ir vertinimo metodų ir mokyklos kultūros (Miller, 2019). Pavyzdžiui, Tirri (2011) ištyrė, kad Suomijoje holistinė mokyklos pedagogika taip pat pabrėžė visos mokyklos bendruomenės svarbą siekiant geriausios pedagoginės praktikos mokykloje. Rianawaty ir kt. (2020) nustatė, kad Indonezijoje holistinio ugdymo įgyvendinimui didelę įtaką daro mokymosi sąlygos. Anot Rianawaty ir kt.

(2020), gera mokyklos kultūra veiksmingai užtikrins geriausius kiekvieno individo, darbo grupės / padalinio veiklos rezultatus ir mokyklą, kaip instituciją, ir taps sinerginiu šių trijų lygmenų santykiu. Lietuvos pradinį klasių mokytojų apklausa ($n = 365$) atskleidė, kad mokytojai puoselėja ryšius su savo mokiniais (98 %) ir gali pasakyti visų savo klasės mokinių stipriąsias puses bei talentus (96 %). Didelė dalis mokytojų pažįsta savo mokinius, ne visi mokytojai, kurdami pamokas bei užduotis, atsižvelgia į klasės mokinių individualius skirtumus (89 %). Atliekant stebėjimus mokyklose ($n = 7$) pastebėta, kad mokyklos kuria bendruomeniškumą – mokyklų bendrose erdvėse gausu nuotraukų, mokinių darbų, mokyklose vyrauja tradicijos ir šventės, kuriose dalyvauja visi bendruomenės nariai. Taip pat įgyvendinat holistinį ugdymą svarbu holistinė ugdymo programa. Pavyzdžiui, Longqi ir Bantugan (2024) ištyrė, kad Kinijoje bendrojo lavinimo programos kūrimas yra labai svarbus formuojant mokinių mokymosi patirtį. Atlikus Lietuvos atnaujintų ugdymo programų turinio analizę nustatyta, kad Lietuvos pradinio ugdymo dokumentai skatina holistinį mokinių ugdymą, o Lietuvos pradinis ugdymas remiasi fundamentaliais holistinio ugdymo principais: susietumu, darna, įtrauktimi ir dvasingumu, tačiau dokumentuose dvasingumas suvokiamas kaip vertybinis ir moralinis ugdymas, mažiausiai dėmesio skiriant mokinio asmeninio identiteto paieškoms ir ugdymo programos įprasminimui. Atliekant pamokų stebėjimus, matyti, kad mokytojai stengiasi balansuoti tarp skirtingų holistinio ugdymo bruožų, tačiau jie apriboti laiko ir fizinių mokyklų aprūpinimo atžvilgiu. Šiuolaikinėse mokyklose, kuriose mokiniai gali ugdyti XXI a. įgūdžius, yra lanksčios mokymosi erdvės, tvarus dizainas ir prasmingas bendruomenės dalyvavimas. XXI a. mokyklų pastatuose, kuriuose siekiama lankstumo, įtraukumo ir tvarumo, dažnai įrengiamos atviros mokymosi erdvės, o ne tik tradicinės kvadrato formos klasės (Gültekin ir kt., 2021). Pavyzdžiui, Naujojoje Zelandijoje siekiant ugdyti XXI a. įgūdžius Švietimo ministerija apibrėžė „Lanksčias ugdymo aplinkas mokyklose“ (2015) – tai tokios aplinkos, kurios yra gyvybingos, gerai sujungtos, naujoviškos, skatinančios ir palaikančios įvairius mokymosi būdus (Benade, 2019). Visuminiam vaikų ugdymui puoselėti reikia įvairių ugdymo erdvių: grupinių darbų, individualaus mokymosi, tyrinėjimams pritaikytų klasių, nusiramimo zonų, kūrybos erdvių. Atlikus stebėjimus nustatyta, kad, mokykloms siekiant įgyvendinti holistinį ugdymą, rekomenduojama keisti bendrųjų mokyklos erdvių pritaikymą, kad kiekviena erdvė galėtų būti transformuojama į ugdymo(si) erdvę. Pavyzdžiui, Remiantis Ayre (2017) parengta Europos mokyklų tinklo ataskaita ir Yegitek (2018) išleistomis „Ateities klasių“ kūrimo gairėmis išskiriamos šešios „Ateities klasės“ erdvės: tyrinėjimo, kūrybos, pristatymo, interaktyvumo, keitimosi, tobulėjimo (Göçen ir kt., 2020, p. 87). Siekiant įgalinti holistinį mokinių ugdymą, pradinio ugdymo institucijose Lietuvoje reikėtų atsižvelgti į „Ateities klases“ (Yegitek, 2018) įrengimo rekomendacijas ir sukurti tyrinėjimo, kūrybos, pristatymo, interaktyvumo, keitimosi ir tobulėjimo zonas mokykloje. Taip pat įrengti ir specializuotų gamtos mokslų, menų, technologijų, grupinių darbų, informacinių technologijų, individualaus darbo, maisto gaminimo, skirtingų sporto šakų erdves, kuriose būtų įgalinamos skirtingos mokinių kompetencijos. Įrengiant mokyklas, atsižvelgti ne tik į mokinių, bet ir į mokytojų poreikius, jog šių darbo vietos atitiktų XXI a. standartus (t. y. aprūpinta technologijos, įrengtos laisvalaikio erdvės, virtuvės

zonos, grupinio darbo erdvės, individualaus darbo erdvės aprūpintos svarbiausiomis priemonėmis ir technologijomis). Taip pat Gültekin ir kt. (2021) tyrimo rezultatai atskleidė, kad svarbi pradinio ugdymo mokymosi vieta, kurią akcentavo dalyviai, yra žaidimų aikštelė, kurioje vaikai bendrauja žaisdami. Tiriamieji pabrėžė, kad žaidimų aikštelėse turėtų būti ypač daug įrangos; žemė turėtų būti padengta minkšta danga, pavyzdžiui, žole, dirvožemiu ar guma. Tačiau daugelyje stebėtų mokyklų žaidimų aikštelės buvo skurdžios – jose visai nebuvo žaidimams reikiamo inventoriaus, o kai kuriuose mokyklose vaikai per pertraukas nėra išleidžiami į lauką, nes mokykla neturi tam pritaikyto kiemo. Ileoye (2015) tyrimas atskleidė, kad mokiniai yra labiau patenkinti mokykliniu ugdymu, jei mokykloje yra pasodintos gėlės, gera žaidimų aikštelė ir daug kitų patrauklių mokymo ir mokymosi priemonių. Taip pat pasaulyje plinta miško mokyklų judėjimas (Forest School Foundation, 2020; Free Forest School, 2024), kuriame pabrėžiama vaiko buvimo gamtoje svarba emocinei gerovei ir intelektiniam ugdymuisi. Taigi Lietuvos pradinio ugdymo institucijose reikėtų rasti balansą tiek tarp taikomų ugdymo metodų, tiek tarp mokyklos erdvių, kad šios patenkintų visuminius vaiko poreikius.

Holistinio ugdymo paradigmoje akcentuojamas balansas tarp transmisijos, transakcijos ir transformacijos ugdymo metodų, pabrėžiant integruotą ugdymą (Miller, 2019). Pavyzdžiui, Luo ir Ky Chan (2023) teigia, kad mokiniams turėtų būti sudarytos galimybės mokytis iš patirties, kai vertinami holistiškai. Kruopščiai suplanavus, patyrimais grįstą veiklą galima integruoti į kasdienį mokymą. Pavyzdžiui, matematikos pamokose mokytojai gali įtraukti mokinius į mažas grupes, kad jie spręstų realaus gyvenimo uždavinius taikydami matematinį mąstymą (pvz., sudarytų tinkamą paskolos planą automobiliams). Anglų kalbos pamokoje mokytojai gali naudoti vaidmenų modeliavimą, kai mokiniai, atstovaudami skirtingiems personažų tipams, bendrauja tarpusavyje. Taigi šie tyrimo rezultatai sutampa su Syaukani ir kt. (2023), kurie nustatė, kad, norint sukurti įsitraukimą intervencijos metu, reikia mokymąsi žaidybinti. Mondragon-Estrada ir kt. (2023) ištyrė, kad pasaulyje vyraujančios skaitmeninės transformacijos laikotarpiu, palankiausios pedagoginės strategijos yra: mokymasis atliekant veiksmus (angl. *learning by doing*), probleminis mokymasis (angl. *problem-based learning*), mokymasis žaidimais, apverstas mokymasis (angl. *flipped learning*) ir holistinis ugdymas. Papuanova (2024) pastebi, kad į mokinį orientuotas Suomijos požiūris į mokymąsi skatina mokinių iniciatyvumą ir įsitraukimą, suteikia jiems galimybę patiems rūpintis savo mokymusi ir siekti savo aistrų bei interesų. Teikdama pirmenybę visapusiškam mokinių vystymuisi ir užtikrindama palankią mokymosi aplinką, kuri puoselėja jų socialinę, emocinę ir fizinę gerovę, Suomija užtikrina, kad kiekvienas vaikas turėtų galimybę sėkmingai mokytis ir asmeniškai tobulėti (Papuanova, 2024). Atlikus empirinį tyrimą Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje, nustatyta, kad tiek stebėtose pamokose ($n = 30$), tiek apklausus Lietuvos pradinių klasių mokytojus ($n = 365$) nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp taikomų transakcijos ir transformacijos ugdymo metodų. Nustatyta, kad Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje statistiškai reikšmingai dažniau vyrauja aktyvūs – patirtiniai transakcijos ugdymo metodai nei transformacijos ugdymo metodai. Lygiai tokį patį rezultatą atskleidė ir pamokų stebėjimai ($n = 30$). Pamokose dažniausiai taikomi šie ugdymo metodai: diskusija, refleksija, žaidimais

grįstas ugdymas, darbas grupėse, tyrinėjimais ir eksperimentais grįstas ugdymas. Tačiau rečiausiai taikomi transformuojantys ugdymo metodai: meditacija, dienosraščio rašymas, dėkingumo praktika, rato praktika. Galima daryti prielaidą, kad Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje nėra išlaikoma balanso tarp aktyvių transakcijos ir transformacijos ugdymo metodų kryptių. Atliekant stebėjimus buvo identifikuota, kad mokytojai tikisi, jog jie turi vykdyti aktyvias įtraukiančias pamokas, tačiau tada nebelieka laiko naujų žinių dvasinei integracijai, giliai refleksijai bei mokinių ryšio su savimi puoselėjimui. Jeigu visos pamokos bus aktyvios, tai mokiai ir mokytojai pervargs. Tad siekiant vykdyti holistinį ugdymą, rekomenduojama išlaikyti balansą tarp skirtingų ugdymo metodų kryptių.

Holistinis ugdymas pasisako prieš standartizuotą testavimą (Rudge, 2016), išlaikant balansą tarp kiekybinių ir kokybinių, formuojamųjų ir apibendrinamųjų mokinių vertinimo metodų. Pavyzdžiui, Luo ir Ky Chan (2023) nustatė, kad dabartiniame švietimo diskurse holistinis ugdymas dažnai laikomas diametraliai priešingu mokymui pagal egzaminą, ypač egzaminams raštu, kuriems keliami aukšti reikalavimai. Tačiau jie teigia, kad tokį dichotominį požiūrį reikia keisti. Anot Luo ir Ky Chan (2023), egzaminus raštu galima pertvarkyti taip, kad būtų vertinami XXI a. įgūdžiai (pvz., problemų sprendimas, kritinis mąstymas), o ne skatinamas mokymasis atmintinai. Kai kurie iš siūlomų principų apima testo užduočių išdėstymą autentiškame profesiniame kontekste, atvirų klausimų privilegijavimą. Ši perspektyva sutampa su ekspertinių interviu švietimo politikams rezultatais, nes ekspertai mano, kad standartizuoti mokinių pasiekimų patikrinimai yra reikšmingi kaip valstybės švietimo politikos kokybės užtikrinimo įrankis, tačiau sutinka, kad, diegiant holistinio ugdymo principus, reikėtų peržiūrėti testų turinį ir kurti tokius testus, kurie atspindėtų skirtingas mokinių kompetencijas ir mąstymo gebėjimus. Vadinas, Lietuvoje taip pat būtų naudinga keisti standartizuoto testavimo turinį, kad būtų pamatuojami ne tik kognityviniai gebėjimai, bet ir kompetencijos. Pavyzdžiui, Paluanova (2024) teigia, kad Suomija, įgyvendindama holistinę ugdymo programą, taiko minimalų standartizuotą testavimą ir stiprina paramos sistemų mokiniams įgyvendinimą, tokiu būdu skatindama mokymosi visą gyvenimą kultūrą Suomijoje. Papuanova (2024) teigia, kad Suomijoje iki paauglystės moksleiviai nėra akademiškai stebimi, užtikrina, kad kiekvienas vaikas gautų bendrą išsilavinimą, nepriklausomai nuo jo kilmės ar gebėjimų, taip sumažinant socialinės nelygybės plitimą. Taigi Suomijos požiūrio į švietimą pagrindas – gilus tikėjimas kiekvieno vaiko galimybėmis siekti sėkmės (Paluanova, 2024). Atliktas empirinis tyrimas su Lietuvos švietimo politikos formuotojais atskleidė, kad Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje yra mažai kokybiško grįžtamojo ryšio ir transformuojančios refleksijos. Personalizuotas vertinimas suteikiamas per elektroninių mokinių įvertinimų sistemas, kur mokytojai turi suteikti grįžtamąjį ryšį tėvams, tačiau ekspertai pažymi, kad nėra vieno standarto, kaip tai turėtų vykti, todėl mokytojų įvertinimai vyrauja nuo labai abstrakčių kiekybinių įvertinimų iki išsamių kokybinių įvertinimų, priklausomai nuo mokytojo ir mokyklos ugdymo programos.

Oberski ir McNally (2007) mokymas palaipsniui tapo ne menu ar amatu, o įrodymais pagrįsta techniškai racionalia profesija, tačiau tai trukdo holistiniam ugdymui, todėl vaizduotės gebėjimų ugdymas yra būtina sąlyga, norint tapti

autentišku mokytoju. Miller (2010) teigia, kad holistinis mokytojas yra asmuo, kuris rūpinasi savo kūnu, protu ir siela. Holistinis ugdymas pabrėžia mokytojo asmenybę, nes mokytojas moko savo pavyzdžiu. Cole ir kt. (2022) teigia, kad reflektuojantys pagerina savęs suvokimą ir daryto įtaką teigiamiems mokinių rezultatams. Dėl šios priežasties sureikšminamas mokytojų rengimo procesas teigiant, kad būsimi mokytojai turi būti ugdomi holistiškai. Pavyzdžiui, Echegoyen-Sanz ir Martín-Ezpeleta (2021) daro išvadą, kad turime mokyti mokytojus holistiniu požiūriu, skirdami konkrečias užduotis, skirtas jų kūrybiškumui ir gebėjimui integruoti įvairias kompetencijas, susijusias su tam tikra tema, tobulinti. Anglijos ir Velso mokyklos teisiškai įpareigosios skatinti dvasinį, moralinį, socialinį ir kultūrinį vaikų vystymąsi, tačiau mažai žinoma, kaip pradinio mokytojų rengimo įstaigos rengia praktikantus šiam tikslui, todėl Adams ir kt. (2015) teigia, kad labai svarbu, jog mokytojai įgalintų mokinius suprasti holistinių atitinkamų mokymo programų temų svarbą, remdamiesi kritiškais teoriniais argumentais, kad jų neužgožtų performatyvumo diskursas. Echegoyen-Sanz ir Martín-Ezpeleta (2021) papildė, kad ekofeminizmas yra priemonė, kurią galima veiksmingai naudoti siekiant ugdyti tiek aplinkosauginį, tiek lyčių sąmoningumą ikimokyklinio ugdymo mokytojams, kurie netolimoje ateityje perduos savo požiūrį ir vertybes mokiniams. Willmore (2022) rekomenduoja ištirti, kaip laiko ir erdvės ekologiniam-dvasiniam ryšiui su gamta integravimas į mokytojų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo programas gali prisidėti prie mokytojų sveikatos, taip pat klasės ir mokinių sveikatingumo gerinimo. Corbett ir kt. (2024) tyrimas Australijoje atskleidė, kad mokytojų gyvenamosios įpročiai yra svarbūs ugdymo procese, nes jie lemia teigiamus pačių mokytojų sveikatos rodiklius, be to, mokytojai savo mokiniams rodo pavyzdį. Corbett ir kt. (2024) nustatė, kad tik 23 % mokytojų laikėsi rekomenduojamų fizinio aktyvumo rekomendacijų, 39 % – vaisių vartojimo rekomendacijų, 9 % – daržovių vartojimo rekomendacijų ir 58 % – sveiko miego rekomendacijų. Dauguma mokytojų (78 %) laikėsi cukrumi saldintų gėrimų vartojimo rekomendacijų, 89 % mokytojų nerūkė, tačiau tik 46 % laikėsi rekomenduojamų alkoholio vartojimo rekomendacijų. Darbo valandos, mokytojo krūvis daro įtaką mokytojų sveikos gyvenamosios ypatumams. Marin-Blanco ir kiti (2023) papildė, kad dėl sudėtingų darbo sąlygų vyrauja mokytojų trūkumo problema visame pasaulyje. Lietuvos pradinį klasių mokytojų apklausa atskleidė, kad mokytojai teigia, jog rūpinasi savo socialine sveikata (88 %), rūpinasi savo psichine sveikata (88 %) ir fizine sveikata (87 %), turi hobį ir jį reguliariai praktikuoja (86 %), reguliariai meldžiasi (32 %), veda dienoraštį (8 %), reguliariai medituoja (16 %) Lietuvos pradinį klasių mokytojų. Šie rezultatai atskleidžia, kad mokytojai mažiausiai dėmesio skiria savo dvasingumo puoselėjimui. Taip pat daugelis pradinį klasių mokytojų teigia, kad jiems stinga laisvo laiko, kad galėtų rūpintis savo fizine, socialine ir emocine gerove (63 %). Šis rezultatas sutampa su Corbett ir kt. (2024) tyrimo rezultatais, kuriais siekiama atkreipti švietimo politikos formuotojų dėmesį į per didelį pedagoginių darbuotojų darbo krūvį.

Galiausiai, siekiant įgyvendinti holistinį ugdymą nacionaliniu lygmeniu, svarbu atkreipti dėmesį į nacionalinius ir lokalius veiksnius. Atlikus ekspertinius interviu su Lietuvos švietimo politikos formuotojais, nustatyta, kad Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje lemiami politiniai veiksniai: kryptinga švietimo politika, tikslingas

mokytojų rengimas, fizinių mokyklos aplinkų ir ugdymo išteklių pritaikymas. Šie rezultatai koreliuoja su pasaulyje vyraujančiais holistinio ugdymo tyrimais. Pavyzdžiui, Tirri (2011) atliktas tyrimas Suomijoje atskleidė pagrindinius holistinės mokyklinės pedagogikos komponentus: vertybės ir pasaulėžiūra, nuo srities nepriklausantys pedagoginiai komponentai (kurie svarbūs nepriklausomai nuo turinio ar dalyko) ir nuo srities priklausantys pedagoginiai komponentai (nuo dalyko ar konteksto priklausantys klausimai, pavyzdžiui, pedagoginės matematikos turinio žinios ar mokyklos tipas). Holistinė mokyklos pedagogika taip pat pabrėžė visos mokyklos bendruomenės svarbą siekiant geriausios pedagoginės praktikos mokykloje (Tirri, 2011). Ro (2021) Singapūre atliktu tyrimu nustatė, kad politikos formuotojai mokytojų darbo kokybę suvokia kaip valstybės kūrimo aparatą ir paverčia ją biurokratinės kontrolės objektu, o mokytojai mano, kad atskirų mokytojų „aš“ yra pagrindinis veiksnys, lemiantis kokybišką ir mokiniams pritaikytą mokymą. Gupta ir kt. (2022) nustatė, kad pagrindiniai veiksniai, darantys įtaką švietimo kokybei, yra mokytojų darbo kokybė, mokinių darbo kokybė, politikos kryptių kokybė ir infrastruktūros kokybė. Gupta ir kt. (2022), priėjo prie išvados, kad žmonių kokybė, kurią sudaro mokytojo kokybė ir mokinių kokybė, yra du svarbūs švietimo kokybę lemiantys veiksniai. Šis straipsnis įrodo mokytojo darbo kokybės svarbą ir reikšmę švietimo kokybei. Longqi ir Bantugan (2024) atliktas tyrimas papildė, kad mokytojai, kurie taiko holistinius mokymo metodus ir pedagogiką, skatinančią į mokinius orientuotą mokymąsi ir kūrybiškumą, yra geriau pasirengę palengvinti holistinį mokymosi patirtį. Papuanova (2024) teigia, kad Suomija, vertindama mokytojus kaip labai gerbiamus profesionalus ir suteikdama jiems savarankiškumą bei paramą, reikalingą naujovėms ir puikiems rezultatams pasiekti, savo mokyklose išugdė bendradarbiavimo ir nuolatinio tobulėjimo kultūrą. Anot Corbett ir kt. (2024), politikai turėtų pripažinti neigiamą didelio darbo krūvio poveikį su sveikata susijusiai mokytojų elgsenai, didinančią lėtinių ligų riziką. Keletas su darbu susijusių veiksmų, įskaitant darbo valandas, mokytojo krūvį, mokyklos sektorių ir mokytojo vaidmenį, buvo susiję su vienu ar daugiau gyvenimo būdo įpročių (Corbett ir kt., 2024). Tiek atlikti stebėjimai mokyklose, tiek Lietuvos pradinių klasių mokytojų apklausos atskleidė, kad mokytojai neturi pakankamai laisvo laiko rūpintis savimi, o mokyklos aplinka yra tiksliai orientuota į mokinių, o ne į mokytojų poreikius. Taigi kyla probleminis klausimas, kaip į vaiką orientuota švietimo politika veikia mokytojo darbo ir asmeninio gyvenimo kokybę?

Apibendrinant galima daryti išvadą, kad holistinio ugdymo paradigma yra kompleksiška, todėl siekiant įdiegti šią ugdymo paradigmą būtina atsižvelgti į visus ugdymo lygmenis: švietimo politikos formavimas ir įgyvendinimas, mokyklų lyderystė, mokytojų rengimo procesas, ugdymo programų sudarymo procesas, darbo krūvio paskirstymo procesas, ugdymo metodų parinkimas, tinkamų ugdymo rezultatų įvertinimo metodai ir mokytojo asmenybės bei gyvenimo būdo klausimai, fizinių mokyklos patalpų pritaikomumas, ugdymo inventorių, mentalinis visuomenės pasirengimas holistiniam ugdymui. Ng (2015) teigia, kad kokybiškas ugdymas pabrėžia holistinį vystymąsi, suteikia mokiniams žinių ir įgūdžių atečiai, skiepia mokiniams tinkamas vertybes ir formuoja teigiamą požiūrį į mokymąsi. Kokybišką ugdymą teikia geri mokytojai, ji įgalina geri mokymo ir mokymosi procesai, o

mokytis padeda palanki aplinka (Ng, 2015). Siekiant kokybiško švietimo, reikia rasti pusiausvyrą tarp kilnių idealų ir realios situacijos (Ng, 2015). Taigi atlikus empirinį tyrimą Lietuvos pradinio ugdymo lygmeniu, nustatyta, kad holistinis ugdymas yra reglamentuojamas politinių dokumentų lygmeniu, tačiau dar trūksta sisteminės darnos, kad būtų įgyvendintas praktiškai. Vadinasi, siekiant kokybiško pradinio ugdymo Lietuvoje, dar nėra rasta pusiausvyra tarp „kilnių idealų ir realios situacijos“ (Ng, 2015).

5. IŠVADOS

1. Nustatyta, kad Lietuvoje holistinis ugdymas siejamas su terminais: pilnutinis ugdymas, integralus ugdymas, visybiškas ugdymas ir visuminis ugdymas. Holistinis ugdymas šioje disertacijoje apibrėžiamas kaip ugdymo paradigma, kurioje tikslingai siekiama ugdyti „visybišką vaiką“ per integruotą ugdymo programą, holistinius ugdymo metodus ir holistinę ugdymo kultūrą, bendradarbiaujant su holistiniais mokytojais. Kiekviename šio proceso elemente išlaikomi susietumo, darnos, įtraukties ir dvasingumo principai. Remiantis šiuo apibrėžimu, buvo sukurtas holistinio ugdymo paradigmos fundamentaliųjų bruožų indikatorių modelis.
2. Tyrimo metodologija, paremta holistinio ugdymo paradigmos fundamentaliųjų bruožų indikatorių modeliu, atskleidžia, kad buvo taikytas pragmatizmu grįstas tyrimo modelis, apimantis mišrių metodų strategiją. Pasitelkus trianguliacijos principą, analizuoti įvairūs kiekybiniai ir kokybiniai duomenys leido užtikrinti tyrimo validumą ir patikimumą. Šiuo atveju buvo atliekama atnaujintų Lietuvos pradinio ugdymo bendrųjų programų dokumentų teminė turinio analizė, kiekybinės apklausos Lietuvos pradinį klasių mokytojams statistinė analizė, pradinį ugdymą organizuojančių institucijų ir pamokų stebėjimų duomenys ir interviu su švietimo politikos formuotojais. Derinant skirtingus metodus pasiektą holistinę tyrimo ontologiją.
3. Siekiant atsakyti į tyrimo klausimą, kokie ir kaip holistinio ugdymo paradigmos bruožai pasireiškia Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje, nustatyta:
 - **Susietumo bruožas** – konceptualiųjų švietimo dokumentų lygiu susietumas Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje reglamentuojamas ryšiais su savimi – emocinė kompetencija, sveikos gyvensenos kompetencija; ryšiais su kitais – pilietiškumo kompetencija, socialinė kompetencija; ryšiais su aplinka – darnaus vystymosi žiniomis. Stebėjimai atskleidė, kad pamokose susietumas pasireiškia pamokos tikslo įvardijimu, pamokos susiejimu su kontekstu, pamokos vertinimo kriterijų įvardijimu, pagarbių santykių puoselėjimu su mokiniais. Kiekybinė apklausa atskleidė, kad mokytojai, kurie vykdo vertybinį ugdymą statistiškai reikšmingai dažniau vykdo ir emocinio intelekto ugdymą; mokytojai, kurie skatina ieškoti asmeninio identiteto, statistiškai reikšmingai dažniau skatina mokinius sieti savo darbus su talentais, hobiais ir asmeniniais interesais. Mokytojai, kurie pažįsta savo mokinius, statistiškai reikšmingai dažniau gali pasakyti visų savo mokinių talentus. Mokytojai, turintys ilgesnį nei 25 metų darbo stažą, dažniau pamokas pradeda nuo diskusijos apie pamokos sąsajas su kasdieniu kontekstu, kiekvieną savaitę su mokiniais aptaria jų pažangą, kiekvieną dieną taiko refleksijos metodą ir daugiau užduoda mokiniams savarankiško darbo. Švietimo politikos ekspertų atžvilgiu Lietuvos pradiniam ugdyme dar trūksta švietimo politikos kryptingumo, vertinimo sistema nėra pritaikyta holistiniam ugdymui, mokyklų vadovų lyderystė ir mokytojų kompetencijos skiriasi, o mokyklose trūksta mokytojų bendradarbiavimo kultūros.

- **Darnos bruožas** – konceptualiųjų švietimo dokumentų lygiu darna Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje reglamentuojama kompetencijomis grįstu ugdymu, turinio suderinamumo principu, tarpdalykine temų integracija. Stebėjimai atskleidė, kad pamokose susietumo rodiklius perteikia pamokose vyraujančias aiškias taisyklės, mokytojo pastangos balansuoti tarp grupės ir individo, žinių ir vaizduotės, turinio ir konteksto derinimo, kokybinio ir kiekybinio vertinimo metodų parinkimas, technologijų ir realaus ryšio su vaikais puoselėjimas. Stebėjimai atskleidė, kad darnos bruožas yra stipriausiai išreikštas holistinio ugdymo bruožas pamokose. Kiekybinė apklausa pradinį klasių mokytojams atskleidė, kad mokytojai, kurie taiko grupinio darbo metodą, statistiškai reikšmingai dažniau taiko ir individualaus darbo metodą. Beveik visi mokytojai sutinka, kad socialinis, emocinis, fizinis, meninis ir dvasinis ugdymas yra lygiavertis intelektualiam ugdymui. Švietimo politikos ekspertų nuomone, Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje reikia pereiti nuo dalykinės prie integruotos ugdymo programos, pereiti nuo standartizuoto prie individualizuoto vertinimo kultūros, diegti tinklaveikos kultūrą mokyklos bendruomenėje.
- **Įtraukties bruožas** – konceptualiųjų švietimo dokumentų lygiu įtrauktis Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje reglamentuojamas taikant pagarbos mokinio individualumui principą, diferenciaciją, patirtinių ir tyrinėjimais grįsto ugdymo metodų taikymą. Tiek stebėjimai pamokose, tiek kiekybinė apklausa Lietuvos pradinį klasių mokytojams atskleidė, kad Lietuvos pradiniam ugdyme statistiškai reikšmingai dažniau yra taikomi į transakcijos orientaciją nukreipti ugdymo metodai: diskusijos, žaidimais grįstas ugdymas, darbas grupėje, tyrinėjimais grįstas ugdymas, trumpa refleksija. Tačiau beveik neužfiksuoti transformuojantys ugdymo metodai: rato pratimas, dėkingumo praktika, setbėjimo užrašai, meditacija, kvėpavimo pratimai, dienoraščio rašymas ir holistinė refleksija. Mokytojai, kurie pamokose veda meditacijos užsiėmimus, statistiškai reikšmingai dažniau taiko ir kvėpavimo pratimus. Mokytojai, kurie taiko vizualizacijos praktiką, statistiškai reikšmingai dažniau taiko ir dėkingumo praktiką. Nustatyta, kad netradicinio ugdymo programose dažniau taikomi transformuojantys ugdymo metodai: dėkingumo praktika, rato praktika, kontekstinis ugdymas, patirtinis ugdymas. Mokyklų aplinkos nėra pritaikytos visybiško vaiko ugdymo ir holistinių mokytojų poreikiams. Stebėtose mokyklose pamokos vyksta tradicinėse klasėse, o pradinėse mokyklose trūksta specializuotų individualaus darbo, grupinio darbo, nusiramino, žaidimo, meno, sodininkystės, maisto gaminio erdvių. Stebėtose mokyklose mokytojų darbo vietos nėra patrauklios ir neatitinka XXI a. tendencijų. Stebėtos mokyklos orientuotos į mokinių, o ne į mokytojų poreikius. Švietimo politikos ekspertų nuomone, šiuo metu šalyje vyrauja mokytojų trūkumas, todėl būtina pritaikyti mokyklas taip, kad jos atitiktų ir holistinius mokytojų poreikius, suteikti visapusišką pagalbą mokytojui ir didinti pedagoginių darbuotojų skaičių mokyklose.
- **Dvasingumo bruožas** – konceptualiųjų švietimo dokumentų lygiu dvasingumas Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje reglamentuojamas taikant

vertybinį ugdymą ir pažinimo kompetenciją. Stebėtose pamokose ir pradinių klasių mokytojų apklausoje dvasingumas buvo stipriausiai išreikštas taikant mokinių vertybinio ugdymo rodiklį. Tačiau mažiausiai tyrime išreikšti mokinių asmeninio identiteto ir prasmės jausmo rodikliai. Jie nebuvo užfiksuoti nei konceptualiųjų dokumentų, nei pamokose taikomų metodų atžvilgiu. Remiantis holistiniu Lietuvos pradinių klasių mokytojo portretu nustatyta, kad dvasingumo rodikliai buvo mažiausiai išreikšti šiais mokytojų bruožais: mokytojai retai praktikuoja maldą, dienoraščio rašymą, dėkingumo praktikas, meditaciją ar kvėpavimo pratimus. Taip pat šie metodai buvo mažiausiai taikomi ir klasėse. Mokytojai teigia, kad jiems trūksta laisvo laiko rūpintis asmeniniu gyvenimu. Dvasingumas visuose tyrimo etapuose buvo silpniausiai Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje išreikštas holistinio ugdymo bruožas. Švietimo politikos ekspertų nuomone, mokytojams trūksta kompetencijų, susijusių su dvasingumo puoselėjimu mokyklose ir asmeniniame gyvenime. Dvasingumas yra fundamentalus visybiško vaiko ugdymo bruožas, tad be jo holistinis ugdymas yra praktiškai neįgyvendinamas.

6. REKOMENDACIJOS

Šiame skyriuje pateikiamos rekomendacijos Lietuvos švietimo politikos formuotojams, pedagogų rengimo centrams, mokyklų vadovams, ugdymo išteklių kūrėjams, mokytojams ir mokslininkams. Remiantis rekomendacijomis būtų galima sėkmingai diegti holistinį ugdymą Lietuvos pradinio ugdymo sistemoje.

Lietuvos Respublikos švietimo, sporto ir mokslo ministerijai:

1. Konceptualiuosiuose švietimo dokumentuose Lietuvoje turėtų būti apibrėžta holistinio ugdymo sąvoka. Pavyzdžiui, Lietuvos Respublikos švietimo įstatymą papildyti holistinio ugdymo paradigmos apibrėžimu: „Holistinio ugdymo paradigma – tai kompleksinė švietimo sistema, kurioje tikslingai siekiama ugdyti visybišką vaiką (angl. *whole child*) diegiant integruotą ugdymo programą, holistinius ugdymo metodus, holistinėje ugdymo kultūroje su holistiniais mokytojais, visuose elementuose išlaikant susietumo, darnos, įtraukties ir dvasingumo principus.“

2. Sukurti holistinio ugdymo paradigmos įgyvendinimo gaires visais Lietuvos ugdymo lygmenimis, laikantis fundamentaliųjų holistinio ugdymo bruožų (t. y. susietumo, darnumo, įtraukties ir dvasingumo).

3. Skirti finansavimą pedagoginio personalo didinimui, holistinio mokytojų parengimo programoms ir mokyklų aplinkų fiziniam pritaikymui mokytojų bei mokinių holistiniams poreikiams.

4. Organizuojant standartizuotus mokinių pasiekimų patikrinimus, konstruoti užduotis taip, kad būtų vertinamos mokinių žinios, gebėjimai, kompetencijos ir vertybės, formuojant daugiau atviro pobūdžio probleminių tarpdisciplininių klausimų. Pavyzdžiui, patikrinimų užduotys galėtų apimti projektinių užduočių elementus, kurie reikalautų mokinių bendradarbiavimo ir problemų sprendimo įgūdžių.

5. Kuriant Lietuvos pradinio ugdymo vertinimo kultūrą, išlaikyti balansą tarp formuojamojo ir apibendrinamojo vertinimo, skiriant laiko individualiems pokalbiams, individualių pažangos aprašymui bei šeimų ir mokytojų susitikimams.

Pedagogų rengimo centrams:

1. Konstruoti būsimų pedagogų rengimo programas, remiantis holistinio ugdymo paradigma (t. y. fundamentaliais holistinio ugdymo bruožais – susietumu, darnumu, įtrauktimi ir dvasingumu).

2. Įtraukti holistinio ugdymo paradigmos modulį į pedagogų rengimo programas.

3. Organizuoti transdisciplininius modulius, rengiant pedagogus dirbti komandoje ir organizuoti transdisciplininį ugdymą mokyklose.

4. Ugdyti būsimų pedagogų asmeninį ir profesinį identitetą, emocinį intelektą, ekologinį sąmoningumą ir vertybes, atitinkančias XXI amžiaus globalaus pasaulio iššūkius ir tendencijas.

5. Ugdyti mokytojų kompetencijas pamokose taikyti nusiraminimo technikas, kvėpavimo pratimus, vizualizacijos praktikas, meditaciją, dienoraščių rašymą, stebėjimų žurnalus ir transformuojančias refleksijas.

Mokyklų vadovams:

1. Renovuojant mokyklų fizines erdves, pereiti nuo tradicinės „kvadrato formos“ klasės prie transformuojamų atvirų ugdymo erdvių dizaino, kuriant jas drauge su pedagogais ir architektais.

2. Kurti mokyklose erdves, kurios atspindėtų skirtingus mokinių poreikius (t. y. individualaus darbo erdvės, grupinio darbo erdvės, poilsio zonos, žaidimų aikštelės, menų zonos, sporto zonos, technologijų zonos, filmavimo zonos ir kt.).

3. Kurti XXI amžiaus tendencijas atitinkančias konkurencingas darbo erdves mokytojams (t. y. poilsio zonos, sporto zonos, prieiga prie profesinės ir mokslinės literatūros, duomenų bazių, sveikatingumo puoselėjimo programos).

4. Mažinti mokytojų darbo krūvį, didinant pedagoginių darbuotojų skaičių (t. y. mokytojų asistentai, pavaduojantys mokytojai, mokinių asistentai, praktikantai, savanoriai, socialiniai darbuotojai, psichologai). Formuoti komandinio darbo ir dalijimosi kultūrą mokykloje.

Ugdymo išteklių kūrėjams:

1. Visi ugdymo ištekliai turėtų būti kuriami tarpdisciplinėse darbo grupėse, suderinant ugdymo išteklius bendromis kontekstinėmis temomis ir laikotarpiu (t. y. visų dalykų mokytojai moko tuos pačius fenomenus tuo pačiu metu).

2. Integruoti bent kelias transdisciplinines temas į kiekvieną ugdymo periodą (t. y. klasę), kad mokytojams būtų paprasčiau organizuoti transdisciplininį ugdymą mokykloje.

3. Visi ugdymo ištekliai turėtų remtis fundamentaliais holistinio ugdymo bruožais (t. y. susietumu, darnumu, įtrauktimi ir dvasingumu).

Mokytojams:

1. Kuriant pamokas, atsižvelgti į mokinių skirtumus, pomėgius ir interesų sritis.

2. Įprasminti pamokas, siejant jas su lokaliu ir globaliu kontekstu.

3. Išlaikyti balansą tarp transmisijos, transakcijos ir transformacijos ugdymo metodų krypčių. Pavyzdžiui, pamoką pradėti nuo nusiramino pratinimų, aiškinant teoriją pasitelkti metaforą, o pamokos pabaigoje taikyti 3H – holistinį refleksijos modelį.

4. Skirti laiko pamokose naujų žinių integracijai į mokinių asmenybes taikant kontempliacines praktikas: sąmoningumą, meditaciją, vizualizaciją, dėkingumo praktiką, mokymosi dienoraštį ir stebėjimo užrašus.

5. Ugdyti mokinių ekologinį sąmoningumą, globalų pilietiškumą, demokratines vertybes ir emocinį intelektą per asmeninį pavyzdį. Pavyzdžiui, inicijuoti gamtos tausojimo projektus, parodyti praktinius pavyzdžius, kaip saugoti gamtą, vestis vaikus į užterštas aplinkas, klasėje įdiegti rūšiavimo konteinerius. Mokslo metų pradžioje organizuoti bendruomenės renginius, kur tėvai galėtų atnešti atlikusias mokymosi priemones ir jas panaudoti bendrosioms ugdymo reikmėms.

6. Puoselėti artimus ryšius su mokiniais bei demonstruoti pagarba grįstus tarpusavio santykius. Pavyzdžiui, organizuoti neformalius susitikimus su mokiniais ir jų šeimomis, pamokų metu pasakoti apie savo asmeninį gyvenimą.

7. Integruoti menų į visų dalykų pamokas. Pavyzdžiui, su klase sukurti dainą, padedančią įsiminti daugybės lentelę; eilėraščiais mokytis lietuvių kalbos gramatikos taisykles; menų pamokas siesti su gamtos mokslų ir visuomeninio ugdymo temomis.

8. Skirti dėmesio savo asmeninio gyvenimo kokybės puoselėjimui (t. y. fizinėms, socialinėms ir psichinėms sveikatos aspektams).

9. Darbą grįsti tinklaveikos principais, vengiant konkurencijos ir individualizmo darbo vietoje.

10. Vengti konkurencijos ir mokinių rezultatų lyginimo, skatinti bendradarbiavimą ir dalijimosi kultūrą pamokose.

Švietimo tyrėjams:

1. Atlikti ilgalaikius tyrimus, siekiant nustatyti holistinio ugdymo įtaką mokinio asmenybės raidai.

2. Atlikti lyginamuosius tyrimus, lyginant tradicinio ir holistinio ugdymo poveikį mokinio asmenybės raidai.

3. Plačiau ištirti mokytojų asmeninio gyvenimo veiksnių (t. y. socialinių santykių, romantinių santykių, laisvalaikio, savirealizacijos, hobbio, fizinio aktyvumo ir pan.) įtaką ugdymo kokybei klasėje. Nustatyti, koku holistinės mąstysenos lygiu pasižymi dabartiniai mokytojai.

4. Plačiau ištirti tėvų nuomonę apie ugdymo kokybę ir holistinio ugdymo poreikį Lietuvoje (t. y. kokio ugdymo tėvai labiausiai nori savo vaikams; į ką tėvai šiuo metu yra labiau orientuoti – į intelektualinį ugdymą ar mokinių savijautą; kodėl tėvai renkasi privačias mokyklas; į kokius mokytojų charakterio bruožus ir profesines kompetencijas atsižvelgia tėvai, rinkdamiesi mokytoją; kodėl Lietuvoje daugėja privačių mokyklų paklausa; kokia mokyklos kultūra šiuo metu atitinka tėvų poreikius).

5. Tyrinėjant holistinį ugdymą, į tyrimus įtraukti mokinius, kad būtų išgirsta jų nuomonė apie taikomus mokymo ir vertinimo metodus. Įsiklausyti į reikšmingiausios ir pažeidžiamiausios tyrimo grupės balsą yra ypač svarbu, siekiant konstruoti sėkmingą holistinio ugdymo diegimą ateityje.

6. Ištirti, kaip holistinis ugdymas galėtų prisidėti prie ekologinio sąmoningumo ugdymo ir globalių pasaulio problemų sprendimo.

7. SUMMARY

Relevance of the study. In this turbulent world with its anthropocentric mindset and myriad challenges—climate change, depletion of the Earth’s resources, materialistic values, war, terrorism, poverty, inequality, and lack of tolerance (Hryhorczuk et al., 2024; Wells et al., 2024)—it is stimulating to turn to holistic education and to revisit the question: what does it mean to be “human”? Interestingly, Guattari (2000) identifies the relationship between the “three ecologies”—mental, social, and environmental—arguing that changing one ecology requires changes in the others. Hence, a climate crisis or a war cannot be solved without tackling social problems and transforming people’s mentality. Is there a better way to change the mindset of humanity than through education? The United Nations report on Transforming Education (2023) states that:

Education must be understood as a holistic learning process—a process through which we learn to learn for life; learn to do and work in this rapidly changing world; learn to live together in respect for each other and for nature; and, above all, a process through which we learn how to be, to live and to enjoy full and meaningful lives. (p. 1)

To change the world, we need a new approach to education—one that unites our fragmented world and helps us form a coherent vision of a better world. Miller (2000, p. 384) argues that “a new paradigm of education is emerging in many parts of the world, described in terms such as humanistic, global, ecological, green, inclusive, cooperative, progressive, whole brain and whole language.” However, Miller (1988), inspired by humanistic and interpersonal pedagogy in developing his theory of holistic education, chose the term “holism” rather than “humanism” stating that the main difference is that the holistic approach includes a spiritual dimension (Miller et al., 2019, p. 5). The scientific question, therefore, is: what is this holistic education paradigm, and what are its characteristics?

Exploration of the topic and research gaps. Empirical research on holistic education is predominant in North America (Miller, 2016; Rudge, 2016; Seelig et al., 1982), Europe (Badjanova & Ilisko, 2015; Echegoyen-Sanz & Martín-Ezpeleta, 2021; Glenn, 2011; Lee, Hong, Niemi & Ilyashko, 2014; Renshaw & Wood, 2011), and Asia (Bautista et al., 2016; Hedges & Cooper, 2014; Lee et al., 2014; Pong, 2021; Rianawaty et al., 2021; Rudge, 2021; Sutarman et al., 2017; Wang et al., 2010; Widodo, 2019). The largest number of studies on holistic education has been found in Indonesia (Rianawaty et al., 2021; Sutarman et al., 2017; Widodo, 2019). It has also been observed that holistic education has been studied as alternative education in the North American continent, as part of the national curriculum in Asia, and as individual case studies in Europe. From a methodological perspective, it was found that there is a lack of comprehensive quantitative, experimental, and comparative studies that would reveal the benefits of holistic education compared to traditional education, as well as its prevalence and need. As many as 10 qualitative case studies were identified (Glenn, 2011; Miller, 2016; Pan et al., 2010; Renshaw & Wood, 2011; Rianawaty et al., 2021; Rudge, 2016; Rudge, 2021; Sutarman et al., 2017; Widodo, 2019; Wang et al., 2010). However, only 2 quantitative studies have been conducted (Badyanova &

Ilishko, 2015; Bautista et al., 2016). One mixed-methods study was identified (Pong, 2021). One holistic intervention for pre-service teachers was identified (Echegoyen-Sanz & Martín-Ezpeleta, 2021). Two longitudinal studies were identified (Hedges & Cooper, 2014; Pong, 2021).

Holistic education has a positive impact on personal development (Hedges & Cooper, 2014; Miller, 2016; Pong, 2021; Rudge, 2016; Sutarman et al., 2016). Hedges and Cooper (2014) found that achieving holistic outcomes requires a pedagogy that values relationships, emotional engagement, reflection and responsibility, attention to content and process, and uncertainty and challenge. Badjanova and Ilishko (2015) add that holistic education can have a significant impact on the quality of teaching and learning. Sutarman et al. (2016) found that holistic education has a positive impact on the transformation of students' character values. Pong (2021) argues that holistic education, through experiential learning, contributes to fostering the spiritual well-being of Chinese students at the personal, social, environmental, and transcendental levels. A longitudinal study conducted at Harvard since 1938 found that close relationships, more than money or fame, help people to be happy throughout their lives. Relationships protect people from life's adversities, help stave off mental and physical decline, and are a better predictor of a long and happy life than social class, intelligence quotient, or even genes (Hart, 2023). This study proves that intellectual development is not the most important factor in achieving overall success and happiness in life.

Lithuanian context. Leading countries in education (i.e., Finland, Singapore, Canada) and the International Baccalaureate Programme declare that they are pursuing a holistic education (Hare, 2006), which is beneficial for comprehensive personal development, societal breakthroughs, and the creation of harmonious relationships with all the ecosystems around us. Lithuania, in line with leading countries, also mentions holistic education at the primary level in its education concept papers:

In primary school, an integral, holistic education best meets the needs of the pupil: It includes not only knowledge, skills, values, but also senses, feelings, imagination; it aims at the harmony of rational and non-rational (intuitive, sensual, subconscious) cognition, involving all the child's senses; it aims at the harmony of the aims, objectives, content and methods of the subjects; it uses various methods of educational integration (personal; socio-cultural; subject - thematic, problem-based, methods, content). It operates in different environments (classroom, school, out-of-school), aiming to learn about the phenomena in question through experience, thus constructing a holistic view of the world. (ŠMSM, 2022c, p. 151)

A review of research on holistic education in Lithuania shows that the theory of holistic education was developed by Professor Stasys Šalkauskis (1992, 1998), and the theoretical principles of educational integration were examined by Jonas Laužikas (1993). Links to the holistic education paradigm can also be found in the system of goals and objectives of integral education by Professor Leonas Jovaiša (1998, 2001, 2002) and in their analyses in the works of other scholars (Aramavičiūtė & Martišauskienė, 2010; Nagrockaitė, 2013; Paulauskas, 2010; Tijūnėlienė, 2005,

2010). However, Professor Meilė Lukšienė points out that there is “little holistic thinking in Lithuania” (2000, p. 275). According to Lukšienė (2000), Lithuania is completely divided by the socio-cultural path of school development and “a negative holistic, i.e., total, conception of the interaction of processes” (p. 275). Further research on holistic education in Lithuania has been carried out by Stulpinas (1997), Aramavičiūtė (2003), Valatkienė (2005), Martišauskienė (2006), Baranova (2011), Aramavičiūtė and Martišauskienė (2010), Nagrockaitė (2013), Aleknaitė-Bieliauskienė (2013), Kvieskienė and Vyšniauskaitė (2017), and Kontrimienė (2019, 2022). However, in Lithuania, holistic education is discussed more on a theoretical level, highlighting its benefits for the spiritual and value education of individuals and society in the context of globalisation and the ecological crisis. A review of empirical work by Lithuanian researchers and educational documents leaves unclear how much and what features of the holistic education paradigm are present in the Lithuanian primary education system.

This raises the following scientific issues:

1. What are the fundamental features of the holistic education paradigm?
2. What are the features of the holistic education paradigm in the Lithuanian primary education system?
3. How are the features of the holistic education paradigm manifested in the Lithuanian primary education system?

Object:

The features of the holistic education paradigm in the Lithuanian primary education system.

Aim of the study:

To determine the expression of the features of the holistic education paradigm in the Lithuanian primary education system.

Study objectives:

1. To substantiate the theoretical model of the trait indicators of the holistic education paradigm;
2. To justify a methodology for researching the features of the holistic education paradigm;
3. To identify the peculiarities of the expression of the features of the holistic education paradigm in the Lithuanian primary education system.

Scientific novelty and theoretical significance of the dissertation research:

- The “Holistic Education Paradigm Fundamental Traits Indicators Model” reveals the fundamental features and relationships of holistic education, thereby expanding the current understanding of holistic education.

- A holistic education questionnaire for primary school teachers was developed and validated in a pilot study ($n = 42$), with the first part demonstrating Cronbach's $\alpha = .896$, and the second part showing Cronbach's $\alpha = .780$. This research enabled a quantitative approach to the topic of holistic education and facilitated a systemic-level analysis of the situation of primary education in Lithuania.

- Holistic criteria for monitoring lessons and schools were developed and validated. These criteria can be used to scientifically assess holistic features in schools and lessons.

Practical relevance of the thesis research:

- “Holistic Education Paradigm Fundamental Traits Indicators Model”: It not only systematises existing theoretical knowledge but also opens up new perspectives for the application of holistic education in the educational context. It can be useful not only in an academic sense but also in practice, offering educational practitioners new tools and methods to improve teaching processes.

- Quantitative questionnaire on holistic education for primary school teachers: The questionnaire can be adapted, translated, and used in other countries to study the prevalence of holistic education, thus contributing to the international development of this scientific field.

- Holistic criteria for classroom and school observation: These criteria can be adapted and applied in future research on holistic education, providing practical standards and a framework of benchmarks to help researchers and practitioners evaluate holistic education practices. In this way, the criteria can become a valuable tool for promoting educational quality and innovation.

- Portrait of a Lithuanian primary school teacher: Based on data collected from a quantitative survey of Lithuanian primary school teachers, a portrait of a Lithuanian primary school teacher was created, which reveals the traits of a holistic teacher. This portrait can be useful for education policymakers to focus on improving the quality of teachers’ personal lives.

- 3H – Head, Heart, Hands: A holistic reflection model has been developed, enabling educators to apply holistic reflection in their daily lessons.

Research methodology and design:

- Multi-stage mixed methods research: This thesis adopts a multi-stage mixed methods research design (Creswell, 2014, 2015; Leavy, 2017), involving the collection of quantitative and qualitative data (see Fig. 50). Four stages of the study took place simultaneously and were not directly related to each other. Based on a convergent research analysis design, each phase had a distinct logic for data collection and processing. Based on the principle of complementarity, the results of the study phases were combined and synthesised qualitatively into a single whole.

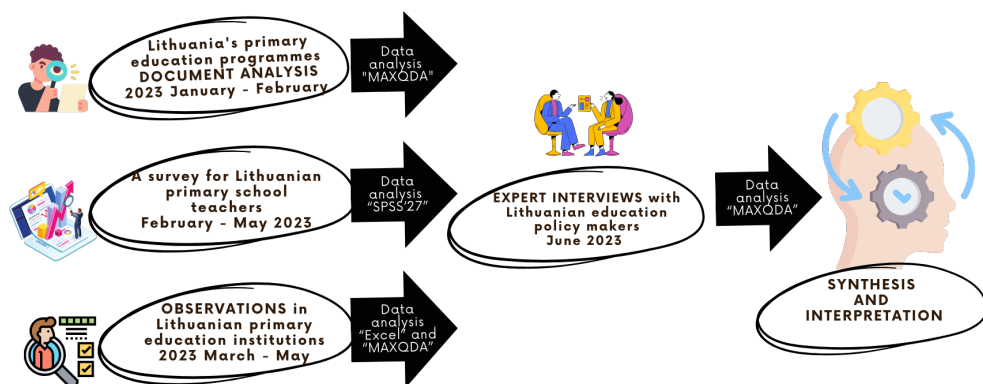


Fig. 50. Multi-stage mixed-methods research design

Methods of data collection:

- Systematic literature review: A systematic literature review was conducted in 2021, following the PRISMA (Page et al., 2020) guidelines. The aim was to identify existing research on holistic education, as well as research gaps and issues. This review formed the basis for establishing the relevance of the research in this thesis.

- Content analysis of the documents: Content analysis was conducted on the updated Lithuanian Primary Education Framework (February 2023). Three publicly available documents were analysed: (1) Introduction to the Framework (ŠMSM, 2022a); (2) Inventory of the Development of Competences (ŠMSM, 2022b); and (3) Recommendations for the Implementation of the Framework for Primary Education (ŠMSM, 2022c). This stage of the research addressed two research questions: (1) Why is it necessary to explore the features of holistic education in the Lithuanian primary education system? and (2) What are the features of holistic education described in the updated Lithuanian primary education curricula?

- Online survey for Lithuanian primary school teachers: A quantitative online survey was conducted with primary school teachers from February to May 2023. The aim of the survey was to pragmatically collect primary school teachers' opinions on holistic education methods and to create a holistic portrait of a Lithuanian primary teacher. This phase of the study aimed to answer two questions: (1) How is holistic education implemented in the Lithuanian primary education system through various educational methods? and (2) What are the characteristics of primary teachers in Lithuania?

- Observations in Lithuanian primary education institutions: Observations were carried out in primary education schools across Lithuania between March and May 2023. The aim of this study was to determine how the features of holistic education are manifested in Lithuanian primary education institutions. A total of seven schools were visited, and 30 lessons taught by various primary school teachers were observed. The study focused on the physical environments of the schools and the educational methods used by teachers during the lessons.

- Expert interviews with Lithuanian education policymakers: Five top-level education policy experts working in different education policy-making institutions in

Lithuania were interviewed using individual in-depth interviews. This stage of the research aimed to identify: (1) where holistic education is being implemented in Lithuania, and (2) what the perspectives are for the further implementation of holistic education in Lithuanian primary education.

Methods of data analysis:

- Qualitative methods of data analysis: Based on deductive reasoning, the study employed a thematic analysis method, where segments of the analysed text were coded according to predefined themes using open coding techniques. This coding was carried out using the MAXQDA software, ensuring a higher level of data reliability.

- Quantitative methods of data analysis: the following statistical analysis methods were used to analyse the quantitative survey data from primary school teachers: (1) descriptive statistics; (2) paired *t*-test; (3) Mann–Whitney *U* test; (4) Spearman’s correlation test. The statistical analysis was conducted using SPSS Statistics 27.

RESULTS

Literature review. An analysis of the scientific literature has shown that there is no single holistic definition of education, although the theme of “whole child” education prevails. In a general sense, it is the development of the body, mind, and spirit (Smuts, 1926; Miller et al., 2019; Badjanova & Ilishko, 2015; Miller, 2021). In a broader sense, educating the whole child addresses the intellectual, social, emotional, physical, spiritual, and artistic needs of an individual in a balanced way. It fosters a holistic understanding of the world through a holistic mindset, emphasising the interconnections between all ecosystems and the human responsibility to nurture their goodness (Miller, 1997; Martišauskienė, 2015; Sutarman et al., 2017; EAUDE, 2019; Rianawaty et al., 2021; Miseliūnaitė et al., 2022). First, in this thesis, the paradigm of holistic education is defined as an integrated education system that aims to develop the “whole child” through an integrated curriculum, holistic educational methods, a holistic educational culture, and holistic teachers, grounded in the principles of interconnectedness, balance, inclusion, and spirituality across all elements. Secondly, the “Holistic Education Paradigm Fundamental Traits Indicators Model” (see Fig. 51) is presented as a tool for introducing holistic education into the education system. Based on the complex systems ontology and Kerlinger’s (1970) theoretical modelling principle (Cohen et al., 2018), the construction of the theoretical model was intended to create a holistic picture and reveal the relationships among all traits and levels of the education system. The model (Fig. 51) shows that the holistic education paradigm is underpinned by four fundamental traits: interconnectedness, balance, inclusion, and spirituality. Interconnectedness is realised through the connections between the individual and the community, the various domains of knowledge, the body and the mind, linear thinking and intuition, the self and one’s soul, and the Earth and nature (Miller, 2019). Balance is achieved by balancing assessment and learning, individual and group, content and process, knowledge and imagination, rationality and intuition, quantitative and qualitative assessment, technique and vision, and technology and curriculum (Miller, 2019). Inclusion is achieved by maintaining a balance between the different strands of educational

approaches: transmission, transaction, and transformation (Hutchison & Bosacki, 2000). Spirituality is fostered through the search for personal identity, the development of moral attitudes, and the creation and nurturing of a sense of meaning (Bhatta, 2009). Further implementation of the holistic education paradigm requires reflection on an integrated curriculum (i.e., fostering contextualised education, interconnectedness of subjects, and respect for the individuality of the learner); a holistic school culture (i.e., creating physical school spaces and community that meet the holistic needs of students and teachers); holistic teachers (i.e., encouraging care for oneself, others, and the environment); holistic educational approaches (i.e., maintaining a balance between transmission, transactional, and transformational educational orientations).

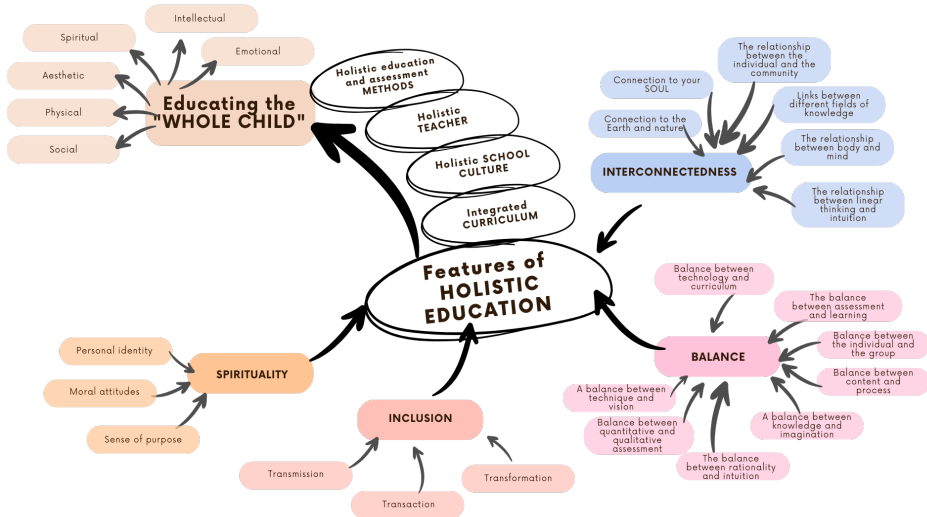


Fig. 51. Holistic Education Paradigm Fundamental Traits Indicators Model

RESULTS OF THE EMPIRICAL STUDY

1. **INTERCONNECTEDNESS.** The analysis of the updated Lithuanian primary education documents revealed that connectedness in Lithuanian primary education is regulated through the development of emotional, healthy lifestyle, social and sustainable development competences, and citizenship. The results of a survey of primary school teachers ($n = 365$) indicated correlations between the following statements:

a. The correlation coefficient between “I discuss emotions and appropriate expression of emotions with my students every day” and “I discuss values and their importance with my students every day” is 0.669. The correlation coefficient is positive and consistent with the hypothesis (i.e., teachers who provide values education to students also provide emotional intelligence education). The resulting p -value is < 0.05 , which means that the coefficient is statistically significant.

b. The correlation coefficient between “I encourage students to relate individual work to their talents, hobbies, and personal interests” and “I encourage students to

search for their personal identity through discussions about the world, human activities, and relationships” is 0.532. The average correlation coefficient is consistent with the hypothesis (i.e., teachers who encourage students to explore their personal identity are also more likely to encourage students to relate their work to their talents, hobbies, and personal interests). The resulting p -value is < 0.05 , which means that the coefficient is statistically significant.

c. The correlation coefficient between “I know everyone in my class” and “I could tell you the strengths-talents of all my students” is 0.706. The correlation coefficient is positive and consistent with the hypothesis (i.e., teachers who are familiar with their pupils can identify their strengths and talents). The resulting p -value is < 0.05 , which means that the coefficient is statistically significant.

Lesson observations ($n = 30$) revealed that primary teachers demonstrate respectful relationships with their pupils ($n = 25$) and provide a holistic education ($n = 25$). However, teachers rarely explain assessment and evaluation criteria to pupils ($n = 14$) and relate lessons to pupils’ interests ($n = 11$).

2. BALANCE. An analysis of the updated Lithuanian primary education documents revealed that balance in Lithuanian primary education is regulated through a competency-based curriculum and holistic education, where “all competences are equally important” (ŠMSM, 2022a, p. 2). Other elements include the principle of content coherence and the cross-curricular integration of topics. Expert interviews with education policymakers indicated that the coherence of holistic education in the Lithuanian primary education system is determined by: the directionality of education policy, teacher training programmes, the adaptability of the physical school environment, and the interconnectedness of educational resources. Lesson observations ($n = 30$) revealed that coherence was manifested through the presence of clear classroom rules ($n = 29$), the fostering of a balance between knowledge and imagination ($n = 28$), and the encouragement of a balance between the use of technology and real-life communication ($n = 27$). A survey of Lithuanian primary school teachers ($n = 365$) revealed that the weakest relationship was that of teachers with themselves. Only 41% reported regularly eating a healthy diet, 46% practiced gratitude, 16% meditated, 32% prayed, 8% kept a diary or observation notes, and only 37% stated that they had free time to take care of their personal lives. The results of the survey also showed correlations between the following statements:

a. The correlation coefficient between “I take care of my physical health” and “I take care of my mental health” is 0.619. The correlation coefficient is positive and consistent with the hypothesis that (i.e., teachers who take care of their physical health also tend to take care of their mental health). The resulting p -value is < 0.05 , which means that the coefficient is statistically significant.

b. The correlation coefficient between “I take care of my social health” and “I take care of my mental health” is 0.793. The correlation coefficient is positive and consistent with the hypothesis (i.e., teachers who take care of their social health also take care of their mental health). The resulting p -value is < 0.05 , which means that the coefficient is statistically significant.

c. The correlation coefficient between “I am constantly looking for my personal identity” and “I am constantly looking for my professional identity” is 0.573. The

correlation coefficient is positive and consistent with the hypothesis (i.e., teachers who search for their personal identity are more likely to search for their professional identity). The resulting p -value is < 0.05 , which means that the coefficient is statistically significant.

According to education policymakers, the implementation of holistic education in Lithuania's primary education system faces the following challenges: a teacher shortage, lack of direction in education policy, an unfavourable student assessment culture, uneven school leadership, and insufficient competences. Successful implementation of holistic education in Lithuania's primary education system would require a shift from a subject-based to an integrated curriculum, from a standardised to a personalised assessment system, a culture of networking within the school community, an increase in the number of pedagogical staff, comprehensive teacher support, and adaptation of the physical spaces of the schools to meet the needs of both teachers and students.

3. INCLUSION. The analysis of the updated Lithuanian primary education documents revealed that inclusion in Lithuanian primary education is regulated through the principles of respect for the individuality of the pupil, differentiation, the use of experiential education methods, and inquiry-based education. In holistic education, inclusion is ensured through a combination of transmissive, transactional, and transformational approaches. A survey of Lithuanian primary school teachers revealed that, among the transactional methods of holistic education, the most common methods used by Lithuanian primary school teachers are: the discussion method (3.21 ± 0.702) and various games to achieve the lesson objective (2.89 ± 0.691). The least frequently used method is the individual project method (2.43 ± 0.710). Among the transformation-oriented educational methods, the most common are the democratic election of a class elder (3.35 ± 0.977) and regular classroom duties (3.23 ± 0.906), while the least common are the gardening method (1.93 ± 0.742) and the student observation notebook/diary writing method (2.03 ± 0.883). The mean frequency of transactional methods is higher than the mean frequency of transformational methods ($2.766 > 2.5317$), and the paired t -test showed a p -value of < 0.05 (i.e., Sig. (2-tailed) = 0.000). Therefore, it can be concluded that transactional methods are used more often than transformational methods in the lessons of Lithuanian primary school teachers. The results of the lesson observations ($n = 30$) revealed that the most common methods used in the lessons were discussion ($n = 16$), play-based education ($n = 15$), and short reflection ($n = 16$). However, very little or no use was made of circle practice ($n = 0$), gratitude practice ($n = 0$), diary writing ($n = 0$), meditation ($n = 0$), observation notes ($n = 1$), and gardening ($n = 1$). These findings confirm the results of the survey. The results of the school observations ($n = 7$) showed that schools have a lot of student work ($n = 7$), sports equipment ($n = 7$), plants ($n = 7$), and classrooms equipped with technology ($n = 6$). However, schools lack individual work areas ($n = 3$), group work areas ($n = 1$), cooking spaces for teachers and pupils ($n = 0$), gardening spaces in the schoolyard ($n = 0$), and comfortable, modern workplaces for teachers ($n = 0$). Classes are held in traditional "rectangular" classrooms with a teacher's desk in front and a blackboard, leaving little space for circle practice and making it difficult to transform the classroom layout.

4. SPIRITUALITY. The analysis of the updated Lithuanian primary education documents revealed that spirituality in Lithuanian primary education is regulated through value education: “a virtuous, sensitive, strong-charactered, responsible, committed to Lithuania, selfless person is educated” (ŠMSM, 2022a, p. 2); competence-based education; and cognitive competences. Observations of lessons ($n = 30$) revealed that teachers often relate lessons to value issues ($n = 20$), but rarely raise existential issues focused on personal identity, morality, and spiritual development ($n = 10$). A quantitative survey of Lithuanian primary school teachers revealed that non-traditional curricula are statistically significantly more likely to use the following holistic educational methods than traditional curricula: “I use experiential educational methods in all lessons”, “All lessons are interconnected by common contextual themes”, “Students work on individual projects”, “I use circle time”, and “I use gratitude in lessons”. The results of the survey of primary school teachers ($n = 365$) showed correlations between the following statements:

a. The correlation coefficient between “I use breathing exercises in my classroom to calm and focus students” and “I use meditation or other mindfulness practices in my classroom” is 0.495. The correlation coefficient is positive and consistent with the hypothesis (i.e., teachers who use meditation in their lessons are more likely to use breathing practices). The resulting p -value is < 0.05 , which means that the coefficient is statistically significant.

b. The correlation coefficient between “I use visualisation practices” and “I use gratitude practices in my lessons” is 0.484. The correlation coefficient is positive and consistent with the hypothesis (i.e., teachers who use visualisation practices are more likely to use gratitude practices). The resulting p -value is < 0.05 , which means that the coefficient is statistically significant.

c. The correlation coefficient between “I take care of my physical health” and “I take care of my mental health” is 0.619. The correlation coefficient is positive and is consistent with the hypothesis (i.e., teachers who take care of their physical health also take care of their mental health). The resulting p -value is < 0.05 , which means that the coefficient is statistically significant.

d. The correlation coefficient between “I am constantly looking for my personal identity” and “I am constantly looking for my professional identity” is 0.573. The correlation coefficient is positive and consistent with the hypothesis (i.e., teachers who search for their personal identity are more likely to search for their professional identity). The resulting p -value is < 0.05 , which means that the coefficient is statistically significant.

The spirituality trait is the weakest, both in terms of the educational methods used, the personal profiles of teachers, and the conceptual documents.

CONCLUSIONS

1. This study has established that, in Lithuania, holistic education is associated with terms such as complete education, integral education, and holistic education. Holistic education is defined in this thesis as an educational paradigm that aims to develop the “whole child” through an integrated curriculum, holistic educational methods, and a holistic educational culture, all in collaboration with holistic teachers.

The principles of interconnectedness, balance, inclusion, and spirituality are maintained in every element of the process. Based on this definition, a model of “Indicators of the Fundamental Features of the Holistic Education Paradigm” was developed.

2. The research methodology, based on the “Holistic Education Paradigm Fundamental Traits Indicator Model”, revealed the use of a pragmatism-based research design, incorporating a mixed-methods strategy. The analysis of a wide range of quantitative and qualitative data, using the principle of complementarity, ensured the validity and reliability of the study. This included thematic content analysis of the updated Lithuanian Primary Curriculum Framework documents, statistical analysis of a quantitative survey of Lithuanian primary school teachers, data from primary education institutions and classroom observations, and interviews with education policymakers. By combining different methods, a holistic research ontology was achieved.

3. In order to answer the research question, “What and how are the features of the holistic education paradigm manifested in the Lithuanian primary education system?”, the following was found:

- Interconnectedness: At the level of conceptual educational documents, interconnectedness in the Lithuanian primary education system is regulated through three key relationships: (1) the relationship with oneself – emotional competence and healthy lifestyle competence; (2) the relationship with others – citizenship competence and social competence; and (3) the relationship with the environment – knowledge of sustainable development. Observations have shown that connectedness in the classroom is manifested through the identification of the lesson objective, the contextualisation of the lesson, the identification of the criteria for evaluating the lesson, and the fostering of respectful relationships with the students. The quantitative survey revealed that teachers who provide values education are statistically significantly more likely to also provide emotional intelligence education. In addition, teachers who encourage the search for personal identity are statistically significantly more likely to encourage students to connect their work to their talents, hobbies, and personal interests. Teachers who know their students are statistically significantly more likely to be able to identify each student’s talents. Teachers with more than 25 years of experience are more likely to start lessons with a discussion about the relevance of the lesson to everyday life, to review students’ progress on a weekly basis, to use a reflective approach on a daily basis, and to assign independent work more frequently. According to education policy experts, primary education in Lithuania still lacks clear direction in education policy, the assessment system is not adapted to holistic education, there are differences in the leadership of school leaders and in the competences of teachers, and there is a lack of a culture of collaboration among teachers in schools.

- Balance: At the level of conceptual educational documents, coherence in the Lithuanian primary education system is regulated through competency-based education, the principle of content coherence, and the interdisciplinary integration of topics. Observations have shown that the indicators of coherence in the classroom are manifested through the clear rules that prevail in the classroom, the teacher’s efforts

to balance between the group and the individual, the combination of knowledge and imagination, the content and context, the choice of qualitative and quantitative assessment methods, the use of technology, and the fostering of a real connection with the children. Observations also revealed that coherence is the strongest feature of holistic education in the classroom. A quantitative survey of primary school teachers showed that those who use group work are statistically significantly more likely to also employ individual work. Almost all teachers agree that social, emotional, physical, artistic, and spiritual education are equally important as intellectual education. Education policy experts believe that Lithuania's primary education system needs to move from a subject-based to an integrated curriculum, from a culture of standardised to individualised assessment, and to introduce a culture of networking in the school community.

- Inclusion: At the level of conceptual educational documents, inclusion in the Lithuanian primary education system is regulated through the principle of respect for the individuality of the pupil, the use of differentiation, and the application of experiential and inquiry-based education methods. Both classroom observations and a quantitative survey of Lithuanian primary school teachers indicated that transactional-oriented educational methods—such as discussion, play-based education, group work, inquiry-based education, and brief reflection—are used statistically significantly more frequently than other approaches. However, transformative educational methods are rarely observed. These include circle exercises, gratitude practices, set notes, meditation, breathing exercises, journaling, and holistic reflection. Teachers who use meditation in their lessons are statistically significantly more likely to use breathing exercises. Similarly, teachers who apply visualisation practices are statistically significantly more likely to use gratitude practices. It was found that transformative educational methods are more frequently used in non-traditional education programmes, including gratitude practices, circle practices, contextual education, and experiential learning. School environments, however, are not adapted to the needs of “whole child” education and holistic teachers. In the schools observed, lessons are taught in traditional classrooms, while primary schools lack specialised spaces for individual work, group activities, relaxation, play, art, gardening, and cooking. The teachers' workplaces are neither aesthetically appealing nor aligned with 21st century educational trends. The schools observed are student-centred rather than teacher-centred. Education policy experts believe that there is currently a teacher shortage in the country and that it is necessary to adapt schools to meet the holistic needs of teachers, to provide comprehensive support for teachers, and to increase the number of teaching staff in schools.

- Spirituality: At the level of conceptual educational documents, spirituality in the Lithuanian primary education system is regulated through value education and cognitive competence. In the observed lessons and in the survey, spirituality was most strongly expressed by primary school teachers through the indicator of students' value education. However, indicators related to personal identity and a sense of meaning were the least expressed in the survey and were not reflected in the conceptual documents or the classroom methods. The holistic portrait of a Lithuanian primary school teacher revealed that indicators of spirituality were the least expressed:

teachers rarely practised prayer, journaling, gratitude practices, meditation, or breathing exercises. These practices were also the least implemented in classrooms. Teachers also reported a lack of free time to attend to their personal lives. Spirituality was the least expressed feature of holistic education in the Lithuanian primary education system at all stages of the study. Education policy experts believe that teachers lack competences related to fostering spirituality in schools and in their personal lives. Yet spirituality is a fundamental feature in educating the “whole child”, and without it, the implementation of holistic education is practically impossible.

LITERATŪROS SĄRAŠAS

1. Acim, R. (2018). The Socratic method of instruction: An experience with a reading comprehension course. *Journal of Educational Research and Practice*, 8(1), 41–53. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2018.08.1.04>
2. Adams, K., Monahan, J., & Wills, R. (2015). Losing the whole child? A national survey of primary education training provision for spiritual, moral, social and cultural development. *European Journal of Teacher Education*, 38(2), 199–216. <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1030388>
3. Adler, A. (1958). *The education of the individual*. Greenwood Pub Group.
4. Akmenčė, A. E., Akpinar, B., & Akmenčė, E. (2015). New horizons in education through holistic approach. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 1(1), 1–7. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/207650>
5. Aleknaitė-Bieliauskienė, R. (2013). Visybėška asmenybė ir jos vieta sociume. *Logos (Vilnius)*, 77, 147–158. <http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2013~1394816852658/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>
6. Andrzejewski, C. E. (2009). Toward a model of holistic dance teacher education. *Journal of Dance Education*, 9(1), 17–26. <https://doi.org/10.1080/15290824.2009.10387380>
7. Anttila, E. (2018). The potential of dance as embodied learning. In *Proceedings of A Body of Knowledge: Embodied Cognition and the Arts Conference*. <https://escholarship.org/uc/item/3s7118mr>
8. Aramavičiūtė, V. (2003). Gyvenimas mokykloje kaip integralus ugdymo veiksnys. *Pedagogika*, 68, 29–34. <http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2003~1367156534375/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>
9. Aramavičiūtė, V. (2013). *Leonas Jovaiša: nuo pedagogikos edukologijos link: mokslo studija*. Vilniaus universiteto leidykla.
10. Aramavičiūtė, V. ir Martišauskienė, E. (2010). Leono Jovaišos auklėjimo mokslas: fundamentalumo ir inovatyvumo sinergija. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 25, 19–29. <https://www.zurnalai.vu.lt/acta-paedagogica-vilnensia/article/view/3011/2153>
11. Ayten, B. K., & Polater, C. (2021). Values education using the digital storytelling method in fourth grade primary school students. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 9(2), 66–78. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1303946.pdf>
12. Badjanova, J., & Iliško, D. (2015). Holistic approach as viewed by the basic school teachers in Latvia. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 6(1), 132–140. <https://doi.org/10.1515/dcse-2015-0010>
13. Baranova, J. (2011). Filosofinės prielaidos darnios plėtros ugdymui. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 26, 49–59. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2011.26.2982>
14. Barber, P. (2002). *Researching personally and transpersonally: A gestal approach to facilitating holistic inquiry and change in groups and organisations. Work based learning, school of education studies*. University of Surrey.
15. Bautista, A., Ng, S.-C., Muñoz, D., & Bull, R. (2016). Learning areas for holistic education: Kindergarten teachers' curriculum priorities, professional development needs, and Beliefs. *International Journal of Child Care and Education Policy (Seoul)*, 10(1), 1–18. [žiūrėta 2021–09–09]. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1186/s40723-016-0024-4>
16. Becker, K. M. (2013). Dancing through the school day: How dance catapults learning in elementary education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 84(3), 6–8. <https://doi.org/10.1080/07303084.2013.763665>
17. Benade, L. (2019). Flexible learning spaces: Inclusive by design? *NZ J Educ Stud*, 54, 53–68. <https://doi.org/10.1007/s40841-019-00127-2>

18. Bertalanffy, V. L. (2013). *General system theory: Foundations, development, applications*. George Braziller Inc.
19. Bhatta, C. P. (2009). Holistic personality development through education: Ancient Indian cultural experiences. *Journal of Human Values*, 15(1), 49–59. <https://doi.org/10.1177/097168580901500104>
20. Biesta, G. J. J. (2010). Why ‘What Works’ still Won’t Work: From evidence-based education to value-based education. *Stud Philos Educ*, 29, 491–503. <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x>
21. Blyth, C., & Meiring, R. (2018). A posthumanist approach to environmental education in South Africa: Implications for teachers, teacher development, and teacher training programs. *Teacher Development*, 22(1), 105–122. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1327883>
22. Bonds, C. (2016). *Best storytelling practices in education* [Doctoral dissertation, Pepperdine University]. <https://www.proquest.com/openview/e9e2034f2d47b8b23870fc69bd2c0520/1?pqorigsite=gscholar&cbl=18750>
23. Bright, B. (1996). Reflecting on ‘Reflective Practice’. *Stud. Educ. Adults*, 28, 162–184. <https://doi.org/10.1080/02660830.1996.11730638>
24. Broderick, P., & Jennings, P. (2012). Mindfulness for adolescents: A promising approach to supporting emotion regulation and preventing risky behavior. *New Directions for Youth Development*, (136), 111–126. <https://doi.org/10.1002/yn.20042>
25. Brookfield, S. (2015). So what exactly is critical about critical reflection? In J. Fook, V. Collington, F. Ross, G. Ruch and L. West (Eds.). *Researching Critical Reflection* (pp. 23–34). Routledge.
26. Bruner, J. S. (1966). *Towards a theory of instruction*. W.W. Norton.
27. Bruner, J. S. (1971). *The relevance of education*. W.W. Norton.
28. Caine, R., & Caine, G. (1994). *Making connections: Teaching and the human brain*. Addison Wesley.
29. Caine, R., & Caine, G. (1997). *Unleashing the Power of Perceptual Change*. Alexandria, VA: ASCD.
30. Cambridge Dictionary. *Intuition*. https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/intuition#google_vignette
31. Carver, R. (1996). Theory for practice: A framework for thinking about experiential education. *Journal of Experiential Education*, 19(1), 8–13. <https://doi.org/10.1177/105382599601900102>
32. Cate, C. (2005). *Friedrich Nietzsche*. The Overlook Press.
33. Chen, J., Wang, M., Kirschner, P. A., & Tsai, C.-C. (2018). The role of collaboration, computer use, learning environments, and supporting strategies in CSCL: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88(6), 799–843. <https://doi.org/10.3102/0034654318791584>
34. Clark, E. (2001). *Designing and implementing an integrated curriculum: A student-centered approach*. Holistic Education Press.
35. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th Edition). Routledge.
36. Cole, A. L., & Knowles, J. G. (2000). *Researching teaching: Exploring teacher development through reflexive inquiry*. Allyn & Bacon.
37. Cole, C., Hinchcliff, E., & Carling, R. (2022). Reflection as teachers: our critical developments. *Frontiers in Education*, 7, 1037280. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1037280>
38. Coles, R. (2000). *The moral life of children*. Atlantic Monthly Press.

39. Coles, R. (2010). *The story of ruby bridges*. Scholastic.
40. Copeland, M. (2005). *Socratic circles: Fostering critical and creative thinking in middle and high school*. Stenhouse Publishers.
41. Corbett, L., Phongsavan, P., Okely, A. D., Louisa, R., Peralta, & Bauman, A. (2024). A cross-sectional study of Australian teachers' health: Are work-related factors associated with lifestyle behaviours? *Health Promotion International*, 39(1), 1–12. <https://doi.org/10.1093/heapro/daad192>
42. Correia, C. F., & Harrison, C. (2020). Teachers' Beliefs about inquiry-based learning and its impact on formative assessment practice. *Research in Science and Technological Education*, 38(3), 355–376. <https://doi.org/10.1080/02635143.2019.1634040>
43. Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications, Inc.
44. Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research (sage mixed methods research)*. (Kindle Locations 538–539). Kindle Edition.
45. Deleuze, G. (2006). *Nietzsche and philosophy*. Athlone Press.
46. Dewey, J. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. D.C. Heath.
47. Dewey, J. (1963). *Experience and education*. Collier Books.
48. Dewey, J. (1966). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Free Press.
49. Di, X. (2020). Understanding consciousness for optimal human wellbeing & growth holistically. *Educational Philosophy and Theory*, 52(14), 1503–1513. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1737016>
50. Dintersmith, T. (2018). *What school could be: Insights and inspiration from teachers across America*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.23943/9781400890378>
51. Duoblienė, L. (2018). *Pohumanistinis ugdymas. Dedikuoti: Monografija*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
52. Eade, T. (2017). Humanities in the primary school – philosophical considerations. *The Journal of Education*, 3–13, 45(3), 343–353. <https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1296922>
53. Echegoyen-Sanz, Y., & Martín-Ezpeleta, A. (2021). A holistic approach to education for sustainability: Ecofeminism as a tool to enhance sustainability attitudes in pre-service teachers. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 23(1), 5–21. <https://doi.org/10.2478/jtes-2021-0002>
54. Ekalba.lt (2013). *Holistinis*. <https://ekalba.lt/naujazodziai/holistinis,%20-%E2%80%92paieska=holis&i=9f205ffa-7820-443d-b47c-5fac5e961ac7>
55. Ekalba.lt (2023). *Antropocenas*. <https://ekalba.lt/naujazodziai/antropocenas?i=d50b7800-1c5e-4947-9614-9e4ad8b0a39a>
56. Embong, R., Hashim, R., Wan Yusoff, W. M., & Mohamad, M. Z. (2015). Holistic integrated curriculum and its theoretical framework: Implications for contemporary educational system. *Social Sciences (Pakistan)*, 10(1), 31–40. https://www.researchgate.net/publication/283022788_Holistic_integrated_curriculum_and_its_theoretical_framework_Implications_for_contemporary_educational_system#fullTextFileContent
57. emokykla.lt (2023). *Bendrujų programų įvadas*. <https://www.emokykla.lt/bendrosios-programos/programu-ivadas/visos-bendrosios-programos>
58. Eyler, J., & Dwight, E. G., Jr. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* Jossey-Bass.

59. Fat'hi, J., & Behzadpour, F. (2011). Beyond method: The rise of reflective teaching. *International Journal of English Linguistics*, 1, 241. <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/ijel/article/view/12070>
60. Fernandes-Osterhold, G. (2022). Diversity and inclusion in integral education: A teaching perspective of integral psychology. *Journal of Transformative Education*, 20(1), 24–43. [<https://doi.org/10.1177/15413446211006646>]
61. Fisher, R. L., & Machirori, T. L. (2021). Belonging, achievement and student satisfaction with learning: The role of case-based socratic circles. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(1), 25–35. <https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1675528>
62. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
63. Forest School Foundation. (2020). <https://www.theforestschoolfoundation.org>
64. Francesca, F. (2013). Posthumanism, transhumanism, antihumanism, metahumanism, and new materialisms: Differences and relations. *Existenz*, 8(2), 26–32. <https://www.existenz.us/volumes/Vol.8-2Ferrando.pdf>
65. Frankl, V. E. (2016). *Žmogus ieško prasmės*. UAB „Katalikų pasaulio leidiniai“.
66. Free Forest School. <https://www.freeforestschool.org>
67. Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Penguin.
68. G.A.T.E. (1990). *Chicago statement. Education 2000: A holistic perspective*. <https://www.ties-edu.org/gate/>
69. Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. Basic Books.
70. Gardner, T. W. (2016). *Discipline over punishment: Successes and struggles with restorative justice in schools*. Little and Rowanfield.
71. Giuseppe, M. (2017). Posthumanism: A danger, opportunity and challenge. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 20(1), 103–115. <https://apcz.umk.pl/SPI/article/view/SPI.2017.1.005/12030>
72. Glasser, W. (1969). *Schools without failure*. Harper & Row.
73. Glenn, M. (2011). Developing holistic practice through reflection, action, and theorising. *Educational Action Research*, 19(4), 489–502. <https://doi.org/10.1080/09650792.2011.625694>
74. Göçen, A., Eral, S. H., & Bück, M. H. (2020). Teacher perceptions of a 21st century classroom. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 85–98. <https://doi.org/10.33200/ijcer.638110>
75. Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bloomsbury.
76. Goodwin, B. C. (2007). Science, spirituality and holism within higher education. *International Journal of Innovation and Sustainable Development*, 2(3–4), 332–339. <https://doi.org/10.1504/IJISD.2007.017943>
77. Graham, M. A., & Lewis, R. (2020). Mindfulness, self-inquiry, and artmaking. *British Journal of Educational Studies*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/00071005.2020.1837342>
78. Guattari, F. (2000). *The three ecologies*. Athlone Press.
79. Gültekin, M., & Özenci İra, G. (2021). classroom teachers' views on the physical learning environments of primary schools in Turkey. *International Online Journal of Primary Education (IOJPE)*, 10(1), 180–192. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1308556.pdf>
80. Gupta, N., Vrat, P., & Ojha, R. (2022). Key drivers that impact the quality of education: A HOLISTIC APPROACH. *Journal of Advances in Management Research*, 19(3), 488–510. <https://doi.org/10.1108/JAMR-08-2021-0287>

81. Hare, J. (2006). Towards an understanding of holistic education in the middle years of education. *Journal of Research in International Education*, 5(3), 301–322. <https://doi.org/10.1177/1475240906069453>
82. Hare, J. (2010). Holistic education: An interpretation for teachers in the IB programmes. *International Baccalaureate*, 2–8. <https://balicurriculum.files.wordpress.com/2010/08/holistic-education-an-interpretation-for-teachers-in-the-ib-programmes.pdf>
83. Hart, J. (2023). Harvard study of adult development: Human connection is key to health and well-being. *Integrative and Complementary Therapies*, 29 (3), 91–144. <https://doi.org/10.1089/ict.2023.29074.jha>
84. Hayati, R., Fauzan, A., Iswar, M., & Khaidir, A. (2018). The effect of applying holistic mathematics education (HME) model based on “AmongSystem” toward character values of low-grades students. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, 285. <https://www.atlantis-press.com/proceedings/icm2e-18/55909482>
85. Hedges, H., & Cooper, M. (2014). Engaging with holistic curriculum outcomes: Deconstructing ‘Working Theories’. *International Journal of Early Years Education*, 22(4), 395–408. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.968531>
86. Heggart, K. (2021). *Activist citizenship education: A framework for creating justice citizens*. Springer Nature.
87. Hoffman, A. J., Morales Knight, L. F., & Wallach, J. (2007). Gardening activities, education, and self-esteem: Learning outside the classroom. *Urban Education*, 42(5), 403–411. <https://doi.org/10.1177/0042085907304909>
88. Hoggan, C. D. (2016). Transformative learning as a metatheory: Definition, criteria, and typology. *Adult Education Quarterly*, 66(1), 57–75. <https://doi.org/10.1177/0741713615611216>
89. Hossain, M. T. (2018). How cognitive style influences the mental accounting system: Role of analytic versus holistic thinking. *Journal of Consumer Research*, 45 (3), 615–632. <https://doi.org/10.1093/jcr/ucy020>
90. Hryhorczuk, D., Levy, B.S., & Prodanchuk, M. et al. (2024). The environmental health impacts of Russia’s war on Ukraine. *J Occup Med Toxicol*, 19(1). <https://doi.org/10.1186/s12995-023-00398-y>
91. Hung, W. (2011). Theory to reality: A few issues in implementing problem-based learning. *Education Tech Research Dev*, 59, 529–552. <https://doi.org/10.1007/s11423-011-9198-1>
92. Hutchison, D., & Bosacki, S. (2000). Over the edge: Can holistic education contribute to experiential education? *Journal of Experiential Education*, 23(3), 177–182. <https://doi.org/10.1177/105382590002300310>
93. Ileoye, S. (2015). School environment and satisfaction with schooling among primary school pupils in Ondo State, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(12), 148–152. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080607.pdf>
94. Isa, Z. C., & Azid, N. (2021). Embracing TVET education: The effectiveness of project based learning on secondary school students’ achievement. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(3), 1072–1079. <https://doi.org/10.11591/ijere.v10i3.21392>
95. Ivankova, N. V., & Clark, V. L. P. (2016). *Mixed methods research: A guide to the field* (Vol. 3). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483398341>
96. Johnson, A. N. (2012). Transcendental learning: the educational legacy of Alcott, Emerson, Fuller, Peabody and Thoreau. *International Journal of Children's Spirituality*, 17(3), 258–261. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2012.704711>

97. Jovaiša L. (1998). Universalus ugdymo problema. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 5, 33–44. <https://www.zurnalai.vu.lt/acta-paedagogica-vilnensia/article/view/9431/7270>
98. Jovaiša, L. (2001). *Ugdymo mokslas ir praktika: Analitinių straipsnių monografija*. Agora.
99. Jovaiša, L. (2002). *Edukologijos įvadas. Trečias leidimas*. Vilniaus universiteto leidykla.
100. Khaled, P. (2014). Holistic education: A combination of pedagogy frameworks for Bangladesh. *International Studies in Widening Participation*, 1(2), 86–100. https://novaojs.newcastle.edu.au/ceehe/index.php/iswp/article/download/14/pdf_9
101. Killion, J. P., & Todnem, G. R. (1991). A process for personal theory building. *Educ. Leadersh.*, 48, 14–16. [https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_199103_killion.pdf]
102. Kočiūnas, R. (2016). *Prasmingo gyvenimo atradimas* (cit. iš knygos „Žmogus ieško prasmės“).
103. Kontrimienė, S. (2019). Kad ugdymas nebūtų vienakojis: dvasingumas kaip svarbi dedamoji. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 41, 11–26. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.41.12371>
104. Kontrimienė, S. (2022). Humanistinio Dvasingumo ryšys su auklėjimo šeimoje patirtimis. *Tiltai*, 82(1), 23–47. <http://dx.doi.org/10.15181/tbb.v82i1.1958>
105. Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. [<https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>]
106. Kuby, C. R., & Rowsell, J. (2017). Early literacy and the posthuman: Pedagogies and methodologies. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(3), 285–296. <https://doi.org/10.1177/1468798417715720>
107. Kulevičienė, R. (2022). Teaching primary school students reflection on learning: Importance and possibilities. *Social Inquiry into Wellbeing*, 20(1), 63–75. <https://ojs.mruni.eu/ojs/social-inquiry-into-well-being/article/view/7095>
108. Kvieskienė, G., & Vyšniauskaitė, M. (2017). Integruoto turinio plėtra: socialinio ugdymo(si) diskursas. *Socialinis ugdymas / holistinės edukacijos ir aktyvios socialinės įtraukties sinergija*, 46 (2), 6–23. <https://portalcris.vdu.lt/server/api/core/bitstreams/17fbb193-a4a3-48a9-9a20-db5ff8c741e3/content>
109. LaMotte, M. (2018). The integrated approach versus the traditional approach: Analyzing the benefits of a dance and transportation integrated curriculum. *Journal of Dance Education*, 18(1), 23e32. <https://doi.org/10.1080/15290824.2017.1336667>
110. Lasley, T. J. (1992). Promoting teacher reflection. *J. Staff Dev.* 13, 24–29. <https://eric.ed.gov/?id=EJ460506>
111. Laužikas, J. (1993). *Rinktiniai raštai*, 1. Šviesa.
112. Lavrinoviča, B. (2021). School gardening: What is current trend about? In *Human, Technologies and Quality of Education. 79th International Scientific Conference of the University of Latvia* (pp. 643–656). <https://doi.org/10.22364/htqe.2021.51>
113. Laxman, K., & Nandy, A.M. (2013). A curricular paradigm based upon vedic epistemology: An approach to developing the whole person. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 7(13), 45–63. <https://jual.nipissingu.ca/wp-content/uploads/sites/25/2014/06/v7i133.pdf>
114. Lazić, B. D., Knežević, J. B., & Maričić, S. M. (2021). The influence of project-based learning on student achievement in elementary mathematics education. *South African Journal of Education*, 41(3). <https://doi.org/10.15700/saje.v41n3a1909>

115. Leandro, C. R., Monteiro, E., & Melo, F. (2018). Interdisciplinary working practices: Can creative dance improve math? *Research in Dance Education*, 19(1), 74e90. <https://doi.org/10.1080/14647893.2017.1354838>
116. Leavy, P. (2017). *Introduction to social research*. In *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches* (pp. 10–17). 1st ed. The Guilford Press.
117. Lee, D., Hong, H., & Niemi, H. (2014). A Contextualized account of holistic education in finland and singapore: Implications on Singapore educational context. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(4), 871–884. <https://doi.org/10.1007/s40299-014-0189-y>
118. Lee, M. T., Hartsough, M., Borick, S., & Gathagan, B. (2021). Open space, transformative education, and the pursuit of flourishing. *Journal of Transformative Education*, 19(3), 198–217. <https://doi.org/10.1177/1541344620978226>
119. Lillard, A.S. (2019). Shunned and admired: Montessori, self-determination, and a case for radical school reform. *Educ Psychol Rev*, 31, 939–965. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09483-3>
120. Lloro-Bidart, T. (2018) A feminist posthumanist ecopedagogy in/for/with animalScapes. *The Journal of Environmental Education*, 49(2), 152–163. <https://doi.org/10.1080/00958964.2017.1417225>
121. Lobo, Y. B., & Winsler, A. (2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of head start preschoolers. *Social Development*, 15(3), 501e519. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00353.x>
122. Longqi, L., & Bantugan, B. (2024). Qualities and dimensions of holistic core literacy in general and continuing education through calligraphy in Renmin University of China. *International Journal of Arts and Social Science*, 7(5), 23–33. <https://www.ijassjournal.com/2024/V7I5/41466639314.pdf>
123. Lovat, T. (2011). Values education and holistic learning: Updated research perspectives. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 148–152. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.009>
124. Lovat, T. (2020). Holistic learning versus instrumentalism in teacher education: Lessons from values pedagogy and related research. *Education Sciences*, 10(11), 1–12. <https://doi.org/10.3390/educsci10110341>
125. Ludwig, M. J., Boyle, A., & Lindsay, J. (2017). Review of evidence: Arts integration research through the lens of the every student succeeds act. American Institutes for Research. https://www.artsednj.org/wp-content/uploads/Review-of-Evidence_Arts-Integration-Through-Lens-of-ESSA.pdf
126. Lukšienė, M. (2000). *Jungtys*. Alma Littera. <http://lituanistusamburis.lt/wp-content/uploads/2015/08/M.Lukšienė.Jungtys.pdf>
127. Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H. A., & Liaghatdar, M. J. (2012). Holistic education: An approach for 21 century. *International Education Studies*, 5(3), 178–186. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066819.pdf>
128. Makarova, E., Degtyareva, E., & Kholina, O. (2024). Visualization as a method of overcoming anxiety and nervous tension, reducing symptoms of depression and stress in difficult life situation. *International Scientific and Practical Conference “Development and Modern Problems of Aquaculture” (AQUACULTURE 2023)*, 84. <https://doi.org/10.1051/bioconf/20248404012>
129. Mari, G. (2017). Posthumanism: a danger, opportunity and challenge. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 20(1), 103–115. <https://apcz.umk.pl/SPI/article/view/SPI.2017.1.005/12030>

130. Marin-Blanco, A., Bostedt, G., Michel-Schertges, D., & Wüllner, S. (2023). Studying teacher shortages: Theoretical perspectives and methodological approaches. *Journal of Pedagogical Research*, 7(1), 128–141. <https://doi.org/10.33902/JPR.202319067>
131. Martišauskienė, E. (2006). Fundamentinės ugdymo idėjos ir jų sklaida šiuolaikinėje edukologijoje. *Pedagogika*, 83, 45–51. <http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2006~1367156016223/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>
132. Martišauskienė, E. (2015). *Edukologijos inžinerijos link: teorijos ir praktikos sanglauda. Mokslo studija*. Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
133. Maslow, R. (1978). *Motivation and Personality* (3rd ed.). Harper Collins.
134. Maslow, R. (1993). *The further reaches of human nature*. Penguin.
135. Mata, J. (2012). Meditation: Using it in the classroom. In *Spirituality In The 21st Century: Journeys Beyond Entrenched Boundaries* (pp. 109–119). [https://doi.org/10.1163/9781848882577_012]
136. McGilchrist, I. (2009). *The master and his emissary: The divided brain and the making of the Western world*. Yale University Press.
137. Melchior, E. (2011). Culturally responsive dance pedagogy in the primary classroom. *Research in Dance Education*, 12(2), 119e135. <https://doi.org/10.1080/14647893.2011.575223>
138. Merriam-Webster. (n.d.). Holism. In *Merriam-Webster.Com Dictionary*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/holism>
139. Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education*, 28(2), 100–110. <https://doi.org/10.1177/074171367802800202>
140. Miller J. P. (2000). *Education and the soul: Toward a spiritual curriculum*. State University of New York Press.
141. Miller, J. P. (2006). *Educating for wisdom and compassion: Creating conditions for timeless learning*. Corwin Press.
142. Miller, J. P. (2014). *The contemplative practitioner: Meditation in education and the workplace* (2nd ed.). University of Toronto Press.
143. Miller, J. P. (2018). *Love and compassion: Exploring their role in education*. University of Toronto Press.
144. Miller, J. P. (2021). *A holistic educator's journey: Seeking wholeness in America, Canada, Japan and Asia (Current Perspectives in Holistic Education)*. Information Age Publishing.
145. Miller, J. P. (1988). *The holistic curriculum* (First Edition). University of Toronto Press.
146. Miller, J. P. (2010). *Whole child education*. University of Toronto Press.
147. Miller, J. P. (2011). *Transcendental learning: The educational legacy of Alcott, Emerson, Fuller, Peabody, and Thoreau*. Charlotte. Information Age Publishing.
148. Miller, J. P. (2016). Equinox: Portrait of a holistic school. *International Journal of Children's Spirituality*, 21(3–4), 283–301. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2016.1232243>
149. Miller, J. P. (2019). *The Holistic Curriculum* (3rd ed.). University of Toronto Press: Toronto, ON, Canada.
150. Miller, J. P., Karsten, S., Denton, D., Orr, D., & Kates, I.C. (2005). *Holistic learning and spirituality in education breaking new ground*. State University of New York Press.
151. Miller, J. P., Nigh, K., Binder, M. J., Novak, B., & Crowell, S. (2019). *International handbook of holistic education*. Routledge.

152. Miller, R. (1997). *What are schools for?: Holistic education in American culture*. Holistic Education Press.

153. Miller, R. (2000). Beyond reductionism: The emerging holistic paradigm in education. *The Humanistic Psychologist*, 28(1–3), 382–393. <https://doi.org/10.1080/08873267.2000.9977003>

154. Miseliunaite, B., Kliziene, I., & Cibulskas, G. (2022). Can Holistic education solve the world's problems: A systematic literature review. *Sustainability*, 14(15), 9737. <http://dx.doi.org/10.3390/su14159737>

155. Mondragon-Estrada, E., Kirschning, I., Arturo, J., & Camacho-Zuñiga, C. (2023). Fostering digital transformation in education: Technology enhanced learning from professors' experiences in emergency remote teaching. *Frontiers in Education*, 8, 1250461. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1250461>

156. Moore, B. L. (2017). *Ecological literature and the critique of anthropocentrism*. Arkansas State University, Jonesboro, USA. Springer.

157. Moore, B., & Booth, D. (2003). *Poems please!: Sharing poetry with children* (2nd Edition). Pembroke Publishers Limited

158. Moore, T. (2016). *Care of the Soul*. Twenty-fifth Anniversary Edition. HarperCollins.

159. Nagrockaitė, Š. (2013). Holistinis ugdymas kaip ugdymo tikslų kūrimo prieiga. Iš V. Aramavičiūtė (2013). *Leonas Jovaiša: nuo pedagogikos edukologijos link* (p. 81–95). Vilniaus universiteto leidykla.

160. Nakagawa, Y. (2000). *Education for awakening: An eastern approach to holistic education*. Foundation for Educational Renewal.

161. Nava, R. G. (2001). *Holistic education: pedagogy of universal love*. Kindle Edition.

162. Ng, D., Fisher, J. W., Au, M. L., & Lo, S. K. (2020). Parental Perceptions of holistic early childhood education in Hong Kong. *Educational Planning*, 27, 49–60. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1250482.pdf>

163. Ng, P.T. (2015). What is quality education? How can it be achieved? The perspectives of school middle leaders in Singapore. *Journal of Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 27, 307–322. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9223-8>

164. Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. Teachers College Press.

165. Oberski, I., & McNally, J. (2007). Holism in teacher development: A Goethean perspective. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 935–943. [\[https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.009\]](https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.009)

166. OECD (2008). *21st Century Skills: How can you prepare students for the new global economy?* <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf>

167. OECD (2013). *Innovative learning environments, educational research and innovation*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264203488-en>.

168. Okur-Berberoglu, E. (2020). An ecological intelligence scale intended for adults. *World Futures The Journal of New Paradigm Research*, 76(3), 133–152. <https://doi.org/10.1080/02604027.2020.1730735>

169. Opitz, I., Specht, K., Piore, A., Siebert, R., & Zasada, I. (2017). Effects of consumer-producer interactions in alternative food networks on consumers' learning about food and agriculture. *Moravian Geographical Reports*, 25(3), 181–191. <https://doi.org/10.1515/mgr-2017-0016>

170. Orion, N. (2007). A holistic approach for science education for all. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 3(2), 111–118. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75382>

171. Orr, D. W. (1992). *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world*. SUNY Press.
172. Orr, D. W. (1994). *Earth in mind: On education, environment, and the human prospect*. Island Press.
173. Osterman, K. F., & Kottkamp, R. B. (2004). *Reflective practice for educators: Professional development to improve student learning*. Corwin press.
174. Özge Özgür, İ., & Cenk A. (2017). The use of “Drama in Education” in primary schools from the viewpoint of the classroom teachers: A mixed method research. *Journal of Education and Practice*, 8(28), 215–230. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED578395.pdf>
175. Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M. et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Syst Rev*, 10(89), 1–11. <https://doi.org/10.1186/s13643-021-01626-4>
176. Paluanova, X. D. (2024). Main characteristic features of Finland education system. *European Science Methodical Journal*, 2(3), ISSN (E): 2938–3641, 38–42. <https://europeanscience.org/index.php/3/article/view/470/462>
177. Pan, P. J. D., Pan, G. H. M., Lee, C. Y. et al. (2010). University students' perceptions of a holistic care course through cooperative learning: Implications for instructors and researchers. *Asia Pacific Education Review*, 11(2), 199–209. <https://doi.org/10.1007/s12564-010-9078-0>
178. Pang, V. O., Alvarado, J. L., Preciado, J. R., & Schleicher, A. R. (2021). Culturally relevant education: Think local within a holistic orientation. *Multicultural Perspectives*, 23(1), 3–16. <https://doi.org/10.1080/15210960.2021.1877546>
179. Patel, N. V. (2003). A holistic approach to learning and teaching interaction: Factors In The development of critical learners. *International Journal of Educational Management*, 17(6), 272–284. <https://doi.org/10.1108/09513540310487604>
180. Paul, L. A., & Quiggin, J. (2020). Transformative education. *Educational Theory*, 70(5), 561–579. <https://doi.org/10.1111/edth.12444>
181. Paulauskas R. (2010). Leono Jovaišos asmenybės koncepcija: lyginamoji analizė. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 25, 57–68. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2010.25.3008>
182. Pavlin, J., & Čampa, T. (2021). Is peer instruction in primary school feasible?: The case study in Slovenia. *European Journal of Educational Research*, 10(2), 785–798. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.2.785>
183. Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology*. Columbia University Press.
184. Plack, M. M., Driscoll, M., Blissett, S., McKenna, R., & Plack, T. P. (2005). A method for assessing reflective journal writing. *Journal Of Allied Health*, 34(4), 199–208. [\[https://www.ingentaconnect.com/content/asahp/jah/2005/00000034/00000004/art00004\]](https://www.ingentaconnect.com/content/asahp/jah/2005/00000034/00000004/art00004)
185. Pong, H. (2021). The Cultivation of university students' spiritual wellbeing in holistic education: Longitudinal mixed-methods study. *International Journal of Children's Spirituality*, 26(3), 99–132. <https://doi.org/10.1080/1364436x.2021.1898344>
186. Preston, J.P. (2012). Holistic education: A pioneer narrative. *Informal Learning: Flexible Contexts and Diverse Dimensions*, 5(2), 251–267. <https://doi.org/10.36510/learnland.v5i2.564>
187. Renshaw, S., Wood, P. (2011). Holistic understanding in geography education (HUGE) – an alternative approach to curriculum development and learning at Key Stage 3. *The Curriculum Journal*, 22(3), 365–379. <https://doi.org/10.1080/09585176.2011.601656>
188. Rianawaty, I., Suyata, S., Irene, S., & Endri, B. (2021). Model of Holistic education-based boarding school: A case study at senior high school. *European Journal of Educational Research*, 10(2), 567–580. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.2.567>
189. Rich, J. M. (1975). Idiographic holistic thinking in education. *Educational Forum*, 39(3), 329–333. <https://doi.org/10.1080/00131727509339076>

190. Ro, J. (2021). On the matter of teacher quality: lessons from Singapore. *Journal of Curriculum Studies*, 53(4), 500–515. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1808903>
191. Robinson, E. T., Anderson-Harper, H. M., & Kochan, F. K. (2001). Strategies to improve reflective teaching. *Journal of Pharmacy Teaching*, 8(4), 49–58. https://doi.org/10.1300/j060v08n04_04
192. Rogers, C. (1994). *Freedom to learn*. Prentice Hall.
193. Rogers, C. (2004). *On becoming a person*. Constable.
194. Rose, D.E. (2012). Context-based learning. In N. M. Seel (ed.). *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 799–802). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_1872
195. Rudge, L. (2021). The growth of independent education alternatives in New Zealand. *International Journal of Progressive Education*, 17(6), 324–354 <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.382.22>
196. Rudge, L. T. (2016). Holistic pedagogy in public schools: A case study of three alternative schools. *Educational Alternatives*, 5(2), 169–195. <https://www.semanticscholar.org/paper/Holistic-Pedagogy-in-Public-Schools%3A-A-Case-Study-Rudge/0b21234267612ed5e7cc79fe09550f482e8c2d2a>
197. Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija: Metodinė knyga*. Klaipėdos universiteto leidykla.
198. Šalkauskas, J. (2008). Stasio Šalkauskio pilnutinio ugdymo sistema ir dabartis. *Tiltai. Priedas. Krikščionybė, kultūra, visuomenė*, 38, 66–79. <http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2008~1367164555273/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>
199. Šalkauskis, S. (1992). Pilnutinio ugdymo sistema. Iš *Rinkiniai raštai. Pedagoginės studijos*, 1 knyga (p. 26). Leidybos centras.
200. Šalkauskis, S. (1998). Pilnutinio ugdymo gairės. *Raštai*, t. VII (p. 35–80). Mintis.
201. Sampath, A. (2015). Holistic education – A sustainable model for the future. *Corvinus Journal of Sociology and Social Policy*, 6(2), 117–127. <https://doi.org/10.14267/cjssp.2015.02.06>
202. Sartre, J. P. (2001). *The age of reason*. Penguin Publishing.
203. Sartre, J. P. (2007). *Existentialism and humanism*. Methuen Publishing.
204. Schaepkens, S. P. C., Veen, M., & de la Croix, A. (2022). Is reflection like soap? A critical narrative umbrella review of approaches to reflection in medical education research. *Adv. Health Sci. Educ.*, 27, 537–551. <https://doi.org/10.1007/s10459-021-10082-7>
205. Schon, D. A. (1992). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (1st ed.). Routledge.
206. Schultz, K. K., & Brackbill, M. L. (2009). Teaching electrocardiogram basics using dance and movement. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 73(4), 70. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19657503/>
207. Seelig, M., Eldridge, W., & Schirtzinger, M. (1982). A holistic perspective on student growth and development: A look at academic programs in graduate schools of human service. *International Social Work*, 25 (2), 26–41. <https://doi.org/10.1177/002087288202500204>
208. Selby, D. (2004). The Signature of the whole. Radical interconnectedness and its implications for global and environmental education. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 27 (4), 23–31. https://www.pedocs.de/volltexte/2013/6152/pdf/ZEP_4_2004_Selby_Signature_of_the_Whole.pdf
209. Sena, A. A., & Francis, G. (2022). Impact of school garden on the teaching and learning of agricultural science In Peki College Of Education, Ghana. *GSJ*, 10(8), 243–251.

<https://www.globalscientificjournal.com/researchpaper/IMPACT OF SCHOOL GARDEN ON THE TEACHING AND LEARNING OF AGRICULTURAL SCIENCE IN PEKI COLLEGE OF EDUCATION GHANA.pdf>

210. Sila, A., & Lenard, M. V. (2022). The use of creative movement method in teaching foreign languages to very young language learners. *European Journal of Social Science Education and Research*, 9(3), 16–38. https://revistia.com/files/articles/ejser_v9_i3_22/Sila.pdf

211. Slattery, P. (2005). Holistic spirituality and curriculum. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 2(2), 113–115. <https://doi.org/10.1080/15505170.2005.10411560>

212. ŠMSM (2022a). Priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrosios programos. https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-10-10/PATVIRTINTA_Aurelija/00_BP%20ivadas_2022-08-18.pdf

213. ŠMSM (2022b). Kompetencijų raidos aprašas. https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-10-10/01_Kompetenciju%2Braidos%2Baprasas_1.pdf

214. ŠMSM (2022c). Pradinio ugdymo bendrųjų programų įgyvendinimo rekomendacijų projektas. https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-10-10/BP%20JR_2022-12-27/Pradinio%20ugdymo%20bendruju%20programu%20igyvendinimo%20rekomendacijos.pdf

215. Smuts, J. C. (1926). *Holism and evolution*. The Macmillan Company. <https://reflexus.org/wp-content/uploads/Smut-Holism-and-Evolution.pdf>

216. Sobe, W. N. (2021). Reworking four pillars of education to sustain the commons. <https://www.unesco.org/en/articles/reworking-four-pillars-education-sustain-commons>

217. Song, Y. (2018). Improving primary students' collaborative problem solving competency in project-based science learning with productive failure instructional design in a seamless learning environment. *Educational Technology Research and Development*, 66(4), 979–1008. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9600-3>

218. Steiner, R. (1947). *The study of man*. Publishing Co., Anthroposophic Press.

219. Sterling, S. (2001). Sustainable education – Revisioning learning and change, Schumacher Briefing. *Sustainable education*, 6. Schumacher Society/Green Books, Dartington. https://www.researchgate.net/publication/289505456_Sustainable_education#fulltextfilecontent

220. Stulpinas, T. (1997). Mokyklinis ugdymas – visybiškas vyksmas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 4, 144–153. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.1997.04.9417>

221. Sutarman, S., Tjahjono, H., & Hamami, T. (2017). The Implementation of holistic education in Muhammadiyah's Madrasah Indonesia. *Dinamika Ilmu*, 17(2), 191–203. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1163307.pdf>

222. Syaukani, A. A., Mohd Hashim, A. H., & Subekti, N. (2023). Conceptual framework of applied holistic education in physical education and sports: A Systematic review of empirical evidence. *Physical Education Theory and Methodology*, 23(5), 794–801. <https://www.tmfv.com.ua/journal/article/view/2282/1649>

223. Taggart, G. (2001). Nurturing spirituality: A rationale for holistic education. *International Journal of Children's Spirituality*, 6(3), 325–339. <https://doi.org/10.1080/13644360120100496>

224. Tarptautinių terminų žodynas. (2022). *Holizmas*. <https://tzz.lt/h/holizmas/>

225. Tarptautinių žodžių žodynas. (2022). *Ekologija*. <https://tzz.lt/e/ekologija/>

226. Taylor, C. (2022). Phenomenon-based instruction in the elementary classroom: Impact on student engagement and achievement in science content learning. Boise State

University.

<https://www.proquest.com/openview/720bec90000b67329af5b3bfla877124/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

227. Thomas, C., & Goering, C. Z. (2018). Socratic circles in world history: Reflections on a year in dialogue. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 91(3), 103–110. <https://doi.org/10.1080/00098655.2017.1411132>

228. Tijūnėlienė, O. (2005). Profesorius Leonas Jovaiša tarp XX–XXI a. lietuvių mąstytojų apie būtį. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 15, 29–43. <https://www.zurnalai.vu.lt/acta-paedagogica-vilnensia/article/view/9723/7497>

229. Tijūnėlienė, O. (2010). Tiesa – gyvenimo sėkmės veiksnys Leono Jovaišos požiūriu. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 25, 30–42. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2010.25.3010>

230. Tillman, D., Franco, E., Tinajero, J., & An, S. (2020). Designing creative classrooms: Using music & dance to teach math & science. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1157e1158). <https://www.learntechlib.org/p/215879/>

231. Tirri, K. (2011). Holistic school pedagogy and values: Finnish teachers' and students' perspectives. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 159–165. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.010>

232. UNESCO. (2015). *Rethinking education towards a global common good?* UNESCO: Paris, France, 2015; 10–86. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>

233. UNESCO. (2016). Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. UNESCO: Paris, France, 2016; 24–29. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

234. UNESCO. (2023). *Global education monitoring report. Technology in education: A tool in whose terms?* <https://doi.org/10.54676/UZQV8501>

235. United Nations. (2023). *Report on the 2022 transforming education summit*. Convened by the UN Secretary-General (2022). https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/report_on_the_2022_transforming_education_summit.pdf

236. Valatkienė, S. (2005). Visuminio ugdymo problema naujosios pedagogikos teorijoje ir praktikoje. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 15, 112–119. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2005.15.9731>

237. Visuotinė lietuvių enciklopedija. (2021). *Holizmas*. <https://www.vle.lt/straipsnis/holizmas/>

238. Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.

239. Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. MIT Press.

240. Wang, Y., Chen, N. S., & Levy, M. (2010). The design and implementation of a holistic training model for language teacher education in a cyber face-to-face learning environment. *Computers and Education*, 55(2), 777–788. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.03.010>

241. Wells, K., Cortés-Morales, S., Esson, J., Horgan, D., Nxumalo, F., Phoenix, A., & Rosen, R. (2024). Israel's war on Gaza and the violation of children's rights. *Children's Geographies*, 22(2), 197–200. <https://doi.org/10.1080/14733285.2024.2316752>

242. Whitebread, D., Almeqdad, Q., Bryce, D., Demetriou, D., Grau, V., & Sangster, C. (2010). Metacognition in young children: Current methodological and theoretical developments. In A. Efklides, P. Misailidi (eds). *Trends and Prospects in Metacognition Research*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6546-2_11

243. Widodo, H. (2019). The role of school culture in holistic education development in Muhammadiyah elementary school Sleman Yogyakarta. *Dinamika Ilmu*, 19(2), 265–285. https://pdfs.semanticscholar.org/f3d2/2ada0b6ea939d535a68e906595d3767c1ad7.pdf?_ga=2.142689333.1687171337.1629445872-1500972268.1629445872
244. Williams, D. R., Brule, H., Kelley, S. S., & Skinner, E. A. (2018). Science in the Learning Gardens (SciLG): A study of students' motivation, achievement, and science identity in low-income middle schools. *International Journal of STEM Education*, 5(1), 1–14. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0104-9>
245. Willmore, M. W. (2022). Ecospirituality: A Teacher's path toward wholeness and wellness. *Holistic Education Review. Issue: Placed-based education and the natural world*, 2(1), 1–8. <https://her.journals.publicknowledgeproject.org/index.php/her/article/view/2129/2045>
246. Wilson, R. (2019). What is nature? *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 7(1), 26–39. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1233589.pdf>
247. Winter-Simat, N., Wright, N., & Choi, J. H. (2017). Creating 21st century global citizens. A design-led systems approach to transformative secondary education for sustainability. *The Design Journal*, 20(1), S1651–S1661. <https://doi.org/10.1080/14606925.2017.1352688>
248. Žukauskienė, R. (2012). *Raidos psichologija: integruotas požiūris*. Margi Raštai.

CURRICULUM VITAE

Brigita Miseliūnaitė

Brigita.miseliunaite@gmail.com

Išsilavinimas:

2014–2018 Politikos mokslų (viešojo politika) ir Pedagogikos bakalauro laipsnis ir pedagogo kvalifikacija. Kauno technologijos universitetas.

2018–2020 Ugdymo mokslų (edukologija) magistro laipsnis. Kauno technologijos universitetas.

2020–dabar Edukologijos doktorantūra. Kauno technologijos universitetas.

Profesinė patirtis:

2015 09 – 2015 12 Pedagoginė praktika, mokytojo asistentas. Kauno Jono Basanavičiaus gimnazija.

2018 04 – 2018 12 Projektų specialistė. Studijų kokybės ir plėtros departamentas. Kauno technologijos universitetas.

2020 08 – 2021 07 Pradinių klasių mokytoja, UAB Karalienės Mortos mokykla.

2022 10 – dabar Mokytoja / korepetitorė, VšĮ *Pradinukų akademija*.

2022 02 – 2022 03 Vyresniojo dėstytojo asistentė, University of Jyväskylä, Faculty of Education and Psychology, Department of Teacher Education, Suomija.

2024 09 – dabar KTU SHMMF, jaunesnioji asistentė ir jaunesnysis mokslo darbuotojas.

Mokslinių interesų sritys:

Švietimo politika, ugdymo filosofija, holistinis ugdymas, transformuojantys ugdymo metodai, mokytojų identitetas, asmenybės brandos ugdymas, visybiško vaiko ugdymas, aktyvūs ugdymo metodai.

Moksliniai straipsniai disertacijos tema:

1. Miseliūnaitė, B., Kliziene, I., & Cibulskas, G. (2022). Can holistic education solve the world's problems: a systematic literature review. *Sustainability*, 14(15:9737), 1–20. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.3390/su14159737>

2. Miseliūnaitė, B., Cibulskas, G. (2024). Enhancing Active Learning Through a Holistic Approach: a Case Study of Primary Education in Lithuania. *Education Sciences*, 14(6:592), 1–19. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.3390/educsci14060592>

Mokslinės konferencijos:

1. V Lietuvos edukacinių tyrimų asociacijos (LETA) konferencija „Mokslinis pilietiškumas neapibrėžtame pasaulyje“ (2021 10 09). Skaitytas pranešimas „Holistinis asmenybės ugdymas 21-ojo amžiaus universitete“.

2. Tarptautinė mokslinė konferencija „Jaunasis tyrėjas išmaniajai visuomenei“ (2022 05 11), Vilniaus universiteto Šiaulių akademija. Pranešimas „Holistinio ugdymo empirinių tyrimų spragos: Sisteminė literatūros apžvalga“.

3. Nacionalinė mokslinė-metodinė konferencija filosofui, pedagogui prof. Stasiui Šalkauskiui atminti „Gyvenimo ir ugdymo idėjų dermė“ (2022 05 20). Vilniaus universiteto Šiaulių akademija. Skaitytas pranešimas „Holistinio ugdymo empirinių tyrimų spragos: sisteminė literatūros apžvalga“.

4. Tarptautinė mokslinė konferencija „The European Conference of Educational Research - ECER 2022, Yerevan. Education in a Changing World: The impact of global realities on the prospects and experiences of Educational Research“. Emerging Researchers' Group“ (2022.08.22). Pranešimas „Gaps in Empirical Research on Holistic Education: a Systematic Literature Review“.

5. VI Lietuvos edukacinių tyrimų asociacijos (LETA) konferencija „Švietimo praktika ir tyrimai turbulentiniame pasaulyje“ (2022 10 14). VDU, Kaunas. Skaitytas pranešimas „Ar holistinis ugdymas galėtų išspręsti pasaulio problemas: sisteminė literatūros apžvalga.“

6. Tarptautinė mokslinė konferencija „The European Educational Research Association - ECER 2023“, Glasgow. „The Value of Diversity in Education and Educational Research“ (2023 08 21 – 2023 08 26). Pranešimas „In Search of Features of a Modern Holistic Education Paradigm in Lithuanian Primary Education“.

7. VII Lietuvos edukacinių tyrimų asociacijos (LETA) konferencija „Ugdymas ir švietimas: įvairovės vertė“ (2023 10 12–13). KTU, Kaunas. Pranešimas „Holistinio ugdymo bruožai lietuvių pradiniam ugdyme: mišrių metodų tyrimas“.

8. Tarptautinė mokslinė konferencija „The European Educational Research Association – ECER 2024“, Nicosia. „Education in an Age of Uncertainty: memory and hope for the future“ (2024 08 27). Pranešimas „Holistic Education in Lithuania's Primary Schools for an Ever-Changing Future“.

PADĖKA

Parašyti disertaciją – tai tarsi patirti dvasinę ir kognityvinę metamorfozę. Tai metamorfozė iš nepatyrusio idealisto, kuris nuoširdžiai tiki, kad gali pakeisti pasaulį, į bręstantį mokslininką, kuris suvokia savo žodžių ir veiksmų įtaką visai jį supančiai aplinkai. Suvokus savo minčių, žodžių ir veiksmų atsakomybę, vienu žingsneliu priartėjama prie tikrojo mokslininko, kuris siekia kurti mokslą ir juo remdamasis daryti pasaulį gražesne ir saugesne vieta gyventi.

Didžiausia transformacija manyje įvyko domintis holistinio ugdymo paradigma ir mokymusi šią filosofiją pirmiausia pritaikyti savo gyvenime. Išmokau gerbti ir mylėti savo kūną, protą, sielą, jausti ryšį su bendruomene ir gamta. Aš siekiau išmokti būti tuo, apie ką rašau. Siekiau savo pavyzdžiu reprezentuoti tai, ką tyrinėju. Šiuo metu galiu teigti, kad man tai pavyko. Už tai esu dėkinga keliems asmenims.

Pirmiausia noriu padėkoti savo šeimai ir draugams, kurie atidžiai klausėsi mano kelionės išgyvenimų, kurie besąlygiškai palaikė ir padėjo, nuolatos drąsino ir mylėjo. Jūs esate mano uola.

Esu dėkinga visai KTU Edukacinių tyrimų grupei, kuri mane lydėjo nuo pat bakalauro pradžios iki doktorantūros pabaigos. Ačiū, kad mane pastebėjote ir kėlėte man iššūkių. Jūsų paskatinimai atvedė mane į doktorantūros studijas, naują tyrimų lauką ir metodologiją. Ypač esu dėkinga prof. Brigitai Janiūnaitei, kuri savo naudingais patarimais ir nuolatiniais iššūkiais skatino mane pasirinkti mokslinį kelią. Jos gebėjimas pastebėti potencialą ir skirti dėmesio mano profesiniam augimui neįkainojamai prisidėjo prie mano kaip mokslininkės tobulėjimo. Iki paskutinės minutės jaučiau profesorės paramą ir tęstinį palaikymą, kuris sustiprino mano pasitikėjimą savimi ir motyvaciją. Dėkoju Jums už viską.

Norėčiau išreikšti gilią padėką Jvaskylos universiteto dr. Matti Rautiaineniui, kuris suteikė man galimybę atlikti stažuotę Suomijoje. Jo įžvalgos ir palaikymas buvo neįkainojami – jis suorganizavo vizitus į įvairias Suomijos švietimo institucijas, o diskusijos, kuriose analizavome Suomijos ugdymo istoriją ir filosofiją, praturtino mano žinias ir padarė jas įvairiapuses. Dr. Rautiainen ne tik paskatino mane kritiškai išnagrinėti savo tyrimo mokslinę reikšmę, bet ir pabrėžė švietimo sistemų tarpusavio ryšį. Ši patirtis buvo ne tik edukacinė, bet ir filosofinė kelionė, atverianti akiratį į švietimo paradigmų įvairovę ir jų poveikį Lietuvos kontekste.

Galiausiai noriu padėkoti savo gerbiamaam disertacijos vadovui doc. dr. Gintautui Cibulskui, su kuriuo per šiuos pastaruosius penkerius metus išmokome gyventi mokslinėje simbiozėje. Grįžusi po kiekvienos konferencijos, vasaros stovyklos, mokymų ar praktikos pirmiausia skubėdavau pas vadovą. Mes valandų valandas kartu reflektavome, moksliskai filosofavome ir tobulėjome. Ši mokslinė diskusija, emocinis ir dvasinis palaikymas padėjo man nepalūžti. Išugdė pasitikėjimą savimi ir discipliną. Tiek sunkiausiomis, tiek geriausiomis akimirkomis žinojau, kad galiu kreiptis į vadovą. Už visą man skirtą laiką būsiu dėkinga visą savo likusį gyvenimą.

PRIEDAI

1 priedas. Apklausą Lietuvos pradinį klasių mokytojams

Šiuolaikinės holistinio ugdymo paradigmos bruožų paieška pradiname ugdyme Lietuvoje



Laba diena, gerbiama(s) tyrimo dalyvi,

Aš esu Brigita Miseliūnaitė – Kauno technologijos universiteto, socialinių, humanitarinių mokslų ir menų instituto trečio kurso edukologijos doktorantė. Šiuo metu rengiu disertaciją tema: „Šiuolaikinės holistinio ugdymo paradigmos bruožų paieška pradiname ugdyme Lietuvoje“. Žemiau pateiktas klausimynas yra šio tiriamojo projekto dalis.

Ši apklausa yra skirta Lietuvos pradinį klasių mokytojams. Šiuo klausimynu yra siekiama atsakyti į tris tyrimo klausimus: 1) kokiomis ugdymo krypties orientacijomis pasižymi pradinis ugdymas Lietuvoje; 2) kokius šiuolaikinio holistinio ugdymo ir vertinimo metodus taiko pradinį klasių mokytojai Lietuvoje; 3) kokiais šiuolaikinio holistinio mokytojo bruožais pasižymi pradinio ugdymo pedagogai Lietuvoje.

Atsakyti į klausimus užtruks iki 15 minučių. Atsakant į klausimus, prašome būti sąžiningu, nuoširdžiu, atviru, kritišku. Nuo jūsų atsakymų kokybės priklausys tyrimo rezultatų kokybė.

Jūs turite teisę bet kada pasitraukti iš tyrimo. Tai galite padaryti nespausdami mygtuko "Pateikti".

Norime Jus informuoti, kad tyrimo duomenys bus naudojami tik akademiniams reikmėms (t. y. publikuojamos nacionaliniuose ir tarptautiniuose mokslo žurnaluose, pristatomos mokslinėse konferencijose, kituose moksliniuose leidiniuose). Šiame tyrime yra užtikrintas visiškas konfidencialumas, tad jūsų tapatybė nebus žinoma net tyrėjui.

Jeigu turite klausimų, galite rašyti elektroniniu paštu brigita.miseliunaite@ktu.lt arba skambinti telefonu +37060758378.

Dėl savo kaip tyrimo dalyvio teisių galite kreiptis į šį mokslinį tyrimą peržiūrėjusią ir pritarimą išdavusią Kauno technologijos universiteto mokslinių tyrimų etikos komisiją, Donelaičio g. 73,

1. Aš laisva valia ir savanoriškai sutinku dalyvauti tyrime.

☐ TAIP

☐ NE

2. Atidžiai perskaitykite teiginį ir pasirinkite, ar su juo sutinkate. Vadovaukitės tik savo asmenine patirtimi ir įsitikinimais.

	Nesutinku	Iš dalies nesutinku	Iš dalies sutinku	Sutinku
Aš visose pamokose taikau patirtinius ugdymo metodus (pvz., diskusija, grupinis darbas, žaidimai...)	☐	☐	☐	☐
Mano pamokose mokiniai yra aktyvūs pamokos dalyviai (pvz., patys kelia klausimus, ieško informacijos, sprendžia problemas...)	☐	☐	☐	☐
Aš užduodu daug savarankiško darbo, kurio metu užimu mentoriaus vaidmenį (t. y. padedu tik klausiamas)	☐	☐	☐	☐
Mano visos pamokos yra tarpusavyje susijusios bendromis kontekstinėmis temomis (t. y. visų dalykų pamokose atsikartoja bendra tema; pvz., kosmosas, augalai, Lietuvos istorija...)	☐	☐	☐	☐
Aš kiekvieną dieną pamokose taikau refleksijos metodą	☐	☐	☐	☐
Aš kurdama(-s) pamokas ir užduotis atsižvelgiu į mokinių pomėgius	☐	☐	☐	☐

Aš kasdien pats/pati kuriu
užduotis savo mokiniams

☐
☐
☐
☐

3. Atidžiai perskaitykite teiginį ir pasirinkite, ar su juo sutinkate.
Vadovaukitės tik savo asmenine patirtimi ir įsitikinimais.

	Nesutinku	Iš dalies nesutinku	Iš dalies sutinku	Sutinku
Aš kiekvieną dieną diskutuoju su mokiniais apie vertybes ir jų svarbą (pvz., pagarba, užuojauta, supratingumas, drąsa...)	☐	☐	☐	☐
Aš kiekvieną dieną diskutuoju su mokiniais apie emocijas ir tinkamą jų raišką (pvz., pyktis, liūdesys, pavydas, susijaudinimas, džiaugsmas)	☐	☐	☐	☐
Aš kiekvieną pamoką pradedu nuo diskusijos su mokiniais apie tai, kaip ši pamoka susijusi su jų gyvenimu (t. y. ieškoma prasmės keliant klausimus: "Kodėl tai aktualu?"; "Kodėl to reikia mokytis?")	☐	☐	☐	☐
Aš kiekvieną savaitę randu laiko su kiekvienu mokiniu aptarti individualią pažangą	☐	☐	☐	☐
Aš per diskusijas apie pasaulį, žmogaus veiklą ir santykius, skatinu mokinius ieškoti savo asmeninio identiteto (t. y. "Koks aš žmogus noriu būti?")	☐	☐	☐	☐
Aš skatinu mokinius susieti individualius darbus (pvz., rašinius, projektus) su savo talentais, pomėgiais, asmeniniais interesais	☐	☐	☐	☐
Aš manau, kad mano darbo kokybė priklauso nuo to, kaip jaučiuosi	☐	☐	☐	☐

4. Atidžiai perskaitykite teiginį ir pasirinkite, kaip dažnai tai darote. Niekada - šios veiklos nepraktikuoju. Kartais - darau tai vieną ar porą kartų per semestrą, trimestrą. Dažnai - darau tai kartą ar du kartus per mėnesį. Reguliariai - darau tai kiekvieną savaitę arba kiekvieną dieną.

	Niekada	Kartais	Dažnai	Reguliariai
Pamokos tikslui pasiekti naudoju įvairius žaidimus	☐	☐	☐	☐
Mano pamokose mokiniai atlieka eksperimentus, renka duomenis, tyrinėja	☐	☐	☐	☐
Mano pamokose mokiniai rengia individualius projektus	☐	☐	☐	☐
Mano pamokose mokiniai rengia grupinius darbus	☐	☐	☐	☐
Aš organizuoju išvykas (ekskursijas), kurios yra susijusios su pamokų tema - kontekstu	☐	☐	☐	☐
Aš organizuoju pamokas už mokyklos ribų (pvz.: miške, darže, mieste, bibliotekoje...)	☐	☐	☐	☐
Aš į dalykų pamokas (lietuvių kalba, matematika, pasaulio pažinimas) įtraukiu menis (vaidyba, šokis, muzika, dailė)	☐	☐	☐	☐
Mano mokiniai veda stebėjimų užrašus, rašo dienoraščius, refleksijos užrašus	☐	☐	☐	☐
Mano pamokose mokiniai užsiima sodininkyste, augina augalus, prižiūri daržą	☐	☐	☐	☐
Mano mokiniai turi savo pareigas klasėje (pvz.: valo lentą, dalina užduotis, drožia pieštukus....)	☐	☐	☐	☐
Mano mokiniai demokratiškai rinkimų (balsavimo) būdu renka klasės seniūną (ar kitaip vadinamą mokinių	☐	☐	☐	☐

atstovą)

Aš į ugdymo procesą įtraukiu rankdarbių gaminimą, kurie lavina smulkiąją motoriką (pvz.: mezgimas, nėrimas, siuvimas, siuvinėjimas, pynimas, lipdymas, drožinėjimas...)

☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Aš pamokose taikau diskusijos metodą

☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Aš pamokose taikau meditacijos ar kitas sąmoningumo praktikas

☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Aš pamokose taikau kvėpavimo pratimus, kad mokiniai nusiramintų ir susikauptų

☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Aš pamokose naudoju rato praktiką (t. y. kai visa klasė sėdi ratu ir dalijasi mintimis)

☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Aš pamokose naudoju dėkingumo praktiką (t. y. apmąstymus, galvojimą apie tai, už ką esu dėkingas)

☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Aš taikau vizualizacijos praktiką (t. y. kai vaikas užmerkia akis ir klausosi mokytojo balso - įsivaizduoja)

☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Aš esu komandos narys pasirengęs padėti kitiems mokytojams

☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

5. Atidžiai perskaitykite teiginį ir pasirinkite, kaip dažnai tai darote. Niekada - šios veiklos nepraktikuoju. Kartais - darau tai vieną ar porą kartų per semestrą, trimestrą. Dažnai - darau tai kartą ar du kartus per mėnesį. Reguliariai - darau tai kiekvieną savaitę arba kiekvieną dieną.

Niekada Kartais Dažnai Reguliariai

Aš taikau kiekybinius vertinimo metodus (t. y. kai vertinama balais, taškais,

☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

procentais, pažymiais)

Aš organizuoju individualius pokalbius su mokiniais (t. y. individualių mokymosi tikslų nustatymas, pažangos aptarimas)

☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Aš naudoju mokinių savęs vertinimo metodą (pvz., refleksiją, pažangos stebėjimo užrašus...)

☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Aš kaupiu individualius mokinių darbų aplankus (t. y. kokybinius mokinių pasiekimų įrodymus)

☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Aš suteikiu individualų grįžtamąjį ryšį tėvams apie mokinio pasiekimus moksle

☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Aš suteikiu individualų grįžtamąjį ryšį tėvams apie mokinio emocinį intelektą ir vertybes

☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Aš suteikiu individualų grįžtamąjį ryšį tėvams apie mokinio socialinius gebėjimus

☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Aš grįžtamąjį ryšį tėvams teikiu per individualų mokinio progreso aprašą

☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Aš organizuoju individualius progreso aptarimo pokalbius, kuriuose dalyvauja mokytojas, tėvai ir mokinys

☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

6. Atidžiai perskaitykite teiginį ir pasirinkite jums asmeniškai tinkamą atsakymą. Remkitės tik savo asmenine patirtimi.

TAIP NE

Aš sportuoju bent vieną kartą per savaitę

☐	☐
--------------------------	--------------------------

Aš kiekvieną dieną sveikai maitinuosi

☐	☐
--------------------------	--------------------------

Aš turiu hobį, kuriuo užsiimu

laisvalaikiu	☐	☐
Aš reguliariai medituoju	☐	☐
Aš reguliariai taikau dėkingumo praktiką	☐	☐
Aš reguliariai meldžiuosi	☐	☐
Aš reguliariai vedu dienoraštį	☐	☐
Aš nuolat ieškau savo asmeninio identiteto (t. y. kelių klausimus: „Kas aš?“, „Kokios mano vertybės“, „Kokia mano gyvenimo prasmė?“...)	☐	☐
Aš nuolat ieškau savo profesinio identiteto (t. y. „Kodėl aš esu mokytojas?“, „Koks mokytojas aš esu?“, „Kaip aš prisidedu prie visuomenės formavimo?“...)	☐	☐
Aš rūpinuosi savo fizine sveikata	☐	☐
Aš rūpinuosi savo psichine sveikata	☐	☐
Aš rūpinuosi savo socialine sveikata	☐	☐
Aš turiu pakankamai laisvo laiko rūpintis savo fizine, socialine ir emocine gerove	☐	☐
Aš turiu artimų draugų ir puoselėju santykius su jais	☐	☐
Aš kuriu ir puoselėju asmeninius romantinius santykius (t. y. su antrąja puse)	☐	☐

7. Atidžiai perskaitykite teiginį ir pasirinkite jums asmeniškai tinkamą atsakymą. Remkitės tik savo asmenine patirtimi.

	TAIP	NE
Aš puoselėju santykius su visais savo klasės mokiniais	☐	☐

Aš galėčiau pasakyti visų savo mokinių stipriąsias puses - talentus	☐	☐
Aš pažįstu kiekvieną savo klasės mokinį (t. y. kuo jis/ji gyvena, kas patinka, kas sekasi/hesiseka)	☐	☐
Kurdamas pamokas ir užduotis atsižvelgiu į vaikų skirtumus (t. y. diferencijuojau, sieju su vaikų pomėgiais)	☐	☐
Aš tikiu, kad kiekvienas mokinys gali mane išmokyti kažko naujo	☐	☐
Aš esu susipažinęs su visų savo mokinių tėvais / globėjais	☐	☐
Aš jaučiuosi mokyklos komandos dalimi, nes sulaukiu pagalbos iš kitų, kai reikia	☐	☐

8. Atidžiai perskaitykite teiginį ir pasirinkite jums asmeniškai tinkamą atsakymą. Remkitės tik savo asmenine patirtimi.

	TAIP	NE
Aš domiuosi ekologija ir tvarumu	☐	☐
Aš rūšiuoju atliekas namuose	☐	☐
Aš rūšiuoju atliekas mokykloje	☐	☐
Aš naudoju daugkartinio naudojimo daiktus (pvz., medžiaginiai maišeliai, daugkartiniai puodeliai, termosai, gertuvės)	☐	☐
Aš pamokose aptariu pasaulio klimato kaitos aktualijas (pvz., gaisrai, potvyniai, vandens lygio kilimas, ledynų tirpimas...)	☐	☐
Aš skatinu vaikų ekologinį		

sąmoningumą (pvz., rūšiuoti,
mažiau vartoti...)

☐☐

9. Atidžiai perskaitykite teiginį ir pasirinkite jums asmeniškai
tinkamą atsakymą. Remkitės tik savo asmenine patirtimi.

	TAIP	NE
Mano darbas skirtas visuomenės gerovei puoselėti	☐	☐
Aš dirbdamas mokytoju, perduodu demokratines vertybes	☐	☐
Aš dirbdamas mokytoju, vykdu vertybinį Lietuvos visuomenės ugdymą	☐	☐
Aš prisidedu prie globalios (pasaulinės) visuomenės kūrimo	☐	☐
Aš manau, kad socialinis, emocinis, dvasinis, meninis ir vertybinis ugdymas yra lygiavertis intelektiniam ugdymui	☐	☐

10. Jūsų lytis:

- ☐ Vyras
☐ Moteris
☐ Kita

11. Mokykla, kurioje dirbate:

- ☐ Valstybinė mokykla
☐ Nevalstybinė mokykla (privati)

12. Darbo stažas metais:

- ☐ 0 – 5 metai
- ☐ 6 – 10 metų
- ☐ 11 – 15 metų
- ☐ 16 – 24 metų
- ☐ 25 ir daugiau metų

13. Mokykloje taikoma ugdymo programos kryptis:

- ☐ Tradicinio ugdymo programa
- ☐ Humanistinio ugdymo programa
- ☐ Jezuitų ugdymo programa
- ☐ Katalikiško ugdymo programa
- ☐ Montessori ugdymo programa
- ☐ Valdorfo ugdymo programa
- ☐ Suzuki ugdymo programa
- ☐ Ekologinio ir aplinkosauginio ugdymo programa
- ☐ Tarptautinė Kembridžo programa
- ☐ Kontekstinio ugdymo programa
- ☐ Ugdymo lauke programa
- ☐ Holistinio ugdymo programa
- ☐ Įrašyti

14. Jūsų gyvenamoji vieta:

- ☐ Alytaus apskritis (Alytus, Druskininkai, Lazdijai, Varėna)
- ☐ Kauno apskritis (Kaunas, Birštonas, Jonava, Kaišiadorys, Kėdainiai, Prienai, Raseiniai)
- ☐ Klaipėdos apskritis (Klaipėda, Kretinga, Neringa, Palanga, Skuodas, Šilutė)
- ☐ Marijampolės apskritis (Marijampolė, Kalvarija, Kazlų Rūda, Šakiai, Vilkaviškis)
- ☐ Panevėžio apskritis (Panevėžys, Biržai, Kupiškis, Pasvalys, Rokiškis)
- ☐ Šiaulių apskritis (Šiauliai, Akmenė, Joniškis, Kelmė, Pakruojis, Radviliškis)
- ☐ Tauragės apskritis (Tauragė, Jurbarkas, Pagėgiai, Šilalė)
- ☐ Telšių apskritis (Telšiai, Mažeikiai, Plungė, Rietavas)
- ☐ Utenos apskritis (Utena, Anykščiai, Ignalina, Molėtai, Visaginas, Zarasai)
- ☐ Vilniaus apskritis (Vilnius, Elektrėnai, Šalčininkai, Širvintai, Švenčionys, Trakai, Ukmergė)

2 priedas. Informacijos apie mokslinį tyrimą forma dalyviui (stebėtų mokyklų vadovams)



KAUNO TECHNOLOGIJOS UNIVERSITETO SOCIALINIŲ, HUMANITARINIŲ MOKSLŲ IR MENŲ INSTITUTAS

INFORMACIJOS APIE MOKSLINĮ TYRIMĄ FORMA DALYVIUI¹
Kauno technologijos universiteto mokslinių tyrimų etikos komisijos 2023-01-06 protokolas Nr. M6-2023-01

Tyrimo pavadinimas: Holistinio ugdymo paradigmos bruožų paieška pradiniam ugdyme Lietuvoje

Atsakingas tyrėjas: Brigita Miseliūnaitė

Institucija: Kauno technologijos universiteto socialinių, humanitarinių mokslų ir menų institutas, Edukacinių tyrimų mokslo grupė

Adresas: A. Mickevičiaus g. 37, LT-44244 Kaunas

Tel. +370 37 300 100

El. paštas shmmf@ktu.lt

Nuoroda internete <https://ktu.edu/mokslas/mokslas-padaliniuose/mg-edukaciniai-tyrimai/>

1. Kokia yra šio dokumento paskirtis?

Šiame dokumente pateikiama Jums skirta informacija apie mokslinį tyrimą. Pasirašydami PRAŠYMAS DĖL SUTIKIMO ATLIKTI MOKSLINĮ TYRIMĄ formą, sutinkate dalyvauti moksliniame tyrime.

2. Kodėl atliekamas šis tyrimas ir koks yra jo tikslas?

Tarptautiniuose ir nacionaliniuose dokumentuose yra pabrėžiama holistinio / visuminio / visybiško (toliau vartojama sąvoka holistinio) ugdymo svarba švietimo ir pasaulio raidai. Šis tyrimas yra atliekamas siekiant atsakyti mokslinį klausimą: kaip ir kokie holistinio ugdymo paradigmos bruožai pasireiškia pradiniam ugdyme Lietuvoje?

¹ Šablonas parengtas vadovaujantis Atitikties mokslinių tyrimų etikai vertinimo gairėmis, patvirtintomis Lietuvos Respublikos akademinės etikos ir procedūrų kontrolieriaus 2020 m. gruodžio 10 d. įsakymu Nr. V-60.

3. Kokie tiriamieji dalyvaus šiame tyrime?

Tyrime dalyvaus švietimo įstaigos, teikiančios pradinį išsilavinimą.

4. Kodėl esate pakviestas (-a) dalyvauti šiame tyrime?

Jūsų vadovaujama institucija yra kviečiama dalyvauti tyrime, nes viešai deklaruojate, kad dalyvaujate „Tūkstantmečio mokyklų“ projekte, jūsų mokykloje yra pradinio ugdymo skyrius ir pareiškėte savanorišką sutikimą dalyvauti tyrime.

5. Kiek laiko truks šis tyrimas ir kiek laiko bei kada jame dalyvausite?

Tyrimo trukmė 2023.01 iki 2024.05

Mokyklų stebėjimai 2023.02 – 2023.05 – stebėjimo trukmė 1 darbo diena.

6. Kur vykdomas šis tyrimas?

Tyrimas vykdomas Lietuvoje, visose susidomėjimą pareiškusiose savivaldybėse.

7. Ar privalote dalyvauti tyrime? Ar galite pasitraukti iš tyrimo?

Jūsų vadovaujama mokykla neprivalo dalyvauti tyrime. Prieš priimdamas (-a) sprendimą dalyvauti ar ne, galite užduoti klausimus apie tyrimą. Jei Jūs sutinkate, kad jūsų vadovaujama mokykla dalyvautų tyrime, bet kuriuo metu galite pasitraukti iš tyrimo, nenurodydamas (-a) priežasties ir nepatirdamas (-a) neigiamų padarinių, apie savo sprendimą pranešdamas (-a) tyrėjui ar tyrėjams. Apie atisakymą dalyvauti tyrime laisva forma privalote informuoti elektroniniu paštu (brigita.miseliunaite@ktu.lt). Per 30 dienų nuo dalyvavimo tyrime dienos Jūs taip pat galite paprašyti sunaikinti bet kokią informaciją, kuria pasidalijote, jei tai padaryti yra įmanoma. Visi tyrimo duomenys bus saugomi slaptažodžiu apsaugotoje institucinėje KTU duomenų talpykloje. Nusprendus pasitraukti iš tyrimo visi duomenys bus ištrinti.

8. Kokia bus tyrimo eiga, jei sutiksite dalyvauti tyrime?

Jeigu sutinkate dalyvauti tyrime, jums tinkamu laiku tyrėja atvyks į mokyklą. Tyrėja laisvai vaikščios po mokyklos patalpas ir bus stebimos iš anksto suderintos pamokos. Stebėjimo objektas – holistinio ugdymo bruožai, tad mokiniai ar mokytojai nebus stebimi. Sutikdami dalyvauti tyrime, sutinkate, kad tyrėja galės užėiti į visas mokyklos patalpas bei stebėti iš anksto suderintas pamokas. Kai tyrėja atvyks į mokyklą, aptars su Jumis tyrimo procedūras ir suteiks galimybę užduoti bet kokius klausimus, susijusius su tyrimu. Vėliau Jūsų paprašys užpildyti Informuoto asmens sutikimo formą.

9. Ar yra kokia nors rizika dalyvauti tyrime?

Dalyvavimas tyrime nėra susijęs su jokiais reikšmingomis rizikomis. Vienintelė įmanoma rizika – nustačius holistinio ugdymo trūkumus galėtų būti pakenkta jūsų

reputacijai. Tačiau siekiant išvengti šios rizikos, mokyklos bus koduojamos - kodų prasmę žinos tik tyrėja ir tiriamojo darbo vadovas, tad visi duomenys susiję su jūsų mokykla bus nuasmeninti.

10. Ar yra kokia nors nauda dalyvaujant tyrime?

Dalyvaudamas (-a) šiame tyrime Jūs negausite nei tiesioginės, nei asmeninės naudos.

Dalyvaudami šiame tyrime negausite finansinės naudos, t. y. Jums nebus mokama už dalyvavimą šiame tyrime.

11. Išlaidų kompensavimas ir mokėjimai

Už dalyvavimą šiame tyrime nebus mokama.

12. Kaip bus valdomi surinkti duomenys?

Informacija, kurią pateikiate tyrimo metu, yra tyrimo duomenys. Bet kokie tyrimo duomenys, iš kurių galite būti identifikuoti (mokyklos pavadinimas) taip pat ir Jūsų duomenys kontaktams (el. pašto adresas ir telefono numeris) yra traktuojami kaip asmens duomenys.

Jūsų mokyklos duomenys bus saugomi slaptažodžiu apsaugotoje institucinėje KTU duomenų talpykloje. Šie duomenys bus panaikinti, kai sueis metai laiko po disertacijos viešojo gynimo (numatoma disertacijos gynimo data 2024 09 30).

Kiti tyrimų duomenys (įskaitant PRAŠYMAS DĖL SUTIKIMO ATLIKTI MOKSLINĮ TYRIMĄ) bus saugomi metus laiko nuo disertacijos viešojo gynimo (numatoma disertacijos gynimo data 2024 09 30).

Nuasmeninti tyrimo duomenys nebus atverti visuomenei dėl išteklių ribotumo.

Jūs turite teisę atšaukti sutikimą dėl jūsų vadovaujamos institucijos duomenų tvarkymo iki jų nuasmeninimo, t. y. tyrimo metu [per 30 dienų nuo dalyvavimo tyrime dienos].

Tyrėjas ir tyrimo vadovas turės prieigą prie tyrimo duomenų. Atsakingiems Kauno technologijos universiteto darbuotojams gali būti suteikta prieiga prie duomenų, skirtų tyrimams stebėti ir / arba auditui atlikti ir Lietuvos Respublikos akademinės etikos ir procedūrų kontrolieriaus tarnybai nagrinėjant galimą akademinės etikos ir / ar procedūrų pažeidimą.

13. Ar tyrimo rezultatai ir / ar duomenys bus viešai skelbiami?

Tyrimo rezultatus planuojama paskelbti tarptautiniuose moksliniuose žurnaluose, konferencijose, žiniasklaidos priemonėse bei socialiniuose tinkluose.

14. Kas finansuoja tyrimą?

Tyrimas finansuojamas iš asmeninių doktoranto lėšų.

15. Į ką kreiptis, jei norėtumėte pranešti apie šį tyrimą ar kiltų klausimų?

Jei nerimaujate dėl šio tyrimo aspektų, susisiekite su Brigita Miseliūnaite (brigita.miseliunaite@ktu.lt) Sprendimas dėl Jūsų kreipimosi bus priimtas ir apie tai būsite informuotas (-a) per 14 darbo dienų.

Dėl savo kaip tyrimo dalyvio teisių galite kreiptis į šį mokslinį tyrimą peržiūrėjusią ir pritarimą išdavusią Kauno technologijos universiteto mokslinių tyrimų etikos komisiją, Donelaičio g. 73, 44249 Kaunas, el. paštas: tyrimu.etika@ktu.lt.

16. Asmens duomenų apsauga

Kauno technologijos universitetas yra duomenų valdytojas (el. paštas ktu@ktu.lt), todėl tyrimui pateikti Jūsų asmens duomenys bus valdomi Kauno technologijos universitete vadovaujantis Bendroju duomenų apsaugos reglamentu², Lietuvos Respublikos asmens duomenų teisinės apsaugos įstatymu, Lietuvos Respublikos mokslo ir studijų įstatymu, kitais nacionaliniais teisės aktais, Kauno technologijos universiteto asmens duomenų tvarkymo politika bei teisės aktais, įskaitant, tačiau neapsiribojant, reglamentuojančiais asmens duomenų apsaugą.

Kauno technologijos universitetas tvarkys Jūsų asmens duomenis aukščiau nurodyto mokslinio tyrimo tikslais.

Informacija apie teises į Jūsų asmens duomenis. Duomenų subjektai turi teisę:

- žinoti (būti informuoti) apie savo asmens duomenų tvarkymą;
- pateikę Kauno technologijos universitetui asmens tapatybės dokumentą arba identifikavęsi elektroninio ryšio priemonėmis, kurios leidžia tinkamai identifikuoti asmenį, susipažinti su savo asmens duomenimis ir jų tvarkymu, gauti informaciją, iš kokių šaltinių ir kokie jo asmens duomenys buvo surinkti, kokių tikslu jie tvarkomi, kokiems duomenų gavėjams teikiami ir buvo teikti bent per paskutinius 1 metus, taip pat gauti dokumentų, kuriame yra jų asmens duomenys, kopiją;
- reikalauti ištaisyti, ištrinti savo asmens duomenis arba apriboti duomenų tvarkymą, išskyrus saugojimą, kai duomenys tvarkomi nesilaikant teisės aktų reikalavimų;
- nesutikti, kad būtų tvarkomi jų asmens duomenys;
- reikalauti perkelti kitam duomenų valdytojui arba pateikti tiesiogiai duomenų subjektui patogia forma tuos duomenis, kuriuos Kauno technologijos universitetas gavo iš paties duomenų subjekto;
- pateikti skundą Valstybinei duomenų apsaugos inspekcijai;
- atšaukti duotą sutikimą, jei asmens duomenys tvarkomi sutikimo pagrindu.

Kauno technologijos universiteto duomenų apsaugos pareigūno kontaktai: el. paštas duomenu.apsauga@ktu.lt, adresas K. Donelaičio g. 73, Kaunas.

Skundas dėl asmens duomenų tvarkymo gali būti teikiamas Kauno technologijos universitetui el. paštu ktu@ktu.lt arba paštu adresu K. Donelaičio g. 73, Kaunas, Kauno technologijos universiteto duomenų apsaugos pareigūnui el. paštu duomenu.apsauga@ktu.lt arba paštu adresu K. Donelaičio g. 73, Kaunas, Valstybinei duomenų apsaugos inspekcijai el. paštu ada@ada.lt arba paštu adresu L. Sapiegos g. 17, Vilnius, Lietuvos Respublikos akademinės etikos ir procedūrų

² 2016 m. balandžio 27 d. Europos Parlamento ir Tarybos reglamentas (ES) 2016/679 dėl fizinių asmenų apsaugos tvarkant asmens duomenis ir dėl laisvo tokių asmenų judėjimo ir kuriuo panaikinama Direktyva 95/14/EB (Bendrasis duomenų apsaugos reglamentas).

kontrolieriaus tarnybai el. paštu info@etikostarnyba.lt arba paštu adresu
Z. Sierakausko g. 15, Vilnius.

17. Kontaktinė informacija ir / ar kita informacija

Jei norite iš anksto aptarti tyrimą (arba jei turėsite klausimų po tyrimo),
susisiekite:

Atsakingas tyrėjas Brigita Miseliūnaitė

Institucija: Kauno technologijos universiteto Socialinių, humanitarinių mokslų ir
menų institutas, Edukacinių tyrimų mokslo grupė

Adresas: A. Mickevičiaus g. 37, LT-44244 Kaunas

Tyrėjo tel. +37060758378

Tyrėjo el. paštas brigita.miseliunaite@ktu.lt

3 priedas. Prašymas dėl Sutikimo atlikti mokslinį tyrimą (stebėtų mokyklų vadovams)



KAUNO TECHNOLOGIJOS UNIVERSITETO SOCIALINIŲ, HUMANITARINIŲ MOKSLŲ IR MENŲ INSTITUTAS

(įrašyti įstaigos / organizacijos, kurioje planuojamas mokslinis tyrimas, pavadinimą ir vadovo pavardę)

PRAŠYMAS DĖL SUTIKIMO ATLIKTI MOKSLINĮ TYRIMĄ [data] [vieta]

Prašau leisti atlikti mokslinį tyrimą tema: „Holistinio ugdymo paradigmos bruožų paieška pradinėse mokyklose Lietuvoje“, Jūsų vadovaujamoje įstaigoje [įrašyti įstaigos / organizacijos pavadinimą].

Tyrimo tikslas – nustatyti kaip ir kokie holistinio ugdymo paradigmos bruožai pasireiškia Lietuvos pradinėse mokyklose.

Tyrimo pradžia: 2023 - -

Tyrimo pabaiga: 2023 - -

Tyrimą vykdys: doktorantė Brigita Miseliūnaitė ir Doc. dr. Gintautas Cibulskas, Kauno Technologijos universiteto, socialinių, humanitarinių mokslų ir menų instituto mokslininkai.

Tyrimas bus atliekamas naudojant stebėjimo metodą jūsų valdomoje mokykloje. Šiame stebėjime nebus stebimi mokiniai ar mokytojai, stebėjimo objektas – holistinio ugdymo bruožai, todėl dėmesys bus kreipiamas į pačios mokyklos kaip organizacijos infrastruktūrą, tvarką, veiklą, taikomus ugdymo metodus, atmosferą.

Mokyklos konfidencialumas bus užtikrintas, nes nebus renkami jokie asmeniniai duomenys apie mokyklos darbuotojus ar mokinius. Tyrime mokykla bus nuasmeninta (t. y. suteikiamas kodinis pavadinimas, kurio prasmę žinos tik tyrėjai). Tyrimo rezultatai bus skelbiami tik apibendrinti.

Atlikus tyrimą, Jums pateiksiu apibendrintus tyrimo duomenis.

[Tyrimo / projekto vadovas /
doktorantas]

[parašas]

[vardas ir
pavardė]

Sutinku:

[Pareigos]

[parašas, data]

[vardas ir
pavardė]

4 priedas. Pamokos stebėjimo protokolai (sudaryta autorės)

PAMOKŲ STEBĖJIMO PROTOKOLAS

Mokyklos kodas: _____

Data: _____

Dalykas: _____

Klasė: _____

Holistinio ugdymo bruožas	Indikatorius	TAIP / NE (laikas min)	Pavyzd ys iš pamok os
SUSIETU MAS	Mokytojas įvardijo pamokos tikslą		
	Mokytojas susiejo pamokos tikslą su kontekstu (t. y. kuo ši pamoka aktuali?)		
	Mokytojas paaiškino vertinimo / įsivertinimo kriterijus (t. y. kada pamokos tikslas bus pasiektas)		
	Mokytojas sieja pamoką su mokinių pomėgiais (t. y. sieja tikslą su mokinių interesais)		
	Mokytojas vykdo visybišką vaiko ugdymą (t. y. sieja vaiko kūną, pojūčius, emocijas, intelektą, meninius poreikius su pamokos tema)		
	Mokytojas skatina suvokti reiškinių tarpusavio susietumą (t. y. kuo pamokos tikslas / turinys susijęs su platesniu kontekstu, pasauliu, gamta)		
	Mokytojas demonstruoja pagarbą grįstus tarpusavio santykius su mokiniais (t. y. gerbia kiekvieno mokinio poreikius)		
	Pamokoje vyrauja pagarbūs tarpusavio santykiai tarp mokinių		
ĮTRAUKTIS	Transmisija. Mokytojas moko, o mokiniai klausosi (t. y. mokytojas aktyvus dalyvis, o mokiniai pasyvūs stebėtojai)		
	Transakcija. Aktyvus patirtimis grįstas ugdymas (t. y. mokiniai aktyvus veikėjai, o mokytojas pasyvus pagalbininkas) (pvz.: tyrinėjimais grįstas ugdymas, žaidimais grįstas ugdymas, grupinis darbas, projektinis darbas, minčių šturmas, probleminė užduotis ir pan.)		
	Transformacija. Taikomi transformuojantys ugdymo metodai, ugdantys vidinį savęs ir aplinkos suvokimą (pvz., refleksija, meditacija, vizualizacija, dienoraščio rašymas, dėkingumo praktikos ir pan.)		
	Visybiški mokinių poreikiai tenkinami įtraukiant skirtingas ugdymo priemones (t. y.		

	IKT, išmanioji lenta, žaidimai, skaičiavimo priemonės ir pan.)		
DARNA	Pamokoje vyrauja aiškos taisyklės		
	Mokytojas išlaiko pusiausvyrą tarp individo ir grupės (t. y. nėra perdėtai skatinamas individualizmas ir konkurencija, skatinamas bendradarbiavimas)		
	Pusiausvyrą tarp žinių ir vaizduotės (t. y. pamokos užduotys orientuotos į prasmę ir vaizduotę, ne tik į intelektines žinias)		
	Mokytojas išlaiko pusiausvyrą tarp turinio ir konteksto (t. y. tikslas ugdyti kompetencijas, o ne išėti turinį)		
	Mokytojas išlaiko pusiausvyrą tarp kiekybinio ir kokybinio vertinimo (t. y. taikomi įvairūs vertinimo ir įsivertinimo būdai)		
	Pusiausvyrą tarp technologijų ir ugdymo programos (t. y. ugdyme turi likti vietos realiam ryšiui, santykiams, bendravimui, ne tik technologijoms)		
DVASIN GUMAS	Mokytojas sieja pamoką su vertybiniu ugdymu		
	Kilus netinkamai situacijai mokytojas stabdo pamoką ir aptaria netinkamą elgesį su mokiniais		
	Mokytojas kelia egzistencinius – vertybinius klausimus (pvz.: kuo ši veikla man naudinga, kuo aš pasikeičiau kaip žmogus, kokias mano charakterio savybes vysto ši veikla)		

5 priedas. Mokyklos stebėjimo protokolas (sudaryta autorės)

MOKYKLOS STEBĖJIMO PROTOKOLAS

Mokyklos kodas: _____

Data: _____

TAIP / NE	Komentaras	Indikatorius	Bruožas
		Mokyklos renginius rengia ir dalyvauja visa mokyklos bendruomenė (t. y. tėvai, mokiniai, mokytojai ir administracija)	Darni mokyklos bendruomenė
		Mokykla yra atvira vietos bendruomenės įsitraukimui (t. y. mokykloje gali savanoriauti tėvai, seneliai, organizacijos ir pan.)	
		Mokyklos misijoje, vizijoje bei vertybėse akcentuojamos darnios mokyklos bendruomenės principai	
		Mokykloje organizuojami reguliarūs mokyklos bendruomenės susirinkimai (t. y. mokiniai ir mokytojai susirenka į savaitinį / mėnesinį susirinkimą)	
		Mokykloje organizuojamos paskaitos / mokymai / renginiai tėvams	
		Mokykloje yra įvairios rasės, religijos, kultūros moksleivių	Mokykloje visi jaučiasi saugūs ir priimti
		Suteikiama psichologinė ir emocinė pagalba mokytojams	
		Suteikiama psichologinė ir emocinė pagalba mokiniams	
		Mokykloje sukurtos sąlygos vykdyti įtarukų ugdymą (t. y. speciali infrastruktūra; ugdymo pagalbą suteikiantys darbuotojai)	
		Užtikrinamos sveikos mitybos galimybės	
		Mokykloje yra augalų	Visybiškus mokinių ir mokytojų poreikius atitinkanti fizinė mokyklos aplinka
		Estetiška aplinka	
		Patogios ir šiuolaikines tendencijas atitinkančios darbo vietos mokytojams	
		Sukurtos poilsio zonos mokiniams	
		Grupinių darbų ir projektų zonos	
		Individualaus darbo zona	
		Inventorius vaikų meniniam ugdymui vystyti	

		Inventorius skirtingoms sporto šakoms puoselėti	
		Muzikos klasės aprūpintos instrumentais	
		Atviros edukacinės erdvės (t. y. mokyklos aplinkos transformuojamos į edukacines aplinkas)	
		Technologijomis aprūpintos aplinkos	
		Tyrinėjimams skirtos aplinkos	
		Mokykloje yra meno bei mokinių darbų	
		Lauko klasės / mokymosi erdvės lauke	
		Sodininkystės galimybės mokyklos kieme	
		Maisto gaminto erdvė – virtuvė (mokiniam)	
		Jauki ir erdvi mokyklos valgykla (t. y. mokinių socializavimosi vieta)	
		Jauki ir aprūpinta knygomis mokyklos biblioteka	
		Aprūpintos žaidimų erdvės (t. y. padengtos tinkama danga, gausu žaidimų). Tai vieta, kur vaikai socializuojasi	Į visybiško žmogaus ugdymą orientuota klasės aplinka "21 a. klasė" Göçen, Eral & Bücük (2020, p. 87)
		Tyrinėjimo zona - skirta paskatinti mokinius tyrinėti ir būti aktyviais dalyviais, o ne pasyviais klausytojais. Baldai pritaikyti lanksčiam mokymuisi.	
		Kūrybinė zona - mokiniai atsiduria erdvėje, kurioje gali pasitelkti savo kūrybiškumą planuodami, projektuodami ir kurdami savo darbą. Mokiniai patiria kūrybos pojūtį naudodamiesi skaitmeninėmis kameromis, mikrofonais ir kt.	
		Pristatymų zona - skatina dalytis rezultatais, rengti interaktyvius pristatymus, efektyviai mokytis ir teikti grįžtamąjį ryšį. Mokiniai skatinami pristatyti naudodamiesi interaktyviosiomis lentomis, tinklaraščiais, VLE, internetinėmis svetainėmis, projektoriais...	
		Interaktyvumo zona – mokiniai aktyviai dalyvauja ir sąveikauja tarpusavyje. Interaktyvumo zonoje mokytojai naudoja įvairias technologines priemones (interaktyviasias lentas ir ekranus, atsakymų sistemas, mobiliuosius įrenginius, klasės valdymo programinę įrangą ir t. t.) skirtingose klasėse (mokiniai dirba mažose grupėse), kad padidintų kūrybiškumą ir mokinių įsitraukimą.	
		Keitimosi zona - šioje zonoje svarbiausi dalykai yra tarpusavio bendradarbiavimas, komandinis darbas siekiant geresnės įtraukties, mokymasis žaidžiant, bendradarbiavimas internetu ir smegenų šturmas.	

		Tobulėjimo zona - tai neformalaus mokymosi ir savirefleksijos erdvė. Mokiniai gali savarankiškai atlikti mokyklinius darbus savo tempu. Šią zoną mokytojai galėtų naudoti individualizuotiems mokymosi metodams, leidžiantiems mokiniams savarankiškai mokytis ir savirefleksijai.	
		Klasė suskirstyta į edukacines zonas: lietuvių kalba, matematika, pasaulio pažinimas, refleksijos zona, biblioteka, ramybės zona.	
		Sporto būreliai (t. y. krepšinis, futbolas, aerobika, atletika, gimnastika, plaukimas, kovų menai ir pan.)	Visybikško žmogaus ugdymo poreikius atitinkančios popamokinių veiklų galimybės
		Meno būreliai (t. y. muzika, choras, dailė, šokiai, drama, dizainas, braižyba ir pan.)	
		Technologijų būreliai (t. y. programavimas, robotika, konstrukcija, kompiuterinių žaidimų kūrimas ir pan.)	
		Mokslo būreliai (t. y. STEAM, eksperimentai, biologija, žurnalistika, dalyko žinias gilinančios veiklos ir pan.)	
		Klasėse renkami seniūnai ar mokinių atstovai, kurie atlieka paskirtas pareigas	
		Mokykloje veikia mokinių savivalda	
		Veikianti tėvų taryba	
		Veikianti mokytojų taryba	

6 priedas. Informacijos apie mokslinį tyrimą forma dalyviui (ekspertinio interviu dalyviams)



KAUNO TECHNOLOGIJOS UNIVERSITETO SOCIALINIŲ, HUMANITARINIŲ MOKSLŲ IR MENŲ INSTITUTAS

INFORMACIJOS APIE MOKSLINĮ TYRIMĄ FORMA DALYVIUI¹

Kauno technologijos universiteto mokslinių tyrimų etikos komisijos 2023-01-06 protokolą Nr. M6-2023-01

Tyrimo pavadinimas: Šiuolaikinės holistinio ugdymo paradigmos bruožų paieška pradiniam ugdyme Lietuvoje

Atsakingas tyrėjas: Brigita Miseliūnaitė

Institucija: Kauno technologijos universiteto socialinių, humanitarinių mokslų ir menų institutas, edukacinių tyrimų mokslo grupė

Adresas: A. Mickevičiaus g. 37, LT-44244 Kaunas

Tel.: +370 (37) 300 100

El. paštas: shmmf@ktu.lt

Nuoroda internete: <https://ktu.edu/mokslas/mokslas-padaliniuose/mg-edukaciniai-tyrimai/>

1. Kokia yra šio dokumento paskirtis?

Šiame dokumente pateikiama Jums skirta informacija apie mokslinį tyrimą. Pasirašydami „Informuoto asmens sutikimo formą“, sutinkate dalyvauti moksliniame tyrime.

2. Kodėl atliekamas šis tyrimas ir koks yra jo tikslas?

Tarptautiniuose ir nacionaliniuose dokumentuose yra pabrėžiama holistinio / visuminio / visybiško (toliau vartojama sąvoka holistinio) ugdymo svarba švietimo ir pasaulio raidai. Šis tyrimas yra atliekamas siekiant atsakyti mokslinį klausimą: kaip ir kokie šiuolaikinės holistinio ugdymo paradigmos bruožai pasireiškia pradiniam ugdyme Lietuvoje?

3. Kokie tiriamieji dalyvaus šiame tyrime?

Tyrime dalyvaus švietimo politikos ekspertai, dirbantys nacionalinės bei savivaldybės švietimo politikos formavimo bei įgyvendinimo lygmenyje.

4. Kodėl esate pakviestas (-a) dalyvauti šiame tyrime?

Jūs pakviėtė, nes užimate vadovaujančias pareigas nacionalinės švietimo politikos formavimo ar įgyvendinimo institucijoje. Galite suteikti ekspertines įžvalgas apie holistinio ugdymo įgyvendinimą nacionaliniu lygiu.

5. Kiek laiko truks šis tyrimas ir kiek laiko bei kada jame dalyvausite?

Tyrimo trukmė 2023-01 iki 2024.05

Ekspertiniai interviu bus organizuojami nuo 2023.05.01 iki 2023.10.01

Ekspertinio interviu trukmė 1 valanda.

6. Kur vykdomas šis tyrimas?

Tyrimas vykdomas Lietuvoje.

7. Ar privalote dalyvauti tyrime? Ar galite pasitraukti iš tyrimo?

Jūs neprivalote dalyvauti tyrime. Prieš priimdami (-a) sprendimą dalyvauti ar ne, galite užduoti klausimus apie tyrimą. Jei Jūs sutinkate dalyvauti, bet kuriuo metu galite pasitraukti iš tyrimo,

¹ Šablonas parengtas vadovaujantis Atitikties mokslinių tyrimų etikai vertinimo gairėmis, patvirtintomis Lietuvos Respublikos akademinės etikos ir procedūrų kontrolieriaus 2020 m. gruodžio 10 d. įsakymu Nr. V-60.

nenurodydamas (-a) priežasties ir nepatirdamas (-a) neigiamų padarinių, apie savo sprendimą pranešdamas (-a) tyrėjui ar tyrėjams. Apie atisakymą dalyvauti tyrime laisva forma privalote informuoti elektroniniu paštu (brigita.miseliunaite@ktu.lt). Per 30 dienų nuo dalyvavimo tyrime dienos Jūs taip pat galite paprašyti sunaikinti bet kokią informaciją, kuria pasidalijote, jei tai padaryti yra įmanoma. Visi tyrimo duomenys bus saugomi slaptažodžiu apsaugotoje institucinėje KTU duomenų talpykloje. Nusprendus pasitraukti iš tyrimo visi duomenys bus ištrinti.

8. Kokia bus tyrimo eiga, jei sutiksite dalyvauti tyrime?

Jei sutiksite dalyvauti tyrime, būsite apklaustas (-a) žodžiu. Jūsų paprašysime apsilankyti viename susitikime jums patogioje vietoje arba virtualioje platformoje „Teams“.

Pokalbis turėtų trukti maždaug 1 valandą. Jei nebe norėsite ar nebegalėsite dalyvauti tyrime, Jūs galėsite paprašyti bet kuriuo metu atšaukti sutikimą dalyvauti tyrime arba nutraukti pokalbį. Turėdami Jūsų sutikimą, tyrėjai padarys garso įrašą, nes garso įrašas bus reikalingas tam, kad galėtume tiksliai atkurti Jūsų mintis. Garso įrašas bus saugomas slaptažodžiu apsaugotoje institucinėje KTU duomenų talpykloje, vėliau transkribuojamas ranka. Atlikus transkripciją įrašas bus sunaikintas. O transkribuoti duomenys bus nuasmeninti, todėl tik tyrėjas ir tyrimo vadovas žinos tiriamųjų pasisakymus.

9. Ar yra kokia nors rizika dalyvauti tyrime?

Dalyvavimas tyrime nesukels dalyviams jokių reikšmingų rizikų. Vienintelė įmanoma rizika, kad tyrimo duomenys galėtų būti nutekinti. Tačiau norėdami sumažinti bet kokią galimą riziką, visi tiriamųjų duomenys bus nuasmeninti, suteikiant jiems kodus, kurių prasmę žinos tik tyrėja ir tiriamojo darbo vadovas.

10. Ar yra kokia nors nauda dalyvaui tyrime?

Dalyvaudamas (-a) šiame tyrime Jūs negausite nei tiesioginės, nei asmeninės naudos.

Dalyvaudami šiame tyrime negausite finansinės naudos, t. y. Jums nebus mokama už dalyvavimą šiame tyrime.

11. Išlaidų kompensavimas ir mokėjimai

Už dalyvavimą šiame tyrime nebus mokama.

12. Kaip bus valdomi surinkti duomenys?

Informacija, kurią pateikiate tyrimo metu, yra tyrimo duomenys. Bet kokie tyrimo duomenys, iš kurių galite būti identifikuoti (t. y. garso įrašo transkripcija) taip pat ir Jūsų duomenys kontaktams (el. pašto adresas ir telefono numeris) yra traktuojami kaip asmens duomenys.

Jūsų asmens duomenys bus saugomi slaptažodžiu apsaugotoje institucinėje KTU duomenų talpykloje. Šie duomenys bus panaikinti, kai sueis metai laiko po disertacijos viešojo gynimo (numatoma disertacijos gynimo data 2024.09.30).

Kiti tyrimų duomenys (įskaitant Informuoto asmens sutikimo formas) bus saugomi metus laiko nuo disertacijos viešojo gynimo (numatoma disertacijos gynimo data 2024.09.30).

Nuasmeninti tyrimo duomenys nebus atverti visuomenei dėl išteklių ribotumo.

Jūs turite teisę atšaukti sutikimą dėl asmens duomenų tvarkymo iki jų nuasmeninimo, t. y. tyrimo metu [per 30 dienų nuo dalyvavimo tyrime dienos].

Tyrėjas ir tyrimo vadovas turės prieigą prie tyrimo duomenų. Atsakingiems Kauno technologijos universiteto darbuotojams gali būti suteikta prieiga prie duomenų, skirtų tyrimams stebėti ir / arba auditui atlikti ir Lietuvos Respublikos akademinės etikos ir procedūrų kontrolieriaus tarnybai nagrinėjant galimą akademinės etikos ir / ar procedūrų pažeidimą.

Norėtume gauti Jūsų sutikimą naudoti tiesiogines citatas įsipareigojant, kad Jūsų vardas bus užkoduotas bet kuriame tyrimo etape.

13. Ar tyrimo rezultatai ir / ar duomenys bus viešai skelbiami?

Tyrimo rezultatus planuojama paskelbti tarptautiniuose moksliniuose žurnaluose, konferencijose, žiniasklaidos priemonėse bei socialiniuose tinkluose.

14. Kas finansuoja tyrimą?

Tyrimas finansuojamas iš asmeninių doktoranto lėšų.

15. Į ką kreiptis, jei norėtumėte pranešti apie šį tyrimą ar kiltų klausimų?

Jei nerimaujate dėl šio tyrimo aspektų, susisiekite su Brigita Miseliūnaite (brigita.miseliunaite@ktu.lt) . Sprendimas dėl Jūsų kreipimosi bus priimtas ir apie tai būsite informuotas (-a) per 14 darbo dienų. Dėl savo kaip tyrimo dalyvio teisių galite kreiptis į šį mokslinį tyrimą peržiūrėjusią ir pritarimą išdavusią Kauno technologijos universiteto mokslinių tyrimų etikos komisiją, Donelaičio g. 73, 44249 Kaunas, el. paštas: tyrimu.etika@ktu.lt.

16. Asmens duomenų apsauga

Kauno technologijos universitetas yra duomenų valdytojas (el. paštas ktu@ktu.lt), todėl tyrimui pateikti Jūsų asmens duomenys bus valdomi Kauno technologijos universitete vadovaujantis Bendrojo duomenų apsaugos reglamentu², Lietuvos Respublikos asmens duomenų teisinės apsaugos įstatymu, Lietuvos Respublikos mokslo ir studijų įstatymu, kitais nacionaliniais teisės aktais, Kauno technologijos universiteto asmens duomenų tvarkymo politika bei teisės aktais, įskaitant, tačiau neapsiribojant, reglamentuojančiais asmens duomenų apsaugą.

Kauno technologijos universitetas tvarkys Jūsų asmens duomenis aukščiau nurodyto mokslinio tyrimo tikslais.

Informacija apie teises į Jūsų asmens duomenis. Duomenų subjektai turi teisę:

- žinoti (būti informuoti) apie savo asmens duomenų tvarkymą;
- pateikę Kauno technologijos universitetui asmens tapatybės dokumentą arba identifikavęsi elektroninio ryšio priemonėmis, kurios leidžia tinkamai identifikuoti asmenį, susipažinti su savo asmens duomenimis ir jų tvarkymu, gauti informaciją, iš kokių šaltinių ir kokie jo asmens duomenys buvo surinkti, kokių tikslų jie tvarkomi, kokiems duomenų gavėjams teikiami ir buvo teikti bent per paskutinius 1 metus, taip pat gauti dokumentų, kuriame yra jų asmens duomenys, kopiją;
- reikalauti ištaisyti, ištrinti savo asmens duomenis arba apriboti duomenų tvarkymą, išskyrus saugojimą, kai duomenys tvarkomi nesilaikant teisės aktų reikalavimų;
- nesutikti, kad būtų tvarkomi jų asmens duomenys;
- reikalauti perkelti kitam duomenų valdytojui arba pateikti tiesiogiai duomenų subjektui patogia forma tuos duomenis, kuriuos Kauno technologijos universitetas gavo iš paties duomenų subjekto;
- pateikti skundą Valstybinei duomenų apsaugos inspekcijai;
- atšaukti duotą sutikimą, jei asmens duomenys tvarkomi sutikimo pagrindu.

Kauno technologijos universiteto duomenų apsaugos pareigūno kontaktai: el. paštas duomeniu.apsauga@ktu.lt, adresas K. Donelaičio g. 73, Kaunas.

Skundas dėl asmens duomenų tvarkymo gali būti teikiamas Kauno technologijos universitetui el. paštu ktu@ktu.lt arba paštu adresu K. Donelaičio g. 73, Kaunas, Kauno technologijos universiteto duomenų apsaugos pareigūnui el. paštu duomeniu.apsauga@ktu.lt arba paštu adresu K. Donelaičio g. 73, Kaunas, Valstybinei duomenų apsaugos inspekcijai el. paštu ada@ada.lt arba paštu adresu L. Sapiegos g. 17, Vilnius, Lietuvos Respublikos akademinės etikos ir procedūrų kontrolieriaus tarnybai el. paštu info@etikostarnyba.lt arba paštu adresu Z. Sierakausko g. 15, Vilnius.

17. Kontaktinė informacija ir / ar kita informacija

Jei norite iš anksto aptarti tyrimą (arba jei turėsite klausimų po tyrimo), susisiekite:

Atsakingas tyrėjas Brigita Miseliūnaite

Institucija: Kauno technologijos universiteto socialinių, humanitarinių mokslų ir menų institutas, edukacinių tyrimų mokslo grupė

Adresas: A. Mickevičiaus g. 37, LT-44244 Kaunas

Tyrėjo tel.: +37060758378

Tyrėjo el. paštas: brigita.miseliunaite@ktu.lt

² 2016 m. balandžio 27 d. Europos Parlamento ir Tarybos reglamentas (ES) 2016/679 dėl fizinių asmenų apsaugos tvarkant asmens duomenis ir dėl laisvo tokių asmenų judėjimo ir kuriuo panaikinama Direktyva 95/14/EB (Bendrasis duomenų apsaugos reglamentas).

7 priedas. Informuoto asmens sutikimo forma (ekspertinio interviu dalyviams)



KAUNO TECHNOLOGIJOS UNIVERSITETO SOCIALINIŲ, HUMANITARINIŲ MOKSLŲ IR MENŲ INSTITUTAS

INFORMUOTO ASMENS SUTIKIMO FORMA³

Kauno technologijos universiteto mokslinių tyrimų etikos komisijos 2023-01-06 protokolas Nr. M6-2023-01

Tyrimo dalyvio vardas, pavardė:

Tyrimo dalyvio kontaktai (el. paštas, tel.):

Tyrimo pavadinimas: Holistinio ugdymo paradigmos bruožų paieška pradiniam ugdyme Lietuvoje

Tyrimo vadovas: Doc. dr. Gintautas Cibulskas

Tyrėjas: Doktorantė Brigita Miseliūnaitė

Tyrėjo padalinys: Kauno technologijos universiteto socialinių, humanitarinių mokslų ir menų institutas, Edukacinių tyrimų mokslo grupė

Tyrėjo tel.: +37060758378

Tyrėjo el. paštas: brigita.miseliunaite@ktu.lt

	Jei sutinkate, pažymėkite varnelę	Jei nesutinkate, pažymėkite varnelę
Aš patvirtinu, kad perskaičiau ir suprantu minėto mokslinio tyrimo informacijos formą. Turėjau galimybę susipažinti su informacija, užduoti klausimus ir į juos gauti atsakymus.	☐	☐
Aš laisva valia ir savanoriškai sutinku dalyvauti tyrime.	☐	☐
Aš esu informuotas (-a), kad mano dalyvavimas yra savanoriškas ir kad aš galiu iš tyrimo pasitraukti bet kuriuo	☐	☐

³ Šablonas parengtas vadovaujantis Atitikties mokslinių tyrimų etikai vertinimo gairėmis, patvirtintomis Lietuvos Respublikos akademinės etikos ir procedūrų kontrolieriaus 2020 m. gruodžio 10 d. įsakymu Nr. V-60.

metu, nenurodydamas (-a) priežasties, nepatirdamas (-a) jokių neigiamų padarinių ar negaudamas (a) baudų.

- . Aš esu informuotas (-a), kad tyrimo metu surinktus duomenis gali peržiūrėti įgalioti asmenys, nepriklausantys tyrėjų grupei (pvz., Kauno technologijos universiteto mokslinių tyrimų etikos komisija, Kauno technologijos universiteto duomenų apsaugos pareigūnas, Lietuvos Respublikos akademinės etikos ir procedūrų kontrolieriaus tarnyba, Valstybinė duomenų apsaugos inspekcija, teismas). ☐ ☐
- . Aš esu informuotas (-a), kad šiam tyrimui pritarė Kauno technologijos universiteto mokslinių tyrimų etikos komisija. ☐ ☐
- . Aš esu informuotas (-a), kas turės prieigą prie mano pateiktų asmens duomenų, kaip duomenys bus saugomi ir kas bus su duomenimis pasibaigus tyrimui. ☐ ☐
- . Aš esu informuotas (-a), kad tyrimo rezultatai bus paskelbti viešai. ☐ ☐
- . Aš esu informuotas (-a), į ką kreiptis dėl klausimų, susijusių su tyrimu. ☐ ☐
- . Aš sutinku, kad būtų daromas garso įrašas. ☐ ☐
- . Aš esu informuotas (-a), kaip garso įrašai bus naudojami apibendrinant tyrimų rezultatus. ☐ ☐
0. Aš sutinku, kad mano citatos būtų nuasmenintos apibendrinant tyrimų rezultatus. ☐ ☐
- 0.1.

Tyrimo dalyvis

vardas	pavardė	parašas	pasirašymo data (MMMM-mm-dd)
--------	---------	---------	---------------------------------

Tyrėjas

vardas	pavardė	pareigos tyrime	parašas	pasirašymo data (MMMM-mm-dd)
--------	---------	--------------------	---------	---------------------------------

UDK 373.3+37.01](474.5)(043.3)

SL344. 2025-05-09, 24,25 leidyb. apsk. l. Tiražas 14 egz. Užsakymas 77.

Išleido Kauno technologijos universitetas, K. Donelaičio g. 73, 44249 Kaunas
Spausdino leidyklos „Technologija“ spaustuvė, Studentų g. 54, 51424 Kaunas