

LIETUVOS EDUKOLOGIJOS UNIVERSITETAS
UGDYMO MOKSLŲ FAKULTETAS
UGDYMO PAGRINDŲ KATEDRA
VAIKYSTĖS STUDIJŲ KATEDRA
FRIBŪRO UNIVERSITETAS
LIEPOJOS UNIVERSITETAS
ERFURTO UNIVERSITETAS
UGDYMO PLĖTOTĖS CENTRAS
LEIDYKLA „ŠVIESA“

PASAULIS VAIKUI: UGDYMO REALIJOS IR PERSPEKTYVOS

TĘSTINIS MOKSLO STRAIPSNIŲ LEIDINYS

6 TOMAS



Vilnius, 2017

Mokslo straipsniai parengti 2015 m. rugsėjo 17–18 d. vykusios tarptautinės tęstinės mokslinės konferencijos „Pasaulis vaikui: ugdymo realijos ir perspektyvos“ pranešimų pagrindu. Straipsniai recenzuoti dvigubo „aklojo“ recenzavimo būdu.

KONFERENCIJOS ORGANIZACINIS
KOMITETAS:

Pirmininkė

Doc. dr. Rita Makarskaitė-Petkevičienė

Pavadootoja:

Doc. dr. Daiva Jakavonytė-Staškuvienė

Nariai:

Dr. Birutė Autukevičienė

Dr. Kristina Gailienė

Doc. dr. Aldona Mazolevskienė

Liucija Milašauskienė

Doc. dr. Sergejus Neifachas

Nadia Venskuvienė

Doc. dr. Vaiva Schoroškienė

Aldona Zaukienė

REDAKcinė KOLEGIJA:

Pirmininkė

Prof. dr. Ona Monkevičienė, Lietuvos edukologijos universitetas

Pavadootojai:

Prof. dr. Vincentas Lamanaukas, Šiaulių universitetas

Doc. dr. Emilija Alma Sakadolskis, Lietuvos edukologijos universitetas

Nariai:

Prof. dr. Aline Gohard-Radenkovic, Fribūro universitetas

Doc. dr. Diana Laiveniece, Liepojos universitetas

Doc. dr. Sigita Montvilaitė, Lietuvos edukologijos universitetas

Prof. dr. Alida Samuseviča, Liepojos universitetas

Prof. dr. Sandra Tanzer, Erfurto universitetas

Doc. dr. Aušra Žemgulienė, Lietuvos edukologijos universitetas

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

SUDARYTOJA

Doc. dr. Aušra Žemgulienė

Leidiny apsarstytas Lietuvos edukologijos universiteto Ugdymo mokslų fakulteto Vaikystės studijų katedros posėdyje 2016 m. rugpjūčio 31 d. (protokolo Nr. 1), Lietuvos edukologijos universiteto Ugdymo mokslų fakulteto Ugdymo pagrindų katedros posėdyje 2016 m. rugsėjo 7 d. (protokolo Nr. 9), Lietuvos edukologijos universiteto Ugdymo mokslų fakulteto tarybos posėdyje 2016 m. rugsėjo 27 d. (protokolo Nr. UM-7-11) ir rekomenduotas spausdinti.

TURINYS

I SKYRIUS

IKIMOKYKLINIO UGDYMO DIDAKTINĖS INOVACIJOS IR

GEROJI PATIRTIS 5

Rita Kantanavičiūtė
TĖVŲ, AUGINANČIŲ ANKSTYVOJO AMŽIAUS MIKČIOJANČIUS VAIKUS,
PATIRTYS: MULTIDIMENSINIS POŽIŪRIS 7

Marija Jonilienė
4–6 METŲ VAIKŲ MUZIKINIS UGDYMAS: VERTYBINIŲ NUOSTATŲ
KAITA 15

Ieva Kerulienė, Aida Užpurvytė
PATYČIŲ APRAIŠKOS 3–6 METŲ VAIKŲ GRUPĖJE 33

Birutė Autukevičienė, Ona Monkevičienė
Į PRADEDANČIŲ DIRBTI IKIMOKYKLINIO UGDYMO PEDAGOGŲ
PROFESINĖS KARJEROS PLĖTOTĘ ORIENTUOTA MENTORYSTĖ 42

Daiva Žitkevičienė
VARIACIJOS TEORIJOS TAIKYMAS ANKSTYVOJO UGDYMO PROCESĖ:
IŠŠŪKIS AR REALYBĖ 63

Ona Petronienė, Inesa Stankevičienė
IKIMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ TOLERANCIJOS UGDYMO BŪDAI ... 76

II SKYRIUS

PRADINIO UGDYMO DIDAKTINĖS INOVACIJOS IR

GEROJI PATIRTIS 95

Daiva Karkockienė, Viktorija Sičiūnienė, Erika Strolienė
LIETUVOS MOKYTOJŲ POŽIŪRIS Į KŪRYBIŠKUMĄ 97

Daiva Jakavonytė-Staškuvienė, Monika Tekutienė
2 KLASĖS MOKINIŲ SKAITYMO TECHNIKOS GEBĖJIMŲ UGDYMAS
MUZIKINĖMIS VEIKLOMIS 112

Vaiva Schoroškienė, Jolanta Abramauskienė
LIETUVIŲ KALBOS IR MUZIKOS INTEGRAVIMO MODELIAI LIETUVIŲ
KALBOS VADOVĖLIUOSE PIRMOS IR ANTROS KLASĖS MOKINIAMS .. 129

Aušra Žemgulinė, Nijolia Balcevič	
ISTORINIO RAŠTINGUMO GEBĖJIMAI PRADINĖSE KLASĖSE:	
3–4 KLASĖS MOKINIŲ ISTORINIO LAIKO TĖKMĖS SUPRATIMAS	144
Jurga Sidabrienė	
PIRMIEJI ŽINGSNIAI DAILĖS KALBOS PAŽINIMO LINK: DAILĖS	
VADOVĖLIAI PRADINIO DAILĖS UGDYMO PAMOKOSE	176
Agnė Šidlauskaitė, Jolita Kudinoviėnė	
SPECIALIŠTŲ IR NESPECIALIŠTŲ ĮGYVENDINAMAS ŠOKIO	
UGDYMAS PRADINĖSE KLASĖSE	192
Birutė Banevičiūtė, Irmina Puipaitė-Narbutienė	
PRADINIŲ KLASIŲ ŠOKIO PAMOKOS KOKYBĖ KUPIŠKIO RAJONO	
UGDYMO ADMINISTRATORIŲ SUPRATIMU	205
Reda Kundrotienė, Vaiva Schoroškienė	
KOMUNIKACIJOS APIE VAIKŲ LITERATŪRĄ POVEIKIS PRADINIŲ	
KLASIŲ MOKINIŲ SKAITYMU LAISVALAIKIU	216
Danguolė Savičienė	
TIRIAMOJO DARBO ORGANIZAVIMAS IR FILMO KŪRIMAS PIRMOJE	
KLASĖJE NAGRINĖJANT TEMĄ „VANDUO IR GYVYBĖ“	235
INFORMACIJA APIE AUTORIUS	244

I SKYRIUS

IKIMOKYKLINIO UGDYMO DIDAKTINĖS INOVACIJOS IR GEROJI PATIRTIS

TĖVŲ, AUGINANČIŲ ANKSTYVOJO AMŽIAUS MIKČIOJANČIUS VAIKUS, PATIRTYS: MULTIDIMENSINIS POŽIŪRIS

Anotacija. Straipsnyje nagrinėjamos ankstyvojo amžiaus mikčiojančius vaikus auginančių tėvų patirtys, atskleidžiama multidimensinė sutrikimo struktūra mikčiojančio vaiko šeimos kontekste. Sutrikimo struktūra kiekvienu konkrečiu atveju yra skirtinga ir veikiama daugelio veiksnių: fiziologinių, lingvistinių, nulemtų kalbinės aplinkos bei psichologinių. Pristatomi ir analizuojami vienuolikos šeimų atvejai. Pateikiamas tyrimas, išskiriant multidimensinės mikčiojimo struktūros sudėtį ir komponentus. Taikant interviu metodą, aptariama kiekvieno komponento įtaka mikčiojančiam vaikui ir jo šeimos nariams. Taip pat analizuojama į šeimą orientuotos bei kompleksinės pagalbos svarba mikčiojimui įveikti.

Esminiai žodžiai: mikčiojimas, multidimensinė mikčiojimo struktūra, šeimos sistema.

Įvadas

Tyrimo problemos aktualumas. Mikčiojimas gana dažnas sklاندus kalbėjimo sutrikimas, pasireiškiantis įvairių pasaulio šalių įvairiose žmonių amžiaus grupėse ir visuose istorijos tarpsniuose, nepriklausomai nuo kultūros ir religijos (Lawrence, Barclay, 1998). Mokslinėje literatūroje aptinkamos įvairios teorijos, aiškinančios mikčiojimo kilmės atsiradimo priežastis, tačiau per paskutinius kelis dešimtmečius tvirtai įsigalėjo nuostata, kad mikčiojimą reikia vertinti kaip multidimensinį sutrikimą, kurio prigimtį nulemia daugelis veiksnių (Healey, Trautman, 2004). Skirtingi komponentai daro įtaką ne tik mikčiojančiojo asmenybei, bet ir visai šeimos sistemai (Kilpatrick, Holland, 2009; Walsh, 2006). Šios pirminės įtakos poveikis sudaro šeimai galimybes tapti esminiu intervencijos veiksmu. D. M. Lutermanas (2008) teigia, kad vieno šeimos nario kalbos,

kalbėjimo, komunikacijos sutrikimai visada egzistuoja šeimos kontekste, veikia kitus šeimos narius ir jų santykius.

Mokslinė problema. Paslaugų srityje, teikiant pagalbą mikčiojančioms vaikams, dažnai neužtenka turėti didelę dalykinę savo profesijos srities kompetenciją. Reikia tarpdalykinių žinių, kurios leistų kurti kompleksinės pagalbos modelį, taikant multidimensinę intervenciją. Praktikoje pasigendama tarpdalykinės komandos narių darbo, siekiant bendro rezultato. Stokojama tyrimų, kurie atskleistų multidimensinės mikčiojimo intervencijos taikymo ir pagalbos gavimo mikčiojantiems vaikams bei jų tėvams patirtis.

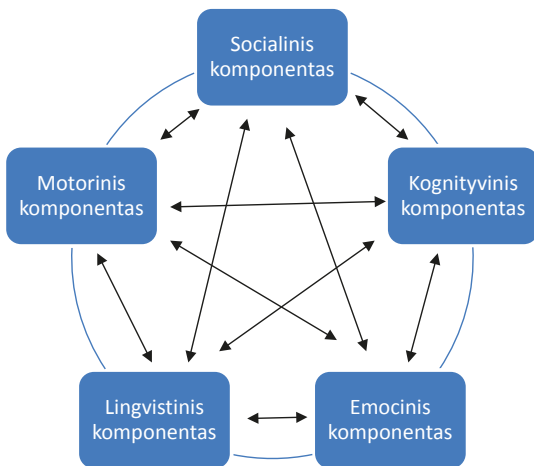
Tyrimo objektas – ankstyvojo amžiaus mikčiojančius vaikus auginančių tėvų patirtys multidimensiniu požiūriu.

Tyrimo tikslas – išsiaiškinti tėvų, auginančių ankstyvojo amžiaus mikčiojančius vaikus, patirtis, atskleidžiant kiekvieno atvejo multidimensinę mikčiojimo struktūrą.

Metodai: mokslinės literatūros šaltinių analizė, pusiau struktūruotas interviu, interviu turinio (*content*) analizė.

Aptariant tyrimo rezultatus remiamasi nuostata, jog skirtingų šeimų patirtis yra unikali, o kiekvieno mikčiojančio vaiko asmenybę veikia keli tarpusavyje susiję komponentai, lemiantys mikčiojimo multidimensinę struktūrą. Teikiamos pagalbos vaikui ir šeimai principai bei strategijos paremtos į šeimą ir mikčiojantį vaiką orientuotu požiūriu. Siekiant išsiaiškinti tėvų patirtis bei mikčiojimo struktūros komponentus kiekvienu konkrečiu šeimos atveju, buvo parengti interviu klausimai.

Multidimensinis mikčiojimo struktūros aiškinimas pagrįstas penkiais, tarpusavyje vienas su kitu susijusiais komponentais: kognityviniu, emociniu, lingvistiniu, motoriniu ir socialiniu (Healey, Trautman, Susca, 2004) (žr. 1 pav.). Sudėtinga komponentų tarpusavio sąveika parodo, kad vienas komponentas negali funkcionuoti savarankiškai. Kiekvienu atveju komponentų sąveika yra kompleksinė ir skirtinga.



1 pav. Multidimensinis mikčiojimo struktūros modelis
(Healey, Trautman, Susca, 2004)

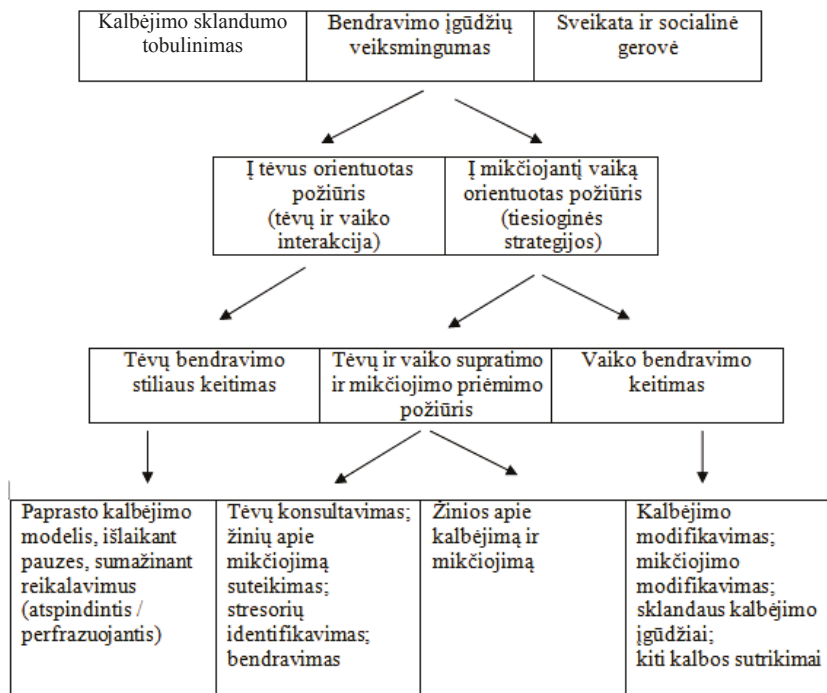
Kognityvinis (pažinimo) komponentas atspindi mikčiojančio vaiko jausmus, mintis, nuostatas, susijusias su mikčiojimu. *Motorinis komponentas* apima kalbinės motorikos judesių kontroliavimą, koordinavimą. Priskiriami pirminiai (užsikirtimų tipas, trukmė, dažnumas) ir antriniai (lydimieji judesiai, embolo frazės) mikčiojimo požymiai. *Lingvistinis komponentas* siejamas su mikčiojančiojo kalbos, kalbėjimo įgūdžiais, kalbai keliamais reikalavimais, kalbos sudėtingumu. *Emocinis komponentas* tiesiogiai susijęs su paties mikčiojančiojo emocijomis, nuostatomis, jausmais, mintimis, neigiamu požiūriu į savo mikčiojimą. *Socialinis komponentas* apima bendravimo įvairiose aplinkose poreikį, priskiriamas vengimas / baimė kalbėti.

Į šeimą orientuota pagalba ankstyvojo amžiaus mikčiojantiems vaikams. Multidimensinis mikčiojimo modelis patvirtina skirtingų korekcijos metodų derinimo būtinumą, kompleksinės ir kompleksiskai skirtingų specialistų teikiamos pagalbos svarbą mikčiojančiam vaikui ir jo šeimai (Makauskienė, Ivoškuvienė, 2010). Įveikiant mikčiojimą labai svarbi ir tarpdalykinė komanda, kurią sudaro logopedas, psichologas, šeimos gy-

dytojas (pediatras), neurologas, ergoterapeutas ir kiti specialistai. Pagalbos būdai ankstyvajame amžiuje numatomi, atsižvelgiant į individualias vaiko savybes, poreikius ir kalbėjimo ar kalbos sutrikimo pobūdį. Siekiant efektyvios pagalbos, svarbus paties mikčiojančio vaiko, tėvų ir kitų komunikacinės sistemos narių dalyvavimas pagalbos procese, tarpdalykinės komandos specialistų bendradarbiavimas.

D. M. Lutermanas (2008) teigia, kad vieno šeimos nario kalbos, kalbėjimo, komunikacijos sutrikimai egzistuoja visos šeimos kontekste, veikia kitus šeimos narius ir jų tarpusavio santykius.

Į šeimą ir mikčiojantį vaiką orientuotos pagalbos požiūris atsispindi 2 pav.



2 pav. Į šeimą ir mikčiojantį vaiką orientuota pagalba, siekiant įveikti mikčiojimą ikimokykliniame amžiuje (Yaruss, Coleman, Hammer, 2006)

Atsiradęs mikčiojimas reikalauja tam tikrų pokyčių šeimos sistemos organizacijoje: naujos rutinos sukūrimo / atsiradimo; šeimos narių vaidmenų persikirstymo; naujų taisyklių šeimoje sukūrimo ir taikymo (Patterson, Garwick ir kt., 1994). Į šeimą orientuotas požiūris akcentuoja šeimos svarbą kiekvieno mikčiojančio vaiko gyvenime (Carter, Orfandis, 1996; Kilpatrick, Holland, 2009). Šeimos ar komunikacinės sistemos nariai yra tarpusavyje susiję, todėl vieno nario patirtis ar pokyčiai sukelia kitų šeimos narių pokyčius.

Tyrimo rezultatai ir jų aptarimas

Tyrimo dalyvavo tėvai, auginantys ankstyvojo amžiaus mikčiojančius vaikus (11 atvejų). Interviu metu pateikti klausimai, siekiant išsiaiškinti įvairių mikčiojimo komponentų tarpusavio sąveiką skirtingais vaiko mikčiojimo atvejais. 1 lentelėje pavaizduota mikčiojimo komponentų sąveika tiriant kiekvienos šeimos mikčiojantį vaiką.

1 lentelė

Mikčiojimo komponentų sąveika, tiriant kiekvienos šeimos mikčiojantį vaiką

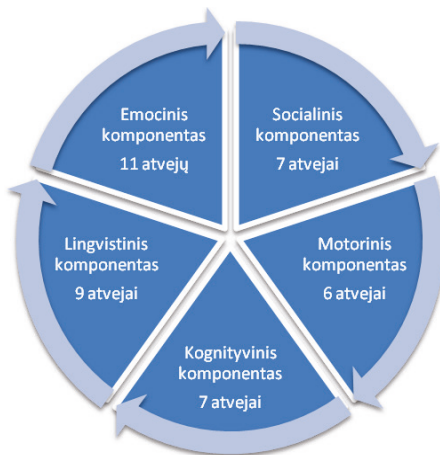
Mikčiojimo komponentai	1 šeima	2 šeima	3 šeima	4 šeima	5 šeima	6 šeima	7 šeima	8 šeima	9 šeima	10 šeima	11 šeima
Kognityvinis											
Emocinis											
Motorinis											
Lingvistinis											
Socialinis											

Remiantis mokslinėje literatūroje pateikiamais duomenimis, kiekvienu mikčiojimo atveju komponentų tarpusavio sąveika gali būti skirtinga (Healey, Trautman, Susca, 2004). Tai patvirtina ir atliktas tyrimas, kurio rezultatus iliustruoja 1 lentelė. Matyti, kad daugeliu mikčiojimo atvejų (6 atvejai) mikčiojimo struktūrą sudaro trijų komponentų sąveika, kurioje dažniausiai dominuoja *emocinis* ir *lingvistinis* komponentai. Stebimi du mikčiojimo atvejai, kai vaiko asmenybę veikia visi penki komponentai. Trijų šeimų patirtys rodo, kad mikčiojimas susijęs su keturių tarpusavyje susijusių komponentų sąveika.

Tyrimo duomenys iliustruoja, kad *emocinis* komponentas yra pasikartojantis visais mikčiojimo atvejais. Tai rodo, kad jau ankstyvajame amžiuje vaiko elgesyje atsiskleidžia savęs vertinimas: kalbėdamas vaikas varžosi, jaudinasi dėl stebimų užsikirtimų, tampa jautresnis, stebimas vengimas bendrauti. V. Makušienė, R. Ivoškuvienė (2011) nurodo, kad ankstyvieji mikčiojimo požymiai dažniausiai atsiranda emocinę įtampą skatinančiose situacijose ar atliekant sudėtingas kalbines užduotis, pavyzdžiui, pasakojant įspūdžius, kalbant apie praeities ar ateities įvykius. Visi tėvai nurodė, kad vaikai jaučia savo mikčiojimą ir dėl to išgyvena. Tėvų pasakojimai rodo, kad vaikai savo nerimą dėl mikčiojimo išreiškia sakydami: „*Man susipynė liežuvelis burnytėje. Aš negaliu ištarti žodžio*“ ir pan.

Mažiau nei pusė tyrime dalyvavusių tėvų (5 atvejai) nurodė, kad užsikirtimų sustiprėjimas stebimas vaikui kalbant greitu tempu, kai jis nori daug pasakyti, o tariant viensikiemenius žodžius būdingi jų pakartojimai. Remiantis multidimensiniu mikčiojimo struktūros modelio aiškinimu, tėvų išvardyti požymiai yra priskiriami *motoriniam* mikčiojimo komponentui. Tyrimais įrodyta, kad sulėtintas tėvų kalbėjimo tempas lemia sklandesnį vaiko kalbėjimą (Guitar, Marchinkoski, 2011; Guitar ir kt., 1992). Autorės nurodo, kad tėvai, kalbėdami lėtai, demonstruoja vaikui tokio kalbėjimo pavyzdį, kurį vaikas imituoja. Komponentų pasiskirstymo dažnumą iliustruoja 3 pav.

Apibendrinant visų tyrime dalyvavusių mikčiojančių vaikų auginančių šeimų atvejus galima teigti, kad vaikų vyraujanti mikčiojimo struktūra yra skirtinga, priklausanti nuo mikčiojimo sunkumo, pobūdžio, užsikirtimų dažnumo, tėvų bendravimo su vaiku



3 pav. Mikčiojimo komponentų pasiskirstymo dažnis (atvejų skaičius)

stiliaus. Dominuoja *emocinis* (11 atvejų) ir *lingvistinis* (9 atvejai) komponentai, taip pat *socialinis* (7 atvejai), *kognityvinis* (7 atvejai) bei *motorinis* (6 atvejai) komponentai.

Išvados

1. Mikčiojimo multidimensiškumas yra neatsiejamas nuo daugiadimensės mikčiojimo struktūros ir naujų pagalbos būdų ieškojimų. Mikčiojantis vaikas yra neatskiriama šeimos sistemos dalis, todėl teikiant pagalbą reikia skatinti šeimos narius įsitraukti į intervencijos procesą.
2. Atlikus tyrimą paaiškėjo, kad kiekvienu mikčiojimo atveju mikčiojimo struktūra individuali, vis kitokia, daugeliu atvejų nulemta keturių komponentų sąveikos (socialinio, kognityvinio, emocinio, lingvistinio ir motorinio komponentų). Remiantis tyrimo duomenimis, galima teigti, kad *emocinis* komponentas vyrauja kiekvienu mikčiojančio vaiko patirties atveju.
3. Įvertinus visus tyrime dalyvavusių mikčiojančius vaikus auginančių tėvų atvejus, pastebėta, kad šeimoje vyrauja greitas kalbėjimo tempas, dažnas vaiko kalbos pertraukimas, kalbėjimas vienu metu, dėl to stebima besikeičianti mikčiojimo dinamika.
4. Stebint multidimensinio mikčiojimo atvejus, atsiranda būtinumas kalbėti apie tarpdalykinį bendradarbiavimą, interprofesinės pagalbos teikimą kaip vieną iš esminių būdų padėti vaikams ir jų šeimoms, siekiant pokyčių vaiko kalboje.

Literatūra

1. Carter, E. A., Orfanidis, M. (1996). *The Family Life Cycle*. Hoboken, USA.
2. Guitar, B., Marchinkoski, L. (2011). Influence of Mothers Speech on their Children's Speech Rate. *Journal of Speech and Hearing Research*, 44, 853–861.
3. Guitar, B., Kopf-Schaefer, H. K., Bond, L. (1992). Parental Verbal Interactions and Speech Rate: A Case Study in Stuttering. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 742–754.
4. Healey, E. C., Trautman, L. S., Susca, M. (2004). Clinical applications of a multidimensional approach for the assessment and treatment of stuttering. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 31, 40–48.

5. Kilpatrick, A. C., Holland, T. P. (2009). *Working with families: An integrative model by level of need*. Boston, MA: Pearson.
6. Yaruss, J. S., Coleman, C., Hammer, D. (2006). Treating Preschool Children who Stutter: Description and Preliminary Evaluation of a Family-focused Treatment Approach. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 37, 118–136.
7. Lawrence, M., Barclay, D. M. (1998). Stuttering: a brief review. Prieiga per internetą: http://www.drplace.com/Stuttering_a_brief_review.16.23253.htm.
8. Luterman, D. M. (2008). *Counseling Person with Communication Disorders and Their Families*. 5th edition, 109–113.
9. Makauskienė, V., Ivoškuvienė, R. (2010). *Logopedinė pagalba mikčiojantiems ikimokyklinio amžiaus vaikams*. Vilnius: Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras.
10. Makauskienė, V., Ivoškuvienė, R. (2011). *Tėvų ir vaiko interakcijos metodas mikčiojimui įveikti*. Kaunas: Aušra.
11. Patterson, J. M., Garwick, W. ir kt.(1994). *Levels of Meaning in Family Stress Theory*, 33. Minneapolis MN 55455.
12. Walsh, S. (2006). Conceptualising classroom interactional competence. *Novitas ROYAL. Research on Youth and Language*, 6(1), 1–14.

Summary

Rita Kantanavičiūtė

EXPERIENCES OF PARENTS RAISING EARLY AGE STUTTERING CHILDREN: MULTIDIMENSIONAL APPROACH

The article examines the early age of parents of children stutter experiences and revealing the structure of a multidimensional disorder stuttering child's family context. The fault structure in each case is different and affected by many factors: physiological, linguistic, linguistic and psychological environment would lead. Presented and analyzed the cases of eleven families. The study distinguishing stuttering multidimensional structure and composition of the components. For the purposes of the interview method, discusses the impact of each component for the stuttering child and his family. Also discussed at the family-oriented complex and its importance to overcome stuttering.

Keywords: Stuttering, multidimensional stuttering approach, family – based system.

4–6 METŲ VAIKŲ MUZIKINIS UGDYMAS: VERTYBINIŲ NUOSTATŲ KAITA

Anotacija. Straipsnyje nagrinėjama ikimokyklinio amžiaus vaikų vertybinių nuostatų kaitos problema. Vaikų muzikinis ugdymas, į jį įtraukiant etninę muziką, skatina jų vertybinių nuostatų dėl etninės muzikos, muzikinės veiklos, tradicinių, kūrybinių žaidimų, žaidimų su taisyklėmis ir mėgstamiausios muzikinės veiklos rūšies kaitą.

Straipsnyje remiamasi mokslinių šaltinių ir švietimo dokumentų analize, atskleidžiant muzikinio ugdymo svarbą ikimokyklinio amžiaus vaikų vertybinių nuostatų kaitai. Aptariamos vertybinės nuostatos, jų susidarymo ir kitimo sąlygos.

Apibendrinami atlikto empirinio tyrimo rezultatai, rodantys vaikų estetinių, dorinių, pažintinių ir komunikacinių nuostatų kaitą. Empirinis tyrimas atliktas Vilniaus vaikų lopšelyje-darželyje su 4–6 metų vaikais.

Esminiai žodžiai: 4–6 metų vaikai, muzikinis ugdymas, vertybinės nuostatos, kaita.

Įvadas

Teorinė problema. Vaikų muzikinio ir meninio ugdymo svarba pabrėžiama Europos Parlamento dokumentuose „Meno studijos Europos Sąjungoje“ (2009) bei „Meninis ir kultūrinis ugdymas Europos mokykloje“ (2009), skatinant išugdyti visapusiškai išsilavinusią, dorą, kūrybingą, humanišką, tautiškai sąmoningą asmenybę. Šis tikslas turi būti pradedamas įgyvendinti nuo ikimokyklinio amžiaus, remiantis nuostata, kad vaikų ugdymo pagrindas – tautos kultūra.

Vaikų muzikinio ugdymo svarba atskleidžiama ir daugelyje Lietuvos švietimo dokumentų, nurodant, kad reikšminga vieta ikimokyklinio amžiaus vaikų muzikinio ugdymo procese turi atitekti etninei muzikai. Siekiama, kad vaikas pažintų, perimtų, saugotų ir perduotų ateinančioms kartoms etninės muzikos vertybes, pasireiškiančias vertybinių nuostatų

forma, o perteikiamos vertybės taptų vaiko savastimi. Pripažįstama, kad etninės muzikos vertybės besiformuojančią asmenybę gali apsaugoti nuo neigiamos įtakos, kurios apstu šiandieninėje mūsų visuomenėje.

Lietuvos pedagogikoje vaikų muzikinis ugdymas etnine muzika, turintis galias tradicijas, pastebimas ir šiuolaikinėje muzikinio ugdymo praktikoje. Švietimo dokumentuose, 1990 m. įvykusiame Lietuvos kultūros kongrese atkreiptas dėmesys į etnomuzikinio ugdymo svarbą. N. Vėlius pažymi, kad etninei kultūrai, vadinasi, ir etninei muzikai, reikia užtikrinti prideramą vietą, pradėdant ikimokykliniu amžiumi: „Jau darželiuose ji privalo sudaryti esminę mokymo turinio dalį“ (*Lietuvos kultūros kongresas*, 1990, 29).

Ikimokyklinio amžiaus vaikų muzikinio ugdymo klausimus nagrinėjo A. Katinienė (2001), P. Jokimaitienė (1970), V. Krakauskaitė (1992), M. Brekienė, E. Kybelkienė (1981), L. Sirutienė (1997), E. Velička (1995), V. Šatkauskienė (1989), M. Jonilienė (2007) ir kiti autoriai. Jie pažymi, kad etninė muzika buvo ir tebėra viena natūraliausių ir tinkamiausių ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymo priemonių. Joje persipina ir dera grožio, gėrio, dorovės, pažinimo pradai, sukuriantys ypatingą jos harmoningumą ir universalumą. Čia slypi neišmatuojama etninės muzikos vertė bei išskirtinis poveikis vaikui. Ugdant etnine muzika, vaikai ne tik perima dvasines vertybes, bet ir mokosi pažinti pasaulį, gyvenimo dėsnius, gerbti darbą, dorai elgtis, bendrauti su aplinka, žadinamos jų kūrybinės galios, gilinama muzikinė patirtis, formuojamos vertybinės nuostatos.

Vaiko muzikinis ugdymas etnine muzika „aktualizuoja individo vidiniame pasaulyje grožio, gėrio, tiesos vertybes“ (Rinkevičius ir kt., 2006, 130) ir padeda formuotis vertybinėms nuostatoms. Mažo vaiko muzikinio ugdymo branduolį sudaro jo muzikinių gabumų, gebėjimų, įgūdžių, emocijų ir jausmų ugdymas, emocijomis grindžiant dorinių, pažintinių, estetinių, komunikacinių vertybių išgyvenimą, mokant etninės muzikos.

Anot S. Burnso, vertybių perdavimas įmanomas tik ugdymo plačiąja prasme procese (Burns, 2000, 165–175). Vaikų ugdymo etnine muzika svarbą lemia tai, kad etninė muzika remiasi bendražmogiškomis vertybėmis. Vaikas, kuris geriau supranta savo vertybes, jas brangina ir gerbia,

geriau supranta kitą žmogų, yra tolerantiškesnis jo poreikiams ir vertybėms nei tas, kuris jų neturi.

Tiesioginė etninės muzikos paskirtis yra estetinė, nors ji atlieka ir auklėjimo funkciją. Psichologinė sfera, kurioje integruojasi etninės muzikos ir pedagoginio proceso poveikiai, yra asmenybės estetiški jausmai. Jie neatsiejami nuo dorinių, pažintinių, estetinių, komunikacinių vertybių emocinių išgyvenimų, kurių metu žmogus visapusiškiau išreiškia save kaip asmenybę, savo santykį su tikrove (menine ir realiąja).

Psichologų įrodyta, kad per emocinę patirtį, kuri įgyjama bendraujant su artimaisiais, būnant gamtoje, klausant etninės muzikos, formuojasi tokie dariniai kaip vertybinės nuostatos žmonių, daiktų, reiškinių, situacijų atžvilgiu ir tai vyksta praktinio patyrimo, pamėgdžiojimo, identifikavimo, mokymo ir auklėjimo būdais. Vertybinių nuostatų kaitą lemia ne tik jų formavimo metodai, bet ir ankstesnės asmenybės nuostatos (Jasiukevičius, 1999, 144)

Ikimokykliniame amžiuje vaiko vertybinių nuostatų formavimosi pagrindinės sąlygos yra aktualus poreikis ir jo patenkinimo situacija. „Esant abiem sąlygoms kyla subjekto nuostata atitinkamam aktyvumui, kuris pasireiškia išoriniu veiklumu“ (Uznadze, 1961, 23). Vadinasi, poreikio etninei muzikai formavimas ir to poreikio tenkinimas yra pagrindinės vaiko aktyvumo muzikinėje veikloje sąlygos, padedančios formuoti vertybinėms nuostatom.

Vaiko poreikis etninei muzikai formuojasi per emocijas (Izard, 1980; Reikovskij, 1979, 1994; Teplov, 1947; Pratt, 1952; Surjo, 1989; ir kt.), kurios sudaro etninės muzikos turinį. Reaguodamas į etninės muzikos žanruose užkoduotus estetiškus jausmus ir emocijas, vaikas patiria stiprius išgyvenimus, dėl kurių formuojasi poreikis etninei muzikai.

Kita svarbi vaiko vertybinių nuostatų formavimosi sąlyga yra etninės muzikos poreikio tenkinimas muzikinėje veikloje. Ikimokykliniame amžiuje yra labai ryškus vaiko muzikinės veiklos ir saviraiškos tenkinimo poreikis. Estetiškai, emociškai įtaigiai organizuota muzikinė veikla sudaro sąlygas aktualizuoti vaiko muzikinės veiklos tenkinimo poreikį bei skatinti, kad vaikas aktyviai įsitrauktų į šią veiklą, jei liaudies dainos, šokiai, rateliai, etninė muzika savo menine forma padės įsijausti, išgyventi tai, kas juose užkoduota (Katinienė, 1998, 12).

Daugelis muzikos pedagogų teigia, kad muzikinėje veikloje mažų vaikų vertybinėms nuostatomis formuotis tinkamiausia yra dainuojamoji, pasakojamoji, smulkioji tautosaka, rateliai, žaidimai, nesudėtingi šokiai, bendrai švenčiamos kalendorinės šventės, vakaronės, pramogos.

Vaikų dainose slypi neišsemiami dvasinių vertybių turtais, kurie turi įtakos doriniam, estetiniam, intelektiniam vaikų asmenybės vystymuisi. Vaikų dainų primityvios išraiškos priemonės, nesudėtinga forma, suprantami, pažįstami dainų veikėjai su jų darbais ir nuotykiiais ne tik geriausiai lavina pradinius muzikinius gebėjimus, įgūdžius, moko vaiką dorai elgtis, bet ir prisideda prie pažintinių, dorinių, estetinių vertybinių nuostatų formavimosi, visuminio vaiko asmenybės ugdymo (Jonilienė, 2007, 47).

Tradiciniuose žaidimuose, rateliuose, vaikams skirtuose šokiuose ypač išryškėja komunikacinės nuostatos, fantazija, išradingumas, sumanumas, valia, greita orientacija, dvasinis ir fizinis vaiko aktyvumas. Jie padeda pajusti bendravimo džiaugsmą, ugdo ištvermę, kantrybę, vikrumą, grakštumą, žaismingumą, savarankiškumą, skatina improvizuoti, kurti. Stiprus šio žanro poveikis emocinei, fizinei, protinei vaiko sferoms paaiškinamas tuo, kad jis susijęs su vaiko poreikiu nuolat judėti, išreikšti save, fiziniu aktyvumu. Šokdamas vaikas geriau pajunta savo kūną, mokosi koordinuoti judesius, bendrauti su kitais vaikais, lavina laikyseną. Įvairių nuotaikų šokių muzika padeda geriau suprasti kitų žmonių dvasines būsenas, lavina neverbalinę kalbą, skatina kūrybiškumą (Šatkauskienė, 1989).

Dorinės nuostatos yra aiškiai išreikštos pasakose, padavimuose, sakmėse, ten, kur laimi gėris. Taip susidaro plati erdvė vaiko vaizduotei, fantazijai, susitapatinimui su teigiamais herojais, jo meilei, gailėsčiumi, užuojautai nuskriaustam, nelaimingam pasakos veikėjui, formuojasi doriniai vaizdiniai, dorinės vertybinės nuostatos, aktyvus gėrio palaikymas. Tačiau pasakose neretai pasitaiko ir žiaurumo atvejų, negatyvių reiškinių, kuriuos aptardamas pedagogas turi pateikti vaikams aiškią negatyvią savo poziciją jų atžvilgiu, kryptingai formuoti neigiamą vaikų požiūrį, nepritarimą žiaurumui, blogiui ir ieškoti konkrečių ugdomųjų būdų.

Dorinėms nuostatomis formuotis padeda ir smulkioji tautosaka: mįslės, patarlės, priežodžiai, skaičiuotės, greitakalbės, gamtos garsų pamėgdžio-

jimai, nepikti pasišaipymai iš vardų, ydų išjuokimas, piemenų pasierzini-
mai. Jie yra skirti vaiko kalbai, protui guvumui, lankstumui, išradingu-
mui, humoro jausmui lavinti. Patarlėse ir priežodžiuose sukoncentruota
liaudies išmintis, požiūris, gyvenimiška patirtis etikos ir moralės srityje.
Jų funkcija – įvertinti žmogų, jo poelgius, dorybes ir ydas, patarti, kaip
elgtis, perspėti ir pan. (Šatkauskienė, 1989, 13). Tinkamoje situacijoje pa-
naudotos patarlės ir priežodžiai vaikų lengviau suvokiami, padeda ugdyti
dorines nuostatas. Gamtos garsų pamėgdžiojimai, nepikti pasišaipymai iš
vardų, ydų išjuokimas, piemenų pasierziniai moko vaikus įsiklausyti,
pažinti jį supantį pasaulį, turtina kalbą, skatina dorai elgtis, moko būtinų
elgesio normų, suteikia džiaugsmo (Jokimaitienė, 1967).

Tradicinės šventės, pramogos, vakaronės yra nepakeičiama vaiko so-
cializacijos priemonė. Bendri visų šventės dalyvių išgyvenimai stiprina
ryšį tarp kartų, šeimos narių, padeda vaikui pasijusti reikšmingam, lygia-
verčiam su kitais, pajusti atsakomybės jausmą už savo veiksmus, tradici-
nių vertybių puoselėjimą, perimti svarbiausias vertybes ir formuoti este-
tines, pažintines, dorines, komunikacines nuostatas. Ruošimasis šventei,
dainų, ratelių, šokių mokymasis, grojimas vaikiškais muzikos instrumen-
tais skatina vaiko aktyvumą, gilesnį šventės suvokimą, o jos laukimas –
stiprius išgyvenimus.

Tačiau tenka pastebėti, kad Lietuvos ir užsienio šalių edukologijoje
ikimokyklinio amžiaus vaikų muzikiniam ugdymui etnine muzika ski-
riama nepakankamai dėmesio. Įvairiuose teoriniuose šaltiniuose randa-
mi tik bendri teiginiai apie etninės muzikos įtaką mažo vaiko dvasinio
pasaulio plėtotei, jo vertybinių nuostatų formavimuisi bei jų kaitai, ir jie
nėra pagrįsti moksliniais tyrimais, ugdomaisiais eksperimentais.

Taigi aktualu panagrinėti 4–6 metų vaikų vertybinių nuostatų dėl
etninės muzikos kaitą.

Tyrimo tikslas – išsiaiškinti 4–6 metų vaikų vertybinių nuostatų kaitą
muzikinio ugdymo procese.

Tyrimo uždaviniai:

- atlikti teorinę problemos analizę;
- išsiaiškinti vaikų nuomonę apie etninę muziką;
- nustatyti ikimokyklinio amžiaus vaikų vertybinių nuostatų kaitą.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros šaltinių analizė, pokalbis su vaiku, pedagoginis eksperimentas.

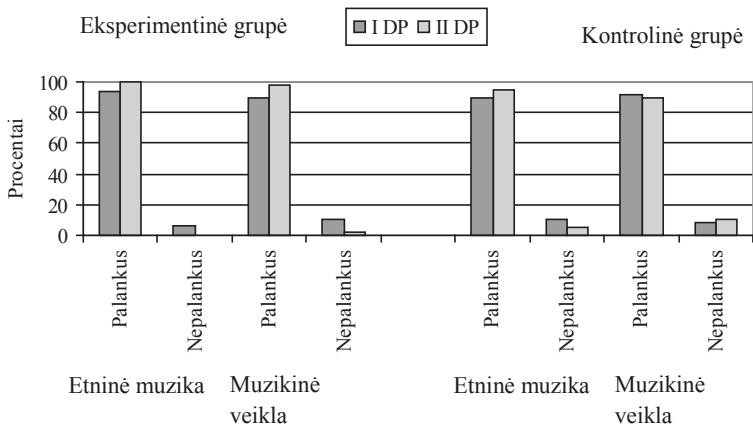
Tiriamieji: 120 ketverių–šešerių metų amžiaus vaikų, iš kurių 60 vaikų eksperimentinės grupės (toliau – EG) ir 60 vaikų kontrolinės grupės (toliau – KG).

Tyrimo metodika. *Pokalbiui su vaiku* parengtas klausimynas, kurį sudarė 5 klausimai. Siekta atskleisti vaikų vertybines nuostatas dėl etninės muzikos ir muzikinės veiklos, tradicinių muzikinių žaidimų bei labiausiai patinkančios muzikinės veiklos rūšies darželyje ir namie. Ši metodika buvo taikyta 2 kartus: a) prieš ugdomąjį eksperimentą KG ir EG grupėje, siekiant iširti 4–6 metų vaikų vertybines nuostatas dėl etninės muzikos; b) po ugdomojo eksperimento KG ir EG, siekiant įvertinti abiejų grupių vertybinių nuostatų dėl etninės muzikos kaitą.

Pedagoginis eksperimentas vykdytas siekiant nustatyti vaikų vertybinių nuostatų dėl etninės muzikos kaitą. Eksperimentas vyko vienus metus. Ugdomajame eksperimente dalyvavo 120 ketverių–šešerių metų vaikų iš dviejų lietuviškų Vilniaus vaikų lopšelių-darželių. KG sudarė 60 vaikų. Pedagogai joje dirbo pagal bendrąją valstybinę vaikų darželio programą „Vėrinėlis“. Muzikos užsiėmimai KG vyko pagal „Vėrinėlio“ programoje numatytus reikalavimus du kartus per savaitę po 25–30 minučių, netaikant specialaus etnomuzikinio ugdymo. Su EG, kurią sudarė 60 vaikų, buvo dirbama pagal eksperimentinę muzikinio ugdymo programą, kurioje ugdymo procesas buvo praplėstas įvairiais etninės muzikos žanrais (Jonilienė, 2007, 55).

Tyrimo rezultatai. Atliktas ugdomasis eksperimentas padėjo atskleisti vaikų vertybinių nuostatų dėl etninės muzikos, muzikinės veiklos, tradicinių žaidimų bei mėgstamiausios muzikinės veiklos rūšies darželyje ir namie kaitą.

Pirmiausia tirtas vaikų požiūris į etninę muziką ir muzikinę veiklą, siekiant nustatyti, ar vaikams patinka liaudies dainos, rateliai, žaidimai, instrumentinė etninė muzika ir muzikinė veikla salėje bei kokias nuostatas turi jų atžvilgiu. Tyrimo duomenys pateikiami 1 pav.



1 pav. EG ir KG vaikų požiūrio į etninę muziką ir muzikinę veiklą kaita

Analizuojant EG vaikų požiūrio į muzikinę veiklą duomenis, nustatytas ryškus skirtumas tarp pjuvenių ($p < 0,001$, $\chi^2 = 29,0$). I DP duomenys rodo, kad *etninė muzika* patinka 93,3 proc. EG ir 90,0 proc. KG vaikų, nepatinka – 6,7 proc. EG ir 10,0 proc. KG vaikų. Palankų požiūrį į *muzikinę veiklą* turi 90,0 proc. EG ir 91,7 proc. KG vaikų, nepalankų – 10,0 proc. EG ir 8,3 proc. KG vaikų.

Po ugdomojo eksperimento (II DP) *etninė muzika* patiko visiems EG vaikams ir 95,0 proc. KG vaikų, o *muzikinė veikla* – 98,3 proc. EG ir 90,0 proc. KG vaikų. EG neliko vaikų, kuriems nepatinka etninė muzika, o KG tokių vaikų liko 5,0 proc. Abiejose grupėse ryškiai skiriasi skaičius vaikų, kuriems nepatinka muzikinė veikla (EG – 1,7 proc., KG – 10,0 proc.).

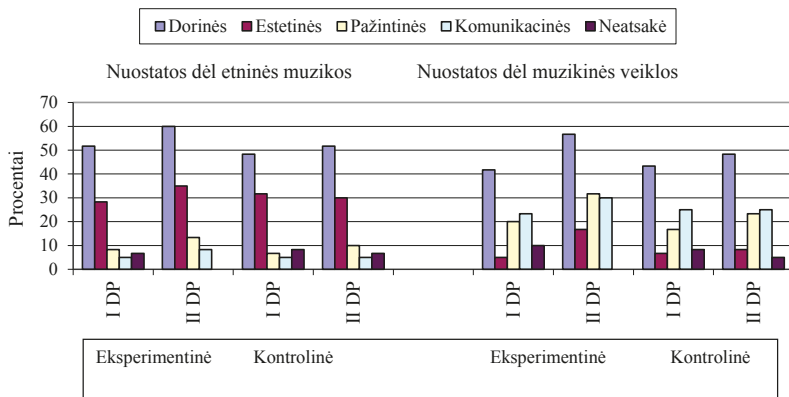
Kaip matyti, vaikams patinka etninė muzika ir muzikinė veikla, jie jos laukia, nes etninė muzika stipriai veikia vaiko emocijas. Daugelis autorių (C. Orfas, Š. Suzuki, R. Šteineris, Z. Koday ir kt.) teigia, kad etninės muzikos turinį sudaro žmogaus emocijos, jausmai, išgyvenimai. Klausydamasis etninės muzikos ar pats ją atlikdamas, vaikas priima šią emocinę informaciją, emociškai reaguoja į jos išraiškos priemones, kurios

sužadina tam tikras nuotaikas, stiprius išgyvenimus. Jeigu muzikos kūrinys išgyvenamas labai stipriai, jis sukelia vaikui linksmą, džiaugsmingą nuotaiką ir norą vėl bendrauti su etnine muzika ar dalyvauti muzikinėje veikloje (Katinienė, 1998, 87). Šią malonią veiklą sudaro liaudies dainų atlikimas, rateliai, žaidimai, grojimas vaikiškais muzikos instrumentais, kūryba, improvizavimas. Kūrybiškas įvairių muzikinės veiklos rūšių, formų, būdų, metodų taikymas vaikų muzikinėje veikloje ugdomojo eksperimento metu, paskatinimai smagiais, linksmais liaudies žaidimais, pasakojimais, muzikiniais „nuotykais“ žadino teigiamas vaikų emocijas, aktyvino emocinį vaikų jautrumą, norą susitikti su etnine muzika. Jie nekantriai laukė muzikinės veiklos, troško ilgai būti muzikos salėje. Net ir nedrąsūs vaikai muzikinės veiklos metu salėje atsipalaiduodavo, atgydavo, užsimiršdavo. Pvz., berniukas S. buvo labai nedrąsus, atėjęs į salę dažnai apsiverkdavo, nenorėjo dainuoti, šokti, žaisti. Jeigu skaičiuotė lemdavo jam kuo nors būti ar atsistoti ratelio viduryje, jis išrausdavo ir pradėdavo verkti. Panašiai elgėsi ir mergaitė L. Ji stengėsi būti nepasitebima, niekada nestodavo į ratelio vidurį, nors pedagogas ir draugės ją ragindavo. Beje, reikia pažymėti, kad ir S., ir L. buvo labai gabūs vaikai, jų muzikiniai gebėjimai įvertinti aukščiausiu lygiu. Ugdomojo eksperimento metu į šiuos vaikus buvo kreipiamas ypatingas dėmesys – jie būdavo pagiriami už kiekvieną kokios nors užduoties atlikimą, su jais ir kitais nedrąsiais vaikais buvo papildomai dirbama individualiai, pogrupiais, stengiantis parodyti, kad jie yra mylimi, reikalingi, sugebantys gražiai dainuoti, šokti, galintys tai parodyti kitiems. Palaipsniui šie vaikai, ypač S., tapo drąsesni, savarankiškesni, labai norėjo dainuoti, šokti, dalyvauti visuose žaidimuose. Pokalbiuose su tėvais išaiškėjo, kad ir namuose jie dažnai dainuoja, žaidžia muzikinius žaidimus, ragina tai daryti tėvus ar kitus namiškius.

II DP parodė, kad EG muzikinė veikla nepatinka tik vienam berniukui V., kuris lankė berniukų chorą „Ažuoliukas“. Jis prisipažino, kad jam labai nepatiko chore stovėti ir kartoti vis tas pačias dainas, ilgos repeticijos, disciplina, tačiau tėvai jį vertė tai daryti. Metus palankęs chorą „Ažuoliukas“, berniukas daugiau nebenorėjo ten dainuoti, ir tėvai nusileido vaiko norui. Nors berniukas turi labai gerus muzikinius gabumus, tačiau nei-

giamos emocijos, kurias vaikas patyrė dainuodamas chore, suformavo jo neigiamą požiūrį į muzikinę veiklą.

Etnine muzika papildytas vaikų ugdymas padeda formuoti vaikų vertybinėms nuostatomis dėl etninės muzikos ir muzikinės veiklos. Iš vaikų atsakymų, *kodėl* jiems patinka etninė muzika ir muzikinė veikla, išskirtos *dorinės, estetiškos, pažintinės ir komunikacinės* nuostatos. Tyrimo duomenys pateikti 2 pav.



2 pav. EG ir KG vaikų vertybinių nuostatų dėl etninės muzikos ir muzikinės veiklos pokyčiai
 Pastaba: II DP duomenys skaičiuoti nuo respondentų atsakymų pasirinkimo skaičiaus.

EG ir KG vaikų vertybinių nuostatų dėl etninės muzikos ir muzikinės veiklos analizė rodo statistiškai reikšmingą skirtumą tarp pjūvių ($r = 0,24, p < 0,03$). Glaudus ryšys sieja EG vaikų vertybines nuostatas su muzikine veikla dainuojant ir šokant darželyje ($p < 0,008, \chi^2 = 6,0$).

I DP tyrimo duomenų analizė atskleidė, kad *dorinės nuostatos* dėl etninės muzikos turi apie pusę vaikų (EG – 51,7 proc.; KG – 48,3 proc.), *estetinės* – apie trečdalį (EG – 28,3 proc.; KG – 31,7 proc.), nedidelė dalis – *pažintines* (EG – 8,3 proc.; KG – 6,7 proc.) ir *komunikacines* (EG – 5,0 proc.; KG – 5,0 proc.). Ir EG, ir KG yra vaikų, kurie nežino, kodėl jiems patinka etninė muzika (EG – 6,7 proc., KG – 8,3 proc.). Išskirtos ir vaikų nuostatos dėl *muzikinės veiklos*, kuriai vaikai turi suformuotas *dorines nuostatas* (EG – 41,7 proc.; KG – 43,3 proc.), *komunikacines* (EG –

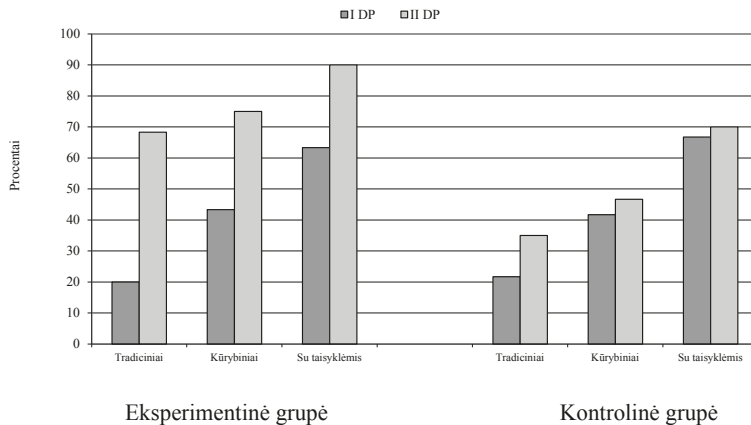
23,3 proc.; KG – 25,0 proc.), *pažintines* (EG – 20,0 proc.; KG – 16,7 proc.) ir *estetines* (EG – 5,0 proc.; KG – 6,7 proc.). Dalis vaikų negalėjo pasakyti, kodėl jiems patinka muzikinė veikla (EG – 10,0 proc.; KG – 8,3 proc.).

Po ugdomojo eksperimento (II DP) labiausiai pakito EG vaikų *dorinės nuostatos dėl etninės muzikos* (EG – 60,0 proc., padaugėjo 8,3 proc.), kiek mažiau – *estetinės* (EG – 35,0 proc., padaugėjo 6,7 proc.) ir *pažintinės* (EG – 13,3 proc., padaugėjo 5,0 proc.), šiek tiek – *komunikacinės* (EG – 8,3 proc., padaugėjo 3,3 proc.). KG duomenys pakito daug mažiau (*dorinės* – 51,7 proc.; *estetinės* – 30,0 proc.; *pažintinės* – 10,0 proc.; *komunikacinės* – 5,0 proc.). Nustatyta nuostatų dėl *muzikinės veiklos* kaita. Ugdymas etnine muzika padėjo EG vaikų nuostatoms pakisti labiau nei KG vaikų. Labiausiai pakito EG vaikų *dorinės* (56,7 proc., padaugėjo 15,0 proc.), kiek mažiau – *estetinės* (16,7 proc., padaugėjo 11,7 proc.) ir *pažintinės* (31,7 proc., padaugėjo 11,7 proc.), mažiausiai – *komunikacinės* nuostatos (30,0 proc., padaugėjo 6,7 proc.) dėl *muzikinės veiklos*. KG duomenys irgi kiek pakitę (*dorinės* nuostatos – 48,3 proc., *estetinės* – 8,3 proc., *pažintinės* – 23,3 proc., *komunikacinės* – 25,0 proc.).

Tyrimo duomenų analizė rodo, kad kryptingas vaikų ugdymas etnine muzika padeda formuotis vaikų vertybinėms nuostatoms dėl etninės muzikos ir muzikinės veiklos. A. Gaižutis teigia, kad „menas ir grožis harmonizuoja žmonių santykius“, padeda įsitvirtinti „aukštiesiems idealams“ ir humanistinėms vertybėms (1993, 210). Anot V. Matonio, etninės muzikos galia – „savaimingai sąmonėje formuoti tam tikrą estetinį skonį ir nuostatas“ (1991, 171). Ugdomojo eksperimento metu vaikams buvo sudarytos sąlygos nuolat būti etninės muzikos apsuptyje. Tai padėjo formuotis jų vertybinėms nuostatoms dėl etninės muzikos ir muzikinės veiklos. EG vaikai turėjo galimybę klausytis ir stebėti kvietus į darželį muzikantų, aktorių, auklėtojų, savo draugų pasirodymus. Jų domėjimasis etnine muzika ir muzikine veikla buvo nuolat skatinamas, perteikiant etninės muzikos melodijų grožį, paprastumą, harmoningumą. Vaikai buvo mokomi dorai elgtis muzikinėje veikloje ir grupėje. Matyti koncertai, muzikiniai spektakliai buvo aptariamai, diskutuojama, kas patiko, o kas nepatiko, vaikams aiškinama, pasakojama, išklausa jų nuomonė. Tai, be abejo, turėjo įtakos vaikų vertybinių nuostatų formavimuisi, norui vėl dalyvauti

muzikinėje veikloje ir „susitikti“ su muzika. Vaikas nori veikti: dainuoti, šokti groti, kurti, improvizuoti, žaisti, nes, anot R. Šteinerio, „labai svarbu pojūčiais patirti ritmą“ (Žilienė, 2002, 21). Jam nesvarbu, kaip jis tai daro – gražiai ar ne, teisingai ar neteisingai atlieka kūrinį. Vaikui svarbi pati veikla, kuri yra maloni, smagi, emociškai atpalaiduojanti.

Tirta, kaip pakito vaikų nuostatos dėl tradicinių, kūrybinių žaidimų ir žaidimų su taisyklėmis. Tyrimo duomenys pateikti 3 pav.



3 pav. EG ir KG vaikų nuostatų dėl mėgstamiausių žaidimų kaita

Pastaba: duomenys skaičiuoti nuo respondentų atsakymų pasirinkimo skaičiaus.

I DP tyrimo duomenys atskleidžia, kokie žaidimai yra mėgstamiausi ir dažniausiai žaidžiami darželyje. Gauti duomenys rodo, kad tai yra žaidimai *su taisyklėmis*, t. y. judrieji ir didaktiniai (EG – 63,3 proc., KG – 66,7 proc.), tenkinantys natūralų vaiko poreikį judėti. *Kūrybinius* žaidimus mėgsta žaisti mažiau nei pusė visų tiriamųjų (EG – 43,3 proc.; KG – 41,7 proc.) ir tik penktadalis – *tradicinius* žaidimus (EG – 20,0 proc.; KG – 21,7 proc.). Tai, kad darželiuose tradiciniai žaidimai nėra mėgstami, rodo, jog vaikai jų žaisti nemoka, nes pedagogai neskiria reikiamo dėmesio jiems mokytį.

II DP rodo pakitusius tyrimo duomenis. Matyti, kad net dviem trečdaliams EG vaikų (68,3 proc., padaugėjo 48,3 proc.) labiausiai patinka

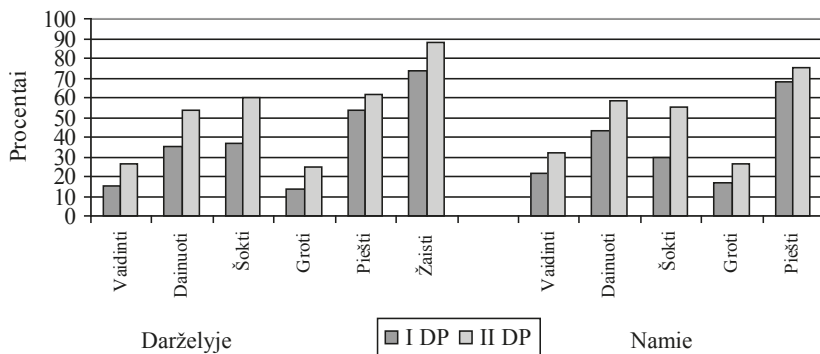
tradiciniai žaidimai. KG tokių vaikų yra tik trečdalis (35,0 proc., padaugėjo 13,3 proc.). *Kūrybinius žaidimus* mėgsta žaisti daugiau nei du trečdaliai EG (75,0 proc., padaugėjo 31,7 proc.) ir apie pusę (46,7 proc.) KG tiriamųjų. Vaikų ugdymas etnine muzika padarė didelę įtaką vaikų norui žaisti *judriuosius žaidimus*. EG vaikų teigimu, juos žaisti mėgsta beveik visi vaikai (90,0 proc., padaugėjo 26,7 proc.), KG – apie du trečdalius (70,0 proc., padaugėjo 3,3 proc.) vaikų.

Gauti tyrimo duomenys rodo, kad daugelis EG, o dalis ir KG vaikų mėgsta žaisti ir tradicinius, ir kūrybinius žaidimus, ir žaidimus su taisyklėmis. Nors iš pokalbių su pedagogais ryškėja, jog tradiciniai žaidimai žaidžiami muzikinės veiklos salėje, grupėje, tačiau vaikų atsakymai atskleidžia, kad taip nėra. Praktinė patirtis įtikina, kad vaikai paprastai mėgsta žaisti tuos žaidimus, kurie yra paprasti, emocingi, nesudėtingo siužeto, teikia pasitikėjimo savo jėgomis. Tradiciniai žaidimai kaip tik pasižymi tokiomis savybėmis, tačiau tokių žaidimų paieška iš pedagogo reikalauja papildomo laiko, žinių, materialinių išteklių. Atliekant ugdomąjį eksperimentą daug dėmesio buvo skiriama tradiciniams žaidimams. Nesudėtingas, įvairus, žaismingas tradicinių žaidimų turinys, stabilios elgsenos schemos, paprasta, vaikams suvokiama veiksmų atlikimo tvarka patraukia vaikus, juos gerai nuteikia, žadina jų emocijas. Tradiciniai žaidimai su nesudėtinga daina ar be jos, žaidžiami muzikinės veiklos salėje, grupėje, individualios veiklos lauke metu, sudaro sąlygas vaikams pamėgti šiuos žaidimus. Vaikai buvo skatinami pasimokyti tradicinių žaidimų iš savo tėvų, senelių, giminaičių, po to prašyta pamokyti jų ir kitus vaikus. Organizuotoje „Rudens“ vakaronėje buvo pakviesti dalyvauti EG vaikų tėvai ir seneliai. V. močiutė išmokė vaikus žaidimo „Vilkas pirtyje“, kuri ji atsimesna žaidusi mokykloje. Kalėdinės šventės metu R. močiutė parodė, kaip „Blusas gaudyti“. Reikia pasakyti, kad vaikų tėveliai nebuvo aktyvūs, iniciatyvos nerodė. Pokalbių metu paaiškėjo, kad tradicinių žaidimų jie paprasčiausiai nemoka, išskyrus „Jurgelį meistrelį“. Žinant tokią padėtį, su vaikais buvo mokomasi tradicinių žaidimų, tėvams buvo ruošiami vaikų etninės muzikos koncertai – pašnekesiai, kuriuose žaidimų tėvus mokė patys vaikai. EG vaikai ypač pamėgo tradicinius žaidimus apie įvairius gyvūnus („Kiškėlis“, „Vilkas ir žąselės“,

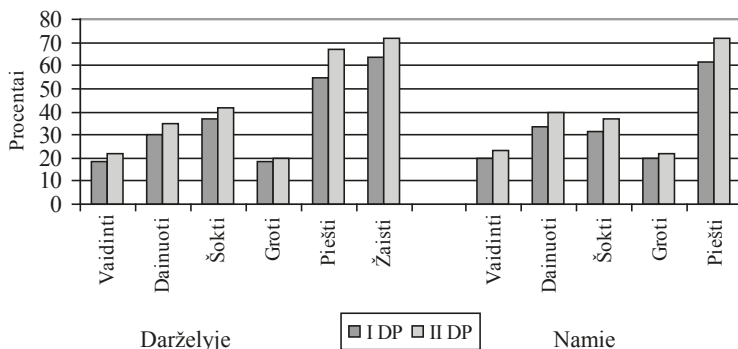
„Katinas ir pelė“, „Šarka“, „Žvirblis“, „Aveles ganyti“, „Bitelė“, „Žuvų gaudymas“, „Vištelės“ ir kt.), reiškinius, darbus, daiktus („Diena ir naktis“, „Puods dega“, „Žiedą dalinti“, „Tilto statymas“, „Ridiką rauti“, „Pragaras“, „Visi, kurie su plunksnomis skraido“ ir kt.). Vaikams patinka įvairūs išsiskaičiavimai, skiriant žaidimo vedantįjį, klausimai ir atsakymai, vykstant pokalbiui tarp žaidimo veikėjų, žodžių pakartojimai, pasierzitimai, grimasos, sutartiniai gestai ir kitos paprastos meninės išraiškos priemonės, kurias vaikai gali lengvai pritaikyti bet kuriomis kitomis aplinkybėmis. Galimybė savitai pasirodyti, prajuokinti kitus ir pačiam pralinksėti pažadina vaiką kūrybai, džiaugsmui. Stebint vaikus grupėje aiškėja, kad, išmokę tradicinių žaidimų, vaikai juos mielai žaidžia individualiai, kartais savaip perkurdami. Pvz., išmoktas žaidimas „Puods dega“ („Degu, degu puodą, kad nebūtų juodas“) buvo vaikų perkurtas, pakeičiant jo žodžius („sudegė puodas, dabar visas juodas“) ir melodiją, ir tapo „gaisro“ priežastimi, žaidžiant kūrybinį žaidimą „Namai“. Žaidimą „Bitelė“ („Žydi bičių rožės sodely, lėk, lėk, bitele, į savo vietelę“) po kurio laiko vaikai dainavo taip: „Žydi pievoj pienės geltonai, lėk, lėk, bitute, parnešti medučio“, o „Tilto statymas“ padėjo berniukams žaidžiant statybinius žaidimus. Taigi tradicinių žaidimų mokymasis skatina vaikų kūrybiškumą, aktyvumą, plečia jų pažinimą, raišką kitoje veikloje, duoda galimybę save išmėginti. Tradiciniai žaidimai turėjo įtakos ir dideliame EG grupės vaikų aktyvumui žaidžiant kūrybinius žaidimus ir žaidimus su taisyklėmis.

Po ugdomojo eksperimento atskleista vaikų nuostatų dėl labiausiai patinkančios muzikinės veiklos rūšies darželyje ir namie kaita. Tyrimo duomenys pateikti 4 pav.

Ekspirimentinė grupė



Kontrolinė grupė



4 pav. EG ir KG vaikų nuostatų dėl labiausiai patinkančios muzikinės veiklos rūšies darželyje ir namie kaita

Pastaba: duomenys skaičiuoti nuo respondentų atsakymų pasirinkimo skaičiaus.

Tyrimo duomenų analizė atskleidė, kad EG ir KG pagal vaikams labiausiai patinkančią muzikinės veiklos rūšį darželyje ir namie buvo homogeniškos (skirtumas statistiškai nereikšmingas, $p > 0,05$). I DP tyrimo duomenys rodo, kad darželyje muzikinę veiklą kaip mėgstamiausią ren-

kasi apie trečdalis EG ir KG vaikų: mėgsta *dainuoti* (EG – 35,0 proc.; KG – 30,0 proc.), šokti – abiejose grupėse (36,7 proc.), *groti* – (EG – 13,3 proc., KG – 18,3 proc.). O *namuose* vaikai daugiau nei darželyje *dainuoja* (EG – 43,3 proc.; KG – 33,3 proc.) ir *groja* (EG – 16,7 proc.; KG – 20,0 proc.), bet šiek tiek mažiau nei darželyje šoka (EG – 30,0 proc.; KG – 31,7 proc.). Namie daugiau vaikų mėgsta piešti (EG – 68,3 proc.; KG – 61,7 proc.) ir vaidinti (EG – 21,7 proc.; KG – 20,0 proc.) su lėlėmis, žaislais, įtraukdami į šią veiklą ir savo artimuosius. Žaidimas namie neišskirtas specialiai, siekiant daugiau išryškinti meninę vaiko veiklą.

II DP tyrimo duomenys atskleidžia vaikų mėgstamiausios muzikinės veiklos darželyje ir namie pasirinkimo pokyčius. Ypač ryškūs muzikinės veiklos pokyčiai yra EG. *Darželyje* po eksperimento daugiau nei pusei EG tiriamųjų patinka *dainuoti* (53,3 proc., padaugėjo 18,3 proc.), beveik dviem trečdaliams – šokti (60,0 proc., padaugėjo 23,3 proc.), ketvirtadaliui – *groti* (25,0 proc., padaugėjo 11,7 proc.). KG pokyčiai ne tokie ryškūs. Joje *dainuoti* patinka apie trečdaliui (35,0 proc.), šokti – pusei (41,7 proc.), *groti* – penktadaliui (20,0 proc.) tiriamųjų. EG vaikai aktyviau rinkosi ir kitas veiklas: vaidybą (26,7 proc.), piešimą (61,7 proc.), žaidimą (88,3 proc.). KG vaikai ne taip aktyviai rinkosi vaidybą 21,7 proc., piešimą (66,7 proc.), žaidimą (71,7 proc.). Po metų ugdymo padaugėjo vaikų, kurie *namie* daugiau muzikuoja. *Dainuoti* namie mėgsta daugiau nei pusė EG (58,3 proc., padaugėjo 15,0 proc.) ir tik daugiau nei trečdalis KG (40,0 proc., padaugėjo 6,7 proc.) vaikų. *Šokti* mėgsta 55,0 proc. EG (padaugėjo 25,0 proc.) ir 36,7 proc. KG (padaugėjo 5,0 proc.) vaikų. Namie *groti* patinka 26,7 proc. EG (padaugėjo 10,0 proc.) ir 21,7 proc. KG (padaugėjo 1,7 proc.) vaikų. Namie *vaidina* trečdalis EG vaikų (31,7 proc., padaugėjo 10,0 proc.) ir beveik ketvirtadalis KG vaikų (23,3 proc.). Piešia 75,0 proc. EG (padaugėjo 6,7 proc.) ir 71,7 proc. KG (padaugėjo 10,0 proc.) vaikų. Ugdymas etnine muzika atskleidė ryškius pokyčius, renkantis ne tik muzikinę, bet ir kitas menines veiklas darželyje ir namie.

Vaiko polinkį muzikuoti nulemia jo poreikiai, muzikinei veiklai sudaromos sąlygos darželyje ir namie, tėvų požiūris ir domėjimasis vaiko muzikine veikla. Muzikinės veiklos poreikis formuojasi tik vaikui aktyviai veikiant, patiriant stiprius emocinius išgyvenimus. Dainuodamas, šok-

damas, grodamas, klausydamasis muzikos vaikas ne tik stipriai išgyvena poetiniuose tekstuose, paprastose, vaikams lengvai įsimenamose melodijose slypinčią gyvenimišką patirtį, įvairius dorinius pamokymus, nepiktus pajuokavimus iš ydų, humorą, tikėjimus, draudimus, gėrio ir blogio priešpriešą, simpatiją geriems ir darbštiems dainų, žaidimų, pasakų veikėjams, bet ir perima visas jų vertybes. Tyrimo duomenys, gauti prieš ugdomąjį eksperimentą, rodo, kad muzikinę veiklą kaip mėgstamiausią rinkosi trečdalis tiriamųjų, o žaidimus – daugiau nei du trečdaliai. Tai natūralu, žinant, kad žaidimas yra vaiko gyvenimo būdas, jo pagrindinė veikla. Ryškius pokyčius, renkantis muzikinę veiklą, po ugdomojo eksperimento lėmė vaikų skatinimas nuolat muzikuoti ir tam tinkamų sąlygų sudarymas, muzikos poreikio formavimas, švenčių, vakaronių, pramogų organizavimas, bendradarbiavimas su tėvais, jų įtraukimas į vaikų ruošiamus renginius. Iš pokalbių su tėvais paaiškėjo, kad vaikai namie pradėjo daugiau domėtis muzika, dainuoti, šokti, klausytis muzikos, ruošti tėvams „koncertus“, kviesdami juose dalyvauti ir pačius tėvus. Vaikams yra labai svarbus suaugusiųjų dėmesys, palaikymas, noras bendrauti su tėvais, užsiimti bendra veikla.

Išvados

1. Teorinė problemos analizė parodė, kad vaikų vertybinių nuostatų kaitą lemia tinkamai atrinktas etninės muzikos turinys, vaiko prigimtį atitinkantys ugdymo metodai ir būdai bei vaiko įtraukimas į etnine muzika pripildytą aplinką darželyje ir namie.
2. Pokalbis su 4–6 metų vaikais atskleidė, kad jie turi dorines, estetiškes, pažintines ir komunikacines vertybines nuostatas dėl etninės muzikos, muzikinės veiklos, tradicinių muzikinių žaidimų, labiausiai patinkančios muzikinės veiklos rūšies darželyje ir namie ir šios nuostatos nuolat kinta.
3. Ugdomasis eksperimentas padėjo beveik dviem trečdaliams vaikų susiformuoti *dorines* nuostatas dėl etninės muzikos ir muzikinės veiklos, apie trečdaliui vaikų – *estetines* nuostatas dėl etninės muzikos bei *pažintines* ir *komunikacines* nuostatas dėl muzikinės veiklos; etnine muzika praplėstas ugdymas paskatino apie du treč-

dalius vaikų pamėgti ir žaisti tradicinius žaidimus bei dainuoti ir šokti darželyje ir namie.

Literatūra

1. Burns, S. (2000). Values and Visions: Values Education in a Pluralist Society. In *Education, Culture and Values. Vol. 3*. London and New York: Farmer Press.
2. Gaižutis, A. (1993). *Kultūros vertybės ir erzacai*. Vilnius: Academia.
3. Jacikevičius, A. (1999). *Siela. Mokslas. Gyvensena*. Vilnius: Žodynas.
4. Jokimaitienė, P. (1967). *Lietuvių liaudies vaikų dainos ir jų klasifikacija*. Iš *Lietuvos TSR mokslų akademijos darbai. Serija A, IT/1(23)*. Vilnius.
5. Jonilienė, M. (2007). *Ketverių–šešerių metų vaikų dorinis ugdymas etnomuzika: daktaro disertacija*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
6. Katinienė, A., Vaičienė, A. (2001). *Muzika vaikų darželyje*. Šiauliai: Šiaurės Lietuva.
7. Katinienė, A. (1998). *Vaiko muzikinės kultūros ugdymas darželyje*. Vilnius: Kronta.
8. *Lietuvos kultūros kongresas*. (1990). Vilnius: LR kultūros ir švietimo ministerija.
9. Matonis, V. (1991). *Muzika. Asmenybė. Kultūra*. Vilnius: Muzika.
10. *Meno studijos Europos Sąjungoje*. (2009). Europos Parlamento rezoliucija. Prieiga per internetą: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2009-0153+0+DOC+XML+V0//LT>.
11. *Meninis ir kultūrinis ugdymas Europos mokykloje*. (2009). Briuselis: Eurydice. Prieiga per internetą: http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/113LT.pdf.
12. Rinkevičius, Z., Rinkevičienė, R. (2006). *Žmogaus ugdymas muzika*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
13. Šatkauskienė, V. (1989). *Folkloras – universali vaikų ugdymo terpė*. Vilnius: Respublikinis moksleivių estetikos mokslinis metodinis centras.
14. Velička, E. (1995). *Garsų ir tylos paslaptys: Muzika I–IV klasėje: knyga mokytojui*. Kaunas: Šviesa.
15. Žilienė, D. (2002). *Šteinerio pedagogika ir jos pasekėjai*. Vilnius: Lietuvos Valdorfo pedagogikos centro leidykla.
16. Изард, Е. (1980). *Эмоции человека*. Москва: Издательство Московского университета.
17. Узнадзе, Д. Н. (1961). *Экспериментальные основы психологии установки*. Тбилиси.

Summary

Marija Jonilienė

MUSIC EDUCATION OF 4–6 YEAR OLD CHILDREN: CHANGE IN VALUE-BASED ATTITUDES

The article analyses the problem of change in value-based attitudes of pre-school children. Music education of children, enriched with ethnic music, promotes shift in their value-based attitudes towards ethnic music, musical activities, traditional and creative games, rule-based games and their most favourable kind of musical activities.

On the basis of scientific resources and educational documents, the article reveals importance of music education to change of value-based attitudes of pre-school education. The value-based attitudes themselves as well as conditions for their formation and change are also discussed.

The results of the conducted empiric research are generalised, which evidence shift of esthetical, moral, cognitive and communication attitudes of children. The empiric research was conducted with 4–6 year old children in one of nurseries-kindergartens of Vilnius.

Keywords: 4–6 year old children, music education, value-based attitudes, change.

PATYČIŲ APRAIŠKOS 3–6 METŲ VAIKŲ GRUPĖJE

Anotacija. Lietuva yra viena pirmaujančių valstybių pagal vaikų patyčių rodiklius. Vyrauja nuostata, kad patyčios dažniausiai pasitaiko tarp paauglių. Tačiau tyrimai rodo, kad pagrindinės patyčių formos aptinkamos ir vaikų darželyje. Patyčių situacijose dalyvauja tiek berniukai, tiek mergaitės. Siekiant sumažinti šio reiškinio paplitimą, pirminė prevencija turėtų būti vykdoma jau ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Tyrimu buvo siekiama atskleisti patyčių apraiškas 3–6 metų vaikų grupėje. Gauti rezultatai parodė, kad 3–6 metų vaikų grupėje vyrauja žodinės patyčių apraiškos. Vaikai nemalonų elgesį dažniausiai sieja su fizine agresija, o malonus elgesys vaikams asocijuojasi su šiltu bendravimu.

Esminiai žodžiai: patyčios, patyčių apraiškos, ikimokyklinis ugdymas.

Įvadas

Tyrimo problema. Šiuolaikinėje visuomenėje vis dažniau kalbama apie smurtą, patyčias ugdymo įstaigose. Dažnai diskutuojama, kas vyksta mokyklose, bet apie skaudžius veiksmus darželyje išgirstama retai. Reikalingi tyrimai, kurie atskleistų esamą situaciją ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Apie patyčias ir jų apraiškas rašo lietuvių bei užsienio mokslininkai O. Monkevičienė, I. Bieliauskienė (2011), R. Povilaitis, J. Valiukevičiūtė (2006), R. Povilaitis, J. S. Jasiulionė (2008), A. Zaborskis, I. Vareikienė (2008), R. Alsakeris, E. Gutzwiller-Helfenfinger (2010), C. Nägele, F. Alsakeris (2005), D. Olweusas (2011), M. G. R. Robichaud (2007), S. E. Williamsas (2008). Jie visi sutinka su tuo, kad svarbu kalbėti apie patyčias, jų apraiškas, nes visuomenė iki šiol per mažai susipažinusi su patyčių paplitimu, sunkiai jas atpažįsta. M. G. R. Robichaud (2007, 22) teigia, kad tiesioginiai, fiziniai ir žodiniai pažeminimai yra labiau matomi ir lengviau pastebimi. Netiesioginius pažeminimus sudaro subtilūs, iš pažiūros nekalti veiksmai, kuriuos sunku atskleisti bei sustabdyti.

Lietuvoje ikimokyklinio ugdymo įstaigose patyčių apraiškos mažai tyrinėtos. Kauno miesto socialiniai pedagogai (Targamadzė, Valeckienė, 2007), atlikę tyrimą apie patyčias ikimokyklinio ugdymo įstaigose, išsiaiškino, kad didžioji dauguma auklėtojų (88 proc.) dažnai pastebi patyčias tarp vaikų. F. Alsakerio, E. Gutzwiller-Helfenfinger (2010) darbai rodo, kad patyčios prasideda jau darželyje. M. G. R. Robichaud (2007), remdamasi savo darbo patirtimi, rašo, kad šešiolikoje klasių iš dviejų pradinėjų mokyklų suskaičiavo 28 vaikus, kurie kenčia nuo atskyrimo. Šie moksleiviai ir patys žemino, ir buvo patyčių aukomis. D. Olweuso (2011) atliktas tyrimas Norvegijos mieste Bergene parodė, kad skriaudėjo / skriaudžiamąjo problemos pradinėse mokyklose pasitaiko daug dažniau, nei manoma.

Lietuva yra viena pirmaujančių valstybių pagal vaikų patyčių rodiklius. Vyrauja nuostata, kad patyčios dažniausiai pasitaiko tarp paauglių, tačiau tyrimai rodo, kad pagrindinės patyčių formos aptinkamos ir vaikų darželyje. Patyčių situacijose dalyvauja tiek berniukai, tiek mergaitės. Siekiant sumažinti šio reiškinio paplitimą, pirminė prevencija turėtų būti vykdoma jau ikimokyklinio ugdymo įstaigose.

Tyrimo objektas – patyčių apraiškos 3–6 metų vaikų grupėje.

Tyrimo tikslas – atskleisti patyčių apraiškas 3–6 metų vaikų grupėje.

Tyrimo uždaviniai.

- atlikti teorinę problemos analizę;
- ištirti 3–6 metų vaikų patyčių apraiškas kasdienėje grupės veikloje;
- išsiaiškinti vaikų nuomonę apie patyčias bei pozityvų ir negatyvų bendraamžių elgesį.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros analizė, stebėjimas, pokalbis.

Tyrimo metodika. Norint išsiaiškinti, koks yra patyčių pasireiškimo mastas ikimokyklinėse įstaigose, pasirinktas stebėjimo metodas. Vaikai ir jų elgesys stebimi kasdienės vaikų veiklos metu: kai vaikai renkasi į darželį, ruošiasi ryto ratui, dalyvauja ryto rate, užkandžiauja, kūrybinės veiklos metu, vaikų spontaniškos veiklos metu, ruošiantis į lauką, spontaniškos veiklos lauke metu, kelionių metu, per pietus, keliantis po pietų miego. Buvo fiksuojamos patyčių apraiškos, jų situacijos. Stebėjimui pa-

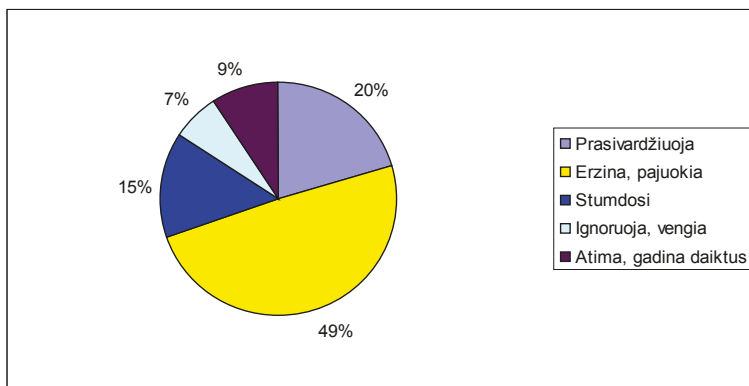
sirinkti penki kriterijai – kategorijos: prasivardžiavimas; erzinimas, pajukimas, pašėpimas; stumdymasis, mušimasis; ignoravimas, vengimas; daiktų atiminėjimas ar gadinimas.

Pokalbio metu buvo siekiama išsiaiškinti, ar vaikai atskiria ir sugeba įvardyti teigiamą ir neigiamą vaiko elgesį. Vietoj žodžių „teigiamas“, „neigiamas“ buvo parinkti žodžiai „malonus“, „nemalonus“, kurie yra artimesni ir labiau suprantami šiai vaikų grupei. Vaikai buvo kviečiami individualiam pokalbiui. Su jais kalbėta popietinės laisvos veiklos metu. Pokalbis organizuotas atskiroje uždaroje patalpoje.

Tiriamieji. Tyrime dalyvavo 38 mišraus amžiaus vaikai iš dviejų Vilniaus miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigų.

Tyrimo rezultatai

Norint išsiaiškinti patyčių situaciją ikimokyklinio ugdymo įstaigose, vaikai buvo stebėti jų kasdieninėje veikloje. Patyčių apraiškų įvairovė ir pasikartojimo dažnis pateiktas 1 pav.



1 pav. Vaikų patyčių raiškos būdai

1 pav. pateikti tyrimo duomenys rodo, kad dažniausiai vaikai erzina ir pajukia savo bendraamžius įvairiais būdais (49 proc.). Tai grimasos, tampymas už plaukų, pašaipios replikos, mosikavimas su daiktai palei

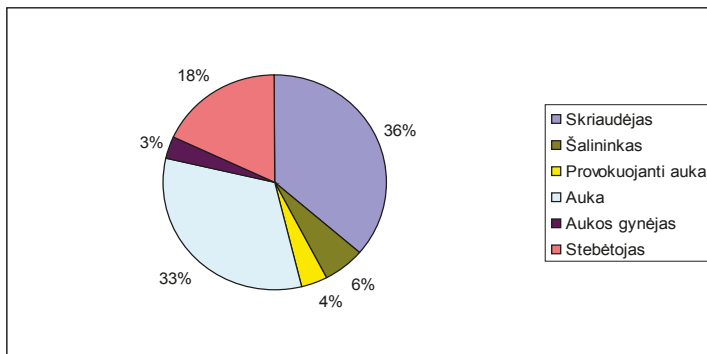
nosį: „Tu kažkokią terlionę darai. Žiūrėkit, ką ji čia pripaišė“, „Juk ji nemoka skaityti. Duok, aš paskaitysiu“, „Negali. Ką čia prisigalvoji. Kvailė kokia.“ Penktadalis (20 proc.) atvejų buvo, kai vaikai pravardžiavo vieni kitus: „Pabaisa“, „Tu esi vagonas“, „Tu ne gražuolė“, „Galiu sakyti, kad jis kakas.“ 15 proc. atvejų užfiksuota, kai vaikai stumdo draugus. Net ketvirtadalį visų atvejų sudarė daiktų atėmimas ir gadinimas, ignoravimas ir vengimas: „Negali. Tu mums nepatinki. Mes su tavim nedraugaujam“, „Aš nenoriu šalia tavęs sėdėti“, „Tu esi per mažas suptis. Negali. Eik iš čia.“

Patyčių formos yra skirstomos pagal tai, kokia agresija naudojama vaikui įskaudinti: žodinė ar fizinė, būna ir sudėtinių atvejų. Apibendrinus stebėjimo duomenis, išryškėjo tendencija, jog vyrauja žodinė agresija (56 proc.): pravardžiovimas, pašaipios replikos. Apie trečdalį (30 proc.) atvejų sudarė fizinės patyčių apraiškos: trukdymas žaisti, tampymas už plaukų, daiktų gadinimas, atiminėjimas, pastūmimas. 14 proc. atvejų sudarė sudėtinės patyčių apraiškos.

Stebint patyčių situacijas buvo fiksuojama vaikų, kurie tyčiojasi, t. y. skriaudėjų, lytis. 68 proc. visų atvejų kitus vaikus skriaudė berniukai. Mergaičių dalyvavimas patyčių situacijose buvo pastebėtas rečiau – 32 proc. visų situacijų.

Tiriamųjų grupėje daugiausiai linkę kitus vaikus skriausti keturmečiai (56 proc.), rečiausiai – šešiamečiai (4 proc.). D. Boyd, H. Bee (2011) teigia, kad ketverių metų amžiaus vaikai dar nemoka spręsti problemų žodžiais, todėl itin dažnai pasitelkia kumščius. Būtent šiuo laikotarpiu išgyvenamas agresyvumo pakylėjimas, o po ketvirtojo gimtadienio, tinkamai auklėjant vaiką, fizinės agresijos gerokai sumažėja, tačiau gerėjant kalbiniams įgūdžiams auga žodinė agresija.

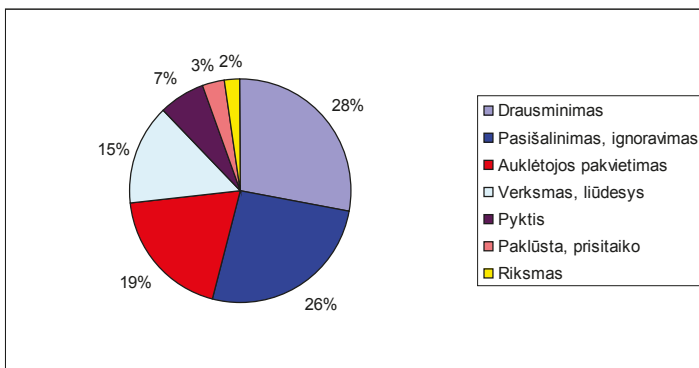
Analizuojant tiriamąją medžiagą siekta tikslingai apžvelgti, kokie yra dažniausiai dominuojantys vaikų vaidmenys patyčių situacijose (žr. 2 pav.).



2 pav. Vaidmenys patyčių situacijose ir jų pasikartojimo dažnumas

Stebėjimo rezultatai rodo, kad kiekvienoje patyčių situacijoje visada dalyvauja skriaudėjas ir auka. Kiti vaidmenys pasireiškia daug rečiau. Stebėtojai – vaikai, kurie neprisideda prie situacijos, į ją žiūri iš šono. Jie dalyvavo beveik penktadalyje (18 proc.) situacijų. Retai buvo galima pastebėti skriaudėjo šalininką – vaiką, kuris prisideda prie tyčiojimosi (tik 6 proc. atvejų), ir aukos gynėją – vaiką, kuris užstotų skriaudžiamąjį (3 proc.). Buvo reti atvejai, kuriuose dalyvavo provokuojančios aukos (4 proc.).

Tyrimo metu buvo įdomu sužinoti, kaip į patyčias reaguoja vaikai. Tai atskleidžia 3 pav. pateikti duomenys.



3 pav. Vaikų reakcijos į patyčių apraiškas

3 pav. pateikti tyrimo rezultatai rodo, kad dažniausiai vaikai drausmina, stabdo skriaudėją – tai yra apie trečdalis atvejų. Ketvirtadalis (26 proc.) visų reakcijų būna, kai vaikas pasišalina iš šios situacijos ir stengiasi nekreipti dėmesio, ignoruoja skriaudėją. Apie penktadalis (19 proc.) reakcijų yra pagalbos kreipimasis į auklėtoją. Apie ketvirtadalyje visų situacijų buvo užfiksuotos skriaudžiamo vaiko emocijos: verksmas, liūdesys (15 proc.); nusiminusi veido išraiška, nuleista galva, pyktis (7 proc.); šaukimas (2 proc.). Apibendrinant galima teigti, kad dalis vaikų stengiasi išvengti nemalonus elgesio, patys stabdydami skriaudėją arba pagalbos kreipdamiesi į auklėtoją. Derėtų pažymėti, kad patyčių apraiškos vaikams sukelia neigiamus jausmus, kurie nepadeda situacijos išspręsti.

Apibendrinus stebėjimo duomenis išryškėjo tendencija, kad vyrauja žodinė agresija (vaikų erzinimas, pajuokimas įvairiais būdais). Tyrimo metu išsiaiškinta, kad berniukai labiau linkę skriausti kitus vaikus, daugiausia linkę tyčiotis keturmečiai vaikai. Į patyčias vaikai dažniausiai reaguoja stabdydami, drausmindami skriaudėją.

Antrame tyrimo etape su vaikais buvo kalbama apie patyčias bei malonų ir nemalonų bendraamžių elgesį. Vaikų buvo teirautasi, kaip jie suvokia, kada jų draugai elgiasi maloniai. Daugiausiai atsakymų (33 proc.) rodo, kad vaikams malonus elgesys yra šiltas bendravimas: draugiškumas, paprašymas, pakalbinimas: „*Paklausia, kodėl nebuvo sodelyje*“; „*Atsiprašo, duoda saldainį, žaidžia*“; „*Draugaujam. Neatimam iš vaiko žaislo, paprašom*.“ Beveik penktadalis atsakymų priskiriami prie malonaus fizinio kontakto: apkabinimas, pabučiavimas, glostymas: „*Jeigu eini ir rankutę duosi, jis linksmas*“, „*Glosto*“, „*Apkabina*.“ Beveik ketvirtadalis (23 proc.) vaikų malonų elgesį įvardijo kaip žaidimą kartu ir pakvietimą žaisti: „*Kai žaidžia kartu*“, „*Kai duoda žaisti*.“ 8 proc. apklaustųjų malonų elgesį apibūdina kaip dalijimąsi žaislais ar maistu. 15 proc. vaikų malonų elgesį įvardijo kaip grupės taisyklių laikymąsi.

Pokalbio metu buvo įdomu sužinoti vaikų nuomonę apie bendraamžių nemalonų elgesį. Iš vaikų komentarų galima suprasti, jog daugumai jų (38 proc.) nemalonus elgesys yra tada, kai draugai stumdomi: „*Kažką blogo, skaudžiai nugriauna (parodo), jei stipriai, tai verkiu*.“ 20 proc. pasisakymų buvo apie tai, kad nemalonus elgesys yra tuomet, kai kiti prasivardžiuoja

ar erzina: „*Kai draugas nemaloniai sako*“; „*Vadina kitu vardu*.“ 17 proc. išrinkti apibūdinimai, kurie yra pavieniai: „*Nesilaiko taisyklių*“; „*Užima mano vietą*.“ Nedidelė dalis vaikų prie nemalonaus elgesio įvardijo triukšmavimą, nesidalijimą žaislais, nepriėmimą į žaidimą ar trukdymą žaisti.

Tyrimas parodė, kad vaikams malonus elgesys asocijuojasi su šiltu bendravimu, o netinkamas elgesys dažniausiai siejamas su fizine agresija.

Išvados

1. Šaltinių analizė parodė, kad patyčių apraiškos pastebimos jau ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Jos pasireiškia agresija, nukreipta į kitą asmenį, siekiant jį įskaudinti. Vaikai, iš kurių tyčiojamas, tampa bailūs, neramūs, nepasitikintys savimi. Pasekmes jaučia ne tik skriaudžiamasis, bet ir kiti vaikai, dalyvavę šioje situacijoje ar ją tik stebėję. Siekiant sumažinti šio reiškinių paplitimą, pirminė prevencija turėtų būti vykdoma jau ikimokyklinio ugdymo įstaigose.
2. Stebėjimo metu gauti tyrimo duomenys atskleidė, kad daugiau nei pusėje užfiksuotų situacijų vyrauja žodinė agresija: erzinimas, pašaipios replikos, prasivardžiavimas. Fizinės patyčių apraiškos sudaro apie trečdalį visų atvejų: trukdymas žaisti, tampymas už plaukų, daiktų gadinimas, atiminėjimas, stumdymas. Dažniausiai kaip skriaudėjai buvo pastebėti berniukai, dažniau ketverių metų vaikai.
3. Pokalbio metu paaiškėjo, jog vaikai netinkamą elgesį dažniausiai sieja su fizine agresija, labiausiai nemalonu, kai kiti vaikai stumdosi. Malonus elgesys vaikams asocijuojasi su šiltu bendravimu.

Literatūra

1. Alsaker, F. D., Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2010). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. In *The Handbook of School Bullying. An International Perspective* (pp. 87–99). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
2. Boyd, D., Bee, H. (2011). *Augantis vaikas*. Vilnius: Vaistų žinios.
3. Monkevičienė, O., Bieliauskienė, I. (2011). Priekabiavimas arba patyčios – kas tai ir kaip su tuo kovoti? Prieiga per internetą: <http://www.ikimokyklinis.lt/>

index.php/straipsniai/bendri-straipsniai/priekabiavimas-arba-patycios-kas-tai-ir-kaip-su-tuo-kovoti-/5065.

4. Nägele, C., Alsaker, F. (2005), *Beschimpft, geplagt und ausgelacht – Mobbing im Kindergarten. Informationsbroschüre*. Institut für Psychologie, Abteilung Entwicklungspsychologie, Universität Bern. Prieiga per internetą: http://www.nfp52.ch/d_dieprojekte.cfm?
5. Olweus, D. (2011). *Patyčios mokykloje. Ką žinome ir ką galime padaryti*. Vilnius: Alma littera.
6. Povilaitis, R., Valiukevičiūtė, J. (2006). *Patyčių prevencija mokykloje*. Vilnius: UAB „Multiplex“.
7. Povilaitis, R., Jasiulionė, J. S. (2008). *Mokykla gali įveikti patyčias*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
8. Robichaud, M. G. R. (2007). *Vaikas kenčia pažėminimus mokykloje*. Vilnius: Baltos lankos.
9. Targamadzė, V., Valeckienė, D. (2007). Patyčių bendrojo lavinimo mokykloje samprata: priežasčių, formų ir pasekmių diskursas. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 19, 159–171.
10. Williams, S. E. (2008). Understanding bullying across environments a proposal for understanding and working with inter and intra-environmental influences on bullying. In *Modern approaches in prevention of bullying and violence in schools: conference reports* (pp. 63–68). 2007 m. gruodžio 6–7 d.
11. Zaborskis, A., Vareikienė, I. (2008). Bullying in Lithuanian schools by HBSC study trends in 1994-2006 and cross-national comparisons. In *Modern approaches in prevention of bullying and violence in schools: conference reports* (pp. 70–75). 2007 m. gruodžio 6–7 d.

Summary

Ieva Kerulienė, Aida Užpurvytė

BULLYING EXPRESSIONS OF 3–6 YEARS OLD CHILDREN'S GROUP

Lithuania is one of the leading countries according to indicators of child's bullying. The prevailing attitude that bullying is most common among adolescents, but studies show that the main forms of bullying are found in kindergarten. Both boys and girls are involved in bullying. In order to minimize the prevalence of primary prevention should be implemented already in pre-school education. The aim of the research was to reveal bullying actions in groups of children of age from 3 to 6. The results of the research showed that

among children dominates verbal bullying manifestations and it is teasing and mock of other children. Children unpleasant behavior usually linked to physical aggression. The third part of respondents calls it hitting. The pleasant behavior in children is associated with warm communication. Also, most of the children mentioned that their well-being depends on how it takes in joint activities and games with other child.

Keywords: bullying, bullying expressions, pre-school education.

Į PRADEDANČIŲ DIRBTI IKIMOKYKLINIO UGDYMO PEDAGOGŲ PROFESINĖS KARJEROS PLĖTOTĘ ORIENTUOTA MENTORYSTĖ

Anotacija. Straipsnyje analizuojama mentorystė kaip sėkmingos pedagogo profesinės karjeros prielaida. Siekiant atskleisti mentoriaus vaidmenį pradedančiojo pedagogo karjerai, pateikiami skirtingų tyrėjų požiūriai į pradedančio dirbti pedagogo profesinę raidą, jos etapus bei kiekvienam etapui aktualius mentorystės santykius, stilių, lyderystės ir atsakomybės pasiskirstymą. Straipsnyje taip pat pristatomas tyrimas, kuriame ieškota atsakymų į probleminius klausimus: kokius karjeros siekius studentai ir pradedantys dirbti pedagogai numato pirmam profesinės veiklos pusmečiui, per pirmus, penkerius, penkiolika pedagoginio darbo metų; kokias kompetencijas turintis mentorius galėtų padėti profesinę pedagogo karjerą pradedančiajam pedagogui pasiekti užsibrėžtų karjeros siekių.

Esminiai žodžiai: ikimokyklinis ugdymas, pedagogas, studentas, karjera, ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogo mentorius.

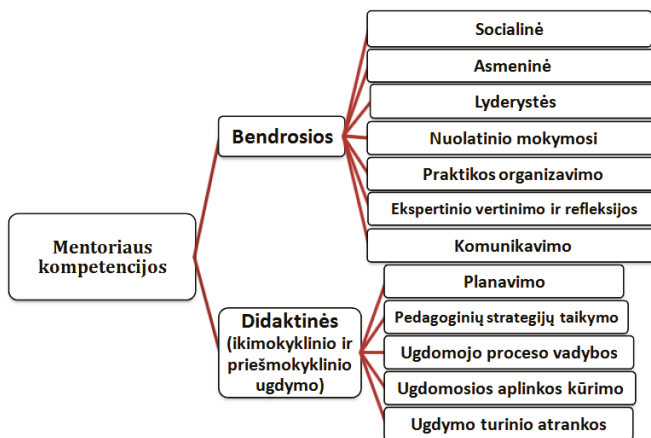
Įvadas

Pedagogų rengimo reglamente (2012) mentorius apibūdinamas kaip patirties sukaupęs ir pagal Švietimo ir mokslo ministerijos patvirtintą tvarką parengtas praktikuojantis pedagogas, teikiantis pagalbą pedagoginę praktiką atliekantiems studentams vienoje ar keliose švietimo įstaigose ar kitose su pedagogo darbu susijusias veiklas vykdančiose įstaigose (įmonėse, organizacijose). Pagrindinis mentorystės tikslas yra padėti asmeniui, turinčiam mažiau patirties, veikti veiksmingai, patirti sėkmę asmeniniame ir profesiniame gyvenime, ugdytis praktines profesines kompetencijas (Schunk, Mullen, 2013; Oproiu, 2015). Šiuolaikinėje mokslinėje literatūroje mentorius apibūdinamas kaip aktyvus profesionalas, kuris skatina globotinio asmeninį, profesinį tobulėjimą, nuolatinį orientavimąsi į reformas, inovatyvų vaikų ugdymą. Tai inovatyvaus pedagogo

įvaizdžio formuotojas, švietimo reformų įgyvendintojas (Bradbury, 2010), švietimo įstaigos kultūros puoselėtojas drąsiai išsiliejantis į besimokančią švietimo bendruomenę (Ulvik, Sunde, 2013; Hudson, 2013).

Mentorystė grindžiama bendradarbiavimu, kai mentoriaus ir globalinio profesinė veikla skatina ilgalaikį abiejų sąveikos narių asmeninį ir profesinį tobulėjimą (Aderibigbe, 2013). Tokia mentorystė vadinama ugdomąja. Ji orientuota į pradedančiojo pedagogo asmenybės brandinimą, profesinių gebėjimų tobulinimą, formuojami besikeičiantys globalinio įsitikinimai apie pedagoginį darbą, planuojamas jo karjeros kelias.

Kad mentorius, teikdamas paramą studentui, galėtų efektyviai atlikti besikeičiančius laike vaidmenis, jis turėtų būti įgijęs daugelį kompetencijų. D. Richteris (2013) teigia, kad sėkmingą karjeros pradžią pradedantiems savo profesinę veiklą pedagogams užtikrina mentorystės kokybė, o ne dažnis. Vienas iš mentorystės veiklos kokybės rodiklių yra mentoriaus turimos kompetencijos. Mokslinės literatūros pagrindu Lietuvoje parengtas ir empiriškai patikrintas ikimokyklinio ugdymo pedagogo mentoriaus kompetencijų modelis (Autukevičienė, 2012) (žr. 1 pav.), kuriuo remiantis šiame straipsnyje bus analizuojama, kokias konkrečias kompetencijas turintis mentorius gali padėti profesinę pedagogo karjerą pradedančiam dirbti pedagogui pasiekti užsibrėžtų tikslų.



1 pav. Ikimokyklinio ugdymo pedagogo mentoriaus kompetencijų modelis

Siekiant atskleisti ugdančiojo mentoriaus vaidmenį pradedančiojo pedagogo karjerai, svarbu išanalizuoti skirtingų tyrėjų pateiktą požiūrį į pradedančio dirbti pedagogo profesinę raidą, jos etapus bei jiems teikiamos paramos ypatumus. Pedagogo profesinė raida prasideda dar studijuojant bei ruošiantis tapti vaikų ugdytoju. Nuo pedagogo profesinės raidos sėkmės priklauso ir vaikų ugdymo kokybė. 2 pav. pateikiamos susistemintos skirtingų autorių teorijos apie pradedančiojo pedagogo profesinę raidą ir mentorystės ypatumus.

E. Moiras (1999) teoriškai apibendrina Kalifornijos universitete vykdamant Santa Kruso projektą išskirtus pradedančio dirbti pedagogo profesinės raidos etapus. Tyrėjo dėmesio centre – pradedančiojo pedagogo lūkesčiai, sunkumai, emocinė būseną.

1. Numatymo etapas. Studentas prieš pedagoginę praktiką ar studijas baigęs pedagogas, susiradęs darbo vietą, patiria jaudulį ir nerimą, galvodami apie būsimą darbą – idealizuoja pedagogo vaidmenį, trokšta tobulai mokytojauti, jaučia didžiulę atsakomybę.

2. Išlikimo etapas. Pradėjęs pedagoginę praktiką ar darbą pedagogas labai daug ko ir greitai mokosi, tačiau jam nuolat kyla vis naujų, nenumatytų problemų, keblių situacijų, iššūkių, kuriems įveikti trūksta patirties. Pradedantieji iš visų jėgų bando susidoroti su besikomplicuojančia ugdymo(si) situacija, tikėdamiesi, jog vėliau bus geriau.

3. Nusivylimo etapas. Po ilgesnio įtempto darbo ir stresų laikotarpio pradedantysis pedagogas išgyvena nusivylimo jausmą: jam atrodo, kad pedagoginio darbo pradžia ne tokia sklandi, kaip norėtusi, kad nėra galimybių jį atlikti tobulai, kad nesėkmės dažnesnės, o pasitenkinimo jausmas retesnis, nei tikėtasi. Tai išsklaido šviesias iliuzijas apie sėkmingą karjeros pradžią. Pradedantis dirbti pedagogas išgyvena nepasitikėjimo savimi ir savo kompetencija jausmą. Jam kyla profesinio apsisprendimo klausimas.

4. Jėgų atgavimo etapas. Tęsdamas profesinę veiklą pradedantysis pedagogas susikuria naujus realistinius lūkesčius, lėtai, tačiau užtikrintai tobulina savo kompetenciją, įvaldo kai kuriuos profesinės veiklos įgūdžius tiek, kad gali pasitikėti sėkme. Tai mažina įtampą ir suteikia laiko jėgoms atgauti. Šiame etape pedagogas randa laiko apmąstyti įgytą patirtį

bei kurti ateities planus. Pradedantysis patiki, jog gali būti veiksmingai dirbantis pedagogas.

5. Apmąstymo (refleksijos) etapas. Šis etapas paprastai prasideda pedagoginės praktikos ar mokslo metų gale. Šiuo laikotarpiu pradedantis dirbti pedagogas įvertina, kurioje profesinės veiklos srityje jis patyrė sėkmę, o kurioje kilo daugiausia problemų. Jis gretina darbo pradžios lūkesčius ir realius pasiekimus, apmąsto savo pažangą, išgyvena savęs kaip pedagogo atradimo, padidėjusios kompetencijos jausmą.

6. Numatymo etapas. Pedagoginės praktikos ar mokslo metų gale pradedantysis pedagogas kuria realius tolimesnio darbo planus, kelia tobulėjimo tikslus.

F. Fulleris (1996), Teksaso universitete tyrinėjęs studentus, pradedančius dirbti mokytojus ir patyrusius pedagogus, sukūrė teoriją apie susirūpinimo kaitą, kurią patiria pradedantieji pedagogai.

1. Rūpinimasis savimi. Kai pedagogas atsistoja prieš ugdytinius, pirmiausia jam rūpi jo paties reikalai. Pedagogas svarsto, abejoja, nerimauja, ar patiks savo ugdytiniam, jų tėvams, įstaigos vadovams, ar pavyks „valdyti“ klasę. Rūpinimasis savimi pradedančiam dirbti pedagogui būdingas numatymo, išlikimo ir nusivylimo etapuose.

2. Rūpinimasis ugdymo situacija. Kai pedagogas užmezga kontaktą su ugdytiniais ir pradeda jaustis geriau, jo dėmesio centre atsiduria ugdymo(si) procesas. Pedagogas energiją nukreipia į pasiruošimą ugdomajai veiklai, į jos planavimą, ugdymo(si) priemonių atranką. Rūpinimasis ugdymo situacija būdingas jėgų atgavimo etapui.

3. Rūpinimasis ugdytiniais. Pagaliau pedagogas subręsta, įgunda lengvai susidoroti su mokymo situacija. Tik tada jis iš tiesų pradeda domėtis ugdytiniais, jų reikmėmis, sprendžia, kaip ugdymo turinį ir būdus būtų galima pritaikyti prie individualių ugdytinių poreikių, pradeda teikti paramą, atstovauti jų teisėms. Rūpinimasis ugdytiniais būdingas apmąstymo (refleksijos) ir numatymo etapams.

Mentorius padeda pradedančiajam pedagogui kiekviename jo profesinės raidos etape. Kad galėtų efektyviai padėti, jis užmezga su juo partnerystės santykius. Užsienio autoriai išskiria šiuos mentorystės santykių etapus (Cohen, 1995, pgl. Jonson, 2002):

1. Partnerystės santykių **kūrimas**. Mentorius ir pradedančiojo pedagogo pora stengiasi užmegzti kontaktą ir pasitikėjimu grįstus santykius. Pradedantis dirbti pedagogas turi patikėti, kad nebus kritikuojamas, kai kreipsis pagalbos. Partnerystės santykiai kuriami pradedančiajam esant numatymo ir išlikimo arba rūpinimosi savimi etape.

2. Partnerystės santykių **plėtojimas**. Kai pradedantysis pedagogas, bendraudamas su mentoriumi, jaučiasi saugiai, mentorius stengiasi suprasti pradedančiojo tikslus, požiūrį, jausmus, kad užmegzti santykiai gilėtų, plėtotųsi. Partnerystės santykiai plėtojami pradedančiajam esant nusivylimo etape arba rūpinimosi savimi ir ugdytiniais pakopų sandūroje. Tai pradedančiajam yra kritiškas laikotarpis, tačiau draugiški santykiai su mentoriumi padeda išgyventi sunkumus.

3. Partnerystės santykių **abipusis palaikymas**. Mentorius padeda atsiskleisti pradedančiajam pedagogui, suprasti jo poreikius ir interesus, jo sprendimų motyvaciją, tuo tarpu pradedantis dirbti pedagogas domisi mentoriaus profesine patirtimi, jo karjeros raida, laimėjimais. Jie stengiasi padėti vienas kitam, palaikyti konstruktyvų bendravimą. Tai padeda pradedančiajam atgauti jėgas, nuo rūpinimosi ugdymo situacija pereiti prie rūpinimosi ugdytiniais.

4. Partnerystės santykių **nutraukimas**. Baigiantis pedagoginei praktikai ar pradedančio dirbti pedagogo globos etapui, mentoriumi ir jo globotiniui neišvengiamai tenka atsiseikinti. Mentorius skatina pradedantįjį pedagogą apmąstyti jo padarytą pažangą, bendravimo su mentoriumi patirtį, įgytą savarankiškumą ir profesinės karjeros perspektyvas. Mentorius siekia, kad pradedančiojo motyvacija būtų pedagogo stiprėtų, jo savarankiškumas didėtų, identifikacija su pedagogo profesija stiprėtų. Pradedantis dirbti pedagogas pereina į apmąstymo ir numatymo etapą bei rūpinimosi ugdytiniais pakopą.

Atsižvelgdamas į tai, kuriame profesinės raidos etape yra pradedantysis pedagogas, mentorius pasirenka tiesioginį, aiškinamąjį, grindžiamą sąveika ar deleguojamąjį mentorystės stilių.

Kol pradedantysis pedagogas yra numatymo ir išlikimo etape, mentorius taiko **tiesioginį** mentorystės stilių, t. y. teikia pagalbą jam keliant asmeninius ugdymo praktikos tikslus, padeda planuoti laiką, konsultuoja,

pataria, padeda. Kai pradedantysis patenka į nusivylimo etapą, mentorius taiko **aiškinamąjį** mentorystės stilių: pedagogą motyvuoja, siekia, kad jis patikėtų savo jėgomis, aiškina, kodėl kyla vienokių ar kitokių problemų, kaip jas galima įveikti. Pradedančiajam įveikus nusivylimą ir atgaunant jėgas, mentorius taiko **sąveika grindžiamą** mentorystės stilių: skatina pradedantįjį savarankiškai organizuoti tą veiklos dalį, kurią jis geriausiai perpratęs, kuri jam geriausiai pavyksta, kviečia būti mentoriaus padėjėju kartu vedant veiklas, rengiant planus ir kt. Kai pradedantysis pedagogas pradeda savarankiškai apmąstyti, reflektuoti ir tobulinti praktinę profesinę veiklą, mentorius taiko **deleguojamąjį** stilių, t. y. perduoda jo atsakomybei tam tikras profesinės veiklos sritis, pavyzdžiui, aplinkos ir priemonių parengimą veiklai ir kt. Kuo pradedantysis pedagogas yra savarankiškesnis ir kuo jo profesinė veikla sėkmingesnė, tuo dažniau mentorius pereina prie deleguojamojo stiliaus.

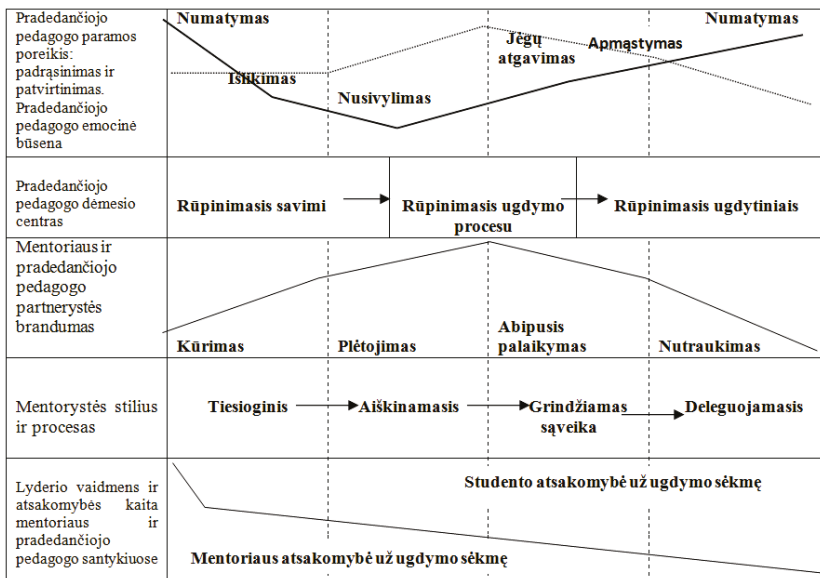
Mentorystės procese kinta mentoriaus ir pradedančiojo pedagogo lyderystė (Jonson, 2002). Išskiriamos tokios tendencijos:

1. Pedagoginės praktikos ar pirmųjų darbo metų pradžioje mentorius pats prisiima atsakomybę už pedagoginės praktikos ar darbo sėkmę, t. y. prisiima lyderio vaidmenį. Studentas ar pradedantysis pedagogas dar tik pradeda savo pedagoginę karjerą ir pagal pedagogo profesinės raidos etapus netrukus patenka į nusivylimo etapą, todėl negali būti lyderiu mentorystės santykiuose.

2. Kai tarp mentoriaus ir studento ar pradedančiojo pedagogo užsimezga partnerystė paremti santykiai, bet pradedantysis išgyvena nusivylimą savo gebėjimais, mentorius stengiasi motyvuoti studentą ar pradedantį dirbti pedagogą profesinei veiklai, jam suteikdamas daugiau atsakomybės už praktikos ar darbo pradžios sėkmę bei paskatindamas prisiimti lyderio vaidmenį.

3. Kai mentoriaus ir pradedančiojo pedagogo santykiai tampa brandūs, abiem patinka dirbti kartu, dalytis idėjomis, analizuoti laimėjimus, kartu priimti sprendimus, mentorius prioritetą teikia pradedančiojo idėjoms, refleksijoms, t. y. pripažįsta jo lyderystę. Lyderiavimas padeda pradedančiajam atgauti jėgas ir patikėti profesinės karjeros sėkme.

4. Baigiantis mentoriaus globos periodui, t. y. vadovavimo praktikai ar pradedančiojo pedagogo globos laikotarpiui, mentorius skatina pradedantįjį prisiimti visą atsakomybę už ugdymo kokybę, pripažindamas jį kaip lyderį. Mentorius dalyvauja diskusijose su pradedančiuoju, palaikydamas jo nuomonę ir idėjas, analizuoja pradedančiojo refleksijas apie jo laimėjimus ir pritaria jo vertinimams.



2 pav. Pradedančio dirbti pedagogo profesinės raidos etapai ir mentorystės ypatumai

Pagrindinis dėmesys rengiant pedagogus turėtų būti skiriamas jų profesiniams gebėjimams ugdyti ir pagalbai pradedant profesinę karjerą (Baer, Kocher, Wyss, 2011). Pradedantis savo karjerą pedagogas savarankiškai ir skatinamas mentoriaus kuria savo *karjeros viziją*. Kiekvienas asmuo turi savitą, tik jam būdingą darbinės ir gyvenimiškos patirties modelį. Asmeninės karjeros pasirinkimas žmogaus gyvenime yra vienas iš esminių pasirinkimų, kuris yra neatsiejamas nuo individo elgsenos ir nuostatų, susijusių su darbo patirtimi. Karjera suprantama kaip profesinės saviraiš-

kos ir nuolatinio tobulėjimo kelias (Kučinskienė, 2003). Tyrėjai išskiria daugelį karjeros etapų. S. N. Parkinson (pgl. Augienė, 2009) nurodo šiuos etapus: 1) pasirengimo; 2) bandymų; 3) iškilimo; 4) atsakomybės; 5) autoriteto; 6) pasiekimų; 7) apdovanojimų; 8) pripažinimo; 9) išmintingumo; 10) užbaigimo. E. H. Scheinas (pgl. Augienė, 2009) išskiria tokius etapus: 1) augimo periodas; 2) įėjimas į darbo pasaulį; 3) bazinio mokymosi darbe periodas; 4) laikinas darbas pirmoje karjeros dalyje; 5) stabilus darbas; 6) krizės periodas karjeros viduryje; 7) vėlesnioji karjeros stadija, einant vadovaujamas arba nevadovaujamas pareigas; 8) atsitraukimo periodas; 9) išėjimas į pensiją. Mentorius parama pradedančiajam reikalinga augimo (mokymosi), įėjimo į darbo pasaulį ir mokymosi darbe laikotarpiais.

Siekiant nustatyti mentoriaus poveikį studento karjeros siekiams, keliami šie tyrimo klausimai: kokius karjeros siekius studentai ir pradedantys dirbti pedagogai numato pirmam profesinės veiklos pusmečiui, per pirmus, penkerius, penkiolika pedagoginio darbo metų? Kokias kompetencijas turintis mentorius galėtų padėti profesinę pedagogo karjerą pradedančiajam pedagogui pasiekti užsibrėžtų karjeros siekių?

Tyrimo tikslas – atskleisti studento ir pradedančio dirbti pedagogo karjeros siekius ir patyrusio ikimokyklinio ugdymo pedagogo mentoriaus kompetencijas, padedančias pradedančiajam sėkmingai siekti numatytos karjeros.

Tiriamieji. Karjeros siekių tyrime dalyvavo 50 ikimokyklinės ir priešmokyklinės pedagogikos studijų programos studentų ir 50 Vilniaus lopšeliuose-darželiuose pirmus metus dirbančių pedagogų. Tiriamųjų atranka tikslinė – beveik visi tyrimo metais studijuojantys paskutinių kursų studentai (93 proc.) ir dauguma pradėjusių dirbti pedagogų (84 proc.). Vertinant mentoriumi būtinas kompetencijas dalyvavo 71 ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogas, turintis mentoriaus kvalifikacinį pažymėjimą (87 proc. visos mentorių imties) ir ilgalaikę vadovavimo studentų praktikai patirtį.

Tyrimo metodai: pradedančiojo pedagogo profesinės raidos, mentoriaus teikiamos paramos, mentoriaus profesinių kompetencijų teorinė analizė; studentų bei pradedančiųjų profesinę karjerą pedagogų apklausa apie karjeros siekius; kiekvienu pradedančiojo pedagogo profesinės rai-

dos laikotarpiu mentoriui aktualių kompetencijų ekspertinis vertinimas, naudojant mentoriaus kompetencijų aprašą; statistinė tyrimo duomenų analizė, atlikta taikant SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) statistinių duomenų apdorojimo programą (SPSS for Windows 17), teiginių populiarumo indekso (PI) apskaičiavimas.

Tyrimo konceptualusis pagrindas. Tyrimas grindžiamas šiomis nuostatomis:

- *Socialiniu konstruktyvizmu.* Ši teorija greta besimokančiojo aktyvumo akcentuoja socialinių procesų vaidmenį, o kartu ir kitokį pedagogo mentoriaus vaidmenį plėtojant pažinimą. Socialinis konstruktyvizmas mentorių laiko ne tik pažinimui tinkamos aplinkos kūrėju, bet ir aktyviu proceso dalyviu, jo funkcijas išplėtodamas iki diskusijos su besimokančiuoju, jo pastangų palaišymu, mokymu. Todėl mentoriaus kompetencijos turi apimti tiek labai gerą šios veiklos žinojimą, tiek ir besimokančiųjų turimų patirčių, jų galimybių supratimą.
- *Mokymosi iš patirties teorija,* pabrėžiančia patirties ir jos sistemavimo – reflektavyaus ir abstraktaus – svarbą gyvenime ir mokymosi procese. Mentorystė – tai dinaminis, sąveika grindžiamas procesas. Mentorius ir studentas mokosi iš savo ir kitų patirties, ją sieja su nuodugnia analize, apmąstymu, atradimu (Kolb, 1984; Schon, 1983, 1987; Jarvis, Holford, Griffin, 2004; Petty, 2006; Pollard, 2006).

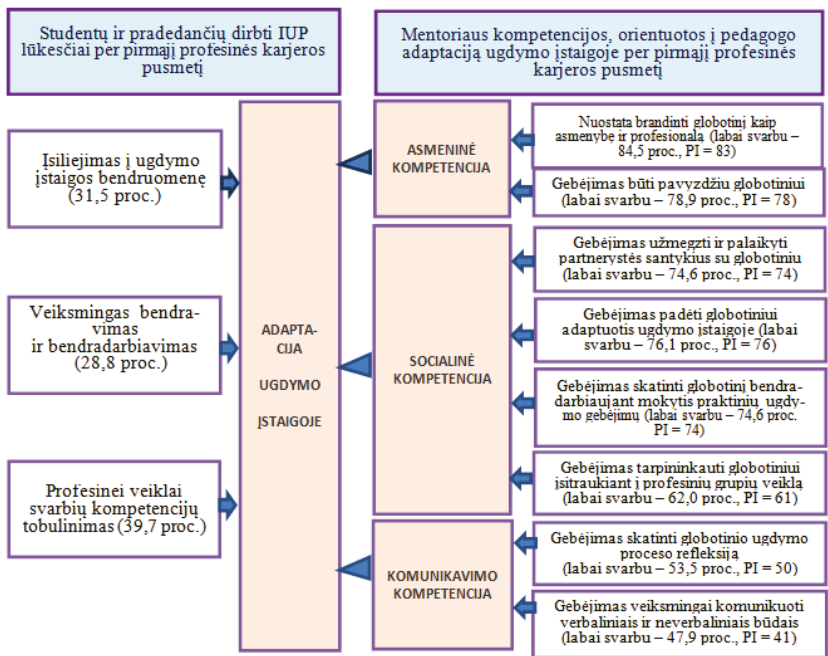
Tyrimo rezultatai

Siekiant nustatyti pradedančių dirbti pedagogų karjeros trumpalaikius ir ilgalaikius siekius bei mentoriaus kompetencijas, padedančias mentoriui teikti tikslingą, į pradedančiojo karjeros siekių realizavimą orientuotą paramą, buvo gretinami duomenys, gauti: a) apklausiant studentus ir pirmus metus dirbančius pedagogus apie jų karjeros siekius – ko jie tikisi pasiekti per pirmą profesinės veiklos pusmetį, per pirmus metus, per penkerius ir penkiolika pedagoginio darbo metų; b) atliekant ekspertinį mentorių nuomonės tyrimą, aiškinantis, kokios mentoriaus kompetencijos ir kokie jų komponentai aktualiausi atskirais pedagogo profesinės karjeros laikotarpiais.

Mentoriaus kompetencijos, orientuotos į pedagogo adaptaciją ugdymo įstaigoje per pirmąjį profesinės karjeros pusmetį. Studentai ir pradedantys dirbti ikimokyklinio ugdymo pedagogai per apklausą išreiškė kelis jiems aktualiausius lūkesčius, būdingus per pirmą profesinės karjeros pusmetį (3 pav.). Dauguma respondentų per šį laikotarpį *norėtų įsilieti į ikimokyklinio ugdymo įstaigos bendruomenę* (31,5 proc.), t. y. norėtų užmegzti gerus santykius su visais įstaigos darbuotojais, norėtų įgyti tėvų, kolegų, administracijos pasitikėjimą, būti palankiai priimti, norėtų susipažinti su vaikų ugdymo ir gyvenimo tradicijomis, adaptuotis naujoje darbo vietoje. 28,8 proc. apklaustųjų per pirmą darbo pusmetį *norėtų užmegzti veiksmingą bendravimą ir bendradarbiavimą* su kitais pedagogais, vaikais, tėvais, administracija. 39,7 proc. tiriamųjų tikisi *veiksmingai tobulinti profesinei veiklai svarbias kompetencijas*: gebėjimą pažinti vaikus, jų įvairovę, gebėjimą į ugdymo procesą įtraukti tėvus, gebėjimą palaikyti partneryste paremtus santykius su antrąja vaikų grupės pedagoge, gebėjimą organizuoti vaikams patrauklią veiklą ir kt. Tyrimo duomenys patvirtina, kad nepatyręs pedagogas pirmiausia *susirūpinęs savimi*: stengiasi adaptuotis darbo vietoje, įgyti kolegų gerą nuomonę apie save, gerai pasirodyti tėvams, patikti vaikams, tobulinti savo kompetencijas (Fuller, 1996). E. H. Scheino (1978) teigimu, studentai ir pradedantys profesinę veiklą pedagogai savo karjerą per pirmąjį pusmetį įsivaizduoja kaip „įėjimą į darbo pasaulį“. Akivaizdu, kad pirmąjį darbo pusmetį tiriamiesiems daugiausiai rūpi adaptacija ugdymo įstaigoje.

Mentorių, turinčių kvalifikacinius mentorius pažymėjimus ir ilgalaikę mentorystės patirtį, nuomone, šiuo laikotarpiu (per pirmąjį pradedančiojo pedagogo darbo pusmetį) mentoriumi svarbu pasižymėti *aukšto lygio asmenine, socialine, komunikavimo kompetencijomis*. 3 pav. prie mentorių nurodytų kiekvienos kompetencijos aktualiausių komponentų pateiktas procentinis mentorių, atsakiusių, kad tas komponentas labai svarbus, procentinis santykis bei to teiginio populiarumo indeksas – PI. Kaip svarbiausi įvertinti mentorius asmeninės kompetencijos komponentai, nusakantys mentorius nuostatą brandinti studentą ar pradedantį dirbti pedagogą kaip asmenybę ir profesionalą, būti jam pavyzdžiu. Kaip labai aktualūs išskirti net 4 socialinės kompetencijos komponentai, tarp

kurių svarbiausi yra gebėjimas užmegzti ir palaikyti partnerystę paremtus santykius su studentu ar pradedančiu dirbti pedagogu, padėti jiems adaptuotis ikimokyklinio ugdymo įstaigoje, skatinti bendradarbiaujant mokytis praktinių ugdymo gebėjimų. Komunikavimo kompetencijos komponentus mentoriai vertino kaip šiek tiek mažiau aktualius, tačiau pabrėžė pagalbą pradedančiajam reflektuoti ugdymo procesą ir veiksmingą komunikavimą verbaliniais ir neverbaliniais būdais.



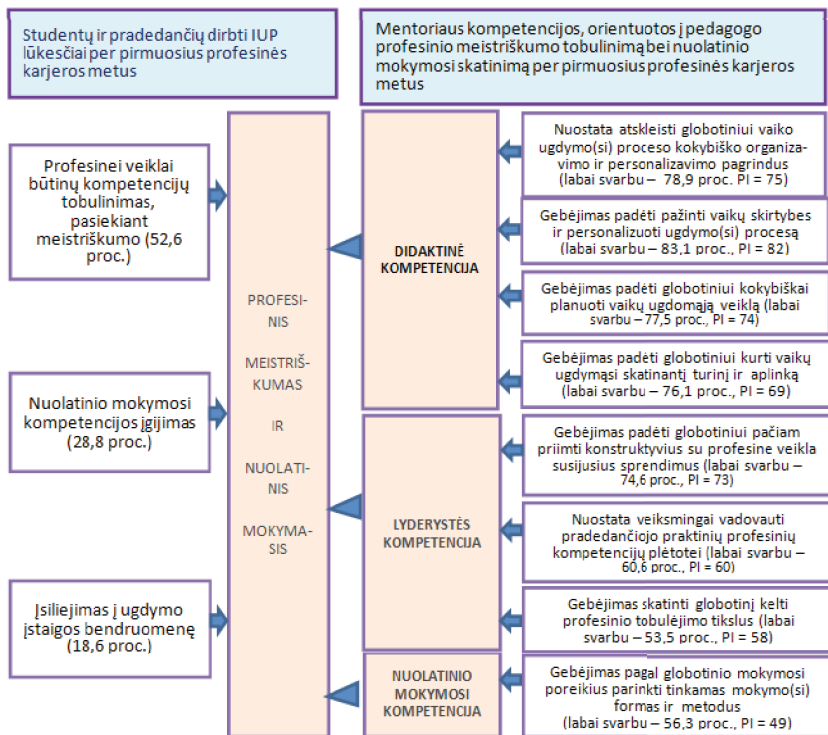
3 pav. Mentorius kompetencijos, orientuotos į studentų ir pradedančių dirbti pedagogų adaptaciją ikimokyklinio ugdymo įstaigoje per pirmąjį profesinės karjeros pusmetį

Gerai santykiai su mentoriumi, lengva ir greita adaptacija ugdymo įstaigoje, patirtinis mokymasis bendradarbiaujant, respondentų nuomone, yra pakankamos sąlygos pradedančiam pedagogui siekti sėkmingos

profesinės karjeros. Mentorius vaidmuo šiuo laikotarpiu pradedančiam dirbti pedagogui labai svarbus – mentorius užmezga ir plėtoja partnerystės santykius su pradedančiuoju, taiko tiesioginį bei aiškinamąjį mentorstės stilių, santykiuose prisiima bendradarbiaujančio lyderio vaidmenį bei atsakomybę už ugdymo kokybę ir pradedančiojo karjeros sėkmę (Cohen, 1995, pgl. Jonson, 2002).

Mentoriaus kompetencijos, orientuotos į pedagogo profesinio meistriškumo tobulinimą bei nuolatinio mokymosi skatinimą per pirmuosius profesinės karjeros metus. Studentai ir pradedantys dirbti ikimokyklinio ugdymo pedagogai per apklausą išreiškė jiems aktualiausias lūkesčius per pirmuosius profesinės karjeros metus (4 pav.). Svarbiausias jų lūkestis – *tobulinti profesinei veiklai būtinas kompetencijas, siekiant meistriškumo* (52,6 proc.), t. y. gebėti atsižvelgti į vaikų skirtybes ir personalizuoti ugdymą; inicijuoti autentišką, patirtinį, transformuojamąjį, kūrybišką vaikų mokymąsi; parinkti aktualų ugdymo turinį, tinkamus metodus ir būdus tikslui pasiekti ir kt. Šiame profesinės raidos etape respondentai tikisi būti įgiję *nuolatinio mokymosi kompetenciją* (28,8 proc.), t. y. gebėjimą nuolat sekti profesinės srities naujoves ir taikyti jas praktiniame darbe, nuostatą burtis į profesines besimokančias bendruomenes ir dalytis patirtimi su kitais pedagogais ir kt. Pradedantiems dirbti pedagogams vis dar aktualus išlieka siekis įsilieti į ugdymo įstaigos bendruomenę (18,6 proc.). Remiantis F. Fullerio (1996) teorija, galima teigti, jog studentų ir pradedančių dirbti pedagogų karjeros siekiai rodo rūpinimąsi ugdymo procesu ir ugdytiniais.

Mentorių, atlikusių ekspertinį vertinimą, nuomone, šiuo laikotarpiu (per pirmuosius pradedančiojo pedagogo darbo metus) mentoriumi svarbu pasižymėti *aukšto lygio didaktine, lyderystės ir nuolatinio mokymosi kompetencijomis* (4 pav.). Mentorių vertinimu, aktualiausia šiuo laikotarpiu yra didaktinė kompetencija. Jie išskyrė net 4 vienodai aukštai vertinamus šios kompetencijos komponentus, apimančius nuostatą atskleisti studentui ir pradedančiam dirbti pedagogui vaiko ugdymo(si) proceso kokybiško organizavimo pagrindus, ypač gebėjimą pažinti vaikų skirtybes ir personalizuoti ugdymo(si) procesą, reflektuoti jo kokybę, taip pat mentorius pagalbą, plėtojančią pradedančiojo gebėjimą kokybiškai planuoti vaikų

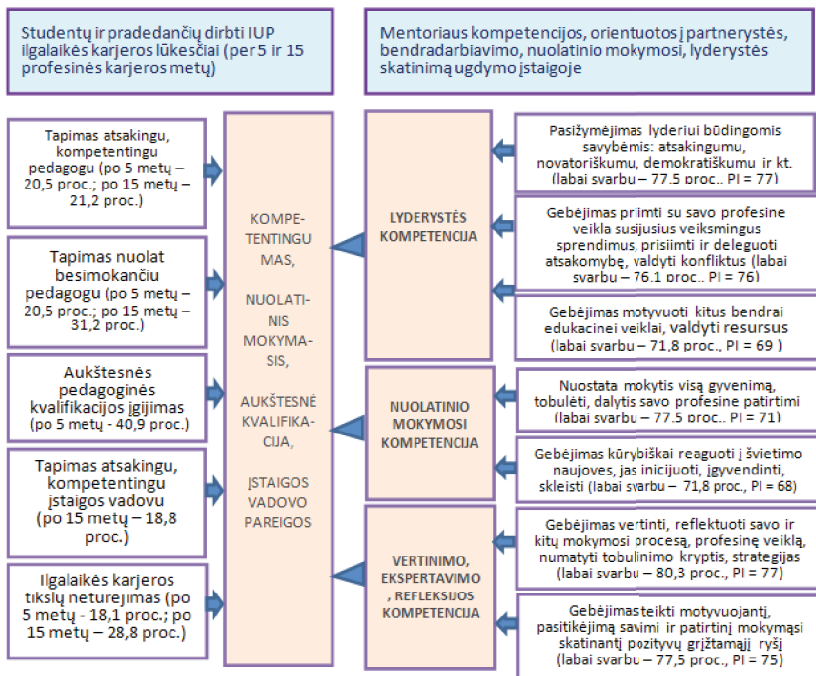


4 pav. *Mentoriaus kompetencijos, orientuotos į pedagogo profesinio meistrškumo tobulinimą bei nuolatinio mokymosi skatinimą per pirmuosius profesinės karjeros metus*

ugdomąją veiklą, kurti vaikų ugdymąsi skatinantį turinį ir aplinką bei priemones. Kaip nurodo mentoriai, šiuo laikotarpiu aktualūs 3 lyderystės kompetencijos komponentai, tačiau svarbiausias yra gebėjimas padėti pradedančiajam pačiam priimti konstruktyvius, su profesine veikla susijusius sprendimus, planuoti laiką, prisiimti atsakomybę, valdyti edukacinius procesus. Kita vertus, aktuali ir mentoriaus nuostata veiksmingai vadovauti pradedančiojo praktinių profesinių kompetencijų plėtotei, jo skatinimas kelti artimus ir tolimus profesinio tobulėjimo tikslus. Nuolatinio mokymosi kompetencijai ekspertinį vertinimą atlikę mentoriai skyrė

mažiau dėmesio, kaip aktualų pripažino tik gebėjimą pagal pradedančiojo mokymosi poreikius, jo pasirengimo lygį parinkti tinkamas mokymo(si) formas ir metodus. Remiantis mentorystės santykių teorijomis, pažymėtina, jog šiame etape būdingas abipusis (pradedančiojo pedagogo ir mentoriaus) siekis palaikyti santykius, mentorius pereina į sąveika grindžiamą mentorystės stilių, pripažįsta pradedančiojo lyderystę ir suteikia jam daugiau atsakomybės (Cohen, 1995, pgl. Jonson, 2002).

Mentoriaus kompetencijos, orientuotos į partnerystės, bendradarbiavimo, nuolatinio mokymosi, lyderystės skatinimą ugdymo įstaigoje. Studentai ir pradedantys dirbti ikimokyklinio ugdymo pedagogai per apklausą išreiškė tolimuosius karjeros lūkesčius – ko norėtų pasiekti per penkerius ir per penkiolika profesinės karjeros metų (5 pav.).



5 pav. Mentoriaus kompetencijos, orientuotos į partnerystės, bendradarbiavimo, nuolatinio mokymosi, lyderystės skatinimą ugdymo įstaigoje

Apie penktadalis pradedančiųjų orientavosi į savo profesinės veiklos kokybę, išreikšdami lūkestį *tapti atsakingu, kompetentingu pedagogu* (po 5 metų – 20,5 proc.; po 15 metų – 21,2 proc.). Šiek tiek daugiau pradedančiųjų išsakė norą *tapti nuolat besimokančiu pedagogu* (po 5 metų – 20,5 proc.; po 15 metų – 31,2 proc.), kuris studijuotų magistrantūroje, rašytų mokslinį darbą ar kt., taigi, taip pat orientavosi į savo profesinį tobulėjimą. Kiti pedagogai orientavosi į formalius karjeros laiptelius, nurodydami, kad po 5 karjeros metų tikisi *būti pasiekę aukštesnę pedagoginę kvalifikacinę kategoriją* (40,9 proc.), o po 15 karjeros metų *tikisi būti ugdy-mo įstaigos vadovu*, tikisi būti įsteigę privatų darželį ar kt. (18,8 proc.). Remiantis S. N. Parkinson (2000) karjeros etapais, pradedantieji po 5 metų savo karjerą sieja su iškilimo, atsakomybės, autoriteto, pasiekimų etapais, o, anot E. H. Scheino (1978), – su stabilaus darbo etapu; po 15 metų pradedantys dirbti pedagogai savo karjerą sieja su autoriteto, pasiekimų, apdovanojimų, pripažinimo etapais, o, E. H. Scheino (1978) pastebėjimu, po 15 metų šie pedagogai tikisi eiti vadovaujamas pareigas. Kita vertus, 18,1 proc. respondentų neturėjo vidutinės trukmės karjeros vizijos ir net 28,8 proc. apklaustųjų – ilgalaikės karjeros vizijos. Vadinas, kai kurių pradedančiųjų planai siekia vos 1–2 darbo metus.

Antraisiais profesinės karjeros metais pradedantieji nutraukia mentorystės santykius, prisiima visišką atsakomybę už vaikų ugdymą, siekia profesinės lyderystės. Su mentoriumi jie bendrauja kaip su patyrusiu kolega ir savo įstaigos profesinės bendruomenės nariu. Turėdami penkerių metų praktinio darbo patirtį, jie patys gali imtis mentorystės veiklos.

Pakitę mentoriaus ir globotinio santykiai, tampant lygiateisiais ugdymo įstaigos profesinės besimokančios bendruomenės nariais, mentorių, atlikusių ekspertinį vertinimą, nuomone, aktualizuoja mentoriaus *aukšto lygio lyderystės, nuolatinio mokymosi, vertinimo, ekspertavimo, refleksijos kompetencijų* poreikį (5 pav.). Mentoriumi aktuali lyderystės kompetencija, t. y. pasižymėjimas lyderiui būdingomis savybėmis, gebėjimas priimti su savo profesine veikla susijusius veiksmingus sprendimus, prisiimti ir deleguoti atsakomybę, motyvuoti kitus bendrai edukacinei veiklai, valdyti resursus. Mentorius turi turėti nuolatinio mokymosi nuostatas ir gebėjimus, kad galėtų tobulėti pats ir dalytis savo profesine patirtimi, kad ge-

bėtų inicijuoti, įgyvendinti, skleisti švietimo naujoves. Ne mažiau aktuali vertinimo, ekspertavimo, refleksijos kompetencija, padedanti kritiškai reflektuoti savo ir kitų profesinę veiklą, teikti kitiems motyvuojantį, pasitikėjimą savimi ir patirtinį mokymąsi skatinantį pozityvų grįžtamąjį ryšį.

Mentorius, kaip nuolat besimokantis pedagogas lyderis, motyvuoja kitus ugdymo įstaigos bendruomenės narius kelti aukštus lūkesčius vaikų ugdymo kokybei, jų siekti, kartu bendradarbiauti, mokytis vieniems iš kitų.

Išvados

1. Analizuojant pradedančio profesinę veiklą pedagogo raidos etapus, išskiriami numatymo, išlikimo, nusivylimo, jėgų atgavimo, apmąstymo (refleksijos) (Moir, 1999), taip pat rūpinimosi savimi, rūpinimosi ugdymo situacija, rūpinimosi ugdytiniais (Fuller, 1996) etapai. Kiekviename iš šių pedagogo profesinės raidos etapų mentorius pradedančiam dirbti pedagogui teikia skirtingą pagalbą: plėtoja partnerystės santykius su pradedančiuoju, siekia abipusio jų palaikymo, o pasiekus užsibrėžtus tikslus – palaipsniui su juo nutraukia santykius (Cohen, 1995, pgl. Jonson, 2002); teikdamas paramą pradedančiajam, pasirenka tiesioginį, aiškinaujantį, grindžiamą sąveika ar deleguojamąjį mentorystės stilių; pats priiima lyderystę ir atsakomybę, kurią vėliau perleidžia, deleguoja karjerą pradedančiam pedagogui (Jonson, 2002).

2. Profesinę karjerą pradedantieji pedagogai apmąsto savo karjeros siekius, kuriuose galima įžvelgti šiuos dėsningumus: per pirmąjį pusmetį trečdalis pedagogų planuoja įsilieti į ugdymo įstaigos bendruomenę, kitas trečdalis – užmegzti bendravimu ir bendradarbiavimu grįstus santykius su kolegomis, beveik du penktadaliai – kaupti profesinei veiklai būtinas kompetencijas; per pirmuosius darbo metus pusė pedagogų planuoja išsiugdyti profesinį meistriškumą, įgyjant profesinei veiklai būtinas kompetencijas, apie trečdalis siekia įgyti nuolatinio mokymosi kompetenciją, išlieka aktualus siekis įsilieti į ugdymo įstaigos bendruomenę; per penkerius darbo metus beveik pusė pedagogų tikisi pasiekti aukštesnę kvalifikacinę kategoriją; per penkiolika metų penktadalis pedagogų ketina tapti įstaigų vadovais, o trečdalis – nuolat besimokančiais ir

kt. Kai kurie respondentai neplanuoja savo karjeros tolimam laikotarpiui (28,8 proc.).

3. Viena iš mentoriaus funkcijų yra pagalba jaunam pedagogui valdyti jo profesinę karjerą, skatinti išvelgti globotinio profesinio tobulėjimo galimybes ir perspektyvas vaikų ugdymo įstaigoje. Šioms funkcijoms atlikti būtinos tam tikros kompetencijos, kurių svarba keičiasi priklausomai nuo pradedančio dirbti pedagogo profesinės karjeros tikslų. Per pirmąjį pradedančio dirbti pedagogo profesinės karjeros pusmetį mentoriui aktualios kompetencijos, orientuotos į pedagogo adaptaciją ugdymo įstaigoje – aukšto lygio asmeninė, socialinė ir komunikavimo kompetencijos. Per pirmuosius pradedančio dirbti pedagogo profesinės karjeros metus aktualios mentoriaus kompetencijos, padedančios tobulinti pedagogo profesinį meistriškumą bei skatinti nuolatinį mokymąsi – tai aukšto lygio didaktinė, lyderystės, nuolatinio mokymosi kompetencijos. Vėlesniu pedagogo karjeros laikotarpiu, kai pradedantysis tampa lygiaverčiu pedagogų bendruomenės nariu, mentoriui tampa aktualios kompetencijos, padedančios skatinti partnerystę, bendradarbiavimą, nuolatinį mokymąsi bei lyderystę ugdymo įstaigoje.

Literatūra

1. Aderibigbe, S. A. (2013). Opportunities of the collaborative mentoring relationships between teachers and student teachers in the classroom: The views of teachers, student teachers and university tutors. *Management in Education*, 24(2), 70–74.
2. Augienė, D. (2009). *Karjera: nuo profesijos pasirinkimo iki profesinės veiklos organizacijoje*. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.
3. Autukevičienė, B. (2012). *Mentoriaus profesinės kompetencijos ir jų raiška vadovaujant studentų praktikai ikimokyklinėje ugdymo institucijoje: daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija*. Vilnius: Edukologija.
4. Bradbury, L. U. (2010). *Educative mentoring: Promoting reform-based science teaching through mentoring relationships*. Prieiga per internetą: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/sce.20393/full>.
5. Bitinas, B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.
6. Clutterbuck, D. (2003). *The Competencies of Mentors and Mentees, Mentoring and Coaching research group, European Mentoring and Coaching Council: Clutterbuck Associates*. [žiūrėta 2010 01 15]. Prieiga per internetą:

<http://72.14.207.104/search?q=cache:8uhQyhfv04MJ:www.temple.edu/martec/onlinet>.

7. Hudson, P., Hudson, S., Gray, B., Bloxham, R. (2013). *Learning about being effective mentors: Professional learning communities and mentoring*. Prieiga per internetą: http://ac.elscdn.com/S1877042813034769/1s2.0S1877042813034769main.pdf?_tid=03e99158-11bc-11e6-88c900000aacb360&acdnat=1462341169_538b744cbf7ea05ee17775af38edf661.
8. Elliott, B. (1995). Developing Relationships: Significant Episodes in Professional Development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), 247–263.
9. Jonson, K. F. (2002). *Being an Effective Mentor: How to Help Beginning Teachers Succeed*. California: Corwin Press.
10. Kučinskienė, R. (2003). *Ugdymo karjerai metodologija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
11. Moir, E. (1999). *The stages of a teacher's first year*. In M. Sherer (Ed.). *Better Beginnings: Supporting and Mentoring New Teachers* (pp. 19–23). ASCD.
12. Norman, D., Cohen, H. (1999). *The Mentee's Guide to Mentoring*. Canada: HRD Press.
13. *Pedagogų rengimo reglamentas*. (2012). Prieiga per internetą: <https://www.smm.lt/web/lt/pedagogams/mokytoju-rengimas>.
14. Podsen, I. J., Denmark, V. M. (2000). *Coaching and Mentoring. First-Year and Student Teachers*. Larchmont, NY: Eye On Education.
15. Richter, D., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., Baumert, J. (2013). *How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice*. Prieiga per internetą: <http://www.sciencedirect.com.ezproxy.vpu.lt/scienc/article/pii/S0742051X13001261?npv>.
16. Rudney, G. L., Guillaume, A. M. (2003). *Maximum Mentoring: An Action Guide for Teacher Trainers and Cooperating Teachers*. USA, California; United Kingdom, London; India, New Delhi: Corwin Press, Inc.
17. Oproiu, G. C. (2015). *Theoretical approaches on learning facilitation in mentoring*. Prieiga per internetą: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=11&sid=f8ed069d-1a28-4c60-a1fe-1d15237ea298%40sessionmgr4001&hid=4101>.
18. Schunk, D. H., Mullen, C. A. (2013). *Toward a Conceptual Model of Mentoring Research: Integration with Self-Regulated Learning*. Prieiga per internetą: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=14&sid=f8ed069d-1a28-4c60-a1fe-1d15237ea298%40sessionmgr4001&hid=4101>.

19. Shea, G. F. (1999). *Making the Most of Being Mentored: How to Grow From a Mentoring Partnership*. Boston, MA: Thompson Course Technology.
20. Ulvik, M., Sunde, E. (2013). *The impact of mentor education: does mentor education matter?* Prieiga per internetą: <http://www.tandfonline.com.ezproxy.vpu.lt/doi/pdf/10.1080/19415257.2012.754783>.

Summary

Birutė Autukevičienė, Ona Monkevičienė

MENTORING FOCUSING ON NOVICE EARLY CHILDHOOD TEACHERS' PROFESSIONAL CAREER DEVELOPMENT

The article focuses on mentoring as a prerequisite for the successful professional career of the teacher. Following the scholarly literature sources it is stated that the main goal of mentoring is to help an individual with less experience to act efficiently, to experience success in personal and professional life, to develop practical competencies and to set personal career goals. A mentor is determined as an active professional, who promotes his or her learner's personal, professional development, continuous focus on innovative children's education that complies with reforms. He or she is a maker of an innovative teacher's image, an implementer of educational reforms and a nurturer of educational institution culture.

Seeking to reveal the role of a mentor in the career of a novice teacher, the attitudes of different teachers towards the professional development of a novice teacher, its stages as well as mentoring relationships, style, distribution of leadership and responsibilities at each stage of teacher's professional development become relevant.

The article sets the following research questions: what are students' career aspirations for the first half of the year, for the first year, for 5 years and for 15 years of their professional work? Which competences should a mentor have to be able to help novice teachers to seek their pedagogical career and to achieve their set goals.

The aim of the research: to reveal the career aspirations of a student and a novice teacher; to reveal competencies of an experienced teacher or a mentor that enable a beginner to seek his/her set career successfully.

The sample of the research. The research on career aspirations embraced 50 students of early childhood and pre-primary education and 50 teachers working in Vilnius nurseries with one year of working experience. The sampling of the research was targeted: almost all the students of the last year of

studies (93 %) and the majority of the novice teachers (84 %). To assess the competencies necessary for mentoring, 71 teachers of early childhood and pre-primary education with mentor's qualification certificate (87 % of the total sampling) and with long-term experience of supervising students' teaching practice participated in the survey.

The research methods. Theoretical analysis of the problem analysed in the article; the survey on career aspirations of students and teachers in the beginning of their professional career; expert evaluation of competences relevant to a mentor at each stage of teacher's professional development applying the descriptor of mentor's competencies; statistical analysis of the research data, the calculation of popularity index (PI).

The methods of the research. In the beginning of their working career novice teachers reflect on their professional aspirations and the following tendencies may be observed: over the first half of their working experience, one third of teachers have plans to integrate into the community of an educational institution, another third of teachers seek relations with colleagues, which are grounded on collaboration and communication. Almost two fifths of the respondents want to accumulate competencies needed for professional activities; over the first year of professional activities one half of the teachers have plans to attain professional mastery obtaining competencies necessary for work and about one third of them seek continuous learning competence as well as want to enter the community of an educational institution; during the first five years of working experience almost half of the teachers have plans to gain higher qualification category; one fifth of the teachers have ambitions to become heads of educational institutions and one third of them – to involve in lifelong learning over fifteen years of professional activities. Some respondents do not plan their long-term careers (28.8 %).

One of the functions of a mentor is his/her support to a young teacher to manage own professional career, to encourage insights into perspectives of a mentee's professional development in an institution of children education. To carry out such functions, it is necessary to develop certain competencies, which may change depending on the career aspirations of a novice teacher. During the first half of the novice teacher's working experience, a mentor needs competencies that focus on teacher's adaptation in an educational institution, that is, highly developed personal, social and communicative competencies. Over the first year of his/her working experience of a novice teacher, the mentor's competencies, which focus on improvement of teacher's professional mastery

and promotion lifelong learning (highly developed didactic, leadership and lifelong learning competencies), become relevant. Later in the teaching career, when a novice teacher gradually becomes a full member of teachers' community, a mentor needs competencies that are oriented towards encouragement of development of partnership, collaboration, lifelong learning and leadership in an educational institution.

Keywords: mentor, pre-school education teacher, pedagogical practice, student, career.

VARIACIJOS TEORIJOS TAIKYMAS ANKSTYVOJO UGDYMO PROCESĖ: IŠŠŪKIS AR REALYBĖ

Anotacija. Mokymosi tyrimo ir variacijos teorijos taikymas ikimokyklinio ugdymo procese – tai naujas požiūris į vaikų mokymąsi, suteikiantis pedagogams galimybes inovatyviais metodais plėtoti vaikų mokymosi procesą, orientuotą į konkretų mokymosi turinį. Apibrėžus mokymosi objektą, siekiama tikslingo vaiko mokymosi, t. y. išsiaiškinti, ką vaikai turėtų išmokti. Straipsnyje pristatomi teoriniu tyrimu grindžiamos variacijos teorijos esminės sąvokos: mokymosi objektas, kritinis aspektas, variacijos modeliai, išvalgumas, vienalaikiškumas ir variacijos. Tyrimo problema – kokie variacijos teorijos taikymo metodai galėtų padėti gerinti ikimokyklinio amžiaus vaikų mokymosi procesą?

Esminiai žodžiai: variacijos teorija, mokymosi tyrimas, mokymosi objektas.

Įvadas

Švedijos mokslininkai, remdamiesi savo teorinėmis išvalgomis, konstatuoja, kad ikimokyklinio ugdymo didaktiniai tyrimai yra naujas fenomenas edukologijos moksle (Pramling, Pramling Samuelsson, 2011). Ikimokyklinė didaktika yra nukreipta į pedagogų taikomus įvairius metodus, kuriuos pasitelkiant vaikai „nukreipiami nuo kažko į kažką“ (Wallerstedt, 2011), t. y. svarbiausia, kad pedagogai padėtų vaikams išvelgti „kažką“ konkrečiose žinių ir / ar įgūdžių srityse. Vienu iš svarbiausių didaktikos aspektų tampa *mokymosi objektas* – į ką vaikai turėtų orientuotis, kurdami savo žinias.

Tenka pastebėti, kad pirmosios ikimokyklinio ugdymo programos buvo naujai patikslintos Švedijoje (Skolverket, 2010). Šiame dokumente naujai suformuluota ikimokyklinio ugdymo misija ir aiškiai apibrėžtas mokymosi turinys (Pramling Samuelsson, Fleeer, 2009; Holmqvist Olander, 2013; Doverborg, Pramling, Pramling Samuelsson, 2013), taip pat nu-

matytos ikimokyklinio amžiaus pedagogo pareigybės, padėsiančios jiems planuoti, vertinti ir reflektuoti vaikų mokymosi procesą, grindžiamą konkrečiu mokymosi turiniu, kuris turi būti siejamas su besimokančiojo supratimu, t. y. ko konkrečiai pedagogas siekia išmokyti vaikus (Holmqvist Olander, 2013; Lo, Marton, 2012; Skolverket, 2010). Svarbiausiu aspektu tampa mokymosi objekto nustatymas, suteikiantis pedagogui galimybes aiškiai ir konkrečiai suformuluoti, ko jis sieks išmokyti vaikus savo veiklose (Wernberg, 2005). Taikant variacijos teoriją mokymosi procese, pats vaikų mokymasis tampa tikslingas (Wernberg, 2009), ir tai prieštarauja nuomonei, pagal kurią mokymasis lyginamas su lengvu skraidymu debesyse (Ljung-Djurf, Holmqvist Olander, 2013). Šiandieniniuose edukologijos moksliniuose tyrimuose (pvz., taikant mokymosi tyrimą) jau pradėtos nagrinėti variacijos teorijos taikymo galimybės ikimokyklinėje ugdymo praktikoje.

Pastaraisiais metais buvo atlikta nemažai mokymosi tyrimų (angl. *learning study*), kurių teorinį pagrindą sudarė variacijos teorija. Atliekant šiuos tyrimus buvo analizuojami mokymosi ypatumai skirtingose ugdymo pakopose (Lo, 2012; Lo, Marton, 2012), tačiau daugiausia – mokymasis pradinėje ir pagrindinėje ugdymo pakopoje. Svarbu ir tai, kad mokymosi tyrimu pradėti analizuoti ir ikimokyklinio amžiaus vaikų mokymosi ypatumai (Holmqvist, Tullgren, Brante, 2010, 2011; Landgren, Svard, 2013; Ljung-Djurf, 2013; Ljung-Djurf, Magnusson, 2010; Wallerstedt, 2011; ir kt.). Tyrimų rezultatai atskleidė, kad šį tyrimo metodą įmanoma pritaikyti ir ikimokyklinio ugdymo procese. Tačiau reikia pastebėti, kad Lietuvoje mokslo darbų, pristatančių variacijos teoriją ir jos taikymo metodus ikimokyklinėje ugdymo praktikoje, kol kas nėra. Todėl svarbu pateikti variacijos teorijos esminius terminus ir naujus jos taikymo metodus ikimokyklinėje ugdymo(si) praktikoje.

Tyrimo tikslas – išanalizuoti variacijos teorijos esmines sąvokas ir pateikti būdus, kaip gali keistis ikimokyklinio amžiaus vaikų mokymasis.

Tyrimo metodas – mokslinės literatūros analizė.

Variacijos teorijos tikslas ir išskirtinumas. Variacijos teorija laikoma antrąja fenomenografinių tyrimų karta (Pang, 2003; Tan, 2009), kuri vis dar kuriama (Marton, Booth, 2000; Marton, Tsui, 2004) ir to-

liau mokslininkų plėtojama (Marton, 2015; Gerlese Akerlind, 2015; Björklund, 2014; Ljung-Djärf, Holmqvist Olander Brante, Wennas Brante, 2013; Lo, Marton, 2012; Lo, 2012; Hansson, 2011; Holmqvist, Gustavsson, Wernberg, 2005, 2009; Holmqvist ir kt., 2007, 2008; Kullberg, 2010; Holmqvist, Tullgren, Brante, 2010, 2011). Variacijos teorija atsako į esminį klausimą – kaip asmenys patiria apibrėžtą reiškinį, kuris pateikiamas skirtingais būdais (Marton, 1981; Marton, Booth, 1997; Marton, 2015). Mokslininkai F. Martonas, U. Runessonas, U. Tsui (2004), pagrindę variacijos teoriją, ją apibūdina kaip *mokymosi teoriją*, padedančią įgyti konkrečių įgūdžių bei žinių. Variacijos teorija nukreipta į mokymosi procesą, kuris aiškiai ir konkrečiai aiškina, *ko siekiame išmokyti* (Wernberg, 2005). Mokymasis orientuojamas į tikslingą mokymąsi, t. y. mokymosi turinyje numatoma tai, kokias žinias ir įgūdžius besimokantieji įgis ir plėtos vienoje ar kitoje mokymosi situacijoje, kurios bus siejamos su besimokančiojo supratimu (Lo, Marton, 2012; Wernberg, 2005). Variacijos teorija yra ne dualistinė, t. y. tai, ko siekiame išmokyti, turi atsispindėti mokymosi turinyje ir tai turi būti neatsiejama nuo besimokančiojo supratimo (Lo, Marton, 2012).

Mokymosi objektas. Mokymasis visada nukreiptas į *kažką* (Ljung-Djärf, Holmqvist Olander Brante, Wennas Brante, 2013, Eriksson Lindsstrand, Hansson, Olsson, Ljung-Djärf, 2016) ir variacijos teorijoje kažkas yra *mokymosi objektas*, kuris pateikiamas kaip vienintelis kelias pedagogams ir vaikams nukreipti dėmesį į tai, kokius įgūdžius ir žinias vaikai įgis ir plėtos (Pramling Samuelsson, Pramling, 2016). Mokymosi objekto nustatymas yra vienas esminių variacijos teorijos taikymo principų (Holmqvist, Gustavsson, Wernberg, 2008; Lo, Marton, 2012). Pateiksime pavyzdį mokymosi objektu pasirinkdami „mergaitę“. Patį reiškinį „mergaitė“ apibūdina kelios savybės, kurios ją nusako kaip mergaitę, t. y. rankos, kojos, ūgis, kūno sandara, kalba ir t. t. Norint suprasti, kas yra pasirinktas objektas „mergaitė“, mums tampa svarbi pasirinkto objekto visuma („mergaitė“), jo atskiros savybės (rankos, kojos, ūgis, plaukai ir pan.) bei glaudus ryšys tarp jų. Taigi, visuma ir atskiros dalys yra reikšmingos suprantant patį objektą, nes negalime sužinoti apie atskiras dalis, neturėdami informacijos apie jas (Lo, Marton, 2012).

Siekiant geriau išvelgti mokymosi objektą, atskirti vieną aspektą nuo kito, vieną ypatumą ar vertybę nuo kitos, padeda taikomas *kontrasto* principas (Lo, 2012), kuris aiškiai parodo esamus skirtumus tarp to, ką galime išvelgti, ir tarp to, ko negalime išvelgti. Kontrasto principas padeda lyginti objektą su kitais objektais, išryškinti esamus skirtumus tarp šių objektų, išvelgti būdingiausius mokymosi objekto aspektus ir atskirti pačius aspektus bei jų savybes nuo mokymosi objekto, dėmesį koncentruojant tik į šiuos aspektus (Lo, Martin, 2012). Tokiu atveju prasminga kalbėtis su vaikais apie įvairius mokymosi objektus, jų aspektus, t. y. juos *apibendrinti* (Ljung-Djurf, Holmqvist Olander, 2013).

Kritiniai aspektai. Mokymosi objektą sudaro daug įvairių aspektų, kurie įvardijami *kritiniais aspektais*. Kritiniai aspektai gali būti dvejopi: *realūs* arba *galimi* (Olteanu, Olteanu, 2010). Ar aspektai yra realūs kritiniai, ar ne, lemia ryšys tarp reiškinių ir konkretaus asmens. Kai aspektai jau išskirti iš besimokančiojo perspektyvos, jie jau nėra laikomi realiais kritiniais aspektais, o apibūdina tik konkretų reiškinį. O aspektai, kurie apibrėžiami kaip galimi kritiniai aspektai, yra nustatomi kaip itin svarbūs teoriniu požiūriu ir patys besimokantieji jų neišskiria. Kritiniai aspektai svarbūs, siekiant išsamesnio, platesnio supratimo apie patį reiškinį (Holmqvist, 2004). Pasitelkiant šiuos aspektus siekiama parodyti tokius akivaizdžius aspektus, kurie būtini tolesniam mokymuisi, jie tarsi padeda atskirti „vieną mąstymo būdą nuo kito“ (Marton, Runesson, Tsui, 2004, 24), kad taip išryškėtų tokie aspektai, kuriuos galbūt sunku ir pastebėti.

Išvalgumas, vienalaikiškumas ir variacijos – tai esminės variacijos teorijos sąvokos (Ljung-Djurf, Holmqvist Olander, 2013), kurios yra taikomos kartu (Marton, Lo, 2012). Išvalgumas yra kaip galimybė padėti vaikams geriau išvelgti, kuo vienas reiškinių aspektas konkrečiai skiriasi nuo kito aspekto, t. y. kaip konkrečiame viename aspekte galime pastebėti kažką ir ko kažko nėra kitame aspekte. Pateikime pavyzdį. Vaikų muzikinės veiklos metu, norėdami išsiaiškinti, kuris instrumentas yra pianinas, mes parodome du pavyzdžius – pianiną ir sintezatorių. Jei mes pabandytume vaikų paklausti, kuris yra pianinas, kuris sintezatorius, paprastai išgirstume vieną atsakymą – abu instrumentai yra pianinai (remiuosi savo pedagogine praktika). Tam, kad vaikai suvoktų, kuris instrumentas

yra pianinas, kuris sintetizatorius, jiems parodome ne tik šių instrumentų skirtingus išorinius pavidalus, bet ir skirtingus instrumentų garso išgavimo būdus. Tokiu atveju būtina nustatyti kritinius aspektus (Ljung-Djarf, 2013), t. y. instrumento dydis, rėmas, mechanika, garso išgavimo būdai ir pan. Šie aspektai ir padeda vaikams aiškiai, suprantamai įžvelgti ir suvokti pianino ir sintetizatoriaus išorinius ir garso išgavimo skirtumus.



1 pav. Pianinas ir sintetizatorius

Vienalaikiškumas tapatinamas su lygiagretumu. Pirma, *vienu metu* turime atskirti kelis skirtingus mokymosi objekto kritinius aspektus, kad išryškėtų realus vaizdas. Antra, kritiniai aspektai gali būti nustatomi pagal lygiagretumą (Ljung-Djarf, 2013). Nustatę kritinius aspektus, turime vienu metu parodyti, kuo, pvz., pianino išorė (korpusas) skiriasi nuo fortepijono ar sintetizatoriaus išorinių elementų (2 pav.). Kitas būdas, remiantis ankstesne vaiko patirtimi, prisimenami ankstesni panašūs objektai ir jie lyginami su esamu mokymosi objektu. Prisiminimai padeda išryškinti kontrastingas mokymosi objekto kategorijas (Gustavsson, 2013).



2 pav. Pianinas, sintetizatorius, fortepijonas

Variacijos yra naudojamos tam, kad padėtų išvelgti esamus kritinių aspektų kontrastus. Varijuojant kritinius aspektus, būtina juos išskirti. Svarbu ir tai, kad išskiriant kritinius aspektus dėmesys turi būti centruojamas ne į išorinius mokymosi objekto aspektus, šiuo atveju – į instrumento spalvą (2, 3 pav.), manant, jog jie svarbūs, bet dėmesį nukreipiant į svarbesnius pasirinktų instrumentų aspektus, tokius kaip instrumento rėmas, dydis, mechanika, garso išgavimo būdai ir kt.



3 pav. *Pianino, sintezatoriaus, fortepijono skirtumų aspektai*

Pažymėtina ir tai, jog kai kurie aspektai (pvz., instrumentų spalva, 2 pav.), turi būti *pastovūs*. Jie padeda vienu metu išvelgti tai, kaip gali skirtis ne visi objekto aspektai.

Siekiant sutelkti dėmesį į mokymosi objektą ir išskirti kritinius aspektus, būtina išvalgumo sąlyga – variacijos (Marton, Runesson, Tsui, 2004). Variacijų taikymas reikalingas vaiko mokymuisi, kad jis galėtų atskirti vieną objektą nuo kito, vieną situaciją ar reiškinį nuo kitų, t. y. pajustų skirtumus, gebėtų išvelgti skirtumus tarp objektų, situacijų, reiškinų, t. y. kuo jie skiriasi. Pateikime kitą pavyzdį. Jei vaikai turi išmokti judėti skambant muzikai arba sekti muzikos tempą, tuomet šį tempą vaikai turi suvokti ne daug kartų skambant tam pačiam muzikos tempui, bet jį varijuojant. Vienas iš elementariausių būdų naudoti variacijas – suteikti galimybes išvelgti labai aiškius, kontrastingus muzikos tempus (pvz., greitas ir lėtas), t. y. patirti tempų skirtumus.

Variacijos modeliai. Variacijos teoriją sudaro keturi modeliai – *kontrasto, atskyrimo, apibendrinimo* ir *sintezės*. Jie padeda besimokantiejiems geriau pastebėti reiškinio ypatumus (Samuelsson Pramling, Pramling,

2011). Variacijos modeliai svarbūs planuojant (numatomas mokymosi objektas), įgyvendinant (apibrėžtas mokymosi objektas) ir analizuojant mokymosi rezultatus (realus mokymosi objektas). Mokslininkai (Marton, Pang, 2013) pastebi, kad variacijos modelių taikymas skiriasi nuo besimokančiųjų jau anksčiau įgytų žinių, nes svarbu susieti jau turimas žinias su tuo, ką jie turės išmokti apie konkretų reiškinį. Tai gali tapti naujų žinių pagrindu. Variacijos teorijos pagrindinės sąvokos pateiktos 1 lentelėje.

1 lentelė

Variacijos teorijos pagrindinės sąvokos

(Ljung-Djārf, Wennas Brante, Holmqvist Olander, 2013)

Mokymosi objektas	Dėmesys mokymosi procesui. Mokymasis nukreiptas į reiškinį ar fenomeną. Mokymosi objektą ar patį reiškinį sudaro įvairūs aspektai, kurie tuo pačiu metu yra nevienodai svarbūs suvokiant mokymosi objektą.
Kritinis aspektas	Remiantis empirinio tyrimo metodu, bendradarbiaujant su numatytais mokymosi proceso dalyviais ar asmeniu, svarstomas mokymosi objektas. Kritinio aspekto esminis ypatumas tas, jog jis tampa besimokančiojo nauju supratimu apie mokymosi objektą. Šis aspektas išlieka iki tada, kai išskiriamas mokymosi objektas.
Variacijos modeliai	Kritinio aspekto savybės yra nuosekliai varijuojamos, kad galėtume įžvelgti jų skirtumus. Pasirinktos varijuojamos ir nevarijuojamos dalys sudaro variacijos teorijos kontrasto, atskyrimo, apibendrinimo ir sintezės modelius.
Kontrastas	Supratimas patiriamas lyginant dvi skirtingas savybes ar vertes, t. y. esant kontrastui (Marton, 2009).
Atskyrimas	Patyrę kontrastus, galime atskirti kritinio aspekto savybes nuo mokymosi objekto ir dėmesį nukreipti tik į šias savybes, o ne į visą objektą.
Apibendrinimas	Išskiriama viena aspekto savybė, į kurią nukreipiamas visas dėmesys; ji nevarijuojama. Kitos savybės varijuojamos, siekiant suteikti pastovumo funkciją.
Sintezė	Varijuojami keli kritiniai aspektai, o visuma ar atskiros dalys siejamos su mokymosi objektu.

Mokymosi tyrimas. Nuo 2009 m. Švedijos ikimokyklinėse įstaigose buvo pradėtas taikyti mokymosi tyrimas (angl. *learning study*), kurio

teorinį pagrindą sudarė variacijos teorija. Esminiai mokymosi tyrimo ypatumai yra: 1) mokymasis nukreipiamas į mokymosi objektą; 2) remiasi variacijos teorija; 3) turi nuoseklią programą ir suteikia galimybes pedagogams variacijos teoriją taikyti praktikoje (Lo, 2012; Lo, Marton, 2012); 4) taikant mokymosi tyrimą ir variacijos teoriją, labai aiškiai parodomi būdai, kaip mokymosi situacijos yra planuojamos, realizuojamos ir vertinamos (Ljung-Djārf, 2013; Ljung-Djārf, Holmqvist Olander, 2013); 5) leidžia plėtoti pedagogų profesionalumą; glaudžiai bendradarbiauti su mokslininkais (Holmqvist, 2011).

Taikant mokymosi tyrimo modelį ikimokyklinio ugdymo procese, didelis dėmesys buvo kreipiamas į vertinimo kriterijus bei šio modelio pritaikymo galimybes (Holmqvist, Tullgren, 2009; Holmqvist, Tullgren, Brante, 2010; Ljung-Djārf, 2011; Ljung-Djārf, Magnusson, Peterson, 2013; Tullgren, 2010). Penki pirmieji tyrimai ankstyvojo ugdymo pakopoje yra unikalūs tuo, kad mokymosi tyrimo projektų rezultatai publikuoti tarptautiniu mastu (Ljung-Djārf, Holmqvist Olander, 2013). Analizuojant šiuos tyrimų rezultatus, pastebėti panašumai bei skirtumai juos lyginant su tarptautiniais mokymosi tyrimo rezultatais, vykdytais pradinėse ir pagrindinėse ugdymo pakopose. Panašumai: ankstyvojo ugdymo procese taikyta mokymosi tyrimo metodika padėjo pedagogams tiksliau ir aiškiau apibūdinti mokymosi objektą, geriau orientuotis į vaiką bei įtraukti naujus aspektus į mokymosi situacijas (Ljung-Djārf, Wennas Brante, Holmqvist Olander, 2013). Mokymosi tyrimo taikymas atskleidė ir keturis esminius skirtumus tarp mokyklinės ir ankstyvosios ugdymo pedagogų praktikos (Ljung-Djārf, Holmqvist Olander, 2013). Skirtumai yra šie: 1) požiūris į mokymąsi; 2) požiūris į vaiko mokymąsi ir raidą; 3) dėmesys ugdymo turiniui ir 4) vertinimas. Taip pat tyrimų rezultatai atskleidė, kad šį modelį reikėtų pritaikyti taip, kad jis atitiktų kiekvieną ikimokyklinę veiklą ir ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymo sąlygas bei poreikius (Ljung-Djārf, Holmqvist Olander, 2013).

Apibendrinant galima teigti, kad mokymosi tyrimo modelis (Marton, Tsui, 2004; Ljung-Djārf, 2013; Haggstrom ir kt., 2012) yra instrumentas, padedantis mokslininkams ir pedagogams modeliuoti naujas vaikų žinias (Holmqvist Olander, 2013) bei variacijos mokymosi teoriją ir ją įvertinti.

ti (Marton, 2005). Naujausi moksliniai tyrimai atskleidė, kad mokymosi tyrimo modelį galime taikyti ir pritaikyti ikimokyklinio ugdymo pakopoje, nes jo taikymas padeda geriau mokytis ir vaikams, ir pedagogams (Ljung-Djarf Holmqvist Olander, 2013), plečiamas ir gilinamas pedagogų supratimas apie vaikų mokymąsi (Holmqvist ir kt., 2010; Holmqvist ir kt., 2012; Ljung-Djārf, Holmqvist Olander, 2013), parodoma pedagogų požiūrio kaita nuo darymo prie mokymosi proceso (Ljung-Djārf, Magnusson, 2010; Ljung-Djārf, Magnusson, Peterson, 2013), plėtojama profesinė pedagogų patirtis, kada jie dalyvauja mokymosi tyrimo projektuose (Holmqvist Olander, Ljung-Djārf, 2012). Galima teigti, jog pirminiai tyrimų rezultatai parodė perspektyvius rezultatus, todėl yra pagrįstas ir tolesnis mokymosi tyrimo taikymas ankstyvojo ugdymo praktikoje.

Išvados

Vyrauja nuomonė, jog vaikai mokosi savaime (Landgren, Svard, Wennas Brante, 2013; Ljung-Djarf, Tullgren, 2011), o daugelio ikimokyklinių įstaigų pedagogų veiklose dominuoja ne mokymosi, bet „darymo“ procesai (Pramling Samuelsson, Pramling, 2008; Landgren, Svard, Wennas Brante, 2013). Tačiau variacijos teorija ir mokymosi tyrimas prieštarauja tokiam požiūriui į vaiko mokymąsi ir aiškiai apibrėžia mokymosi objekto bei tikslingo vaiko mokymosi svarbą. Variacijos teorija yra kaip būdas, leidžiantis gerai apgalvoti ir sukurti mokymosi situacijas, kuriose vaikai mąstyti, kurti ir plėtoti savo žinias bei pabandyti varijuoti mokymosi situacijas taip, kad visi vaikai galėtų išvelgti tai, ko pedagogai siekia išmokyti. Mokymosi tyrimas ir variacijos teorija gali tapti nauju požiūriu į ikimokyklinio amžiaus vaikų mokymąsi, kuris suteikia pedagogams naujas galimybes taikyti inovatyvius mokymosi metodus, konkrečiai planuoti, realizuoti bei vertinti vaikų mokymosi procesą, orientuotą į mokymosi turinį.

Literatūra

1. Björklund, C. (2014). Powerful teaching in preschool: A study of goal-oriented activities for conceptual learning. *International Journal of Early Years Education*, 22(4), 380–394.

2. Eriksson Lindstrand, A., Hansson, L., Olsson, R., Ljung-Djärf, A. (2016). Playful Learning about Light and Shadow: A Learning Study Project in Early Childhood Education. *Creative Education*, 7, 333–348.
3. Gustavsson, L. (2013). *Fenomenografi*. Forelasning pa Hogskolan Kristianstad hosten.
4. Häggström, J., Bergqvist, M., Hansson, H., Kullberg, A., Magnusson, J. (2012). *Learning study – En guide [Learning study – A guide]*. Gothenburg: Gothenburg University.
5. Holmqvist, M. (2004). *En frammande värld. Om larande och autism*. Lund: Studentlitteratur.
6. Holmqvist, M. (2011). Teachers' learning in a learning study. *Instructional Science*, 39(4), 497–511. Prieiga per internetą: <http://www.springerlink.com/content/rr3n5111t0678467/fulltext.pdf>.
7. Holmqvist Olander, M. (2013). Learning study i forskolan och forskoleklassen, I. In M. Holmqvist Olander (red.). *Learning study i forskolan* (pp. 120–127). Lund: Studentlitteratur.
8. Holmqvist, M., Gustavsson, L., Wernberg, A. (2008). Variation theory: an organizing principle to guide design research in education. *Handbook of design research methods in education: innovations in science, technology, engineering, and mathematics learning and teaching*, 111–130.
9. Holmqvist Olander, M., Ljung-Djärf, A. (2012). Using learning study as in-service training in preschool. In J. Sutterby (Ed.). *Early education in a global context: Advances in early education and day care*, 16 (pp. 91–108). Bingley: Emerald.
10. Holmqvist Olander, M., Ljung-Djärf, A. (2013). Theoretical appropriation in pre-school teachers' expressions after in-service training. *Creative Education*, 4.
11. Holmqvist, M., Tullgren, C. (2010). *Preschool children's understanding of wholes and halves*. Paper presented at the World Organisation for Early Childhood Education (OMEP) 2010 world conference. Gothenburg, Sweden.
12. Holmqvist, M., Tullgren, C., Brante, G. (2010). Using variation theory to analyze what preschool children experience exemplified by wholes and parts as the object of learning. In J. V. Carrasquero, M. Holmqvist, D. McEachron, A. Tremante, F. Welsch (Eds.), *Proceedings*, 1, 8–11. Orlando: International Institute of Informatics and Systemics.
13. Holmqvist, M., Tullgren, C., Brante, G. (2011). The object of learning – before, during and after a learning situation. *Journal of Systematics, Cybernetics and Informatics*, 9(2), 67–73.

14. Kullberg, A. (2010). What is taught and what is learned: Professional insights gained and shared by teachers of mathematics. *Göteborg Studies in Educational Sciences*, 293. Göteborg: Acta Universitatis Gothburgensis.
15. Landgren, L., Svard, H., Wennas Brante, E. (2013). Verksamhetens behallning av Learning study, I. In M. Holmqvist Olander (red.) *Learning study i forskolan* (pp. 146–161). Lund: Studentlitteratur.
16. Ljung-Djurf, A. (2011). *What's the difference between the tomatoes? Contrast of critical aspects and preschool children's generative learning*. Paper presented at the Organisation for Early Childhood Education (OMEP) 2011 world conference. Hong Kong, China.
17. Ljung-Djurf, A. (2013). The learning study process: A collaborative way to develop the use of contrast of critical aspects in preschool educational practice. *Journal of Studies in Education*, 3, 33–47.
18. Ljung-Djurf, A., Holmqvist Olander, M. (2013). Using learning study to understand pre-schoolers' learning: Challenges and possibilities. *International Journal of Early Childhood*, 45, 77–100. doi:10.1007/s13158-0120067-9.
19. Ljung-Djurf, A., Holmqvist Olander, M., Wennas Brante, E. (2013). Patterns of variation – a way to challenge and develop early childhood learning?: Concluding reflections from learning study projects conducted in Swedish early childhood education. *Creative Education*, 4(7A1), 33–42. Prieiga per internetą: <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2013.47A1005>.
20. Ljung-Djurf, A., Magnusson, A. (2010). *Pre-school children's sustainable thinking: The organic decomposition process as intended object of learning at pre-school*. Paper Presented at the World Association of Lesson Studies (WALS), Brunei Darussalam.
21. Ljung-Djurf, A., Tullgren, C. (2011). Lek och lärande i forskolan, I. In M. Holmqvist (Eds.). *Skolan och läraruppdraget: Att bli och vara lärare* (pp. 27–39). Lund: Studentlitteratur.
22. Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177–200.
23. Marton, F. (2005). Om praxisnära grundforskning. In *Forskning av denna världen II – om teorins roll i praxisnära forskning* (pp. 105–122). Stockholm: Vetenskapsrådet.
24. Marton, F. (2015). *Necessary conditions of learning*. New York, NY: Routledge.
25. Marton, F., Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
26. Marton, F., Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

27. Marton, F., Runesson, U., Tsui, A. B. M. (2004). The space of learning. In F. Marton, A. B. M. Tsui (Eds.), *Classroom discourse and the space of learning* (pp. 3–40). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
28. Marton, F., Pang, M. F. (2013). Meanings Are Acquired from Experiencing Differences against a Background of Sameness, Rather than from Experiencing Sameness against a Background of Difference: Putting a Conjecture to Test by Embedding It in a Pedagogical Tool. *Frontline Learning Research*, 1, 24–41. Prieiga per internetą: <http://dx.doi.org/10.14786/flr.v1i1.16>.
29. Marton, F., Tsui, A. B. M. (Eds.). (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
30. Olteanu, C., Olteanu, L. (2010). To change teaching practice and students' learning of mathematics. *Education Inquiry*, 1, 381–397.
31. Lo, M. L. (2012). *Variation theory and the improvement of teaching and learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis.
32. Lo, M. L., Marton, F. (2012). Towards a science of the art of teaching: Using variation theory as guiding principle of pedagogical design. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(1), 7–22.
33. Pang, M. F. (2003). Two faces of variation: On continuity in the phenomenographic movement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(2), 145–156.
34. Pramling, N., Pramling Samuelsson, I. (2011). Introduction and frame of the book. In N. Pramling, I. Pramling Samuelsson (Eds.). *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics*, 4 (pp. 1–14). Dordrecht: Springer. doi:10.1007/978-94-007-1617-9_1.
35. Pramling Samuelsson, I., Pramling, N. (2016). Variation theory of learning and developmental pedagogy: Two context-related models of learning grounded in phenomenography. *Scandinavian Journal of Educational Research*. doi:10.1080/00313831.2015.1120232.
36. Pramling Samuelsson, I., Fleer, M. (2010). *Play and learning in early childhood settings*. Dordrecht: Springer.
37. Skolverket. (2010). *Laroplan for forskolan (Lpfo 98, rev. 2010)*. Stockholm: Skolverket. Prieiga per internetą: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2442>.
38. Tan, K. H. K. (2009). Variation theory and the different ways of experiencing educational policy. *Educational Research for Policy and Practice*, 8(2), 105–109.
39. Wallerstedt, C. (2011). Didactic Challenges in the Learning of Music-Listening Skills. *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics*, 4 (pp. 1–14). Dordrecht: Springer.

40. Wernberg, A. (2005). *Variationsteorin i praktiken. I: Forskningsarbete pagar: Nationell forskarskolan i pedagogiskt arbete (NaPA)*, 316–332.
41. Wernberg, A. (2009). *Larandets objekt: Vad elever förväntas lära sig, vad görs möjligt för dem att lära och vad de faktiskt lär sig under l. Umea: Institutionen för naturvetenskapernas och matematikens didaktik, Umea universitet.*

Summary

Daiva Žitkevičienė

THE APPLICATION OF THE VARIATION THEORY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CHALLENGE OR REALITY

The application of Learning Study and Variation Theory in preschool education is new approach to children's learning, giving teachers the opportunity to apply innovative methods, to concretely plan, implement and evaluate children's learning process, focused on the learning content. The prevailing opinion is that the children learn independently (Landgren, Svard, Wennas Brante, 2013; Ljung-Djarf, Tullgren, 2011), and a number of preschool teachers' work is dominated by doing processes rather than learning (Pramling Samuelsson, Pramling, 2008; Landgren, Svard, Wennas Brante, 2013). However, Variation Theory and Learning Study's application is contrary to such approach to the child's learning, while clearly defining the learning object and the importance of the purposeful child's learning. The key concepts of the Variation Theory based on the theoretical study are presented in the article: object of learning, critical aspect, patterns of variation, discernment, simultaneity and variation. The research question is: Which application methods of Variation Theory could help to improve the preschool aged children's learning process?

Keywords: Variation Theory, Learning Study, object of learning.

IKIMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ TOLERANCIJOS UGDYMO BŪDAI

Anotacija. Didėjanti visuomenių socialinė įvairovė kelia naujų socialinių iššūkių ir problemų. Skirtinga ugdytinių etninė kilmė, lytis, fizinė ir psichinė būklė, ugdymosi tempas ir stilius, šeimoje puoselėjami religiniai įsitikinimai ir kiti skirtumai pedagogams kelia nemažai sudėtingų klausimų. Todėl labai svarbu, kad pedagogai būtų jautrūs skirtumams ir įvairovei, gebėtų padėti ugdytiniams įveikti išankstines nuostatas bei stereotipinę mąstymą kitokių asmenų atžvilgiu. Straipsnyje siekiama pažvelgti į ikimokyklinės įstaigos ugdymo turinį, į pedagogų jau turimą patirtį, jų taikomus tolerantiškos asmenybės ugdymo būdus, metodus ir priemones; išsiaiškinti tolerantiško pedagogo sampratą ir nustatyti, kiek ugdymo procesas, jo turinys yra atviri kintančiam visuomenės gyvenimui, naujiems požiūriams ir tarpkultūriniam pažinimui.

Esminiai žodžiai: tolerancija, pedagoginė tolerancija, tolerantiškas pedagogas, tolerancijos ugdymo būdai.

Įvadas

Vos gimusį vaiką supa gausybė tikrovės reiškinių ir objektų, su kuriais jį sieja įvairialypiai ryšiai ir santykiai, tačiau pagrindinis pažinimo objektas yra kitas žmogus. Anot A. Kurienės (2007), žmogaus santykiai su kitu žmogumi pasireiškia tiek atitinkamu asmenybės požiūriu į kitą asmenį, vertinant jo pasaulėžiūrą, įsitikinimus, idealus, išvaizdą ir pan., tiek ir konkrečiu elgesiu, bendravimu su juo. Kita vertus, vaiko savęs ir pasaulio suvokimas bei jo elgesys su pasauliu ir su savimi iš esmės priklauso nuo to, kaip suvokiamas pats vaikas ir koks yra elgesys su juo. Didėjanti visuomenės socialinė įvairovė kelia naujų socialinių iššūkių ir problemų. Skirtinga ugdytinių etninė kilmė, lytis, fizinė ir psichinė būklė, ugdymosi tempas ir stilius, šeimoje puoselėjami religiniai įsitikinimai ir kiti skirtumai kelia pedagogams nemažai sudėtingų klausimų. Todėl labai svarbu,

kad pedagogai būtų jautrūs skirtumams ir įvairovei bei galėtų padėti ugdytiniams įveikti išankstines nuostatas bei stereotipinį mąstymą kitokių asmenų atžvilgiu.

Tolerancija – vienas iš socialinės kompetencijos komponentų. Kaip teigia V. Gevorgianienė (1998), vaiko tolerancijos lygis yra svarbi prielaida tarpusavio supratimui, doriniais jausmais grįstiems santykiams ugdyti. Labai svarbu nuo pat ankstyvojo amžiaus ugdyti vaikų gebėjimą suprasti kitus žmones ir jiems padėti.

Ankstyvojoje vaikystėje formuojasi žmogaus idealai, normos, vertybės, pažiūros, taigi ir tolerancija, kaip viena iš pagrindinių demokratinės ir humanistinės visuomenės vertybių, turi būti ugdoma nuo pat mažens. Anot B. A. Reardon (1999), tolerancijos ugdymas svarbus tiek pat, kiek ir švietimas, skatinantis visuomenės vystymąsi ir leidžiantis visuomenės nariams dalyvauti socialinės, kultūrinės bei ekonominės plėtros procese, kiek ir ekologinis švietimas, atskleidžiantis piliečiams gamtai išskylančius pavojus bei būdus jiems įveikti, nes tik išsiugdę toleranciją bendruomenių nariai išmoka siekti visuomenei reikšmingų tikslų ir kovoti su nepakantumu. D. T. Dodge'o ir kt. (2007) nuomone, bendruomenė ugdo socialinius gebėjimus, padeda suprasti, kaip elgtis su kitais žmonėmis ir kaip jie nori, kad būtų elgiamasi su jais, padeda įgyti bendravimo ir derybinių įgūdžių, susidraugauti ir išlaikyti draugus, spręsti problemas bei konfliktus.

Tolerancijos klausimais jau seniai domisi daugelis Lietuvos ir pasaulio mokslininkų. Anot D. Janušauskienės (2013, 423), „tolerancijos tyrimai yra vertybių tyrimų dalis. Dažniausiai šie tyrimai apima požiūrio į įvairias socialines grupes, ryškiai besiskiriančias nuo dominuojančios kultūroje daugumos, tyrinėjimus“. Dažniausiai šių tyrimų objektu pasirenkamos tautinės, seksualinės mažumos, įvairios socialinės atskirties grupės bei moterys, kaip socialinė grupė, kurios padėtis modernioje visuomenėje vis labiau ima prieštarauti tradicinei lyčių sampratai. Nors tolerancijos samprata, jos raiška jau seniai nagrinėjama daugelio mokslininkų, tačiau, kaip teigia A. Dumčienė ir T. Saulius (2012), mokslinėje literatūroje nėra iki galo atskleistas tolerancijos konstruktas, neapibrėžtos tolerancijos ribos, juolab jos įvairuoja skirtingose kultūrose. G. Paurienė (2012) pažy-

mi, jog ugdymo procese taikomos pedagoginės strategijos apima kultūrų palyginimo, išryškinant jų bendrumus ir skirtumus, kultūrų koegzistencijos ir antirasizmo sritis, apibrėžia tarpkultūrinio mokymosi pagrindą. Bendra informacija apie šalis, kultūras ir religijas praplečia ugdytinių horizontą ir užkerta kelią stereotipams susidaryti.

Straipsnyje siekiama atsakyti į probleminį klausimą – kokie pedagogų taikomi vaikų tolerancijos ugdymo būdai labiausiai skatina vaikų tolerantiškas nuostatas?

Tyrimo tikslas – išanalizuoti pedagogų taikomus ikimokyklinio amžiaus vaikų tolerancijos ugdymo būdus.

Tyrimo problema. Dabartinis laikotarpis pasižymi ekonomine globalizacija ir didėjančiu mobilumu, tarpkultūriniu bendravimu, didžiu migracija ir integracija. Kaip teigia J. Ruškus ir kiti (2012), tyrimu apčiuoptas neįgalių vaikų integracijos klausimas, o turint galvoje vis didėsią kitokių – kitų tautybių, reemigrantų – vaikų skaičių tolerancija kitokiems vaikams – potenciali problema. J. Reingardės ir kt. (2010) teigimu, kuo daugiau pateikiama tinkamos informacijos apie kultūrinę ir socialinę įvairovę, tuo palankesnis požiūris tokioje aplinkoje formuojasi į kultūrinius skirtumus. Daugiakultūrį pažinimą skatinančios informacijos ir specialių šviečiamųjų programų poveikis priklauso nuo daugelio veiksnių: ugdymosi aplinkos, programos pobūdžio, joje dalyvaujančių ugdytinių ypatumų, tačiau visgi linkstama manyti, kad specialus švietimas ir informacija apie kultūrinę įvairovę palankiai veikia socialines nuostatas ir tarpgrupinę sąveiką, formuoja vaikų tolerantiškas nuostatas.

Anot J. Žilionio (2005), Lietuvos tautinis atgimimas, susijęs su gimtosios kalbos ir nacionalinio išsivaduojamojo judėjimo idėja, suponavo tautinės savigarbos ir pakantos kitoms tautoms ugdymo, laisvės ir demokratiškos idėjų plėtrą ir tapo pagrindu šiuolaikinei moderniai tolerancijai, kuri užima svarbią vietą dabartiniame vaikų ugdymo procese.

Akivaizdu, kad ugdymo įstaigos įtaka vaiko vystymuisi yra didelė. Vaikui įtaką daro ugdomoji aplinka, ugdymo turinys, bet labiausiai vaiko ugdymąsi lemia sąveika su ugdymosi įstaigos bendruomene ir pedagogu. Anot E. Martišauskienės (2004), pedagogo vaidmens reikšmingumą ir unikalumą lemia jo veiklos paskirtis ir specifika. Ugdyti toleranciją ki-

tiems yra sunkus ir atsakingas darbas. Pedagogas yra pavyzdys, iš kurio vaikai perima patyrimą, o tolerancijos ugdymas ypač priklauso nuo kryptingo pedagogo darbo. Akcentuotina, kad šioje veikloje svarbus ne tik pedagogo pavyzdys, bet ir procese taikomi ugdymo metodai bei būdai. Išskirtinę reikšmę turi vaikų bendradarbiavimo ugdymas ir skatinimas vienas kitam pagelbėti, užduotis ir kitą veiklą atlikti grupelėmis, tokiu būdu vaikai, geriau pažindami vieni kitus, juos ima vertinti pozityviai. Veikdami grupėse vaikai diskutuoja tarpusavyje, mokosi išsakyti savo mintis, ginti savo nuomonę ir priimti kompromisą. Pedagogas turėtų nepamiršti ir grįžtamojo ryšio, nes nuolatinis dialogas tarp pedagogo ir vaikų padeda geriau suprasti vieni kitus, dalytis išgyvenimais, suvokti savo poelgių motyvus ir padarinius. Ugdymo turinio įvairovė, pedagogo gebėjimas pateikti jį išradingai ir įvairiais būdais suteikia gerų progų vaikui suvokti visuomenės gyvenimą, perimti jos tradicijas, išmokti taikiai ir pagarbiai sugyventi su kitais. Tolerancijos ugdymo procese pedagogas turėtų perteikti tam tikro pobūdžio patirtį, kuri būtų reikalinga žmogui visą gyvenimą, pastebėti ir skatinti vaikų gerąsias savybes ir gebėjimus: jautrumą, gerumą, norą padėti ir kt. Taigi, reikšmingas tolerancijos ugdymo veiksnys yra visas ugdymo įstaigos gyvenimas, sujungiantis daugelį ugdymo aspektų: ugdytinio pagarbą sau ir kitam, nusiteikimą santykius su žmonėmis grįsti savitarpio supratimu, tinkamai spręsti konfliktus, tolerantišką požiūrį į fizinius, religinius, socialinius, kultūrinius žmonių skirtumus. Anot A. Sprindžiūno (2000), ugdytinių santykiai su pedagogais, tarpusavio bendravimas ir visa mokyklinio gyvenimo patirtis gali tapti reikšmingu veiksniumi siekiant pozityvių ir ilgalaikių pokyčių visuomeniniame gyvenime, kadangi tolerancija yra ne atskiras asmenybės bruožas, o daugelio vidinių bei išorinių veiksnių nulemtas rezultatas, kurį objektyviai išreiškia elgsena.

Tyrimo metodologinės nuostatos

Duomenims apie pedagogų taikomus vaikų tolerancijos ugdymo būdus rinkti, jų požiūriui į reiškinį atskleisti buvo pasirinktas **anketinės apklausos metodas**. Šis metodas leido gauti pakankamai patikimą informaciją, ją susisteminti bei įvertinti matematiniais statistiniais metodais.

Anketose surinkta informacija leido išskirti tiriamojo reiškinių problemine kritis ir vėliau jas palyginti su teorinėmis žiniomis.

Sudarant anketą buvo derinami uždaro ir atviro tipo klausimai. Anketą sudarė 8 atviro ir 9 uždaro tipo klausimai, iš kurių 3 klausimai buvo skirti respondentų nuomonei apie tolerantiško pedagogo savybes išsiaiškinti, kiti klausimai skirti pedagogų taikomiems tolerancijos ugdymo būdams atskleisti. Uždaro tipo klausimų formuluotėje buvo pateikti galimi atsakymų variantai, iš kurių respondentui siūloma pasirinkti vieną, labiausiai atitinkantį jo požiūrį. Atviro tipo klausimai suformuluoti siekiant patikslinti uždaro tipo klausimus ir išsiaiškinti respondentų nuomonę apie tyrinėjamą reiškinį. Tokiu būdu tyrimas grindžiamas kokybinių ir kiekybinių tyrimų metodų suderinamumo nuostatomis. Analizuojant anketos atvirus klausimus buvo atlikta atsakymų turinio (*content*) analizė, sisteminami, klasifikuojami ir analizuojami duomenys. Kiekybiniai tyrimo duomenys buvo apdoroti *Microsoft Excel 2010* programa.

Tyrimo imtis. Anketinėje apklausoje dalyvavo 110 Vilniaus miesto lietuvių, rusų, lenkų ir vienos specialiosios ikimokyklinio ugdymo įstaigos pedagogų, kurių amžius buvo nuo 20 iki 70 metų. Didžiausia dalis (41,5 proc.) tyrime dalyvavusių pedagogų buvo 40–50 metų, mažiausia (6,6 proc.) – 60–70 metų. Daugiausiai apklausoje dalyvavusių pedagogų (31,4 proc.) turėjo 30 ir daugiau metų darbo stažą, mažiausiai (8,8 proc.) dalyvavo pedagogų, turinčių 10–15 metų darbo stažą. Atliekant tyrimą buvo laikytasi tyrėjo etikos principų ir užtikrintas tyrimo dalyvių privatumas.

Tyrimo rezultatų apibendrinimas

Pedagoginėje veikloje tolerantiška tarpusavio sąveika lemia ugdymo proceso sėkmę. Kaip teigia R. Prakapas (2006, 79), „tik tolerantiška mokytojo asmenybė gali ugdyti tolerantišką moksleivio elgesį“. Pedagogas yra pavyzdys, iš kurio vaikai perima patyrimą, todėl jo vertybės ir nuostatos yra labai svarbios. V. Žemaitis (1997), A. Sprindžiūnas (2004) pažymi, kad tolerancijos ugdymo sėkmė daug priklauso nuo pedagogo kryptingo darbo ir ypač nuo jo asmenybės bruožų. L. Jovaišos (2003) manymu, asmeninis pavyzdys yra ugdomoji vertybė, nes ją tiesiogiai perima ugdyti-

niai. Anot B. A. Reardon (1998), mokyti taikaus sambūvio ir tolerancijos galima tik toje klasėje, kur vyrauja pakantumas ir sutarimas, o sukurti tokią aplinką gali tik tolerantiški ir taikingi pedagogai. Kyla klausimas, kokiomis asmeninėmis savybėmis turi pasižymėti tolerantiškas pedagogas? Todėl tyrime dalyvavusių pedagogų buvo klausta, kokiomis savybėmis pasižymi tolerantiškas pedagogas. Respondentams atsakant į šį atviro tipo klausimą, jų buvo prašoma nurodyti ne mažiau kaip tris tolerantiško pedagogo savybes. Iš viso pedagogai pateikė 378 atsakymus, kuriuose apibūdino tolerantiško pedagogo savybes. Remiantis V. Žemaičio (1997) tolerantiško pedagogo savybių klasifikacija, visi pateikti atsakymai buvo suskirstyti į dvi kategorijas: **asmeninės** tolerantiško pedagogo savybės ir **profesinės** tolerantiško pedagogo savybės (žr. 1 lentelę).

Akivaizdu, kad tolerantiškas pedagogas turi turėti daugelį pozityvių savybių. Vaikai yra neramūs, impulsyvūs, linkę į išdaigas. Bendraamžių išdaigos ir netinkamas elgesys kartais jiems atrodo patraukliai, todėl pedagoginė tolerancija vaikams reikalauja didesnės kantrybės ir pakantos nei suaugusiems. Pedagogas turi būti sąžiningas ir aktyviai priešintis bet kokios nedarnos, priešiško apriškos ne tik vaikų grupėje, bet ir ugdymo įstaigoje, gebėti nešališkai padėti aplinkiniams spręsti konfliktus, be to, turi siekti dvasinės darnos ir ramybės savyje ir savo aplinkoje. Tolerantiškas pedagogas pripažįsta ugdytinį kaip asmenybę, pripažįsta vaiko asmenybės visavertiškumą, gerbia jo orumą.

Tyrimo duomenys rodo, kad asmenines tolerantiško pedagogo savybes respondentai dažniau siejo su gero elgesio savybėmis (19,31 proc.). Dažniausiai respondentų buvo akcentuojamos tokios savybės kaip taktiškumas (10,58 proc.), kultūringumas ir mandagumas (4,76 proc.), „ramus“ arba „kalba ramiai“ (3,12 proc.). Kitos savybės, priskirtos asmeninių tolerantiško pedagogo savybių kategorijai, reikšmingai neišsiskyrė. Įdomu paminėti, kad respondentai tolerantiško pedagogo savybėms priskyrė dvi fizinės – ištvermės ir sveikatos – savybes (0,79 proc.).

Iš profesinių tolerantiško pedagogo savybių kategorijai priskirtų savybių pedagogai dažniau minėjo, kad tolerantiškas pedagogas turėtų pasižymėti kantrumu ir pakanta (14,55 proc.), būti pagarbus (10,85 proc.), supratingas (5,56 proc.), nešališkas ir priimantis kitoniškumą (4,76 proc.),

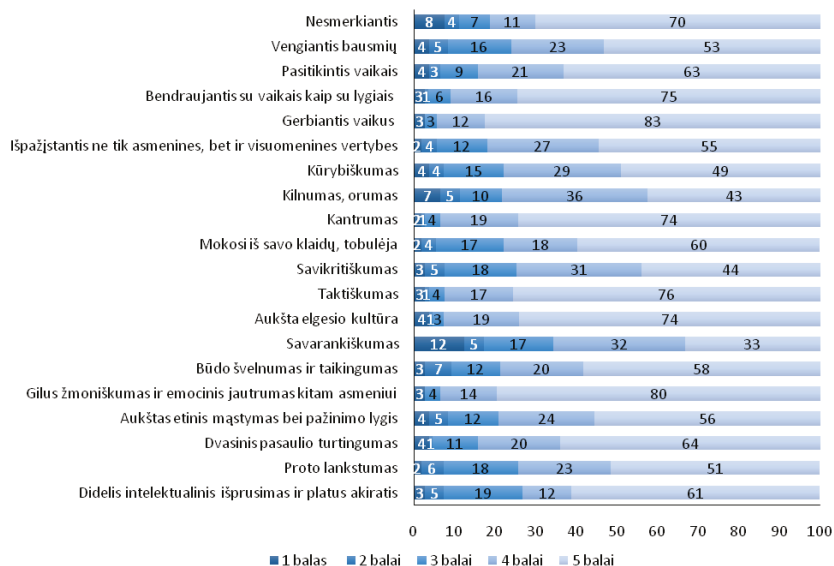
išklausantis ir įsiklausantis (4,50 proc.), bendraujantis (3,44 proc.), jautrus ir empatiškas (3,44 proc.).

1 lentelė

Respondentų įvardytos tolerantiško pedagogo savybės

Kategorija	Subkategorija	Pasisakymų pavyzdžiai	Dažnis (proc.)	
Asmeninės tolerantiško pedagogo savybės	Dvasinės, intelektinės savybės	<i>Žmogiškumas, nuoširdumas, atvirumas, išmintingas, išprusęs, intelektualus, proto lankstumas, dvasingumas, harmonija, kilnus, orumas, savigarba, plati pasaulėžiūra, savikritiškumas, tikrumas, nuovokus, adekvatus, humoro jausmas</i>	13,23	33,33
	Elgsenos savybės	<i>Taktiškas, kultūringas, mandagumas, ramus, kalba ramiai, diplomatiškas, taikingas, aktoriškumas, iškalbumas</i>	19,31	
	Fizinės savybės	<i>Ištvėrmė, sveikas</i>	0,79	
Profesinės tolerantiško pedagogo savybės	Sąveika su vaiku	<i>Kantrus (pakantus), gerbiantis, supratingas, įsiklausymas, išklausančias, bendraujantis, jautrumas, empatija, padedantis, geranoriškas, dėmesingas, įžvalgus, nesmerkiantis, draugiškas, mylintis vaikus, skatinantis, su vaikais elgiasi kaip su lygiais, vaiką laiko asmenybe, nuolaidus, atlaidus, ieško kartu su vaiku problemų sprendimo būdų, pasitikintis vaikais, švelnus, vengiantis bausmių</i>	54,5	66,67
	Profesionalumas	<i>Nešališkas, priima kitoniškumą, kūrybiškas, smalsus, praktikuojantis saviugdą, dalykiškas, punktualus, pareigingas, ne nacionalistas, tolerantiškas kitokioms kultūroms, analizuojantis, kodėl vaikas nepatenkina pedagogo lūkesčių, bendradarbiaujantis, kompetentingas, integruojantis į bendruomenę, nekritikuoja, bet konstatuoja faktą, prisitaikantis, rodantis teigiamą pavyzdį, sumanumas</i>	12,17	

Siekiant patikslinti respondentų nuomonę apie tolerantišką pedagogą remiantis V. Žemaičio (1997) pedagoginės tolerancijos aprašymu, buvo atrinkti teiginiai, kurie labiausiai atspindi tolerantiško pedagogo savybes, ir respondentų prašoma juos įvertinti nuo 1 iki 5 balų, kai 1 balas – mažiausiai atspindi, o 5 balai – labiausiai atspindi tolerantiško pedagogo savybes (1 pav.).



1 pav. Teiginių, atspindinčių tolerantiško pedagogo savybes, vertinimas

Tyrimo duomenys rodo, kad aukščiausiu balu respondentų buvo vertinami, jų nuomone, labiausiai tolerantiško pedagogo savybes atskleidžiantys šie teiginiai: gerbiantis vaikus (83 proc.), gilus žmoniškumas ir emocinis jautrumas kitam asmeniui (80 proc.), taktiškumas (76 proc.), bendraujantis su vaikais kaip su lygiais (75 proc.), kantrumas (74 proc.) ir aukšta elgesio kultūra (74 proc.). Palyginus gautus duomenis su pedagogų įvardytomis tolerantiško pedagogo savybėmis, akivaizdu, kad, tyrime dalyvavusių respondentų nuomone, tolerantiškas pedagogas turi pasižymė-

ti kantrybe, būti taktiškas, supratingas ir jautrus kitam asmeniui, gerbti vaikus ir būti kultūringas. Gerokai rečiau aukštu balu pedagogai vertino tokias savybes kaip savikritiškumas (44 proc.), kilnumas ir orumas (43 proc.) bei savarankiškumas (33 proc.).

Tyrimė pedagogų buvo prašoma pateikti nuomonę apie save ir įsiverinti, ar jie yra tolerantiški pedagogai. Tyrimo duomenys parodė, kad didžioji dalis (84,4 proc.) tyrimė dalyvavusių pedagogų save vertino kaip tolerantiškus pedagogus. Vis dėlto dalis (15,6 proc.) pedagogų nurodė, kad neturi apie tai nuomonės.

Pedagogų buvo teirautasi, ar jie savo profesinėje veikloje susiduria su vaikų netolerantišku elgesiu. Tyrimo duomenys atskleidė, kad net 92,7 proc. respondentų savo profesinėje veikloje susiduria su vaikų netolerantišku elgesiu ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje, ir tik 7,3 proc. respondentų teigė, kad nesusidūrė su šia problema. Remiantis tyrimo duomenimis, akivaizdu, kad vaikų netolerancijos apraiškos darželyje yra dažnas reiškinys.

Pedagogai pateikė nemažai pavyzdžių, kurie, jų nuomone, rodo, kad vaikai yra netolerantiški. Visus pateiktus pavyzdžius sąlygiškai galima suskirstyti į 5 grupes: netolerancija asmenims su negalia, netolerancija kitų kultūrų asmenims, netolerancija kitai socialinei grupei, netolerancija kitai lyčiai, netolerancija vyresnio amžiaus asmenims. Didelė dalis pedagogų pateiktų pavyzdžių labiau sietini su vaikų socialinių įgūdžių stoka.

Išanalizavus pedagogų pateiktus pavyzdžius, paaiškėjo, kad beveik penktadalis (18,95 proc.) pateiktų pavyzdžių susiję su vaikų netolerancija neįgalaus vaiko atžvilgiu. Dažniausiai (14,74 proc.), kaip teigė respondentai, vaikai iš asmenų su negalia šaiposi ir tyčiojasi: „*E. jaučia antipatiją V. (ji turi elgesio, emocijų sutrikimą). E. subūrė grupelę mergaičių ir joms siūlo nupiešti šlykštų piešinį ir tyčia padovanoti E.*“; „*Grupėje yra specialiųjų poreikių vaikas. Kiti vaikai jaučia, kad jis ne toks kaip visi, ir dažnai tyčiojasi iš jo*“; arba: „*Vaiką, kuris nemoka tarti „r“ raidės, vadina švepliu*“; „*Rodo pirštu į sergantį, neįgalų vaiką.*“ Vaikai taip pat nenori priimti negalią turinčių vaikų į savo žaidimus: „*Kalbantys sakiniais vaikai susitaria, kad nepriims nekalbančio vaiko į žaidimus, nes jis trukdys*“; „*Stumdo, muša kiek kitokį vaiką, nes jis lėtesnis, jautresnis.*“

S. Ustilaitė, I. Kuginytė-Arlauskienė ir L. Valančiūtė (2011) tyrime apie pedagogų nuostatas dėl neįgaliųjų vaikų integracijos bendrojo lavinimo įstaigose atskleidė, kad neįgaliųjų vaikų integracija bendrojo lavinimo įstaigoje turi teigiamą įtaką tiek neįgaliųjų vaikų raidai (teigiamai save vertinti, socialiniams įgūdžiams formuotis), tiek nesutrikusios raidos ugdytiniams (vertybinėms nuostatoms ir socialiniams įgūdžiams formuotis ir neįgaliųjų žmonių problemoms suvokti), tačiau šio tyrimo duomenys rodo, kad tolerancijos neįgaliesiems problema išlieka labai aktuali. Aki-vaizdu, kad būtina ugdyti vaikų supratimą apie neįgaliųjų gebėjimus, bendravimo ir jų priėmimo ypatumus ir pan., kad vaikai gebėtų tolerantiškai priimti žmones su negalia tokius, kokie jie yra – su jų trūkumais, kitokiu požiūriu ar gyvenimo būdu.

Apie dešimtadalį (11,58 proc.) pedagogų pateiktų vaikų netolerancijos pavyzdžių susiję su netolerancija kitų kultūrų vaikams: „*Vaikai juokėsi iš juodaodžio berniuko, kitos tautybės*“; „*Tyčiojosi iš vaiko, kuris kalbėjo su užsienio kalbos akcentu*“; „*Dažnai vaikai nepriima žaisti J., nes jo tėtis egiptietis, sako – tu ne toks, kaip mes*“; „*Nelįsk, tu rusas. Išeišk (žaidžiant šnekėjo)*“; „*Berniukas nenorėjo paduoti rankos kitam berniukui – vietnamiečiui.*“

Tyrimo metu išryškėjo, kad pedagogai (9,47 proc.) išskiria ir netoleranciją tam tikrai socialinei grupei: „*Viena mergaitė nenori paduoti rankos kitai mergeitei, nes jos negražūs drabužiai*“; „*Juokiasi iš kito vaiko drabužių, sako kad jie smirda, negražūs*“; „*Vienoje grupėje yra vaikas iš asociacijos šeimos. Vaikai pastebėjo, kad jis būna dažnai alkanas. Viena mergaitė demonstratyviai išmetė bananą į šiukšlių dėžę, kad paerzintų tą berniuką*“; „*Vaikai nepriėmė žaisti į savo ratą kitokios materialinės padėties vaiko, nes šis išsiskyrė iš jų savo drabužiais.*“

Analizuojant tyrimo duomenis pastebėta, kad su netolerancija prišingai lyčiai pedagogai ikimokyklinėje įstaigoje beveik nesusiduria. Tik vienas respondentas nurodė su tuo susijusį pavyzdį: „*Vienas berniukas pykdavo, kai mergaitės norėjo kartu su juo ar kitais berniukais žaisti, taip pat kai mergaitės norėdavo žaisti su mašinomis, mašinų garažu.*“

Išanalizavus respondentų atsakymus, buvo išskirta pateiktų pavyzdžių grupė, kuri sietina su vaikų socialinių įgūdžių stoka (56,84 proc.):

grubus elgesys, emocijų nevaldymas, nesidalija žaislais, nemoka bendrauti. Pedagogų nuomone, socialinių įgūdžių stoka dažnai lemia netolerancijos apraiškas. Respondentų pateikti būdingiausi šiai grupei pavyzdžiai: „Vaikas neįvykdė užduoties, kurią kiti vaikai lengvai įveikė. Vienas iš jų pradėjo tyčiotis, įžeidinėti: „Tu nieko nemoki, tu žioplas“; „Grubumas – skriaudžia savo draugus, nesąžiningumas – apgaudinėja, išsisukinėja“; „Vaikas verkia. Kai paklausiau, kas atsitiko, atsako, kad jo nepriima vaikai žaisti krepšinio, nes jis nemoka mesti kamuolio į krepšį, o jis labai nori“; „Vaikas tempia kitą vaiką už plaukų. Nukentėjo jaunesnis. Klausiu kodėl? Jam nepatiko, kad jaunesnysis žaidė šioje vietoje“; „Mergaitė mėgsta vadovauti vaikams ir nori, kad jos klausytų. Jei kas nesutinka, rėkia, pyksta.“ Pedagogų pateikti pavyzdžiai byloja apie tai, kad ikimokyklinėje įstaigoje pedagogai dažnai susiduria su vaikų socialinių įgūdžių trūkumu, pedagogai tai traktuoja kaip netolerancijos apraiškas.

Pedagogų naudojamų vaikų tolerancijos ugdymo būdų analizė

Tyrimo metu pedagogų buvo teirautasi, kokių veiksmų jie imasi, pastebėję netolerantišką vaikų elgesį. Analizuojant respondentų pateiktus atsakymus, buvo išskirtas 161 pedagogo veiksmų, kuriuos naudojo respondentai, apibūdinimas. Remiantis L. Jovaišos (2003) apibūdintais ugdymo metodais, visi veiksmai buvo suskirstyti į keturias grupes: asmeninis pavyzdys; žodiniai metodai; veikdinamieji metodai; stimuliaciniai metodai.

Tyrimo duomenys parodė, kad pedagogai palyginti retai (4,97 proc.) naudoja asmeninio pavyzdžio ugdymo būdą. Pateikdami tokio ugdymo būdų pavyzdžių, respondentai nurodė: „Per pavyzdį vaikai geriau viską suvokia ir įsisavina“; „Stengiuosi atkreipti dėmesį į susidariusią situaciją ir pati elgdamasi tolerantiškai paaiškinti, kaip elgtis ir kodėl.“

Žymiai dažniau (72,05 proc.) pedagogai naudoja vaikų žodinio ugdymo būdus: individualius pokalbius su vaiku, aiškinasi poelgio priežastis, kalbasi su tėvais, pataria ir įtikinėja, sudrausmina, primena taisykles. Iš visų žodinių metodų daugiausiai respondentai taiko individualius pokalbius ir aiškinimus (39,75 proc.). Jie teigė: „Aiškinu vaikui, kad ne visi gali turėti vienodai pinigų, visi yra gražūs“; „Kalbamės su vaiku apie jo elgesį“;

„*Kalbamės asmeniškai.*“ Gana retai respondentai pasitelkia patarimų ir įtikinėjimų (1,86 proc.) bei taisyklių priminimo (1,86 proc.) būdus.

Beveik penktadalio (21,74 proc.) respondentų pateiktus pavyzdžius galima priskirti prie vaikų veikdinimo ugdymo būdų: darbas su vaikų grupe, literatūros panaudojimas, sprendimų ieškojimas ir kita. Dažniausiai respondentai naudoja darbą su visa grupe (12,42 proc.): „<...> *visos grupės pokalbiai, užsiėmimai, žaidimai*“; „*Su visa grupe aptarėme. Su vaikais kalbėjome ir diskutavome*“; „<...> *jei tai grupės problema, sukuriame taisykles, jas aptariame ir iškabiname.*“ Žymiai rečiau (4,35 proc.) pedagogai nurodė, jog kaip problemos sprendimo metodą pasitelkia įvairių literatūrą. Respondentai teigė: „<...> *skaitome grožinės literatūros kūrinius, taikau smulkiąją tautosaką*“; „<...> *skaitome knygas apie draugystę. Akcentuojami žodžiai prašau, atleisk, atsiprašau.*“

Tyrimo metu buvo labai svarbu išsiaiškinti, kokių veiksmų pedagogai imasi ir kaip reaguoja pastebėję vaiko tolerantišką elgesį. Analizuojant duomenis buvo išskirti 165 pedagogų pateikti veiksmų apibūdinimai.

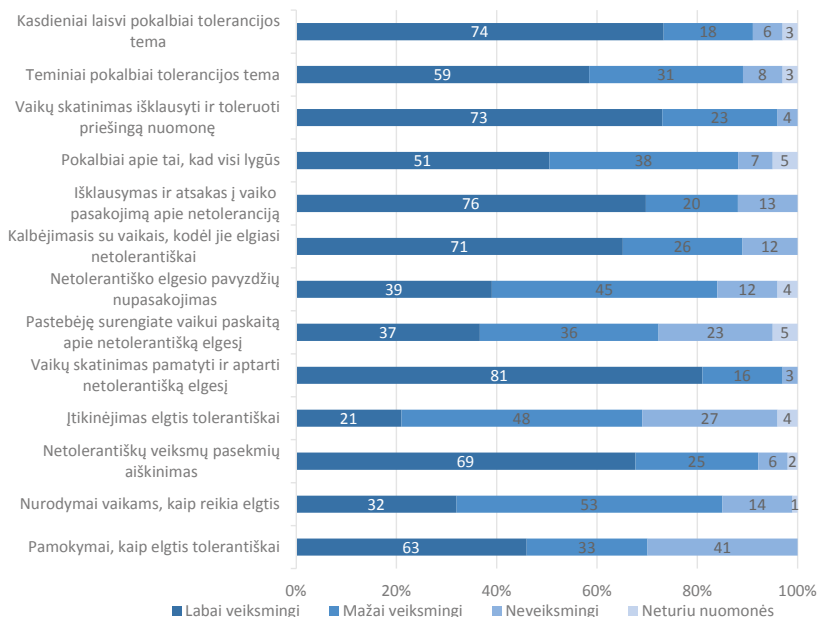
Išanalizavus respondentų pateiktus duomenis, buvo nustatyta, kad pastebėję vaikų tolerantišką elgesį pedagogai dažniausiai vaikus giria (43,64 proc.) ir pateikia gero elgesio pavyzdį kitiems vaikams (28,48 proc.). Respondentai teigė: „*Pagiriui ir kitiems pateikiu kaip pavyzdį, o tai dar labiau paskatina tolerantiškumą*“; „*Stengiuosi visada atkreipti dėmesį, pagirti ir jo elgesį pateikti kitiems kaip pavyzdį*“; „*Vaikas išgirsta pagyrimą už tolerantišką elgesį, svarbu, kad tai išgirstų ir kiti vaikai.*“ Reikėtų paminėti, kad buvo išskirta net 6,67 proc. teiginių, atskleidžiančių, kad respondentai, pastebėję tolerantišką elgesį, vaiko neskatina, nes jie mano, jog tai natūralus vaiko elgesys.

Tyrimo dalyvių buvo teirautasi, kokie jų nuomone, ugdymo būdai yra veiksmingiausi ugdant vaikų toleranciją. Respondentų buvo prašoma įvertinti dvidešimt devynis anketoje įrašytus teiginius apie ugdymo būdus (teiginiai apie ugdymo būdus sudaryti remiantis L. Jovaiša (2003).

Analizuojant tyrimo duomenis, susidurta su paradoksalia situacija: vertindami ugdymo būdų veiksmingumą pedagogai ypač išskyrė pedagogo pavyzdžio naudojimą kaip labai veiksmingą būdą ir net 98 proc. respondentų nurodė, kad tai yra labai veiksmingas būdas, tačiau, lyginant su

anksčiau pateiktais tyrimo duomenimis, pedagogai šį būdą naudoja labai retai.

Taikomų žodinių metodų apibūdinimų vertinimai pateikti 2 pav.



2 pav. Pedagogų naudojamų žodinių tolerancijos ugdymo būdų vertinimas

Vertindami pateiktus teiginius, didžiausia respondentų dalis nurodė, kad labiausiai veiksmingi žodiniai metodai yra skatinimas, kad vaikai pamatytų netolerantišką elgesį ir jį aptartų (81 proc.), išklausymas ir atsakas į vaiko pasakojimą apie netoleranciją (76 proc.), kasdieniai laisvi pokalbiai su vaikais tolerancijos tema (74 proc.) ir kalbėjimasis su vaikais, kodėl jie elgiasi netolerantiškai (71 proc.). Dažniausiai nurodyti neveiksmingi žodiniai ugdymo būdai, respondentų nuomone, yra įtikinėjimas elgtis tolerantiškai (27 proc.), pastebėjus netolerantišką elgesį, vaikui „surengia-

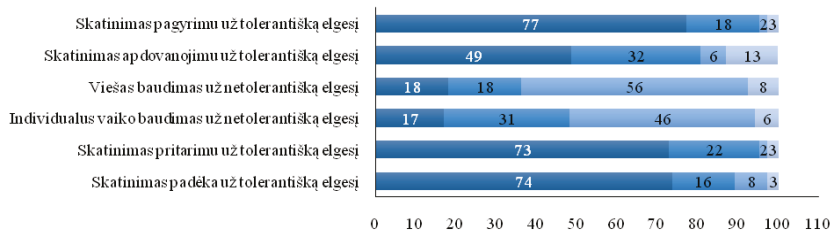
ma paskaita“ apie netolerantišką elgesį (23 proc.) ir vaikams pateikiami nurodymai, kaip reikia elgtis (14 proc.).



3 pav. Pedagogų naudojamų veikdinamųjų tolerancijos ugdymo būdų vertinimas

Išanalizavus duomenis, buvo nustatyta, kad iš veikdinamųjų ugdymo būdų, respondentų nuomone, labai veiksmingi yra pačių vaikų bendrai sudaromos taisyklės ir jų įsipareigojimai šių taisyklių laikytis (86 proc.), vaikų įtraukimas į vaidinimus ir žaidimus tolerancijos tema (79 proc.), grupės taisyklių sudarymas ir reikalavimas jų laikytis (73 proc.). Patys neveiksmingiausi šioje grupėje, respondentų nuomone, yra vaiko įpareigojimas stebėti kitų netolerantišką elgesį ir pranešti apie tai pedagogui (23 proc.).

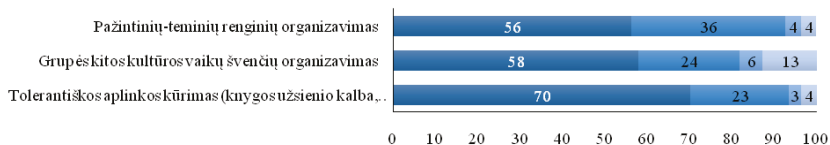
Stimuliaciniai metodai labiausiai susiję su skatinimų ir bausmių taikymu ugdomajame procese. Pedagogai buvo prašomi įvertinti šių būdų veiksmingumą (4 pav.).



4 pav. Pedagogų naudojamų stimuliacinių tolerancijos ugdymo būdų vertinimas

Tyrimė dalyvavę pedagogai dažniausiai kaip labiausiai veiksmingus stimuliacijos metodus nurodė, kad tai yra skatinimas pagyrimu už tolerantišką elgesį (77 proc.), skatinimas padėka už tolerantišką elgesį (74 proc.) ir skatinimas pritarimu už tolerantišką elgesį (73 proc.). Patys neveiksmingiausi šios grupės ugdymo metodai, respondentų nuomone, yra viešas baudimas už netolerantišką elgesį (56 proc.) ir individualus vaiko baudimas už netolerantišką elgesį (46 proc.). Svarbu atkreipti dėmesį, kad vertindami šiuos du metodus net beveik penktadalis (17 ir 18 proc.) pedagogų nurodė, kad šie būdai yra labai veiksmingi. Akivaizdu, kad šie pedagogai mano, jog vaiko baudimas yra labai veiksmingas ugdymo būdas, ir jį taiko.

Respondentai turėjo įvertinti ir renginio metodo veiksmingumą (5 pav.).



5 pav. Renginio metodo veiksmingumo vaikų tolerancijai ugdyti pedagogų vertinimas

Šioje grupėje buvo pateikti trys ugdymo metodai, kuriuos daugiau kaip pusė respondentų nurodė kaip labai veiksmingus. Veiksmingiausiu būdu respondentai (70 proc.) įvardijo tolerantiškos aplinkos kūrimą ir pažymėjo, kad to jie siekia užtikrindami, jog grupėse būtų įvairių knygų užsienio kalba, kitų tautų atributikos ir pan.

Respondentų buvo teirautasi, koks yra įstaigos indėlis į vaikų tolerancijos ugdymą. Didžioji dalis (72,64 proc.) respondentų nurodė, kad jų įstaigose organizuojami renginiai tolerancijos ugdymo temomis. Pedagogai dažniausiai paminėjo, jog tai yra renginiai, skirti Tolerancijos dienai paminėti. Tačiau daugiau kaip ketvirtadalis (27,35 proc.) respondentų pažymėjo, kad tokie renginiai jų įstaigose nerengiami.

Apibendrinus tyrimo duomenis akcentuotina, kad ugdant vaikų toleranciją svarbu pasirinkti tinkamus metodus bei demonstruoti tinkamą

pedagogo pavyzdį. Išskirtinę reikšmę turi vaikų bendradarbiavimo ugdymas ir skatinimas vienas kitam pagelbėti. Pedagogas turėtų nepamiršti ir grįžtamojo ryšio, nes nuolatinis dialogas tarp pedagogo ir vaikų padeda geriau suprasti vieniems kitus, dalytis išgyvenimais, suvokti savo poelgių motyvus ir padarinius. Ugdymo metodai yra ne mažiau reikšmingas pedagoginio darbo veiksnys nei pats ugdymo turinys. Nėra ir negali būti universalus, kiekvienam pedagogui ir vaikui tinkančio metodo. Pedagogas turi nuolat ieškoti naujų, vaikui prieinamų saviraiškos ugdymo būdų, transformuoti tradicinius ir juos naujai pritaikyti ugdymo procese, atsižvelgus į ikimokyklinės įstaigos propaguojamą filosofiją, ugdymo programos turinį ir siekius bei vaikų amžių.

Išvados

Veiksmingiausi ir labiausiai padedantys siekti ugdymo tikslo bei uždavinių yra tie vaikų ugdymo būdai, kurie padeda plėtoti vaiko kompetencijas, atliepia vaiko iniciatyvas, padeda priimti ir vertinti vaiko patirtis, motyvuoja ir įtraukia vaiką į aktyvias veiklas. Siekdamas ugdyti vaikų tolerantiškumą, pedagogas turi nuolat ieškoti naujų, inovatyvių, vaikui prieinamų ugdymo būdų bei transformuoti tradicinius ugdymo būdus ir naujai juos pritaikyti ugdymo procese. Pravartu ugdymo procese taikyti dialogo metodus, skatinančius vaiko saviraidą: diskusiją, bendradarbiavimą, mąstymą drauge ir kt., nes keičiantis nuomonėmis atsiranda pasitikėjimas kitų žodžiu, pritarimas, supratingas vieni kitų papildymas.

Apibendrinus respondentų pateiktus duomenis apie veiksmus, pastebėjus vaiko tolerantišką ar netolerantišką elgesį, bei pedagogų naudojamų tolerancijos ugdymo būdų veiksmingumo vertinimą, atskleista, kad respondentai dažniausiai taiko žodinius ugdymo metodus. Pedagogų nuomone, yra būtina su vaikais kalbėtis apie toleranciją, skatinti juos domėtis šia sąvoka, sudaryti vaikams sąlygas susipažinti su skirtingomis kultūromis, pagal galimybes bendrauti su skirtingais žmonėmis, susipažinti su skirtingomis religijomis ir kt., o pats pedagogas savo elgesiu turi rodyti vaikams tolerantiško elgesio pavyzdį.

Rekomenduotina tolerancijos ugdymą reikšmingiau integruoti į ugdymo programą, kad ji taptų kasdienės vaikų tarpusavio sąveikos dali-

mi. Pedagogai turėtų organizuoti situacijas, kurių metu vaikai mokytųsi dirbti kartu, reikštų savo nuomonę ir diskutuotų, ugdytųsi pagarbos ir pakantos jausmą, suvoktų savo poelgių pasekmes.

Literatūra

1. Dodge, D. T., Colker, L. J., Heroman, C. (2007). *Ikimokyklinio amžiaus vaikų kūrybiškumo ugdymas*. Vilnius: Persvilka.
2. Dumčienė, A., Saulius, T. (2012). Attitudes of physical education teachers and students towards manifestations of tolerance. *Ugdymas. Kūno kultūra. Sportas*, 4(87), 33–40.
3. Gevorgianienė, V. (1998). Vidutiniškai ir žymiai sutrikusio intelekto asmenų bendravimo ir bendradarbiavimo bruožai. *Specialusis ugdymas*, 1, 10–15.
4. Janušauskienė, D. (2013). Tolerancijos apraiškos Lietuvoje: vertybinės nuostatos tautinių mažumų atžvilgiu. *Socialinių mokslų studijos*, 5(2), 421–432.
5. Jovaiša, L. (2003). *Hodegetika: auklėjimo mokslas*. Vilnius: Agora.
6. Jovaiša, L. (2002). *Edukologijos įvadas*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
7. Kurienė, A. (2007). *Tolerantiškos asmenybės tapimo prielaidos šeimoje. Kuriamė mokyklą be patyčių*. Vilnius: UAB „Multiplex“.
8. Martišauskienė, E. (2004). *Paauglių dvasingumas kaip pedagoginis reiškinys*. Vilnius: VPU leidykla.
9. Paurienė, G. (2010). Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo aspektai. Iš *Šiuolaikinio specialisto kompetencijos: teorijos ir praktikos dermė: tarptautinės mokslinės praktinės konferencijos straipsnių rinkinys*, 1 (p. 196–175). Kaunas: Kauno kolegija.
10. Plečkaitis, R. (1998). *Tolerancija: monografija*. Vilnius: Pradai.
11. Prakapas, R. (2006). Tolerancija kaip pedagoginio bendravimo principas. *Socialinis ugdymas*, 1(12), 77–83.
12. Reardon, B. A. (1999). *Tolerancija – taikos pradžia*. Vilnius: Alma littera.
13. Reingardė, J., Vasiliauskaitė, N., Erentaitė, R. (2010). *Tolerancija ir multikultūrinis ugdymas bendrojo lavinimo mokyklose*. Vilnius, Kaunas: Sorre.
14. Ruškus, J., Žvirdauskas, D., Zybartas, S., Eskytė, I., Motiečienė, R., Dorelaitienė, A. (2012). *Ikimokyklinis, priešmokyklinis ugdymas Lietuvoje. Būklės ir galimybių tyrimas: mokslo studija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
15. Saulius, T. (2013). What is “tolerance” and “tolerance education”? Philosophical perspectives. *Ugdymas. Kūno kultūra. Sportas*, 2(89), 49–56.

16. Sprindžiūnas, A. (2002). Aukštesniųjų klasių moksleivių santykis su veikla kaip jų tolerancijos raidos prielaida. *Acta paedagogica Vilnensia: mokslo darbai*, 9, 173–177.
17. Sprindžiūnas, A. (2004). Tolerancijos samprata. Iš *Tolerancijos ugdymas mokykloje. Knyga mokytojui*. Vilnius: Garnelis, Švietimo kaitos fondas.
18. Ustilaitė, S., Kuginytė-Arlauskienė, I., Valančiūtė, L. (2011). Pedagogų nuostatos į neįgaliųjų vaikų integraciją bendrojo lavinimo mokyklose. *Socialinis darbas*, 10(2), 242–254.
19. Žemaitis, V. (1997). *Pedagoginė tolerancija*. Vilnius: Lietuvos etinės kultūros draugija „Ethos“.
20. Žilionis, J. (2005). Tolerance education in Lithuania: the historical approach. *Pedagogika*, 77, 34–37.

Summary

Ona Petronienė, Inesa Stankevičienė

THE METHODS OF PRE-SCHOOL CHILD TOLERANCE EDUCATION

Growing social difference creates new social challenges and problems. There are some factors that create a number of difficult issues for a teacher, such as different ethnic origin of children, child's gender, physical and mental condition, educational pace and style, family fostered religious beliefs and other differences. It is very important that teachers would be responsive for differences and diversity of individuals in order to assist their pre-school students to overcome prejudices and stereotyped thinking about differences of other individuals. The aims of this article are pre-school child education content, methods and measure, the teachers experience in a tolerant personality education techniques. This article will help to find out tolerant teacher conception and explain how the process of education will change in changeful society life, in new contention and in intercultural knowledge. The purpose of research – to analyze methods of pre-school child tolerance education used by teachers.

Keywords: tolerant, teaching tolerance, tolerant teacher, methods of tolerance in education.

II SKYRIUS

PRADINIO UGDYMO DIDAKTINĖS INOVACIJOS IR GEROJI PATIRTIS

LIETUVOS MOKYTOJŲ POŽIŪRIS Į KŪRYBIŠKUMĄ

Anotacija. Ugdyti mokinių kūrybiškumą svarbu, tačiau jei mokytojai nesuvokia, neatpažįsta pagrindinių kūrybiškumo komponentų, tai ir negali kryptingai ugdyti (Fryer, 1996, cit. pgl. Craft, 2001). Lietuvoje iki šiol nebuvo atlikta mokytojų požiūrio į kūrybiškumą tyrimų, tad straipsnyje pristatomi rezultatai gali užpildyti šią spragą ir būti naudingi apmąstant mokytojų rengimo ir jų kvalifikacijos tobulinimo programas.

Pristatomame tyrime dalyvavo 150 Lietuvos mokytojų: 79 pradinii klasių mokytojai ir 71 pagrindinio ugdymo pakopos mokytojas. Mokytojų požiūriui į kūrybiškumą įvertinti buvo taikyta M. Fryer ir J. A. Collingso (1991) anketa. Anketoje buvo pateiktas septyniolikos kūrybiškumą apibūdinančių sąvokų sąrašas prašant išrinkti penkis svarbiausias bei surikiuoti jas pagal svarbą. Taip pat mokytojų buvo teiraujama, ar kūrybiškumas yra labiau įgimta, ar labiau išugdoma savybė. Buvo siekiama įvertinti, kaip kūrybiškumą suvokia įvairaus amžiaus, dėstomo dalyko, įvairių tipų vietovių, skirtingų mokyklų tipų mokytojai, todėl bendrojoje anketos dalyje mokytojai buvo prašomi nurodyti atitinkamus duomenis. Statistinė tyrimo duomenų analizė atlikta SPSS 17 programa, analizuojant rezultatus taikytas Pirsono kriterijus (*Chi-Square Tests*, $p < 0,05$).

Rezultatai rodo, kad tiriamieji kūrybiškumą labiausiai siejo su vaizduotės, originalių idėjų, išradingumo, gebėjimo derinti idėjas ir saviraiškos sąvokomis. Vaizduotės ir išradingumo sąvokų svarbumo laipsnis teigiamai ir reikšmingai koreliavo su vietovės urbanizacijos lygiu. Pradinii klasių mokytojams originalių idėjų ir gebėjimo derinti idėjas sąvokos atrodė reikšmingai mažiau svarbios nei pagrindinių mokyklų mokytojams, o saviraiškos sąvoka – reikšmingai labiau svarbi, palyginti su kitų tipų mokyklomis. Vyresniems nei 50 metų mokytojams originalių idėjų sąvoka buvo mažiau svarbi negu jaunesniems jų kolegoms. 50,7 proc. respondentų išreiškė nuomonę, kad kūrybiškumas yra labiau įgyta asmens savybė, o likusieji (49,3 proc.) manė priešingai. Analizuojant įvairių dalykų mokytojų požiūrį į kūrybiškumą, reikšmingų skirtumų neužfiksuota,

tačiau tikėtina, kad jie atsiskleisčių tiriant didesnę mokytojų imtį. Būtų prasminga tęsti įvairių dalyko mokytojų požiūrio į kūrybiškumą ir jo ugdymą tyrimus.

Esminiai žodžiai: pradinio ir pagrindinio ugdymo pakopų mokytojai, požiūris į kūrybiškumą.

Įvadas

Vienas pirmųjų požiūrį į kūrybiškumą pradėjo tyrinėti žymus kūrybos psichologijos atstovas D. J. Treffingeris (1968). Nuo tada ši sritis sulaukė nemažo tyrėjų dėmesio. Daugelis mokslininkų (Esquivel, 1995; Fryer, 1996; Feldman, 1999; Craft, 2001; Baer, Kaufman, 2006, cit. pgl. Yu-Sien Lin, 2011) sutaria, kad kūrybiškumui ugdyti reikalingi specialūs metodai, tam tikru būdu sukurtą aplinką.

Lietuvoje žengtas svarus žingsnis kūrybiškumo ugdymo link. Vykdamt Šiuolaikinių didaktikų centro projektą „Kūrybiškumo ugdymas: tyrimai ir metodika“ (2011–2013) yra sukurta kūrybiškumo ugdymo pradinėse klasėse ir lietuvių kalbos pamokose metodika, metodinės ir mokomosios priemonės įvairių tipų mokykloms. Šalies mokslininkai tyrinėjo įvairius kūrybiškumo ugdymo aspektus: kūrybiškumo ugdymo galimybes (Jautakytė, 2014; Grudžinskytė ir kt., 2009; Karkockienė, 2005, 2006, 2008), kūrybiškumo ir asmenybės savybių sąsajas (Grakauskaitė-Karkockienė, 2013), kūrybiškumo ir intelekto sąsajas (Karkockienė, Butkienė, 2005), kūrybiškumo ir empatijos sąsajas (Balundė, Karkockienė, 2015).

Mokslininkai (Dau-Gaspar, 2011; Rinkevich, 2011; Niu ir kt., 2009; Beghetto, 2007; Schacter ir kt., 2006; Fleith, 2000; Diakidoy ir kt., 1999; Fryer, Collings, 1991) sutaria, jog vienas iš svarbiausių klausimų, ugdant mokinių kūrybiškumą, yra mokytojo požiūris į kūrybiškumo prigimtį ir sampratą. Jei mokytojas netiki, kad kūrybiškumą galima ugdyti, nes jis yra Dievo dovana, tuomet kalbėti apie realų kūrybiškumo ugdymą net neverta. Kūrybiškumo ugdymo konkrečioje šalyje sėkmė labai priklauso ir nuo mokytojų įsitikinimų, kokius kūrybiškumo aspektus ir kada galima ugdyti. Išsamesnių tyrimų apie Lietuvos mokytojų kūrybiškumo sampratą nebuvo atlikta, todėl šiame straipsnyje pristatomi atlikto tyrimo

rezultatai gali užpildyti šią spragą ir būti naudingi apmąstant mokytojų rengimo ir jų kvalifikacijos tobulinimo programas.

Tyrimo tikslas – nustatyti Lietuvos mokytojų požiūrį į kūrybiškumą.

Tyrimo uždaviniai:

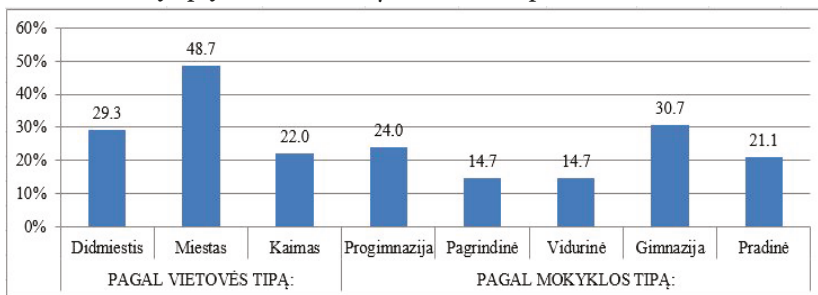
- išskirti sąvokas, kuriomis Lietuvos mokytojai dažniausiai apibūdina kūrybiškumą;
- išanalizuoti, kaip kūrybiškumą suvokia įvairaus amžiaus, dėstomo dalyko, įvairių tipų vietovių, skirtingų mokyklų tipų mokytojai.

Tyrimo metodika

Tyrimo eiga. Tyrimas atliktas 2015 m. pavasarį. Taikyta tikslinė tiriamųjų atranka ir anketinės apklausos būdas. Anketa anoniminė, dalyviai savanoriškai sutiko dalyvauti tyrime.

Statistinė tyrimo duomenų analizė atlikta SPSS 17 programa. Nustatant įvairių mokytojų grupių atsakymų skirtumų statistinį reikšmingumą, taikytas chi kvadrato testas (*Chi-Square Tests*). Chi kvadrato kriterijus buvo skaičiuojamas pagal Pirsono formulę, nustačius reikšmingumo lygmenį 0,05.

Tyrimo dalyviai. Tyrime dalyvavo 150 mokytojų: 79 pradinių klasių ir 71 pagrindinio ugdymo pakopos mokytojas (lietuvių kalbos – 11,3 proc., matematikos – 14,7 proc., socialinių mokslų – 11,3 proc., gamtos mokslų – 10,0 proc.); moterų – 96,7 proc., vyrų – 3,3 proc. Tiriamųjų amžius svyravo nuo 24 iki 59 metų: nuo 24 iki 39 metų – 24,7 proc., nuo 40 iki 49 metų – 51,3 proc., nuo 50 iki 59 metų – 24,0 proc. ($M = 45,3$). Tiriamieji atstovavo visų tipų Lietuvos mokykloms (žr. 1 pav.).



1 pav. Respondentų procentinis pasiskirstymas pagal vietovės ir mokyklos tipą

Vertinant pagal vietovės tipą nustatyta, jog daugiausiai tyrime dalyvavo miesto mokyklų mokytojų (48,7 proc.), pagal mokyklos tipą daugiausiai buvo gimnazijų mokytojų (30,7 proc.).

Tyrimo priemonė. Tiriamiesiems buvo pateikta anketa. Bendroje anketos dalyje tyrimo dalyviai buvo prašomi nurodyti savo lytį, amžiaus grupę (24–39 metų, 40–49 metų, 50–59 metų), vietovės, kurioje yra mokykla, tipą (didmiestis, miestas, kaimas), mokyklos, kurioje dirba, tipą (pagrindinė mokykla, pradinė mokykla, progimnazija, vidurinė mokykla, gimnazija) ir dėstomą dalyką (pradinių klasių mokytojas, pagrindinio ugdymo pakopos mokytojas: lietuvių kalbos, matematikos, gamtos mokslų, socialinių mokslų mokytojas). Siekiant išsiaiškinti mokytojų požiūrį į kūrybiškumą, mokytojai buvo prašomi iš pateikto 17 sąvokų sąrašo išrinkti penkias sąvokas, kurios labiausiai siejasi su kūrybiškumu. Pasirinktas sąvokas mokytojai turėjo surikiuoti pagal svarbą (1 – svarbiausia, 2 – mažiau svarbi ir t. t.). Sudarant kūrybiškumą apibūdinančių sąvokų sąrašą buvo remtasi M. Fryer, J. A. Collingso (1991) anketa. Taip pat buvo klausiama, ar kūrybiškumas yra labiau įgimta, ar labiau išugdoma asmens savybė.

Tyrimo rezultatai

Bendrieji mokytojų požiūrio į kūrybiškumą rezultatai. Analizės, kokias penkias sąvokas iš anketoje pateikto 17 sąvokų sąrašo išsirinko mokytojai ir kokį numerį pagal svarbumą jai suteikė, rezultatai pateikti 1 lentelėje. Ties kiekviena sąvoka nurodyta, kokia mokytojų dalis (proc.) ją pasirinko pirmu, antru ir t. t. pasirinkimu ir koks buvo bendras ją pasirinkusių mokytojų skaičius (proc.).

Paaikškėjo, kad visos 17 anketoje pasiūlytų sąvokų mokytojų buvo paminėtos tarp penkių svarbiausių. Bendri (suminiai) sąvokų pasirinkimo skaičiai rodo, kad daugumos mokytojų požiūris į jų svarbumą nevienodas. Siekiant geriau jį iširti, visos sąvokos buvo išrikiuotos į vieną eilę, atsižvelgiant į suminį jų pasirinkimo dažnį. 2 pav. pavaizduoti rezultatai rodo, jog dažniausiai tyrimo dalyviai (maždaug trys iš keturių) rinkosi *vaizduotės, originalių idėjų, išradingumo* sąvokas. Taip pat gana didelė tiriamųjų dalis paminėjo *gebėjimo derinti idėjas* ir *saviraiškos* sąvokas (ati-

tinkamai 60 ir 48 proc.). Kitas sąvokas mokytojai rinkosi gerokai rečiau. Taigi galima teigti, kad šios penkios sąvokos geriausiai atskleidžia respondentų sampratą apie kūrybiškumą.

1 lentelė

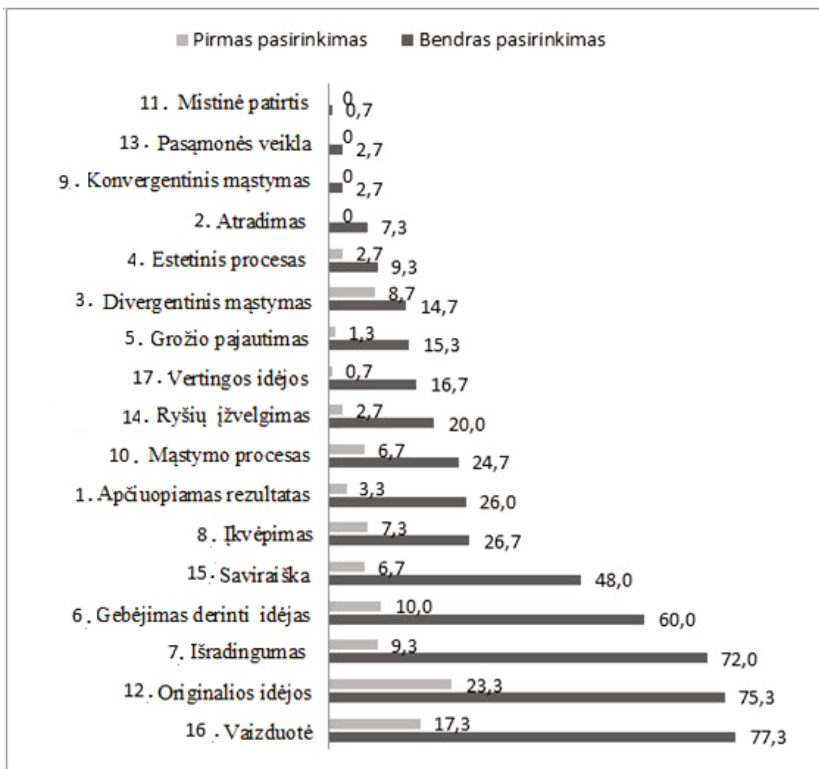
Kūrybiškumą apibūdinančių sąvokų pasirinkimas (proc.)

Sąvoka	Sąvokos pasirinkimo eilės numeris ir atitinkamo pasirinkimo dažnis (proc.)					Bendras pasirinkimų skaičius (proc.)
	1	2	3	4	5	
1. Akivaizdus rezultatas	3,3	3,3	2,7	8,0	8,7	26,0
2. Atradimas	0,0	0,7	0,7	0,7	5,3	7,3
3. Divergentinis mąstymas	8,7	1,3	2,0	2,0	0,7	14,7
4. Estetinis procesas	2,7	0,0	0,7	2,0	4,0	9,3
5. Grožio pajautimas	1,3	1,3	1,3	2,0	9,3	15,3
6. Gebėjimas derinti idėjas	10,0	9,3	14,7	14,0	12,0	60,0
7. Išradinumas	9,3	21,3	17,3	18,7	5,3	72,0
8. Įkvėpimas	7,3	2,7	8,7	1,3	6,7	26,7
9. Konvergentinis mąstymas	0,0	0,0	1,3	0,7	0,7	2,7
10. Mąstymo procesas	6,7	6,7	4,0	2,0	5,3	24,7
11. Mistinė patirtis	0,0	0,7	0,0	0,0	0,0	0,7
12. Originalios idėjos	23,3	18,7	16,0	8,7	8,7	75,3
13. Pasąmonės veikla	0,0	0,0	0,0	0,7	2,0	2,7
14. Ryšių įžvelgimas	2,7	3,3	3,3	4,7	6,0	20,0
15. Saviraiška	6,7	5,3	8,7	14,7	12,7	48,0
16. Vaizduotė	17,3	22,7	16,0	12,7	8,7	77,3
17. Vertingos idėjos	0,7	3,3	2,0	6,0	4,7	16,7

2 pav. taip pat pavaizduota, kiek procentų mokytojų pasirinko atitinkamą sąvoką pirmu pasirinkimu. Matyti, jog gana didelė respondentų dalis jau pirmu pasirinkimu išreiškė savo tvirtą požiūrį į kūrybiškumą. Tačiau verta atkreipti dėmesį ir į *divergentinio mąstymo* sąvoką, kurią psichologai laiko viena pagrindinių, apibūdinančių kognityvinį kūrybiškumo aspektą. Nors tarp penkių svarbiausių ją buvo paminėję tik 14,7 proc. respondentų, tačiau palyginti gana didelė jų dalis (8,7 proc.) šią sąvoką pasirinko jau pirmu pasirinkimu (tai nėra būdinga kitoms sąvo-

koms). Tai rodo, jog dalis tiriamųjų turi platesnį supratimą apie šią svarbią kūrybiškumo komponentę.

Mažiausiai su kūrybiškumu buvo siejamos *mistinės patirties, pasąmonės veiklos, konvergentinio mąstymo, atradimo* sąvokos: pirmu pasirinkimu jų nepaminėjo nė vienas respondentas, o ir bendri jų pasirinkimo skaičiai buvo žemiausi (žr. 2 pav.).



2 pav. Kūrybiškumą apibūdinančių sąvokų pasirinkimas (proc.)

Tolimesnei ir išsamesnei duomenų analizei statistiniu požiūriu prasminga buvo rinktis tik dažniausiai mokytojų pasirinktas sąvokas, t. y.

vaizduotės, originalių idėjų, išradingumo, gebėjimo derinti idėjas ir saviraiškos. Buvo ieškoma statistiškai reikšmingų šių sąvokų pasirinkimo skirtumų, analizuojant duomenis pagal vietovės ir mokyklos tipą, mokytojų amžių bei dėstomą dalyką.

Sąvokų pasirinkimo skirtumai pagal vietovės tipą, kurioje yra mokykla. Analizuojant tyrimo rezultatus, paaiškėjo, kad didesnis urbanizacijos lygis teigiamai siejasi su tose vietovėse dirbančių mokytojų *vaizduotės* sąvokos svarbos įverčiu, t. y. didmiesčio mokytojams *vaizduotės* sąvoka atrodo gerokai svarbesnė nei miesto mokytojams, o šiems – svarbesnė nei kaimo mokytojams ($p = 0,0136$). Pavyzdžiui, net 29,5 proc. didmiesčio mokytojų ir tik kiek daugiau nei 12 proc. kitų vietovių mokytojų pasirinko šią sąvoką pirmu pasirinkimu; po trijų pasirinkimų šią sąvoką buvo pasirinkę 68,2 proc. didmiesčio, 54,8 proc. miesto ir 42,4 proc. kaimo mokytojų.

Didmiesčio (79,5 proc.) ir miesto (75,3 proc.) mokyklų mokytojai taip pat gerokai dažniau nei kaimo mokyklų mokytojai (54, proc.) rinkosi *išradingumo* sąvoką ($p = 0,036$).

Sąvokų pasirinkimo skirtumai pagal mokyklos tipą. Rezultatai rodo, kad pradinį ir pagrindinį mokyklų mokytojams *originalių idėjų* sąvoka atrodo mažiau svarbi nei jų kolegoms iš kitų tipų mokyklų (progimnazijų, gimnazijų ir vidurinių mokyklų) ($p = 0,0174$). Pavyzdžiui, pirmu pasirinkimu šią sąvoką pažymėjo 16,7 proc. pradinį, 13,6 proc. pagrindinių ir 22,2–36,4 proc. – progimnazijų, gimnazijų ir vidurinių mokyklų mokytojų.

Taip pat pradinį mokyklų mokytojams gerokai mažiau svarbi (37,5 proc.) nei kitų tipų mokyklų mokytojams (50–75 proc.) atrodo *gebėjimo derinti idėjas* sąvoka ($p = 0,03$). Mažiausias nuomonių skirtumas buvo pastebimas tarp pradinį mokyklų ir pagrindinių mokyklų mokytojų, didžiausias – tarp pradinį ir kitų tipų mokyklų mokytojų.

Tačiau *saviraiškos* sąvoka pradinį mokyklų mokytojams atrodo gerokai svarbesnė nei kitų tipų mokyklų mokytojams ($p = 0,0236$). Pavyzdžiui, pirmu pasirinkimu ją pažymėjo 20,8 proc. pradinį mokyklų ir tik 2,8–4,5 proc. kitų tipų mokyklų mokytojų, o po trijų pasirinkimų suminiai procentiniai dažniai siekė atitinkamai 50,0 proc. ir 8,4–36,3 proc.

Mažiausias nuomonių skirtumas buvo pastebimas tarp pradinių ir pagrindinių mokyklų mokytojų, didžiausias – tarp pradinių ir visų kitų tipų mokyklų mokytojų.

Apibendrinant galima teigti, kad požiūriu į kūrybiškumą labiausiai išsiskyrė pradinių mokyklų mokytojai: jiems *originalių idėjų* ir *gebėjimo derinti idėjas* sąvokos atrodė gerokai mažiau svarbios, o *saviraiškos sąvoka* – gerokai labiau svarbi, palyginti su kitų tipų mokyklomis (skirtumai statistiškai reikšmingi).

Sąvokų pasirinkimo skirtumai pagal mokytojų amžių. Analizės rezultatai rodo, kad mokytojo amžius ir mokytojo požiūris į kūrybiškumą menkai susiję požymiai. Įvairaus amžiaus mokytojų grupių požiūrių statistiškai reikšmingas skirtumas nustatytas tik vienu atveju: tik viena – *originalių idėjų* – sąvoka jaunesniems nei 50 metų respondentams atrodė labiau svarbi (75,5–82,3 proc.) nei už juos vyresniems kolegoms (61,5 proc.) ($p = 0,049$).

Sąvokų pasirinkimo skirtumai pagal mokytojų dėstomą dalyką. Taip pat buvo palyginta, kokį svarbumą pasirinktoms sąvokoms suteikia įvairių dalykų mokytojai. Apibendrinti rezultatai pateikti 2 lentelėje.

Paaikškėjo, kad gamtos mokytojai nė vienai iš pateiktų sąvokų nesuteikė aukščiausio laipsnio svarbumo. Socialinių mokslų mokytojai labiau nei kiti akcentavo tris sąvokas: *originalių idėjų*, *gebėjimo derinti idėjas* ir *išradingumo*. Net 63 proc. matematikos mokytojų akcentavo *akivaizdaus rezultato* sąvoką, kuri kitiems mokytojams atrodė ne itin svarbi. Gamtos mokslų mokytojams, skirtingai nuo kitų dalykų mokytojų, gana svarbi (66 proc.) atrodė *įkvėpimo* sąvoka. Nors reikšmingų skirtumų nei tarp pradinio ir pagrindinio ugdymo mokytojų atsakymų, nei tarp įvairių dalykų mokytojų atsakymų nustatyta nebuvo, tačiau analizės rezultatai (daugeliu atvejų p reikšmė nedaug viršija 0,05) leidžia kelti prielaidą, kad, esant didesnei imčiai, skirtumai galėtų išryškėti).

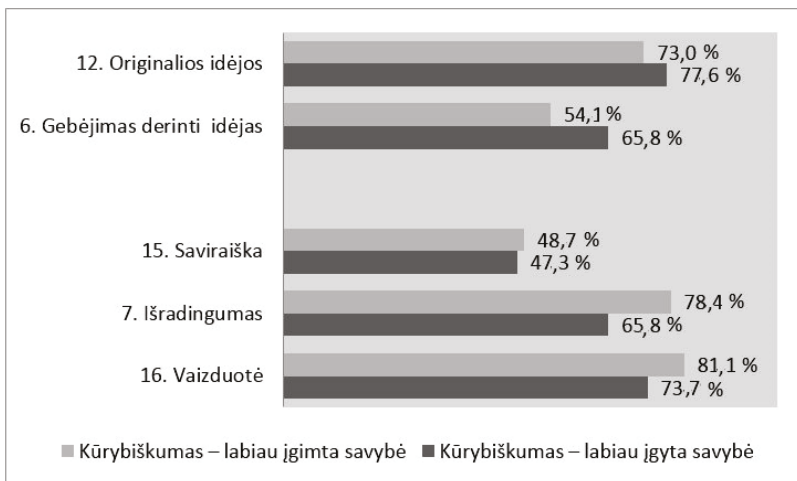
Dalyko mokytojų požiūris į kūrybiškumą apibūdinančių sąvokų svarbą (proc.)

Sąvoka	Dalykas				
	Lietuvių kalba	Gamtos mokslai	Matematika	Socialiniai mokslai	Pradinis ugdymas
16. Vaizduotė	82,4	73,3	72,7	64,7	81,0
12. Originalios idėjos	76,5	73,3	81,8	82,4	72,2
7. Išradingumas	64,7	53,3	72,7	82,4	74,7
6. Gebėjimas derinti idėjas	47,1	46,7	68,2	88,2	57,0
15. Saviraiška	41,2	60,0	45,5	35,3	50,6
8. Įkvėpimas	17,6	66,7	22,7	17,6	24,1
1. Akivaizdus rezultatas	29,4	20,0	63,6	17,6	17,7
10. Mąstymo procesas	29,4	26,7	13,6	35,3	24,1
14. Ryšių įžvelgimas	17,6	26,7	22,7	11,8	20,3

	Pasirinko daugiau nei 75 proc. mokytojų
	Pasirinko 51–75 proc. mokytojų
	Pasirinko 34–50 proc. mokytojų
	Pasirinko 25–33 proc. mokytojų
	Pasirinko mažiau nei 25 proc. mokytojų

Kūrybiškumas labiau įgimta ar įgyta savybė? Anketoje buvo klausiama apie tai, ar kūrybiškumas labiau įgimta, ar įgyta savybė. Paaiškėjo, kad 50,7 proc. respondentų išreiškė nuomonę, kad kūrybiškumas yra labiau įgyta asmens savybė, likusieji (49,3 proc.) manė priešingai (skirtumas nėra reikšmingas).

Taip pat buvo išsiaiškinta, kaip mokytojų, manančių, jog kūrybiškumas – labiau įgimta savybė, požiūris į įvairias kūrybiškumo sąvokas skiriasi nuo tų, kurie mano, jog kūrybiškumas – labiau įgyta savybė. 3 pav. pateikti analizės rezultatai rodo, kad kūrybiškumo kaip įgimtos savybės šalininkai labiau pabrėžia *išradingumo*, *vaizduotės*, *saviraiškos* sąvokas, o kūrybiškumo kaip įgytos savybės šalininkai labiau akcentuoja *gebėjimo derinti idėjas* ir *originalių idėjų* sąvokas.



3 pav. Mokytojų, skirtingai vertinančių kūrybiškumo prigimtį, pasirinktos sąvokos

Tyrimas taip pat parodė, kad jaunesni mokytojai labiau nei vyresni jų kolegų linkę manyti, jog kūrybiškumas labiau įgimta nei įgyta savybė. Taip pat išryškėjo nevienareikšmiški įvairių dalykų mokytojų atsakymų apie kūrybiškumą kaip įgimtą / kaip įgytą savybę skirtumai: gamtos (67 proc.) ir lietuvių kalbos (65 proc.) mokytojai gerokai labiau nei istorijos (41 proc.) ir matematikos (41 proc.) mokytojai pritarė teiginiui, jog kūrybiškumas yra labiau įgimta nei įgyta savybė. Nors reikšmingų atsakymų skirtumų nė vienu atveju nenustatyta, tačiau analizės rezultatai leidžia daryti prielaidą, kad, esant didesnei tiriamųjų imčiai, jie išryškėtų.

Išvados

1. Tyrimo rezultatų analizė parodė, kad kas antras respondentas kūrybiškumą laiko įgyta asmens savybe, t. y. išžvelgia jo ugdymo prasmę. Tai gerokai žemesnis rezultatas, nei skelbiama kitų šalių tyrimuose. Pavyzdžiui, R. Cachia ir kt. (2009) duomenimis, Europos Sąjungos šalyse vidutiniškai apie 70 proc. mokytojų mano, kad kūrybiškumas yra išugdomas. Akivaizdu, kad šalies mokyto-

jų požiūrį į kūrybiškumo prigimtį aktualu plėtoti, juolab kad šioje srityje aktyviai dirbantis JAV mokslininkas M. A. Runco (2003) tvirtina, jog visi žmonės turi kūrybinį potencialą, o jis skleidžiasi mokantis interpretuoti duomenis ir sieti naują informaciją su turimu praktiniu patyrimu.

2. Lietuvos mokytojai kūrybiškumą dažniausiai sieja su vaizduotės (77 proc.), originalių idėjų (75 proc.), išradingumo (72 proc.), gebėjimo derinti idėjas (60 proc.) ir saviraiškos (48 proc.) sąvokomis. Šie tyrimo rezultatai sutampa su daugumos kitų tyrėjų, naudojusį tą patį sąvokų klausimyną, rezultatais (Zhou ir kt., 2013; Diakidoy ir kt., 1999; Fryer, Collings, 1991). Tačiau kitų šalių mokytojai greta šių sąvokų dažnai mini ir tokias labai svarbias kūrybiškumo dimensijas kaip divergentinis mąstymas, gebėjimas spręsti užduotis keliais skirtingais būdais, nuolatinis klausinėjimas, smalsumas, polinkis bandyti / kurti nauja, gebėjimas greitai atsakyti, asmens aktyvumas (Zhou ir kt., 2013; Fleith, 2000; Chan ir kt., 1999). Pažymėtina, kad tarptautinių mokinių pasiekimų tyrimų rezultatai atskleidžia, jog šias savybes akcentuojančių šalių mokiniai (Hongkongo, Kinijos, Japonijos, Vokietijos) išsiskiria gana aukštais pasiekimais. Ten labiau nei Lietuvos mokyklose kreipiamas dėmesys į kognityvinį kūrybiškumo ugdymo aspektą. O Lietuvos mokytojai kūrybiškumą daugiausia sieja su asmenybinio komponentu. Šalies mokytojų požiūriui pakeisti reikėtų sudaryti sąlygas mokytojams dalyvauti kūrybiškumo ugdymo seminaruose, kurių metu jie turėtų galimybę giliau susipažinti su šiuolaikiniu požiūriu į kūrybiškumą ir jo ugdymo galimybes.
3. Analizuojant tyrimo duomenis pagal vietovės tipą, kurioje yra mokykla, nustatyta, kad vaizduotės ir išradingumo sąvokų svarbumo laipsnis teigiamai ir reikšmingai koreliavo su vietovės urbanizacijos lygiu, t. y. miestų ir didmiesčių mokyklų mokytojai labiau negu kaimo mokyklų mokytojai kūrybiškumą buvo linkę sieti su vaizduotės ir išradingumo sąvokomis. Galbūt tam įtakos turi mokyklos aplinka, didesnės galimybės gauti ir naudotis įvairesnėmis mokymo priemonėmis, didesnės mokytojų galimybės

tobulintis. A. Craft (2001) tyrimo rezultatai patvirtina, kad kultūrinis ir socialinis kontekstas reikšmingai gali nulemti mokytojų požiūrio į kūrybiškumą skirtumus. Taigi kaimo vietovių mokytojų kvalifikacijos kėlimu besirūpinančios įstaigos turėtų į tai atkreipti dėmesį, pasiūlydamos mokytojams kvalifikacijos kėlimo kursus mokinių kūrybiškumo ugdymo srityje.

4. Tyrimo duomenų analizės pagal mokyklos tipą rezultatai atskleidė savitą pradinėse mokyklose dirbančių mokytojų požiūrį į kūrybiškumą. Šio tipo mokyklose dirbantiems mokytojams originalių idėjų ir gebėjimo derinti idėjas sąvokų svarba atrodo gerokai mažiau reikšminga, o saviraiškos sąvoka – gerokai labiau svarbi, palyginti su pagrindinių, vidurinių mokyklų, progimnazijų ir gimnazijų mokytojais (skirtumai statistiškai reikšmingi). Panašių tyrimų, galinčių patvirtinti ar paneigti šiuos rezultatus, surasti nepavyko. Galima kelti prielaidą, kad pradinėse (pagal mokyklos tipą) mokyklose mokinių saviraiškos galimybės yra didesnės, nes mokinių kūrybiškumo raiškai skiriama daugiau dėmesio.
5. Analizuojant tyrimo duomenis pagal amžių, atskleista, kad mokytojo amžius ir mokytojo požiūris į kūrybiškumą kaip įgimtą / įgytą savybę yra susiję požymiai: jaunesni mokytojai labiau nei vyresni jų kolegos linkę manyti, jog kūrybiškumas labiau įgimta nei įgyta savybė. Tačiau nagrinėjant įvairaus amžiaus mokytojų grupių požiūrį į kūrybiškumą apibūdinančias sąvokas statistiškai reikšmingas nuomonių skirtumas nustatytas tik vienu atveju: vyresniems nei 50 metų mokytojams originalių idėjų sąvoka atrodo gerokai mažiau svarbi negu jaunesniems jų kolegoms. Mokytojo požiūrio ir mokytojo amžiaus sąsajas gana išsamiai tyrinėjęs P. Lee su bendraautorais (2006) teigia, kad vyresni mokytojai labiau linkę pabrėžti kognityvinį kūrybiškumo komponentą, jaunesni – asmenybinį.
6. Reikšmingų skirtumų, analizuojant įvairių dalykų mokytojų požiūrį į kūrybiškumą, šiame tyrime neužfiksuota, tačiau jie tikėtini pasirinkus tyrimui didesnę mokytojų dalykininkų imtį. Kitų šalių mokslininkų tyrimai rodo, kad esama skirtingo požiūrio į

įvairių mokomųjų dalykų vietą ugdant mokinių kūrybiškumą. Pavyzdžiui, vokiečių bei japonų mokytojai mano, kad kūrybiškumas gali labiau pasireikšti per literatūros pamokas (Lee, Seo, 2006). J. Zhou (2013), I. A. N. Diakidoy (1999) teigia, jog labiausiai kūrybiškumui atsiskleisti padeda menai ir gamtos mokslai, mažiausiai – socialiniai mokslai. Tačiau kinų mokslininkai mano, kad labiausiai kūrybiškumui (ypač kognityviniam komponentui) skleistis tinkama disciplina – matematika. E. L. Manno (2006) nuomone, jeigu matematikos pamokose nebus skatinamas kūrybiškumas, tai apskritai bus prarasta galimybė visapusiškai ugdyti mokinių gilų, išsamų matematikos supratimą. Svarstant apie bendrojo ugdymo programų atnaujinimą, būdus ir kelius šalies mokinių pasiekimams pagerinti, į tai būtina atkreipti dėmesį. Būtų prasminga tęsti įvairių dalykų mokytojų požiūrio į kūrybiškumą ir jo ugdymą tyrimus, nes jie netiesiogiai padėtų atskleisti kriterijus, į kuriuos mokytojai kreipia dėmesį, skirdami ir vertindami mokinių dalykų kūrybinius darbus.

Literatūra

1. Balundė, A., Karkockienė, D. (2015). Vaizduojamojo meno krypties studentų dispozicinės empatijos ir kūrybiškos asmenybės savybių sąsajos. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 34, 105–116.
2. Beghetto, R. A. (2007). Ideational code-switching: Walking the talk about supporting student creativity in the classroom. *Roeper Review*, 29(4), 265–270.
3. Cachia, R., Ferrari, A., Kearney, C., Punie, Y., Van den Bergh, W., Wastiau, P. (2009). *Creativity in schools in Europe: A survey of teachers*. Creativity and Innovation European Year 2009. Prieiga per internetą: http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC55645_Creativity%20Survey%20Brochure.pdf.
4. Craft, A. (2001). *An analysis of research and literature on creativity in education*. Prieiga per internetą: http://www.creativetallis.com/uploads/2/2/8/7/2287089/creativity_in_education_report.pdf.
5. Dau-Gaspar, D. (2011). The teacher's creative attitudes – an influence factor of the student's creative attitudes. The Future of Education conference proceedings 2011. Prieiga per internetą: http://conference.pixel-online.net/edu_future/common/download/Paper_pdf/ITL53-Gaspar.pdf.

6. David, W., Chan, L. K. (1999). Implicit theories of creativity: Teachers' perception of student characteristics in Hong Kong. *Creativity Research Journal*, 12(3), 185–195.
7. Diakidoy, I. A. N., Kanari, E. (1999). Students teacher's beliefs about creativity. *British Educational Research Journal*, 25(2), 225–243.
8. Fleith, D. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roeper Review*, 22(3), 148–153.
9. Fryer, M., Collings, J. A. (1991). Teachers views about creativity. *The British Journal of Educational Psychology*, 61(2), 207–219.
10. Grakauskaitė-Karkockienė, D. (2006). *Characteristics of creativity change in university students: daktaro diertacijos santrauka*. Vilnius: Vilniaus universitetas.
11. Grakauskaitė-Karkockienė, D. (2013). Studentų kūrybiškumo, asmenybės savybių ir gimimo eiliškumo sąsajos. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 31, 84–94.
12. Grudžinskytė, A., Norvilienė, A., Grudžinskienė, V. (2009). 5–6 metų vaikų kūrybiškumas: pedagogų ir tėvų požiūris. *Pedagogika*, 96, 95–102.
13. Jautakytė, R. (2014). Kūrybiškumo samprata ir jo ugdymas darželyje: ikimokyklinio auklėjimo pedagogų pozicija. *Tiltai*, 1, 87–103.
14. Karkockienė, D. (2005). Būsimų pedagogų kūrybiškumo ugdymo ypatumai mokantis pagal specialią programą. *Pedagogika: mokslo darbai*, 79, 91–96.
15. Karkockienė, D., Butkienė, G. (2005). Studentų kūrybiškumo ir intelekto gebėjimų sąsajos. *Psichologija*, 32, 60–73.
16. Karkockienė, D. (2008). Training of creativity: theoretical and practical aspects. n *NYEX Annual Conference*, 18–21 (pp. 145–150). Serbia: Petnica.
17. *Kūrybiškumo ugdymas: tyrimai ir metodika. (2011–2013)*. Šiuolaikinių didikų centras. Prieiga per internetą: http://www.sdcentras.lt/proj_kuryba.htm
18. Lee, E. A., Seo, H. (2006). Understanding of Creativity by Korean Elementary Teachers in Gifted Education. *Creativity Research Journal*, 18(2), 237–242.
19. Mann, E. L. (2006). Creativity: the essence of mathematics. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(2), 236–260.
20. Niu, W., Liu, D. (2009). Enhancing creativity: A comparison between effects of an indicative instruction “to be creative” and more elaborate heuristic instruction on Chinese student creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(2), 93–98.
21. Rinkevich, J. L. (2011). Creative teaching: Why it matters and where to begin. *The Clearing House*, 84, 219–223.
22. Runco, M. A. (2003). Education for creative potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 317–324.

23. Schacter, J., Thum, Y., Zifkin, D. (2006). How much does creative teaching enhance elementary school student's achievement? *Journal of Creative Behavior*, 40(1), 47–72.
24. Treffinger, D. J. and others. (1968). Teachers' attitudes about creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 2(4), 242–248.
25. Yu-Sien, Lin. (2011). Fostering creativity through education – a conceptual framework of creative pedagogy. *Creative Education*, 2(3), 149–155.
26. Zhou, J., Shen, J., Wang, X., Neber, H., Johji, I. (2013). A cross-cultural comparison: teacher's conceptualizations of creativity. *Creativity Research Journal*, 25(3), 239–247.

Summary

Daiva Karkockienė, Viktorija Sičiūnienė, Erika Strolienė

LITHUANIAN TEACHERS' VIEWS ABOUT CREATIVITY

The aim of this research was to study Lithuanian Teacher's Views about Creativity. In Lithuania there is the first research focused in teacher's views about creativity. It's important to study this topic because on it depends the education of students' creativity at schools. 150 teachers from different Lithuanian schools participated in the research (79 primary education and 71 basic education teachers). The views about creativity were evaluated by the list of 17 conceptions related to creativity. The teachers were asked also if creativity is a gift or if it could be developed. It has been revealed that most often teachers related creativity with such conceptions as imagination, original ideas, invention, combination ideas and self-expression. A half of teachers think that creativity is a gift, another part – that creativity could be developed.

Keywords: primary and basic education teachers, views about Creativity.

2 KLASĖS MOKINIŲ SKAITYMO TECHNIKOS GEBĖJIMŲ UGDYMAS MUZIKINĖMIS VEIKLOMIS

Anotacija. Straipsnyje analizuojamas 2 klasės mokinių skaitymo technikos gebėjimų ugdymas muzikinėmis veiklomis. Teoriniu požiūriu aptarti muzikinių ir literatūrinių kūrinių panašumai, skaitymo gebėjimų ir muzikinių veiklų ugdymo sąsajos. Empirinio tyrimo metu ištirti ir įvertinti mokinių skaitymo technikos gebėjimai (prieš ir po ugdomosios veiklos tyrimo). Ugdomosios veiklos tyrimo metu organizuotas integruotas skaitymo technikos gebėjimų ugdymas muzikinėmis veiklomis. Mokiniai ne tik aktyviai skaitė, kūrė įvairias muzikines improvizacijas skaitomam tekstui, bet ir įsivertino savo skaitymo technikos gebėjimus pagal iš anksto susitartus kriterijus (intonaciją ir taisyklingumą). Straipsnyje pateikiamos apibendrintos esminės tyrimo išvados.

Esminiai žodžiai: pradinį klasių mokiniai, ugdymas, skaitymo technika, muzikinės veiklos.

Įvadas

Problemos aktualumas. Kiekvieno asmens skaitymo gebėjimai yra labai svarbūs, integralūs, pamatiniai, nes nuo jų priklauso daugelio dalykų mokymosi sėkmė. UNESCO (2005) ataskaitoje teigiama, jog reikia permąstyti kiekvienos valstybės ugdymo sistemas taip, kad jos tiktų *visiems ir kiekvienam*. Reikia iš esmės apmąstyti esmines kompetencijas, kurių reikia kiekvienam besimokančiajam. Ataskaitoje pabrėžiama, kad daugelis valstybių išskyrė pagrindinę kryptį, orientuotą kompetencijų ugdymo link, tačiau kol kas perteikiant ugdymo turinį tai kokybiškai neįgyvendinta, nes realios ugdymo situacijos neatitinka švietimo strategijų ir tikslų. Ugdymo programos dažnai yra atnaujinamos. Tai yra būtina, tačiau lygiagrečiai nedaromi kiti pokyčiai, kurie yra reikalingi ugdymo praktikoje, todėl tai neduoda gerų rezultatų. Dokumente *Lietuvių kalbos 2010–2014 metų ugdymo strategija bendrojo lavinimo programas vykdan-*

čiose mokyklose (2010) numatyta siekti, „kad mokinių lietuvių kalbos ir literatūros žinios ir gebėjimai reikšmingai bei sistemingai kiltų, lyginant su Europos Sąjungos šalių gimtųjų kalbų žinių ir gebėjimų vidurkiu“ (p. 12). Vis dėlto analizuojant PIRLS 2011 metų tyrimų rezultatų ataskaitą (2012), pastebėta, kad Lietuvos skaitymo rezultatai per pastaruosius dešimt metų smuko visuose lygmenyse. Lietuvos mokinių rezultatai nuo 2006 m. sumažėjo 9 taškais, o nuo 2001 m. – 15 taškų. Leidinyje *Mokymas skaityti Europoje: kontekstas, politika ir praktika* (2011, 3) aprašomos šio reiškinio pasekmės, teigiant, kad „tai gali sukelti tikrą katastrofą Europos šalių visuomenėse: vaikams, kurie palieka mokyklą nesugebėdami tinkamai suprasti netgi paprastų rašytinių tekstų, kyla pavojus ne tik būti išstumtiems iš darbo rinkos, bet ir prarasti galimybę mokytis toliau“. Taigi, iškyla klausimas, kodėl vyrauja tokios tendencijos. Mokslininkai N. Carr'as (2013), Ch. Igelas, V. Urquhart (2012), M. K. Abersek, B. Abersekas (2013) teigia, kad Z kartai, kuriai priskiriami ir dabartinio mokyklinio amžiaus žmonės, reikia visiškai kitokio ugdymo, nes dėl informacinių technologijų daromo poveikio pasikeitė vaikų mąstymas bei mokymosi būdai. Su šiais pokyčiais mokslininkai sieja ir mokinių negebėjimą nuodugnai skaityti, kadangi jie tai daro kilpiniu būdu, tarsi nuskenuodami tekstą. Todėl galima daryti prielaidą, kad skaitymo gebėjimai blogėja visų pirma dėl to, kad yra prasta skaitymo technika. Tam, kad ši situacija būtų pagerinta, reikia ieškoti efektyvių būdų, gerinančių skaitymą. Apibendrinamos užsienio mokslininkų nuomonės P. Pečiuliauskienė, I. Valantinaitė, V. Malonaitienė (2013, 87) teigia, kad ugdymo procese naudojant tarpdalykinius ryšius mokiniai geba geriau sintetinti, jungti medžiagą, pasižymi didesne motyvacija ir įsitraukimu, aukštu darbingumo lygiu, todėl viena iš skaitymo technikos ugdymo galimybių yra kryptingai taikomų muzikinių veiklų integracija į lietuvių kalbos pamokas. W. M. Andersonas, J. E. Lawrence'as (2010) muzikos integralumą įrodo šiais teiginiais:

- Muzika yra universalus visiems laikams ir kultūroms būdingas reiškinys.
- Visi žmonės turi tam tikrų muzikinių gebėjimų.
- Muzikinis pažinimas padeda pažinti savo kultūrą, suformuoja tautinį identitetą.

- Muzika itin susijusi su kitais mokomaisiais dalykais, pavyzdžiui, natų vertę muzikoje atitinka trupmenos matematikoje, žodžių skaitymas yra panašus į muzikinių kūrinų skaitymą.

Muzikinių ir literatūrinių kūrinų panašumai, skaitymo gebėjimų ugdymo ir muzikinių veiklų sąsajos. V. Aleksienė (2010, 19) teigia, kad „muzika yra emocinė kalba, kurios mokomasi jau prenataliniu laikotarpiu“. Žmogaus gemalas pradeda reaguoti į garsus apie šešioliktą savaitę. Vaisius jaučia motinos kūno ritmus, garsus (vibracijas), reaguoja į mamos emocijas. Mokslininkė teigia, kad vaisius suvokia ne semantinį, bet intonacinį-emocinį garsų turinį, kuris ir yra muzikos esmė, ir kaupia emocinio intonavimo, kaip pašąmoninio, intuityvaus mąstymo, patirtį. Tai esminė patirtis, kuri yra sėkmingos vaiko būsimos socializacijos sąlyga. Kalbant apie muzikos poveikį postnataliniu laikotarpiu, galima teigti, kad motinos bendravimas su kūdikiu balsu, tembros aukščiu, stiprumu, judesiais, tam tikru tempu padeda jam emociškai suvokti reliatyvią kalbos visumą. Ši prelingvistinė – muzikinė-emocinė komunikacijos forma, kuriai naujagimis pasirošia prenatalinėje vystymosi fazėje, yra itin susijusi su kalbinių gebėjimų vystymusi, ypač su komunikatyvumu. Šį teiginį patvirtina ir Z. Rinkevičius (2002, 291), teigdamas, kad ontogenezėje kūdikis visų pirma save išreiškia ne tardamas skiemenis, bet „ikikalbiniu emociniu semantiniu intonavimu“. Be to, autorius pateikia nuomonę, kad „esama hipotetinių tvirtinimų, jog kalbos atsiradimui esminės įtakos turėjo pirmųjų žmonių ikikalbinis intonacinis bendravimas“ (p. 291). Todėl galima teigti, kad muzika yra labai svarbi kalbos vystymuisi. Toliau siekiant įrodyti šį teiginį verta paminėti, kad H. Gardneris (1993) ištyrė, jog muzikinis intelektas atsiranda pirmiausiai. Tai patvirtina ir faktas, kad daugelis vaikų labai greitai įsimena melodijas, nesunkiai sukurdami jų naujų variacijų. Todėl ši mokinių susidomėjimą ir natūralų polinkį į muziką galima panaudoti ugdant ir kalbinius gebėjimus, kurie, kaip jau įrodyta, yra labai susiję su muzikiniais.

Muzikinio kūrinio ir literatūrinio teksto skaitymas turi panašumų. R. Aleknaitė-Bieliauskienė (2008) teigia, kad muzikos kalba ir žodinės struktūros turi kai kurių panašumų, kadangi:

- 1) tiek muzikine, tiek žodine kalba siekiama sukurti, perduoti informaciją;
- 2) kalbos garsas ir muzikos garsas kyla iš tos pačios išraiškos formos.

Toliau analizuojant panašumus reikia pastebėti, kad muzikoje yra tam tikri terminai, apibūdinantys muzikos charakterį, kūrinio siunčiamą informaciją. Tai muzikos išraiškos priemonės. J. Vaišvilienė (2004) teigia, kad svarbiausios muzikos išraiškos priemonės (melodija, ritmas, metras, tempas, dinamika, tembras, registras, dermė, harmonija, faktūra) gali būti pritaikomos ne tik klausant muzikos, bet ir skaitant. Tai įgyvendinti galima sakinių skaitant skirtingai – garsiai ir tyliai (dinamika), greitai ir lėtai (tempas), aukštai ir žemai (registras), švelniai ir grėsmingai (tembras), linksmai ir liūdnei (dermė). Jei skaitant vienas žmogus pradėtų skaityti, o po kurio laiko kitas vėl skaitytų tą patį sakinį nuo pradžių, tačiau skirtingais būdais, tai galima būtų vadinti harmonija ir faktūra.

P. S. Campbell, C. Scott-Kassner (2002) teigia, kad tiek muzikinėje, tiek sakytinėje kalboje daug dėmesio skiriama skaitymui, skyrybai, gramatikai, rašymui, tarimui. Tai nesunkiai būtų galima įrodyti vien todėl, kad tiek muzikinis, tiek rašytinis tekstas turi savo skyrybos ženklus (pauzė, brūkšnys, daugtaškis). Dėl to tam, kad būtų teisingai perskaitytas muzikinis ir grožinis kūriniai, būtina suprasti, ką tie skyrybos ženklai reiškia. M. J. Lloydas (1978) pastebi, kad abu tekstai yra skaitomi iš kairės į dešinę ir yra sudaryti iš tam tikrų simbolių (raidžių, natų). Dar vienas akivaizdus panašumas – tam, kad žmogus perskaitytų abiejų tipų tekstus, jam reikalinga regimoji atmintis, antraip jis pamirštų, apie ką skaitė, arba negalėtų atlikti muzikinio kūrinio. D. Hansen, E. Bernstorf, G. M. Stuber (2004) išskiria ir tam tikrus gebėjimus, kurie būtini abiem raštams skaityti (žr. 1 lentelę). Apibendrinant galima teigti, kad ugdant muzikinius gebėjimus, tokius kaip solfedžiavimas, dainavimas, pratimai ritmui jausti, šokis, yra lavinami gebėjimai, kurie reikalingi skaitymui, ir atvirkščiai.

Muzikiniam ir literatūriniam kūriniai skaityti reikalingų gebėjimų aprašymas

(pagal Hansen, Bernstorf, Stuber, 2004)

Gebėjimas	Skaitant muzikos raštą	Skaitant kalbos raštą
Fonologinis	Ritmo, garso trukmės pajautimas, garso sandaros suvokimas	Teisingas skiemenuvimas, gebėjimas suvokti žodžio sandarą
Foneminis	Gebėjimas solfedžuoti, atpažinti natą, susieti natos pavadinimą su girdimu garsu	Raidės atskyrimas nuo garso, gebėjimas iš raidžių sudaryti žodį
Improvizacinis	Kūrinio nuotaikos perteikimas, gebėjimas improvizuoti, aranžuoti kūrinius	Rišlus skaitymas, intonacija – skyrybos ženklų paįsymas, gebėjimas perteikti nuotaiką

Skaitydami muzikinį kūrinį žmonės dažnai vienu metu skaito ir natas, ir tekstą, užrašytą raidėmis – dainos žodžius. Jis būna suskiemenuotas, todėl tokį tekstą vaikui perskaityti yra lengviau nei vientisą tekstą.

Dėl šios priežasties būtent toks skaitymo būdas yra labai naudingas pirmajame pradinio ugdymo konkcentre, kai mokiniai plėtoja skaitymo technikas gebėjimus. N. Weinbergeris (1998) atliko tyrimą, kurio metu vaikai buvo mokomi, kaip tinkamai klausytis folklorinės muzikos ir atpažinti ritminius bei melodinius elementus. Nors ši grupė nebuvo mokoma skaityti natų, skaitymo rezultatai buvo nepalyginti geresni už toje pačioje klasėje besimokančių kitą grupę, kuri nebuvo mokoma muzikos per septynis tyrimo mėnesius. Tyrėjas N. Weinbergeris pabandė paaiškinti, kodėl taip yra. Anot jo, mokymąsi skaityti sudaro trys etapai:

- 1) vizualus žodžių atpažinimas;
- 2) išmokimas atpažinti, kaip vizualios žodžio dalys atitinka jų tariamus garsus;
- 3) vizualus žodžių atpažinimas, aplenkiant pirmuosius du etapus.

Tyrėjo nuomone, muzika padeda skaitytojui antroje stadijoje, todėl muzikuojančių vaikų skaitymo rezultatai buvo geresni. Dar vienas penkia-mečių tyrimas parodė tą patį – paaiškėjo, kad vaikai, kurių ikimokyklinio ugdymo įstaigose buvo vedamos muzikos veiklos, nepalyginti geriau skyrė fonemas nei tokiose veiklose nedalyvavę jų bendraamžiai (Gromko, 2005). Y.-Ch. Ho'as, M.-Ch. Cheung ir A. S. Chan (2003) atliko tyrimą, kuriame

dalyvavo 90 dešiniarankių 6–15 metų berniukų. 45 iš jų kartą per savaitę po vieną valandą pasirinktu instrumentu grodavo klasikos kūrinius. Vaikai programoje dalyvavo nuo 1 iki 5 metų. O kiti tiriamieji jokioje su muzika susijusioje veikloje nedalyvavo. Rezultatai parodė, kad muzikuojančių vaikų regimoji ir girdimoji atmintis tapo kur kas geresnė nei tų, kurie muzikinio ugdymo programoje nedalyvavo. Tyrėjai teigia, kad taip atsitiko dėl tam tikrų neuroanatominių pokyčių muzikuojančių žmonių smegenyse.

Apibendrinant galima teigti, kad yra labai glaudžios kalbinių ir muzikinių gebėjimų sąsajos, o rašytiniai ir muzikiniai tekstai turi labai daug panašumų – jiems skaityti ir suvokti yra reikalingi tie patys gebėjimai, todėl tiek muzikinis, tiek kalbinis vaiko ugdymas turi įtakos skaitymo gebėjimams. Tai patvirtina ir tyrimai, rodantys, kaip stipriai pagerėja vaikų, ugdomų muzikinėmis veiklomis, skaitymo gebėjimai.

Tyrimo objektas – 2 klasės mokinių skaitymo gebėjimų ugdymas muzikinėmis veiklomis.

Tyrimo tikslas – ištirti 2 klasės mokinių skaitymo technikos gebėjimų ugdymą muzikinėmis veiklomis.

Tyrimo hipotezė: muzikinės veiklos gerina skaitymo technikos gebėjimus.

Tyrimo metodai:

Skaitymo įrašų analizė (prieš ir po ugdomosios veiklos). Prieš tyrimą, siekiant išsiaiškinti 2 klasės mokinių skaitymo technikos pasiekimų lygį, buvo organizuotas kiekvieno mokinio individualus teksto skaitymas balsu, jį įrašant į diktofoną. Mokiniai skaitė jiems nepažįstamą tekstą, jį prieš tai buvo persiskaite tyliai. Po ugdomųjų veiklų, siekiant nustatyti šių veiklų poveikį, vėl buvo organizuotas kiekvieno mokinio garsusis skaitymas, kuris taip pat buvo įrašytas į diktofoną.

Veiklos tyrimas (ugdomosios veiklos organizavimas) ir filmuotos medžiagos analizė. Tyrimo metu kartą per savaitę buvo organizuotos jungtinės integruotos lietuvių kalbos ir muzikinių veiklų pamokos. Tokių veiklų buvo trys (dvi – pirmajame semestre, viena – antrajame). Tam, kad būtų galima tiksliau analizuoti ugdymo procesą, ugdymo metu vykusias vaikų veiksenas, pamokos buvo filmuojamos, o vėliau, stebint įrašų medžiagą, atlikta jų analizė.

Tyrimo dalyviai: devyni 2 klasės mokiniai.

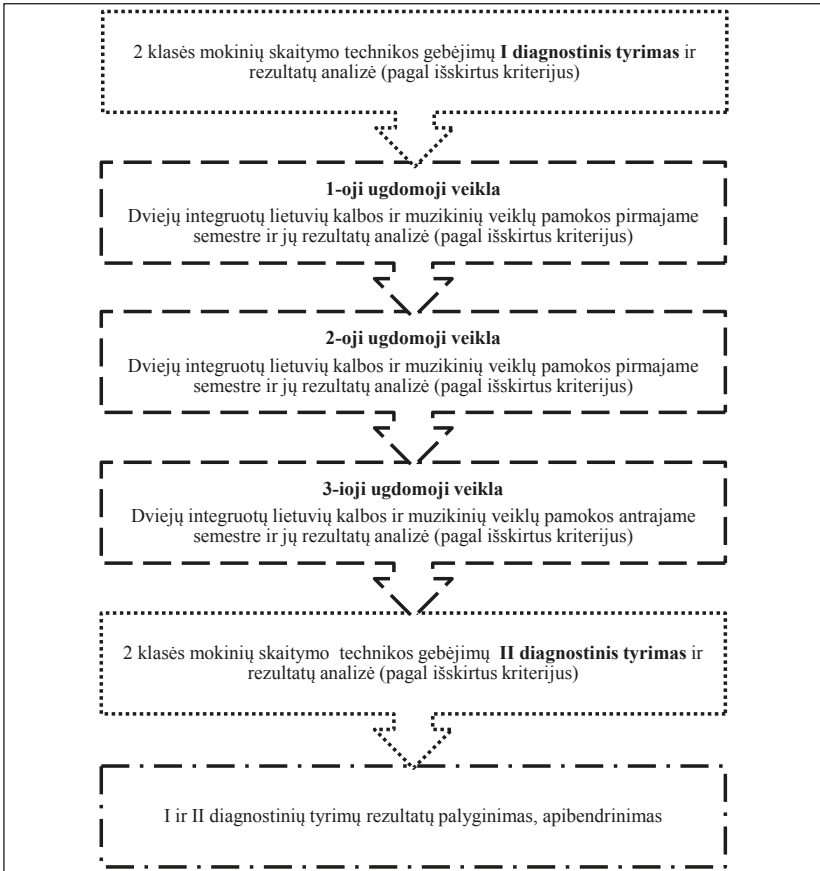
Tyrimo vieta ir laikas: tyrimas vyko vienoje Vilniaus gimnazijų. Pirmasis diagnostinis tyrimas ir du ugdomosios veiklos etapai, kurių metu buvo vedamos keturios integruotos pamokos, vyko 2014 m. gruodžio mėnesį. Trečiasis ugdomosios veiklos etapas, kurio metu buvo vedamos dvi integruotos pamokos, ir antrasis diagnostinis tyrimas, vyko 2015 m. kovo mėnesį.

Tyrimo organizavimas. Planuojant veiklas buvo nuspręsta atlikti kokybinį tyrimą. Jo eiga pavaizduota loginėje schemoje (žr. 1 pav.). Atsižvelgus į šio tyrimo ypatumus, nutarta tirti vienos grupės, t. y. 2 klasės, kurioje rudens semestro metu vyko pedagoginė praktika, mokinių skaitymo technikos gebėjimus ir muzikinių veiklų įtaką jų ugdymo procesui. Ištirti devyni mokiniai.

Tyrimo pradžioje atliktas diagnostinis tyrimas. Kadangi siekta ištirti mokinių skaitymo technikos ypatumus, buvo išanalizuoti kiekvieno mokinio skaitymo garso įrašai. Išsamiai išanalizavus kiekvieno mokinio skaitymo techniką, nustatyti skaitymo technikos gebėjimų lygiai. Ugdomosios veiklos tyrimo metu, vedant keturias lietuvių kalbos pamokas su integruotomis muzikinėmis veiklomis, buvo siekiama ištirti, ar mokinių gebėjimai, susiję su skaitymo technika, patobulėjo; aiškintasi, kokią įtaką padarė pasirinkti ugdomosios veiklos metodai.

Vėliau buvo vedamos dar dvi jungtinės lietuvių kalbos pamokos su integruotomis muzikinėmis veiklomis. Siekiant išsiaiškinti, kaip tiriamieji vertina savo darbą tokiose pamokose, kokius naudingus integruotos veiklos aspektus išskiria, buvo analizuojamos mokinių įsivertinimo anketos, kai kuriuos duomenis lyginant su tyrėjos vertinimais, siekiant išsiaiškinti, ar vaikai geba įsivertinti objektyviai, adekvačiai. Tyrimo pabaigoje atliktas dar vienas diagnostinis tyrimas, kuriuo siekta patikrinti mokinių skaitymo gebėjimų pokytį po ugdomosios veiklos.

Apibendrinant tyrimo rezultatus, buvo palyginti abiejų (pirmojo ir antrojo) diagnostinių tyrimų rezultatai. Šis rezultatų palyginimas padėjo išsiaiškinti, ar kryptingai taikomos muzikinės veiklos gali turėti įtakos skaitymo gebėjimams ugdyti.



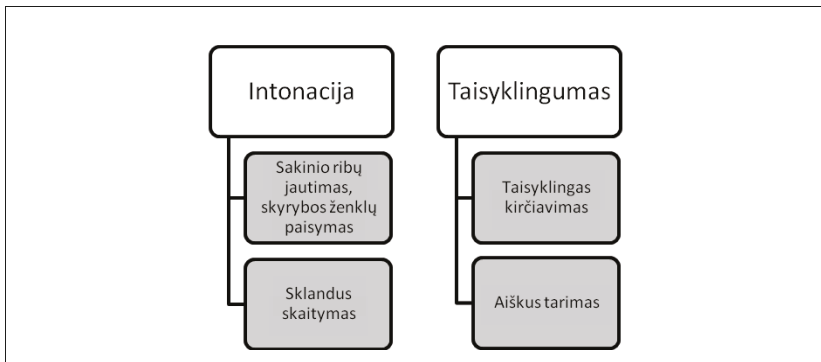
1 pav. Empirinio tyrimo loginė schema

Renkantis tinkamas veiklas integruotoms pamokoms, siekiama vadovautis mokymosi paradigma. Leidinyje *Ugdymo paradigmų iššūkiai didaktikai* (2014, 50) teigiama, kad šia paradigma besivadovaujančių mokytojų pamokose „vedami mokytojo besimokantieji aktyviai konstruoja savo žinojimą, užuot nuolatos mechaniškai „riję“ žinias iš mokytojo ar vadovėlių“. Todėl pasirinktos veiklos, kuriose mokytojas yra ugdymo

proceso koordinatorius, esant reikalui galintis patarti, pakreipti darbo eigą. Remiantis J. Hattie (2012) teiginiu, kad grįžtamosios informacijos teikimas yra vienas svarbiausių veiksnių, padedančių užtikrinti sėkmingą mokymą(si), kiekvienoje pamokoje buvo vykdomas įsivertinimas, žodžiu arba raštu aptariamose veiklų reikšmės ir naudingumas. P. Pečiuliauskienė, I. Valantinaitė, V. Malonaitienė (2013, 88) teigia, kad veiklų apmąstymas sudaro prielaidas „atkurti naujas mokomosios medžiagos puses, kurios anksčiau nebuvo pastebėtos“. Mokslininkų nuomone, per refleksijos komponentą išryškėja sąsajos tarp integracinių ryšių ir mokėjimo mokytis kompetencijos. Kadangi refleksija padeda pažinti savo stipriąsias ir tobulintinas puses, mokinys pats tampa atsakingas už savo mokymąsi, nes gali ieškoti pagalbos tobulindamas tai, kas kelia sunkumų.

Kadangi muzikinių veiklų integracija siekiama daryti teigiamą poveikį skaitymo gebėjimams, pamokos buvo modeliuojamos remiantis S. Snyder (1996) apibrėžtu integracijos jungimo lygiu. Taip buvo nuspėsta todėl, kad muzikinius gebėjimus (melodijos kūrimas, ritmo, tempo pojūtis) norėta panaudoti skaitymo technikos gebėjimams, priskiriamiems prie kalbinių gebėjimų, ugdyti.

Siekta ištirti mokinių skaitymo technikos ypatumus, todėl buvo išanalizuoti kiekvieno mokinio skaitymo garso įrašai. Atlikus kiekvieno mokinio išsamią skaitymo technikos analizę, nustatyti skaitymo technikos gebėjimų lygiai. Skaitymo technikos gebėjimų analizė buvo atliekama, remiantis 2015 m. Pradinio ugdymo lietuvių kalbos bendrosios programos II projektu (p. 15), kuriame teigiama, kad mokiniai turi gebėti „skirti skyrybos ženklus (tašką, kablelį, klaustuką), <...> sakinio ribas, <...> skaitant pakankamai taisyklingai tarti garsus ir tinkamai intonuoti tiesioginius, klausiamuosius ir skatinamuosius sakinius“, ir teorinėje dalyje analizuota mokslinė bei metodinė literatūra. Remiantis šia literatūra buvo suformuluoti du pagrindiniai skaitymo technikos įvertinimo aspektai – intonacija ir taisyklingumas. Jų apibūdinimai pateikti toliau esančioje scheme (žr. 2 pav.).



2 pav. Diagnostinio mokinių skaitymo technikos tyrimo rezultatų vertinimo kriterijai

Ugdomosios veiklos tyrimo metu, vedant tris jungtines lietuvių kalbos pamokas su integruotomis muzikinėmis veiklomis, buvo siekiama iširti, ar mokinių gebėjimai, susiję su skaitymo technika, patobulėjo; aiškintasi, kokią įtaką padarė pasirinkti ugdomosios veiklos metodai.

Atsižvelgus į diagnostinio tyrimo rezultatus, nuspręsta vesti pamoką, kurioje vaikai susipažintų su metodu, padedančiu pastebėti skyrybos ženklus bei tinkamai intonuoti klausiamuosius, tiesioginius, skatinamuosius sakinius. Užduotis buvo parengta remiantis P. S. Campbell, C. Scott-Kassner (2002) pateikiamu pasiūlymu, skaitant tekstą skirtingais būdais imituoti skyrybos ženklus. Todėl tyrėja vedė pamoką, kurioje buvo iškeltas uždavinys – skaitant tekstą spragtelti pirštais tada, kai pamatomas skyrybos ženklas. Toliau buvo vedamos dar dvi jungtinės lietuvių kalbos pamokos su integruotomis muzikinėmis veiklomis. Jos modeliuotos sujungiant du metodus: K. B. Walsh (1998) aprašytą grupinio skaitymo balsu būdą ir P. S. Campbell, C. Scott-Kassner (2002) pasiūlytą idėją skaitymo gebėjimams ugdyti muzikinėmis veiklomis – kurti melodiją skaitomam tekstui. Todėl mokiniai, dirbdami grupėse, kūrė eilėraščiui melodiją. Šia veikla, pasitelkiant muziką, siekiama (rimas, ritmas, melodija ir kt.) pagerinti mokinių skaitymo technikos gebėjimus, ypač sklandų skaitymą, patį žodžių iškodavimą. Kad mokiniams būtų lengviau sukurti melodiją,

ritmą, buvo parinkti eiliuoti kūriniai. Vedant trečiąją jungtinę integruotą lietuvių kalbos ir muzikinių veiklų pamoką, nuspręsta mokiniams pateikti sudėtingesnes užduotis, reikalaujančias ne tik sukurti tekstui melodiją, bet ir patiems pasirinkti teksto ištrauką bei, susiejus teksto turinį su muzikinių veiklų formomis, sukurti tekstą iliustruojančius muzikinius interpus. Tyrimo pabaigoje atliktas dar vienas diagnostinis tyrimas, kuriuo siekta patikrinti mokinių skaitymo gebėjimų pokytį po ugdomosios veiklos. Apibendrinant tyrimo rezultatus, buvo palyginti abiejų (pirmojo ir antrojo) diagnostinių tyrimų rezultatai. Šis rezultatų palyginimas padėjo išsiaiškinti, ar kryptingai taikomos muzikinės veiklos gali turėti įtakos skaitymo gebėjimams ugdyti.

Tyrimo rezultatų analizė ir interpretacija

Dėl ribotos straipsnio apimties pateiksime tik diagnostinių tyrimo rezultatų palyginimą.

Pirmojo ir antrojo diagnostinių tyrimų rezultatų palyginimas. Palyginus pirmojo ir antrojo diagnostinių tyrimų rezultatus pastebėta, kad atlikus ugdomąją veiklą padidėjo pagrindinio sklandaus skaitymo gebėjimo lygio įvertinimų. Svarbu tai, kad po pirmojo diagnostinio tyrimo šis gebėjimas beveik pusės mokinių buvo įvertintas nepatenkinamu lygiu, o tyrimo pabaigoje nepatenkinamam lygiui priskirta tik 10 proc. vaikų skaitymo technika, patenkinamam – kiek daugiau nei 20 proc. Taigi dauguma mokinių po integruotų veiklų savo skaitymo techniką pagerino. Taip atsitikti galėjo todėl, kad tekstai buvo eiliuoti, su aiškiu rimu, o tai palengvina skaitymą. Kita vertus, skaitymas grupėje padeda silpnesnių skaitymo gebėjimų vaikams, nes, beklausydami geriau skaitančiųjų, jie greičiau išmoka perskaityti sudėtingesnius žodžius. Be to, melodija palengvina įsiminimą, todėl vaikų atmintyje formuojasi ortografinės žodžių reprezentacijos, tai lemia greitesnį žodžių visuminį atpažinimą skaitant.

Pirmojo diagnostinio tyrimo metu taip pat nustatyta, kad sklandumas daro tiesioginį poveikį kitiems skaitymo technikos gebėjimams, ypač skaitymo paisant skyrybos ženklų bei sakinio ribų jautimo gebėjimams. Tai pasitvirtino ir antrojo diagnostinio tyrimo metu. Svarbu pastebėti, kad tiek po pirmojo, tiek ir po antrojo diagnostinių tyrimų, gebėjimų

sklandžiai skaityti ir jausti sakinio ribas bei paisyti skyrybos ženklų pasiekimų lygiai sutapo – pagerėjus sklandumui, analogiškai gerėjo ir gebėjimas skaityti paisant skyrybos ženklų.

Kalbant apie taisyklingą kirčiavimą reikia pastebėti, kad po antrojo diagnostinio tyrimo padaugėjo aukštesniojo lygio įvertinimų, vieno mokinio gebėjimas taisyklingai kirčiuoti įvertintas patenkinamu lygiu. Taip galėjo atsitikti todėl, kad antrojo diagnostinio tyrimo metu mokiniai skaitė tekstą, kuriame buvo nežinomų, retai vartojamų žodžių. Tai galėjo apsunkinti mokinių iš rusakalbių šeimų žodžių kirčiavimą. Gebėjimas aiškiai tarti žodžius liko nepakitęs.

Tai, kad dalis vaikų su intonacija susijusiose srityse pasiekė patenkinamą lygį, yra sietinas su individualiomis mokinių savybėmis. Tikėtina, kad šie mokiniai turi silpnesnius skaitymo gebėjimus ar sutrikimus, skaito tik fonologiniu (kiekvieną žodį skaito jungdami fonemas į skiemenis, skiemenis – į žodžius) arba ortografiniu būdu (spėlioja žodžius). Taip pat galima daryti prielaidą, kad tam įtakos turi ir kita gimtoji kalba, retai girdima taisyklinga lietuvių kalba, skurdus žodynas.

Lyginant tyrimo rezultatus, tyrimo pabaigoje užfiksuotas mokinių skaitymo gebėjimų pagerėjimas. Net 70 proc. mokinių skaitymo technikos gebėjimai, susiję su intonacija, patobulėjo. Integruotų pamokų metu mokiniai dažniausiai skaitė sklandžiai. Pagerėjo ir kirčiavimas. Tokie rezultatai patvirtina N. Weinbergerio (1998) tyrimo išvadas, kad tie vaikai, kurie buvo mokomi, kaip tinkamai klausytis muzikos ir atpažinti ritminius bei melodinius elementus, pasižymėjo nepalyginamai geresniais skaitymo rezultatais.

Atsižvelgiant į tai, kad su intonacija susijusių aukštesniojo lygio įvertinimų nepadaugėjo, galima teigti, kad garsiojo grupinio skaitymo metodas, taikomas kartu su integruotomis muzikinėmis veiklomis, pagerina būtent silpniau skaitančių mokinių skaitymo gebėjimus. Šį teiginį patvirtina ir nepatenkinamu bei patenkinamu skaitymo technikos pasiekimų lygiais įvertintų mokinių refleksija, atskleidžianti, kad šios veiklos gerina skaitymą, o aukštesnįjį skaitymo pasiekimų lygį pasiekę vaikai integruotas veiklas sieja su bendradarbiavimo įgūdžių ugdymu.

Tyrimo duomenys leidžia teigti, kad:

- Kryptingas muzikinių veiklų integravimas į lietuvių kalbos pamokas, siekiant pagerinti mokinių skaitymo technikos gebėjimus, buvo nevienodai efektyvus ugdant intonacijos ir taisyklingumo gebėjimus. Mokinių gebėjimai taisyklingai kirčiuoti pagerėjo, o aiškus tarimas liko nepakitęs. O skaitymo sunkumus patiriančių mokinių gebėjimai sklandžiai skaityti, paisyti skyrybos ženklų pagerėjo.
- Palyginus abiejų diagnostinių tyrimų rezultatus paaiškėjo, kad po ugdomosios veiklos 40 proc. tiriamųjų gebėjimų sklandžiai skaityti ir jausti sakinio ribas bei paisyti skyrybos ženklų rezultatai buvo aukštesni nei pirmojo diagnostinio tyrimo metu.
- Tyrimo rezultatai, atskleidžiantys pozityvesnius silpnais ir vidutiniais skaitymo technikos gebėjimais pasižyminčių mokinių pokyčius, patvirtina hipotezę, kad kryptingas muzikinių veiklų taikymas gali pagerinti skaitymo technikos gebėjimus. Vis dėlto vienareikšmiškai tvirtinti, kad tai lėmė tik muzikinių veiklų integravimas į lietuvių kalbos pamokas, negalima, kadangi tam įtakos galėjo turėti ir kitokia su skaitymu susijusi veikla.

Išvados

1. Apibendrinant tyrimo rezultatus galima daryti išvadą, kad po ugdomosios veiklos mokinių skaitymo technikos gebėjimai pagerėjo. Ištyrus gebėjimus, susijusius su intonacija, pastebėta, kad tiek po pirmojo, tiek po antrojo diagnostinių tyrimų gebėjimų sklandžiai skaityti ir jausti sakinio ribas bei paisyti skyrybos ženklų pasiekimų lygiai sutapo, o pagerėjus sklandumui, analogiškai gerėjo ir gebėjimas skaityti paisant skyrybos ženklų. Nustatyta, kad kokybiškai pakito šiuos gebėjimus atitinkantys mokinių pasiekimai: sumažėjo mokinių skaičius, kurių pasiekimai atitinka nepatenkinamą lygį; padaugėjo pagrindinio ir patenkinamo lygių pasiekimus atitinkančiųjų skaičius. Aukštesniuoju lygiu įvertintų taisyklingų žodžių kirčiavimo gebėjimų padidėjo net penktada-

liu. Aiškus tarimas liko nepakitęs – daugumos mokinių šie gebėjimai atitinka aukštesnįjį lygį, o likusiųjų – pagrindinį.

2. Tyrimo rezultatai sutampa su užsienio tyrėjų išvalgomis, kad vaikai, kalbos mokymąsi siejantys su muzika, pasižymi žymiai geresniais skaitymo gebėjimais. Šio tyrimo rezultatai, atskleidžiantys pozityvesnius silpnais ir vidutiniais skaitymo technikos gebėjimais pasižyminčių mokinių skaitymo pokyčius, patvirtina, kad kryptingas muzikinių veiklų taikymas gali pagerinti skaitymo technikos gebėjimus. Tikėtina, kad taikant tokias veiklas vienus ar dvejus metus, rezultatai būtų dar geresni.

Literatūra

1. Aberšek, M. K., Aberšek, B. (2013). A reading curriculum for the homo zappiens generation: New challenges, new goals. *Journal of Baltic Science Education*. Prieiga per internetą: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=0433d31d-2e15-4b0d-8f5b-d48fd56ef0c9%40sessionmgr4002&vid=4&hid=4209>.
2. Aleksienė, V. (2010). *Muzikos terapijos taikymas socialiniame darbe. I dalis. Teorija: metodinė priemonė*. Vilnius: VPU leidykla.
3. Aleknaitė-Bieliauskienė, R. (2008). *Asmenybės ugdymo muzikos menu paradigma: aktualus šiandienos diskursas*. Vilnius: VPU leidykla.
4. Anderson, W. M., Lawrence, J. E. (2014). *Integrating Music into the Elementary Classroom*. Boston: Cengage Learning.
5. Campbell, P. S., Scott-Kassner, C. (2002). *Music in childhood: From preschool to the elementary grades* (2nd ed.). New York, NY: Schirmer Books.
6. Carr, N. (2013). *Seklumos: kaip internetas keičia mūsų smegenis*. Vilnius: Eurgimas.
7. Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
8. Gromko, J. (2005). The effect of music instruction on phonemic awareness in beginning readers. *Journal of Research in Music Education*, 53(3), 199–209.
9. Hansen, D., Bernstorf, E., Stuber, G. M. (2004). *The music and literacy connection*. Reston, Virginia: MENC: The National Association for Music Education.
10. Hattie, J. (2012). *Matomas mokymasis. Mokytojo vadovas*. New York: Routledge.

11. Ho, Y. C., Cheung, M. C., Chan, A. S. (2003). Music Training Improves Verbal but Not Visual Memory: Cross-Sectional and Longitudinal Explorations in Children. *Neuropsychology*. Prieiga per internetą: http://www.brainmusic.org/EducationalActivitiesFolder/Ho_development2003.pdf.
12. Igel, Ch., Urquhart, V. (2012). Generation Z, meet cooperative learning. *Middle school journal*. Prieiga per internetą: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/detail/detail?vid=3&sid=fa6d5152-847e-4c33-97cf-d73bcf933ce%40sessionmgr4003&hid=4209&bdata=JnNpdGU9ZWZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=ehh&AN=73183517>.
13. *L'exigence de qualité. Rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous*. (2005). Unesco. Prieiga per internetą: http://www.unesco.org/education/gmr_download/fr_summary.pdf.
14. *Lietuvių kalbos 2010–2014 metų ugdymo strategija bendrojo lavinimo programos vykdančiose mokyklose*. (2010). Vilnius: ŠMM. Prieiga per internetą: <https://mokovas.wordpress.com/2011/01/10/lietuviu-kalbos-ugdymo-bendrojo-lavinimo-programu-2010-2014-m-strategija-2011-01-07/del-lietuviu-kalbos-ugdymo-bendrojo-lavinimo-programas-vykdančiose-mokyklose-2010-2014-metui-strategijos-patvirtinimo/>.
15. Lloyd, M. J. (1978). *Teach music to aid beginning readers. The Reading Teacher*, 32, 323–327.
16. *Mokymas skaityti Europoje: kontekstas, politika ir praktika*. (2011). Brussels: Švietimo, garso ir vaizdo bei kultūros vykdomoji įstaiga. Prieiga per internetą: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130lt.pdf.
17. Pečiuliauskienė, P., Valantinaitė, I., Malonaitienė, V. (2013). *Z karta: kūrybingumas ir integracija: monografija*. Vilnius: Edukologija.
18. *Pradinio ugdymo lietuvių kalbos bendrosios programos II projektas*. (2015). Vilnius: Ugdymo plėtotės centras. Prieiga per internetą: <http://www.upc.smm.lt/ugdymas/dokumentai/svarstomi/prad/Pradinio-ugdymo-lietuviu-kalbos-bendrosios-programos-projektas2.docx>.
19. Rinkevičius, Z. (2002). *Muzikinis mąstymas ir jo ugdymas mokykloje (psichologiniai ir filosofiniai aspektai): monografija*. Klaipėda: Klaipėdos laikr. red.
20. Snyder, S. (1996). Integrate with Integrity. Music across the curriculum. *Art education*. Prieiga per internetą: <http://www.amuse.vic.edu.au/images/files/CounterPoint/1996/Integrate%20with%20integrity:%20Music%20across%20the%20curriculum.%20SueSnyder.%201996.pdf>.

21. *Tarptautinio IV klasės mokinių skaitymo gebėjimų tyrimo ataskaita.* (2012). Vilnius: Nacionalinis egzaminų centras. Prieiga per internetą: http://www.egzaminai.lt/failai/3969_PIRLS2011_ATASKAITA.pdf.
22. Tekutienė, M. (2015). *II klasės mokinių skaitymo technikos gebėjimų ugdymas muzikinėmis veiklomis: bakalauro darbas.* Darbo vadovė doc. dr. D. Jakavonytė-Staškuvienė. Vilnius: Lietuvos edukologijos universitetas.
23. *Ugdymo paradigmų iššūkiai: kolektyvinė monografija.* (2014). Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
24. Vaišvilienė, J. (2004). *Muzikos istorijos vadovėlis vaikų muzikos mokykloms. Muzikos istorijos įvadas.* Prieiga per internetą: http://projektas-muzika.lmta.lt/media/vadoveliai_2/Vadovelis_1/Index.htm.
25. Walsh, K. B. (1998). *Į vaikų orientuotų klasių kūrimas.* Vilnius: Lietus.
26. Weinberger, N. (1998). *The music in our minds. Educational Leadership.* Prieiga per internetą: <http://nmw.bio.uci.edu/publications/Weinberger,%201998e.pdf>.

Summary

Daiva Jakavonytė-Staškuvienė, Monika Tekutienė

DEVELOPMENT OF READING TECHNIQUES EMPLOYING MUSICAL ACTIVITIES

Reading skills are important, integral core abilities that determine one's learning outcomes and success levels throughout a range of subjects. However, while analysing PIRLS research conducted in 2011, it has been noted that Lithuanian students reading skills results have declined in the last decade across all levels. Researchers have suggested that the decline is a result of poor reading technique therefore, in order to improve the situation there is a necessity to find effective opportunities to develop techniques to teach reading. One of the alternatives could be musical activities integration into Lithuanian language classes. It would be beneficial, as person's speech skills and capabilities are thought to develop during prenatal state based on musical abilities. Research suggests that music has capacity to improve memory, it is possible to utilise music to improve neurological impulses transmission from one brain area to another and consequently reduce reading disorders. Additionally, music has the capacity to have an emotional effect on humans which could be used to enhance students' efficiency, levels of activity as well as motivation.

The question of the paper: how do purposefully applied musical activities affect student reading abilities?

The object of the paper: 2nd grade students reading abilities development through utilisation of musical activities.

Applied methods: scientific and methodological literature analysis, reading records analysis (before and after educational activities), educational activities organisation and their filmed records analysis.

The research results have indicated that more than 70 percent of students reading technique skills have improved. It has also been noted that ability to fluently read is closely associated with the ability to appreciate and acknowledge the boundaries of a sentence as well as mind punctuation, since the results after both diagnostic examinations have concurred that – once the fluency of reading improves, analogically the ability to read according to punctuation also improves. It has been determined that after the educational activities reading skills that have been assessed as unsatisfactory or insufficient, have been reduced by a third, while levels of basic and satisfactory evaluations have increased. Ability to accentuate assessed as upper level has increased by 20 percent. Research results highlighting the positive development of students who have been previously assessed as holding average or lower level reading technique abilities have confirmed the hypothesis that purposeful application of musical activities could help to improve reading technique capabilities. It is also suggested that more frequent application of such activities for a year or two would enable results to improve more significantly.

Keywords: primary school pupils, education, reading techniques, musical activities.

LIETUVIŲ KALBOS IR MUZIKOS INTEGRAVIMO MODELIAI LIETUVIŲ KALBOS VADOVĖLIUOSE PIRMOS IR ANTROS KLASĖS MOKINIAMS

Anotacija. Straipsnyje analizuojamas lietuvių kalbos ir muzikos tarpdalykinis integravimas Lietuvos pradinių klasių mokiniams skirtuose lietuvių kalbos vadovėliuose. Remiantis šiuo metu Lietuvoje naudojamų lietuvių kalbos vadovėlių pirmai ir antrai klasei analize, išskiriami trys lietuvių kalbos ir muzikos tarpdalykinio integravimo modeliai, integravimo ašys, apžvelgiami teoriniai šių modelių pagrindai, jų privalumai ir ribotumai šiuolaikinės lietuvių kalbos ir muzikos didaktikos kontekste.

Esminiai žodžiai: lietuvių kalbos ugdymas, muzikinis ugdymas, pradinis ugdymas, tarpdalykinis integravimas, vadovėliai.

Įvadas

Problema ir jos ištirtumas. Paprastai integruotas ugdymas siejamas su žinių sisteminiu ir tų žinių sistemų derinimu, siejimu (Pečiuliauskienė, Valantinaitė, Malonaitienė, 2013). Teigiama, kad mokomasi geriau, kai mokymosi temos platesnės, struktūros vientisesnės, ryšys tarp dalykų aiškesnis. Toks procesas artimesnis tam būdai, kuriuo smegenys mokosi natūraliai (Jensen, 2001). Tarpdalykinio integravimo tikslas – mažinti mokomosios medžiagos apimtį, stiprinti išmoktų dalykų ryšį su besimokančiojo gyvenimu (jo kontekstu), didinti mokinių savarankiškumą ir skatinti jų mąstymą, ugdyti praktinius, problemų sprendimo gebėjimus ir ugdyti mokinių kūrybiškumą. Todėl bene svarbiausiu integruoto ugdymo privalumu laikomas pasaulio ir žinių apie jį nedalomumas – vaikas domisi realiu, jį supančiu vientisu pasauliu, kurio nematyti iš atskirų dalykų perspektyvos (Rimkutė, Motiejūnienė, 1993).

Lietuvoje atsiranda vis daugiau prielaidų integruotam ugdymui: pritaikoma juridinė bazė (pvz., planuose nurodomas dalykui per savaitę skiriamas laikas, o ne pamokų skaičius), atsiranda integruoti vadovėliai, pedagoginėje spaudoje daugėja publikacijų, kuriose nagrinėjami inte-

gruoto ugdymo klausimai. Keičiasi ir mokytojų požiūris į tarpdalykinį mokomųjų dalykų integravimą. Beveik 75 proc. apklausose dalyvaujančių mokytojų teigia, jog integruotai dirba visada, dažnai arba labai dažnai (Vilkėlienė, 2005). Pradinių klasių mokytojų apklausose šis skaičius dar didesnis: mokomuosius dalykus teigia integruojantys daugiau nei 90 proc. mokytojų (Kiliuvienė, 2002). Pastebima, jog daugiausia mokytojai nurodo integruojantys meno dalykus. Iš meno dalykų dažniausiai su kitais mokomaisiais dalykais integruojama *dailė ir technologijos*. Tai aiškinama tuo, jog meno kūriniai dažniausiai pamokoje naudojami kaip iliustracijos priemonė, daugelis vaikų mielai save išreiškia piešdami. Beje, nors *muzika* yra vienas iš meno dalykų, ji yra gerokai mažiau populiari. Tai aiškinama tuo, jog *muzika* yra „triukšmingas“, „vaikus išblaškantis dalykas“ (Vilkėlienė, 2005). Preliminari vadovėlių analizė parodė, kad skirtingi autoriai nevienodai supranta ir įgyvendina tarpdalykinį lietuvių kalbos ugdymo integravimą su kitais dalykais. Jų nuomonė ypač išsiskiria būtent muzikinio ugdymo srityje. Pavyzdžiui, mokymo priemonių komplekte „Šaltinėlis“ (Marcelionienė, 1992a, 1992b, 2001a, 2001b) muzika yra labiausiai, o „Pupoje“ (Banytė, Kuzavinienė, Vyšniauskienė, 2007a, 2007b) muzika yra mažiausiai integruojamas su gimtosios kalbos pamokomis mokomasis dalykas. Būtent kalbos ir muzikos ryšys mokslinėje literatūroje ypač pabrėžiamas (Lamb, Gregory, 1993; Smith, 2000; Gromko, 2005; Wiggins, 2007; ir kt.). Taigi, aktualu analizuoti lietuvių kalbos ir muzikos tarpdalykinį integravimą, siekiant jį įvertinti šiuolaikinės didaktikos kontekste.

Tyrimo tikslas – išskirti ir išanalizuoti lietuvių kalbos ir muzikos pamokų tarpdalykinio integravimo modelius lietuvių kalbos vadovėliuose pirmos ir antros klasės mokiniams.

Tyrimo uždaviniai:

1. remiantis vadovėlių analize įvardyti lietuvių kalbos ir muzikos pamokų integravimo modelius bei tarpdalykinės integracijos ašis;
2. remiantis mokslinės literatūros analize apžvelgti lietuvių kalbos ir muzikos pamokų integravimo modelių teorinius pagrindus, jų privalumus ir ribotumus šiuolaikinės didaktikos kontekste.

Tyrimo metodai: mokslinės, metodinės literatūros ir vadovėlių analizė.

Tyrimo metodika

Tyrimo etapai:

1. Pirmos ir antros klasės mokinių kalbai ugdyti skirtų vadovėlių analizė, siekiant atrinkti skirtingai kalbos ir muzikos integraciją realizuojančius mokymo priemonių kompleksus.
2. Išskirtų mokymo priemonių kompleksų analizė, siekiant išskirti kalbos ir muzikos tarpdalykinio integravimo modelius bei integracijos ašis.
3. Mokslinės literatūros analizė, siekiant apžvelgti išskirtų lietuvių kalbos ir muzikos pamokų integravimo modelių teorinius pagrindus.

Tyrimui buvo pasirinkti Lietuvoje šiuo metu naudojami 1–2 klasių mokiniams skirti lietuvių kalbos vadovėliai. Pirminė analizė atskleidė, kad visus mokymo priemonių kompleksus galime suskirstyti į dvi grupes: vadovėliai tik lietuvių kalbai mokyti ir vadovėliai keliems dalykams mokyti.

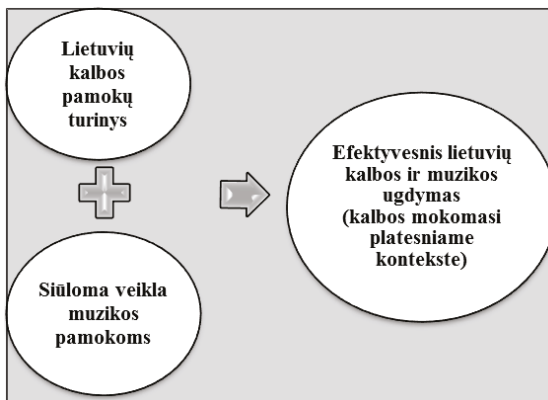
1 grupė – tik lietuvių kalbai mokyti skirti vadovėliai. Šių kompleksų autoriai tarpdalykinio gimtosios kalbos integravimo galimybes paprastai numato ir mokytojams pasiūlo mokytojo knygoje. Muzika – vienas iš mokomųjų dalykų, su kuriais integruojamas lietuvių kalbos ugdymas. Analizei buvo atrinktas daugelį metų Lietuvoje naudojamas vadovėlis 1 klasei „Šaltinėlis“ ir jo mokytojo knygos (Marcelionienė, 1992a, 1992b, 2001a, 2001b).

2 grupė – kelių mokomųjų dalykų vadovėliai. Analizei buvo atrinktas „Vaivorykštės“ kompleksas, kuriame integruojami 8 dalykai (Makarskaitė-Petkevičienė, Žukas, Schoroškienė, Kiseliuva, Bačkiūtė, Jelinskaitė, Zdanavičienė, Dikčienė, Pilibavičienė, Banevičiūtė, 2012). Analizuojant šiuos vadovėlius, buvo tiriama lietuvių kalbai ir muzikai mokyti skirta medžiaga.

Atliekant tyrimą buvo siekta užfiksuoti kuo įvairesnių lietuvių kalbos ir muzikos tarpdalykinio integravimo atvejų. Buvo analizuojamos ne tik mokiniams siūlomos užduotys, veiklos, bet ir vadovėlių tekstai bei iliustracijos.

Tyrimo rezultatai ir diskusija. Remiantis mokymo priemonių analize buvo išskirti trys lietuvių kalbos ir muzikos tarpdalykinio integravimo modeliai. Kiekvienam modeliui buvo išskirtos integracinės ašys, t. y. pagrindinės mokomuosius dalykus siejančios temos.

1 modelis nurodo specifinę kalbos ugdymo ir muzikos ryšį (1 pav.). Lietuvių kalbos ir muzikinio ugdymo sąlyčio taškas – garsai (kalbiniai, muzikiniai, daiktų ir gyvūnų garsai).



1 pav. 1 modelis: lietuvių kalbos ir muzikos mokomųjų dalykų integravimas

Analizuotuose vadovėliuose buvo pastebėtos ir išskirtos trys tarpdalykinio integravimo ašys, t. y. abiem dalykams bendros sritys (1 lentelė): garsų įvairovė, garsų savitumas bei sakininės ir muzikinės kalbos savybės.

Lietuvių kalbos ir muzikos dalykų integravimas grindžiamas neurologiniais ir edukologiniais tyrimais. Manoma, kad žmogaus smegenys muziką ir kalbą apdoroja panašiu būdu, todėl integracija su muzika padeda efektyviau mokytis fonetikos, gimtosios ir užsienio kalbų (Adams, Foorman, Lundberg, Beeler, 1998; Ericson, Juliebo, 1998; Yopp, Yopp, 2002). Manoma, kad muzikiniai užsiėmimai daro teigiamą įtaką mokinio gebėjimui atskirti greitai besikeičiančius garsus bei juos apdoroti. Šis gebėjimas būtinas foneminiam supratimui, kuris labai padeda mokantis užsienio kalbos (Gaab, Tallal, Kim, Lakshminarayanan, Archie, Glover,

Gabrieli, 2005). Garsų žodžiuose supratimas prasideda nuo sugebėjimo pastebėti garsų panašumus ir skirtumus, todėl tyrėjai rado sąsajas tarp muzikos garso aukščio supratimo ir vaikų gebėjimo skaityti. Pastebima, kad dainavimas mažiems vaikams atveria vartus į fonemų pasaulį. Rimuoti eilėraščiai ir pasikartojantys žodžiai prisideda prie kalbos žaismo bei mokymosi (Lamb, Gregory, 1993). Panašiai argumentuodami kiti tyrėjai nurodo, jog dėl teigiamos muzikos įtakos gerėja užsienio kalbos bei ankstyvojo raštingumo įgūdžiai (Gardner, 1983), turtinamas žodynas (Medina, 1993), didinamas mokinių įsitraukimas į pamoką (Fountas, Pinnell, 1999; Miller, Coen, 1994; Page, 1995; Smith, 2000; Wiggins, 2007; Gromko, 2005).

1 lentelė

1 modelio integravimo ašys

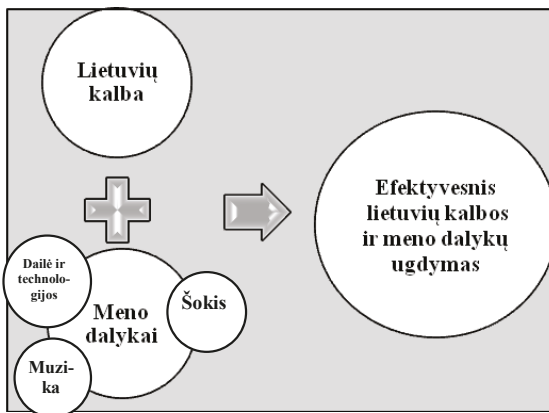
Lietuvių kalbos ugdymo tema	Lietuvių kalbos ir muzikos pamokų integravimo ašys	Muzikinio ugdymo tema
Kalbos garso samprata. Kalbos garsinės struktūros tyrimas (garsas–žodis–sakinyš–tekstas)	Garsų įvairovė (daiktų, gyvūnų, muzikiniai garsai, žmogaus kalbos)	Muzikinio garso samprata. Muzikinės garsinės struktūros tyrimas (garsas–motyvas–frazė– sakinyš–periodas)
Kalbos garsų lyginimas. Balsiai ir priebalsiai; ilgieji ir trumpieji, dvigarsiai. Lietuvių kalbos savitumas (pvz., vyraujantys garsai)	Garsų savitumas	Žmonių balsų ir muzikos garsų lyginimas, skirtumas. Muzikinio garso savybės (aukštis, stiprumas, trukmė, tembras). Melodijos kryptys
Foneminės klausos ir taisyklingo tarimo (garso, žodžio) lavinimas. Sakinio intonacija	Sakytinės ir muzikinės kalbos savybės	Artikuliacija. Intonacija. Dinamika. Ritmas. Tempas. Taisyklingas ir netaisyklingas dainavimas. Balso higiena

Pagrindiniai 1 modelio privalumai – muzikos ir lietuvių kalbos ugdymo integracija plečia kalbos mokymosi temas aktualų kontekstą. Muzikinis ugdymas yra gana dažnas ikimokyklinio ugdymo procese, tad turima šios srities patirtis padeda mokiniams perprasti gana sudėtingus kalbi-

nius reiškinius. Pvz., kalbos garso terminas 1 klasės mokiniams yra gana sunkiai suprantamas. Mokiniam kalbos sraute sunkiai atpažįstamą garsą mokomasi atpažinti dainuojant, t. y. garsą tęsiant. Platesnis kontekstas mokiniams leidžia aktyviau dalyvauti pamokose, t. y. mokiniai turi daugiau galimybių kalbėti, klausytis, dalytis žiniomis su bendraamžiais, tad ir įgyti tvirtesnių žinių. Tai teigiamai vertinama iš šiuolaikinės kalbos ugdymo didaktikos pozicijų, nes šiuolaikinės kalbos ugdymo pamokos pagrindu laikoma klasėje vykstanti intensyvi mokinių kalbinė veikla, ypač kalbėjimas ir klausymas (Bartnicky, 2011).

1 modelio ribotumai - muzikos ir kalbos ugdymo pamokas vis dažniau veda skirtingi mokytojai, tad sąlyčio galimybės dažnai nerealizuojamos arba siejamos primityviai, paviršutiniškai, nesiekiant muzikinio ugdymosi tikslų. Pradinių klasių mokytojai per kalbos ugdymo pamokas dažnai nediršta dainuoti ar groti. Nepakankamai apibrėžiami lietuvių kalbos ugdymo ir muzikos turinio sąlyčio taškai, šių dalykų turinys nederinamas ir dokumentuose (Pradinio ugdymo bendrosios programos, 2008).

2 modelio dėmesio centre – kalbos ugdymo ir meno dalykų tarpdalykinė integracija (2 pav.).



2 pav. 2 modelis: lietuvių kalbos ir muzikos, kaip vieno iš meno dalykų, integravimas

Muzikinis ugdymas – vienas iš meninio ugdymo dalykų. Paprastai meninio ugdymo dalykai siejami su saviraiška, kūrybiškumo ir kultūrinio ugdymu. Literatūros analizė atskleidė, kad daugelyje Europos šalių meninis ugdymas siejamas su mokinių meninių gebėjimų (meno kalbos, kūrinio ir jo atlikimo suvokimo), su gebėjimo kritiškai vertinti savo ir kitų darbus ugdymu (Arts and Cultural Education at School in Europe, 2009).

Tyrime buvo laikomasi nuostatos, kad vadovėlyje pateikta užduotis bet kuriam vienam meno dalykui sudaro galimybę kalbėti apie kiekvieną iš meno dalykų. Taip perkeltiant į naują kontekstą ugdomi gebėjimai taikyti žinias, veikti savarankiškai, formuojamas platesnis supratimas (žr. 2 lentelę).

2 lentelė

2 modelio integravimo ašys

Lietuvių kalbos ugdymo tema	Lietuvių kalbos ir muzikos pamokų integravimo ašys	Muzikinio ugdymo tema
Kalbos rūšys: sakytinė kalba, rašytinė kalba	Žmonių komunikavimo būdai (žodžiu, judesiu, garsais, piešiniu ir kt.)	Muzikos kalba. Muzikinis raštas
Literatūros kūrinio samprata. Tautosakos ir autorių kūrinių žanrai. Jų skaitymas ir kūrimas (eilėraštis, mįslė ir t. t.). Kūrybiniai teksto darbai	Kūryba: autorystės ir kūrinio samprata. Žanrinė ir teminė kūrinių įvairovė	Muzikinio kūrinio samprata. Dainuojamosios tautosakos žanrai (daina, lopšinė, žaidimas, patarlė, skaičiuotė ir t. t.). Muzikinė kūryba (akompanimento kūrimas, melodijos, ritmo kūrimas, interpretacija ir t. t.)
Literatūros kūrinio suvokimas. Kūrinio nuotaika, siužetas, struktūra, tema, pagrindinė mintis, veikėjai, įvykis ir t. t.	Kūrinių suvokimas. Kūrinio elementai	Muzikos kūrinio suvokimas. Kūrinio nuotaika, struktūra, tema, dinamika, tempas ir t. t.)

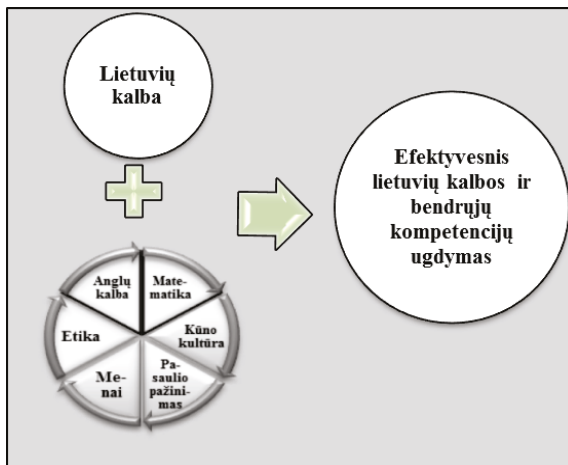
Teorinis 2 modelio pagrindas – meno dalykų integravimo idėja, pagrįsta kūrybingumo ir kultūriniu ugdymu (Arts and Cultural Education at School in Europe, 2009; Sharp, Le Métails, 2000). Meno dalykus su kalbos ugdymu sieja literatūros kaip žodinio meno sritis. Gretindami įvairių (žodinių, dailės, muzikinių, choreografinių) kūrinų suvokimą mokytojai didina mokinių motyvaciją (Mantione, Smead, 2003). Sunkiau pradinį klasių mokiniui įveikiama raiška (pvz., žodinė kūryba) skatinama, intensyvinama jam derinant priimtinesnes raiškos formas, pvz., kuriant judesiu (vaidinant, šokant), piešiant ir t. t. (Zwirn, Graham, 2005). Kalbos ugdymo ir menų tarpdalykinis integravimas turi dideles taikomojo pobūdžio renginių galimybes, pvz., šventės, koncertai, parodos, spektakliai ir t. t. (Burnaford, Aprill, Weiss, 2001).

Tarpdalykinis lietuvių kalbos ir meno dalykų integravimas taip pat remiasi konteksto išplėtimu. Muzikos kūriniai gana lengvai suprantami, tokių kūrinų yra daug šeimos ir visuomenės gyvenime, todėl šios srities kūrinų suvokimo gebėjimų vaikas įgyja gana anksti. Tarpdalykinis lietuvių kalbos ir muzikos, kitų meno dalykų integravimas padidina vaikų saviraiškos galimybes ir leidžia gerokai anksčiau pasiūlyti jiems kūrybines užduotis, ypač pagrįstas vaizduotės lavinimu (Bartnitzky, 2011). Paprastai pradinėse klasėse lietuvių kalbai skiriama daug daugiau laiko (7–8 pamokos per savaitę) nei meno dalykams (pavyzdžiui, per savaitę yra tik 2 muzikos pamokos). Todėl tarpdalykinis lietuvių kalbos ir muzikos integravimas naudingas asmenybei, pasitikėjimui savimi, savigarbai ugdyti (Mishook, Kornhaber, 2006).

Kalbos ir meno dalykų integravimo ribotumai susiję su darbo organizavimo pradinėse klasėse tradicijomis. Muzikos ir šokio pamokas Lietuvoje paprastai veda skirtingi mokytojai, tad nėra lengva susieti šiuos meno dalykus. Dažniausia pastebimos lietuvių kalbos bei dailės ir technologijų sąsajos. Mokytojai ir mokinių tėvai dažnai nevienodai vertina lietuvių kalbos ir meninio ugdymo dalykų vertę, nesigilinama į specifinius meninio ugdymo tikslus. Tad įvairaus pobūdžio, net ir žodinė, kūryba gana dažnai laikoma tik „poilsiu po rimtų darbų“.

3 modelis pagrįstas mintimi, jog lietuvių kalba – ne tik mokymosi tikslas, bet ir priemonė kitiems dalykams mokytis. Taigi, lietuvių kalbos

ugdymas natūraliai yra susijęs su visų dalykų mokymusi (žr. 3 pav., 3 lentelę).



3 pav. 3 modelis: lietuvių kalbos ugdymas integruojamas su muzika kaip su visais mokomaisiais dalykais

Tarpdalykinis lietuvių kalbos ir kitų dalykų integravimas naudingas ugdant socialinius ir komunikavimo gebėjimus (Damm, 2006), taikant žinias (Sternberg, Reznitskaya, Jarvina 2007) ir plėtojant problemų sprendimo gebėjimus (Parkinson, 2007). Integruojant daugelį ar visus moko-muosius dalykus sudaroma galimybė pasireikšti intelekto daugialypiškumui, savitam mokinio mokymosi stiliui (Vilkėlienė, 2005). Tarpdalykinis lietuvių kalbos ir kitų dalykų integravimas leidžia kalbos mokymuisi pasitelkti įvairiose pamokose susidaranti natūralias situacijas, mokinių kalbinę veiklą ir tarpusavio bendradarbiavimą. Sukuriamos galimybės mokinių intensyviai kasdieninei komunikacijai ir metakomunikacijai (Bartnitzky, 2011), autentiškam kalbos mokymuisi (Purcell-Gates, Duke, Martineau, 2007), o tai laikoma veiksmingesniu būdu už instrukcijomis pagrįstą kalbos mokymąsi.

3 modelio ribotumus sietume su mokytojų kompetencijų ribotumu. Platus mokomųjų dalykų integravimas reikalauja platesnės mokytojų kompetencijos, gilesnio metodinio pasirengimo. Mokomųjų dalykų integravimo galimybes ypač riboja mokymo proceso skirstymas į atskiras pamokas, į konkretaus dalyko pasiekimus orientuota mokinių vertinimo sistema.

3 lentelė

3 modelio integravimo ašys

Lietuvių kalbos ugdymo tema	Lietuvių kalbos ir muzikos pamokų integravimo ašys	Muzikinio ugdymo tema
Rašytinė kalba. Kalbos garsus žyminčios raidės. Abėcėlė	Ženklo samprata (kelio ženklai, raidės, natos, skaitmenys ir kt.)	Muzikinis raštas. Muzikinius garsus žyminčios natos. Pauzės. Gama
Rašymo ir rašybos, skyrybos taisyklės. Pokalbio taisyklės. Žodinis tekstas–sakinyš–žodis–garsas / raidė	Komunikavimo normos ir taisyklės: taisyklės padeda suprasti ir būti supraстиems skaitant, rašant, skaičiuojant, muzikoje, dailėje, šokio srityse ir kt.	Muzikinio rašto taisyklės. Muzikinis tekstas / kūrinys– melodija–sakinyš–frazė–motyvas–taktas–nata / garsas
Kokias raides jau pažįstu? Kokias rašybos ir skyrybos taisykles jau žinau? Mokomės pasitikrinti (pvz., diktantu), ar rašome be klaidų	Bendrujų kompetencijų ugdymas (pvz., mokėjimo mokytis)	Kokias natas jau moku? Klaida muzikoje (muzikinio rašto, ritmo klaida...). Muzikinis diktantas – būdas pasitikrinti, ką jau moku, ko turiu išmokti

Išvados

- Analizuojant lietuvių kalbos ir muzikinio ugdymo integravimą Lietuvos vadovėliuose buvo išskirti 3 modeliai:
 - lietuvių kalbos ugdymas integruojamas su muzika kaip atskiru dalyku, turinčiu specifinių sąsajų su kalbos ugdymu. *Integravimo ašys*: garsų įvairovė, garsų savitumas, sakytinės ir muzikinės kalbos savybės;
 - lietuvių kalbos ugdymas integruojamas su muzika kaip vienu iš meninio ugdymo dalykų. *Integravimo ašys*: žmonių komuni-

- kavimo būdai, kūryba (autorstės ir kūrinio samprata), kūrinių suvokimas;
- lietuvių kalbos ugdymas integruojamas su muzika kaip su bet kuriuo kitu mokomuoju dalyku siekiant bendrųjų kompetencijų ugdymo. *Integravimo ašys*: ženklo samprata, komunikavimo normos ir taisyklės, bendrųjų kompetencijų ugdymas.
2. Mokymo priemonių analizė parodė, kad visų integravimo modelių pagrindinis principas yra analizuojamo reiškinio perkėlimas į naują, platesnę ir labiau pradinį klasių mokiniais žinomą kontekstą. Visgi kiekvienas modelis yra grindžiamas savita muzikos ir kalbos sąsaja ir yra realizuojamas per savitas integracines ašis. Todėl siekiant gilaus kalbos ir muzikos dalykų integravimo mokymo priemonėse šie integraciniai modeliai turėtų būti naudojami ne atskirai, o visi trys kompleksiskai derinami.
 3. Mokslinės literatūros analizė atskleidė, kad tarpdalykinis lietuvių kalbos ir muzikos integravimas pradinėse klasėse yra perspektyvus šiuolaikinės didaktikos požiūriu. Pagrindiniai privalumai – didesnis mokinių aktyvumas, daugiau galimybių intensyviai kasdienei komunikacijai ir metakomunikacijai, autentiškas kalbos mokymasis. Pagrindiniai tarpdalykinio lietuvių kalbos ir muzikos integravimo ribotumai šiuo metu yra susiję su ugdymo proceso organizaciniais klausimais.

Literatūra

1. Adams, M., Foorman, B., Lundberg, I., Beeler, T. (1998). *Phonemic Awareness in Young Children: A Classroom Curriculum*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
2. *Arts and Cultural Education at School in Europe*. (2009). Brussels: Eurydice.
3. Banytė, J., Kuzavinienė, D., Vyšniauskienė, V. (2007a). *Pupa. Mokytojo knyga*. 1–3 daly. Kaunas: Šviesa.
4. Banytė, J., Kuzavinienė, D., Vyšniauskienė, V. (2007b). *Pupa. Vadovėlis 2 klasei*. 1–3 daly. Kaunas: Šviesa.
5. Bartnitzky, H. (2011). *Sprachunterricht heute*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH and Co.

6. Burnaford, G., Aprill, A., Weiss, C. (2001). *Renaissance in the classroom: Arts integration and meaningful learning*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
7. Damm, R. J. (2006). Education through Collaboration: Learning the Arts While Celebrating Culture. *Music Educators Journal*, 93(2), 54–58.
8. Ericson, L., Juliebo, M. F. (1998). *The Phonological Awareness Handbook for Kindergarten and Primary Teachers*. Newark, Delaware: International Reading Association.
9. Fountas, I., Pinnell, G. S. (1999). *Voice on Word Matters: Good First Teaching for all Children*. Portsmouth: NH.
10. Gaab, N., Tallal, P., Kim, H., Lakshminarayanan, K., Archie, J. J., Glover, G. H., Gabrieli, J. D. (2005). Neural Correlates of Rapid Spectrotemporal Processing in Musicians and Nonmusicians. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060, 82–88.
11. Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
12. Gromko, J. (2005). The Effect of Music Instruction on Phonemic Awareness in Beginning Readers. *Journal of College Reading and Learning*, 53(3), 199–209.
13. Yopp, H. K., Yopp, R. H. (2002). *Ooples and Boo-Noo-Noos: Songs and Activities for Phonemic Awareness*. 2nd ed. Orlando, FL: Harcourt School Publishers.
14. Jensen, E. (2001). *Tobulas mokymas*. Vilnius: AB OVO.
15. Kiliuvienė, D. (2002). Integruoto mokymo didaktiniai aspektai. *Pedagogika*, 57, 62–67.
16. Lamb, S. J., Gregory, A. H. (1993). The Relationship Between Music and Reading in Beginning Readers. *Educational Psychology*, 13(1).
17. Makarskaitė-Petkevičienė, R., Žukas, S., Schoroškienė, V., Kiseliová, D., Bačkiūtė, V., Jelinskaitė, M., Zdanavičienė, L., Dikčienė, R., Pilibavičienė, D., Banevičiūtė, B. (2012). *Vaivorykštė. Tematiškai integruotas vadovėlis 2 klasei*. 1–9 dalis. Vilnius: Baltos lankos.
18. Mantione, R., Smead, S. (2003). *Weaving through Words: Using the Arts to Teach Reading Comprehension Strategies*. Newark, Delaware: International reading association.
19. Marcelionienė, E. (1992a). *Šaltinėlis. Elementorius*. Kaunas: Šviesa.
20. Marcelionienė, E. (1992b). *Šaltinėlis. I klasės mokytojo knyga*. Kaunas: Šviesa.
21. Marcelionienė, E. (2001a). *Šaltinėlis. Elementorius*. Kaunas: Šviesa.
22. Marcelionienė, E. (2001b). *Šaltinėlis. I klasės mokytojo knyga*. Kaunas: Šviesa.

23. Medina, S. (1993). The Effect of Music on Second Language Vocabulary Acquisition. *National Network for Early Language Learning*, 6(3).
24. Miller, A., Coen, D. (1994). The Case for Music in the Schools. *Phi Delta Kappan*, 75(6), 459–461.
25. Mishook, J. J., Kornhaber, M. L. (2006). Arts Integration in an era of Accountability. *Arts Education Policy Review*, 107(4), 3–11.
26. Page, N. (1995). *Music as a Way of Knowing*. New York: The Galef Institute, Stenhouse Publishers.
27. Parkinson, E. (2007). Practical Modelling and Hypothesis Testing in Primary Design and Technology education. *International Journal of Technology and Design Education*, 17(3), 233–251.
28. Pečiuliauskienė, P., Valantinaitė, I., Malonaitienė, V. (2013). *Z karta: kūrybinumas ir integracija: monografija*. Vilnius: Edukologija.
29. *Pradinio ugdymo bendrosios programos*. (2008). [žiūrėta 2015 m. lapkričio 18 d.]. Prieiga per internetą: http://portalas.emokykla.lt/bup/Documents/Pradinis%20ir%20pagrindinis%20ugdymas/pradinio_u_2008-09-29.pdf.
30. Purcell-Gates, V., Duke, N. K., Martineau, J. A. (2007) Learning to read and write genre-specific text: Roles of authentic experience and explicit teaching. *Reading Research Quarterly*, 42(1), 8–45.
31. Rimkutė, J., Motiejūnienė, E. (1993). *Gamtamokslinių dalykų integracija. Švietimo reformos gairės*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras, 230–238.
32. Sharp, C., Le Métais, J. (2000). *The Arts, Creativity and Cultural Education: an International Perspective*. London: QCA. Key Findings.
33. Smith, J. (2000). Singing and Songwriting Support Early Literacy Instruction. *The Reading Teacher*, 53, 646–649.
34. Sternberg, R. J., Reznitskaya, A., Jarvina, L. (2007). Teaching for Wisdom: What Matters is not Just What Students Know, but how they Use it. *London Review of Education*, 5(2), 143–158.
35. Vilkėlienė, A. (2005). Integruotas ugdymas: disciplinų integralumas nūdienos kontekste. *Pedagogika*, 80, 159–163.
36. Wiggins, D. G. (2007). Pre-K Music and the Emergent Reader: Promoting Literacy in a Music-Enhanced Environment. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 55–64.
37. Zwirn, S. G., Graham, M. (2005). Crossing Borders: the Arts Engage Academics and Inspire Children. *Childhood Education*, 81(5), 267–273.

Summary

Vaiva Schoroškienė, Jolanta Abramauskienė

INTEGRATION MODELS OF THE LITHUANIAN LANGUAGE AND MUSIC IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS' TEXTBOOKS

The article analyses the native language and music inter subject integration in Lithuanian primary school students' textbooks. On the basis of the textbooks analyses which are in use in the first and second primary school forms in Lithuania. 3 inter subject (language and music) integration models as well as integration axes theoretical models fundamentals, their advantages and disadvantages have been pointed out in the present – day language skills development didactics context.

The first model – inter subject integration of the native language and music as separate subjects which is based on the specific connection between language skills development and musical education. First and second formers' textbooks comprise the topics which are defined as 3 integration axes: sound variety, sound peculiarities and speech and musical language characteristics.

The second model – inter subject integration in which are of the subjects (the native language and music) is treated as an artistic subject. In this case the native language skills development is analyzed in a wider self – expression, creativity and cultural, artistic skills development context. Artistic development subjects and the native language skills development are closely related with fiction as oral art. In the analyzed textbooks the proposed topics have been defined as 3 integration axes: human communication forms, creation: creation and author ship's conception, and fiction works comprehension.

Not only is the native language the aim of learning but also a means of learning other subjects. That is why the native language is naturally related to other subject's skills development. The proposed topics in the analyzed textbooks are defined into 3 integration axes: sign conception, communication norms and rules, and common competence. This model emphasizes social and communicative skills development, problem solving and acquired knowledge skills application.

The analysis of teaching aids, methodical and scientific literature show that all three the native language and music inter subject integration models are based on the context broadening principle: the analyzed speech expression is presented to the primary school student in a broader easier comprehensible

context than it is usual to these age group children. We try to stimulate primary school students' ability to estimate a certain phenomenon on the basis of his experience. Wider experience encourages students to take an active part in the teaching process aspiring for broader comprehension. The main advantages: this subject integration encourages authentic everyday students' speech activity, intensifies students' communication and metacommunication. The main disadvantages: inter subject integration demands for different subject teachers'.

Keywords: Lithuanian language development, musical education, primary education, inter subject integration, textbooks.

ISTORINIO RAŠTINGUMO GEBĖJIMAI PRADINĖSE KLASĖSE: 3–4 KLASĖS MOKINIŲ ISTORINIO LAIKO TĖKMĖS SUPRATIMAS

Anotacija. Straipsnyje gvildenama istorinio raštingumo ugdymo pradinėse klasėse problema. Remiantis užsienio teorija ir atliktais tyrimais, analizuojama, kokius istorinio laiko tėkmės supratimo gebėjimus rekomenduojama ugdyti pradinėse klasėse. Kadangi Lietuvoje istorinio raštingumo gebėjimai neišskirti ugdymo turinį reglamentuojančiuose dokumentuose, aiškinamasi, kokie laiko tėkmės supratimo gebėjimų reikalavimai yra keliami užsienio šalių pradinėse klasių mokiniams (Barton, Levstik, 2013; Cooper, 1995, 2006, 2012; Dawson, 2007; Hodkinson, 2003; Lee, Ashby, 1995; Lee, 2005; Levstik, 1993; Seixas, 1996; 2006, 2011; Van Drie, Van Boxtel, 2007; Wilshut, 2010). Teorinė analizė leidžia pastebėti, jog nuo tiesioginės informacijos ir duomenų supratimo užsienio mokslininkai ragina orientuotis link gilaus mokinių istorinio supratimo ugdymo. Šiais informacijos ir sparčių pokyčių laikais pageidaujama, kad istorijos mokymasis padėtų mokiniams mąstyti abstrakčiai, laisvai vartojant apibendrintas antrines sąvokas, tokias kaip *pokyčiai, reikšmė, įrodymai, priežastys, empatija*.

Tyrime taip pat remtasi Lietuvos pradinio ugdymo turinio specifika bei istorijos mokymo *Pasaulio pažinimo* turinio programos kokybinės analizės duomenimis (Žemgulienė, 2014), kurie trumpai pristatomi straipsnyje. Atsižvelgus į pasaulinės mokslinės teorijos ir Lietuvos pradinio ugdymo programos specifikos parametrus, sukonstruotas istorinio laiko tėkmės supratimo tyrimo klausimynas ir duomenų apdorojimo modelis, kurį taikant gauti ir išanalizuoti kiekybiniai ir kokybiniai duomenys.

Tyrimas atskleidė, jog 3–4 klasės mokinių istorinio laiko tėkmės supratimo gebėjimai atitinka įsiminimo, supratimo, taikymo lygmenis. Menkiau demonstruojami analizės, mokslinių esminių turinio sąvokų vartojimo, savarankiško istorinių laikotarpių periodizavimo gebėjimai. Po aktyvaus tyrinėjimo ugdomosios veiklos ketvirtokų gebėjimai pato-

bulėjo, kas rodo, jog pradinių klasių mokiniai gali pasiekti aukštesnių rezultatų, jei šiuos gebėjimus būtų siekiama sistemingai ugdyti, taikant aktyvaus turinio kūrimo ir atradimo veiklas. Tačiau apie apibendrintą istorinį mąstymą ir antrinių sąvokų supratimą bei vartojimą kol kas netenka kalbėti, nes tokio lygio gebėjimams ugdyti dabartinė ugdymo programa nesudaro pakankamų priedaidų.

Esminiai žodžiai: istorijos mokymas, istorinis raštingumas, istorinio laiko tėkmės supratimas, pradinis ugdymas.

Įvadas

Mokslinės diskusijos apie ugdymo kaitą atkreipė dėmesį į aktualius istorijos mokymo klausimus pradinėse klasėse. Dėl konstruktyvizmo poveikio keičiasi požiūris į istorijos mokymosi tikslą ir metodus. Nuo faktų, datų ir kitų žinių reprodukcijos sukama link moderniosios ir postmoderniosios mokslo filosofijos akcentuojamo istorinio pasakojimo (naratyvo) konstravimo, paremto praeities įvykių tyrimu, argumentavimu ir interpretavimu (Lee, Ashby, Dickinson, 1995; Barton, 2004; Lee, 2005; Wineburg, 2010; ir kt.). To mokyti vaikus skatinama jau nuo mažų dienų.

Pasakojimo naratyvinę galią, kaip žmogaus gebėjimą atlikti praeities įprasminimo procedūras, aptarė J. Rüsenas, teigęs, jog praeities atmintis padeda orientuotis dabarties laike (Rüsenas, 1997, 34–36). Remdamasis J. Rūseno pateikta istorijos mokslo matrica, P. Lee teigia, jog, keldami praktiniame gyvenime mums rūpimus klausimus ir juos aiškindamiesi, formuojame savo pačių požiūrį, kurį grindžiame moksliniu pažinimu (Lee, 2005, 3). Jei norime, kad mokiniai gebėtų orientuotis laike, matyti dabartį ir ateitį praeities kontekste, juos reikia aprūpinti dviejų rūšių priemonėmis: padėti suprasti istorijos dalyką ir išmokyti taikyti praeities pažinimo sistemą. P. Lee teigia, jog „mokiniai, negavę protingų istorijos koncepcijų, lengviau priims paruoštas praeities versijas, o visas alternatyvas atmes kaip apgaulę“ (Lee, 2005, 9). Todėl jis akcentuoja, kad istorinis raštingumas reikalauja galvoti ne vien apie tai, koks turinys reikalingas, bet ir apie tai, koku supratimu tas turinys remiasi (Lee, 2005, 10). Mokantis konstruktyviai, didesnę istorijos supratimą parodo ne kiekybiškai

augantis žinių kiekis, bet kokybiškai gilėjantis supratimas, padedantis suvokti antrines sąvokas, tokias kaip *pokyčiai*, ir toks supratimas kiekvienam yra individualus (Lee, Shemilt, 2003, 15).

Pripažįstama, jog istorinis raštingumas plėtojamas palaipsniui ir priklauso daugiau nuo mokinio patirties ir jo sociokultūrinės aplinkos nei nuo jo amžiaus (Barton, 2004). Taip pat teigiama, jog geresnių rezultatų mokiniai pasiekia, kai dirba grupėse, kalbasi tarpusavyje ir keičiasi patirtimi. Pastaruoju metu mokslininkai nevengia atmesti universaliųjų kognityvinio vystymosi teorijos teiginių. Vietoj to mokymąsi jie apibrėžia kaip išankstinės informacijos perrikiavimą pagal naują „scenarijų“, kai sužinomi nauji dalykai konkrečioje srityje (Levstik, 1993). Kitaip tariant, mokiniai keičia savo ankstesnes mąstymo struktūras, kai jie susiduria su kažkuo nauju disciplinos srityje. Pasak L. Levstik, pedagogai gali turėti daug didesnę įtaką vaikų pažintinei raidai, nei teigia pasaulinė kognityvistinė teorija, jeigu jaunesnio amžiaus mokiniams praktinės veiklos gebėjimai taikomi prieš teorines žinias. Taigi, mokytojai turėtų galvoti, kaip mokinius daugiau įtraukti į jiems įdomias praktines veiklas (dalyvavimą), skirtas istorijai pažinti (Levstik, 1993, 3).

Pradinėse klasėse rekomenduojama mokyti istorinio raštingumo parenkant tinkamus mokymosi metodus bei turinį. Pedagogams svarbu žinoti, kad į istorijos pamokas vaikai atsineš nemažai išankstinių žinių. Pavyzdžiui, P. Seixas (1996, 2006) teigia, jog vaikai dar ikimokykliniame amžiuje susiduria su praeities pėdsakais ir daug žino apie praeitį iš šeimos, knygų, filmų, televizijos laidų. Šias išankstines žinias mokykloje reikia „įmokslinti“, t. y. taikant mokslui būdingus pažinimo ir tyrinėjimo metodus, būtini supratimą keisti į mokslinį. H. Cooperis įrodė, jog parinkus įdomius praktinės tiriamosios veiklos (Kendalo pilis ir kt.) ir aktyvaus dalyvavimo metodus, net ir 5–7 metų vaikai tampa aktyviais istorijos tyrėjais. Jos tyrimai patvirtino, jog su 8 metų mokiniais galima kalbėti apie istorijos šaltinius kaip įrodymą. Mokiniai ne tik randa reikiamą informaciją šaltiniuose, bet ir geba ją apibendrinti, padaryti išvadas. Tinkamai parinkus užduotis ir parengus mokymosi medžiagą, jie sugeba atskirti, kas šaltinyje yra patikimai įrodyta, o kas gali būti tik spėjama, numanoma (Cooper, 2011, 333–334). Daugelis užsienio tyrimų pagrindžia

teiginį, kad vaikai ir paaugliai gali sukurti gana sudėtingas istorinio mąstymo struktūras per atitinkamą kontekstą, aktyviai dirbdami su užduotimis ir šaltiniais (Barton, Levstik, 2013; Cooper, 1995, 2006, 2012; Dawson, 2007; Hodgkinson, 2003; Lee, Ashby, 1995; Lee, 2005; Levstik, 1993; Seixas, 1996, 2006; Van Drie, Van Boxtel, 2007).

Taigi, galima sakyti, jog XX–XXI a. sandūroje išryškėjo istorijos didaktikos pokytis – tyrinėjant ir pertvarkant ankstesnę savo žinojimą, didinti savo pažinimo galias ir kurti (auginti, plėsti) naujas žinias bei formuoti naują supratimą (Žemgulienė, 2014, 212). Šios paradigmiškai naujos idėjos atskleidė, jog svarbu nusistatyti aiškius istorinio raštingumo komponentus. Tai reiškia, kad reikia apibrėžti, kas laikytina istorinį raštingumą apibūdinančiomis konceptualiomis sąvokomis ir kokių tyrimo procedūrų bei samprotavimo gebėjimų gali būti reikalaujama iš mokinių. Tačiau Lietuvoje neapibrėžta istorinio raštingumo struktūra, neišskirti supratimo augimo (progresavimo) modeliai. Integruotas istorijos mokymas pradinėse klasėse nekelia tikslo ugdyti istorinį raštingumą, nes bendrosios programos (2008) analizė rodo, jog mokinių pasiekimų reikalavimai nepakankamai pagrįsti tiek istorijos, tiek pedagogikos mokslo logika (Žemgulienė, 2014). Ankstesni tyrimai leido išskirti esmines istorinio raštingumo sritis: laiko tėkmės ir pokyčių sampratą, priežasčių ir pasekmių ryšio sampratą, istorinio šaltinio kaip įrodymo sampratą, skirtingų istorijos aiškinimų perspektyvų sampratą. Šiame straipsnyje nagrinėjama laiko tėkmės supratimo ugdymo pradinėse klasėse problema.

Tyrimo tikslas – išsiaiškinti, kokio lygio istorinio raštingumo žinias ir gebėjimus demonstruoja 3–4 klasės mokiniai, tyrinėdami istorinio laiko tėkmę.

Tyrimo uždaviniai:

- išanalizuoti istorinio raštingumo didaktines nuostatas mokant pradinį klasių mokinius laiko tėkmės supratimo;
- ištirti ir išanalizuoti 3–4 klasės mokinių istorinio laiko tėkmės supratimo gebėjimus;
- organizuoti tikslingą ugdomąją veiklą 4 klasės mokiniams ir nustatyti istorinio laiko tėkmės supratimo gebėjimų pokyčius.

Tyrimo metodika. Tyrime taikyti šie metodai: mokslinės literatūros apie pradinių klasių mokinių istorinio raštingumo ugdymą analizė; ugdomosios veiklos organizavimas; popieriaus – rašiklio tipo klausimynai ir duomenų kokybinė analizė.

Pirmame empirinio tyrimo etape atliktas konstatuojamasis tyrimas, siekiant nustatyti, kaip 3–4 klasių mokiniai supranta istorinio laiko tėkmę. Mokiniai pildė klausimyną *Tyrinėju praeitį* (taikytos kai kurios A. Žemgulienės klausimyno *Mąstyk kaip istorikas* (2015) užduotys). Išanalizavus duomenis, 4 klasės mokiniams organizuota tikslinga ugdomoji veikla. Vykdytos trijų dienų aktyvaus istorijos mokymosi veiklos, kurių metu vaikai tyrinėjo įvairaus pobūdžio informaciją apie istorinius laikotarpius: akmens amžių, viduramžius, naujausiųjų laikų techninius atradimus. Vaikai rinko informaciją, rengė ir pristatė grupinius pranešimus. Vėliau grupės sujungė žinias ir parengė skirtingų istorinių laikotarpių plakatus. Mokiniai dirbo grupėse, dalijosi žiniomis, daug diskutavo. Po ugdomosios veiklos buvo atliktas diagnostinis tyrimas, kurio metu tirta, ar po ugdomosios veiklos pasikeitė mokinių istorinio laiko tėkmės ir šaltinio supratimo gebėjimai.

Užduočių klausimynai sukonstruoti taikant konceptualaus supratimo ir procedūrinių gebėjimų augimo 6 lygių modelį. Šiame modelyje žinių ir supratimo lygiai grindžiami Bloomo taksonomija, procedūrinių gebėjimų lygiai – J. Van Drie ir C. Van Boxtel (2007) istorinio samprotavimo schema (pgl. Žemgulienė, 2014, 232–233). Tyrimas atliktas 2015 metais. Pirmame tyrimo etape dalyvavo 22 Vilniaus rajono gimnazijos 3–4 klasių mokiniai (12 trečiojų ir 10 ketvirtokų). Antrame etape (ugdomojoje veikloje ir pakartotiniame tyrime) dalyvavo 10 ketvirtokų.

Tyrimo rezultatai

Istorinio laiko tėkmės supratimo ugdymo teorinė analizė

Laiko sąvokų, chronologijos, istorinių laikotarpių konteksto ir istorinių periodų supratimas leidžia orientuotis istoriniame laike. Įvairios istorijos mokymo strategijos siekia stiprinti chronologinio mąstymo įgūdžius, tačiau jaunesniame amžiuje praeities gyvenimo pažinimas kelia

ir problemų, susijusių su skirtingais šio amžiaus mokinių bendraisiais ir socialiniais gebėjimais, kognityviniais ir lingvistiniais pasiekimais, kultūrine patirtimi.

Sąvokų supratimas ir gebėjimas naudotis laiko sąvokų žodynu yra geras mokinių laiko supratimo rodiklis. Tyrimai rodo, kad gebėjimą vartoti laiko pavadinimus pradeda rodyti maždaug šešerių metų vaikai. Dešimties metų vaikai jau gali pateikti konkrečius laiko aprašymus ir apibūdinti konkrečias analizuojamo laikotarpio grupes, tokias kaip *romėnai, inkai*. Jie gali nagrinėti archyvinės ir šiuolaikines nuotraukas, jas skirstydami į *praeities* ir *dabarties* kategorijas (Cooper, 1995). Daugelis tyrėjų pastebi, jog istorinio laiko samprata nėra tas pats, kas matematinio laiko samprata. A. Wilschutas, nusakydamas istorinio laiko sampratą, akcentuoja periodizaciją ir gebėjimą priskirti įvykius tam tikram laikotarpiui. Remdamasis K. C. Bartono ir L. S. Levstik tyrimais jis nurodo, jog istorinio laiko supratimą 7–14 metų vaikai geriausiai demonstruoja ne įsimindami datas, bet tam tikriems laikotarpiams priskirdami vaizdus. Kol vaikai neturi tradicinės laiko suvokimo sistemos, rekomenduojama vaizdams „klijuoti“ asociatyvines etiketes: karo laikas, kaubojų laikas. Jis teigia, jog nuoseklumo sampratai padeda kalendorinio laiko tėkmės supratimas bei gebėjimas juo naudotis žymint įvykius. Istorinio laiko sampratai ugdyti jis taip pat siūlo vartoti socialines kategorijas, apibūdinančias kartas, t. y. *senelių, tėvų, vaikų* laikotarpio sampratas. Mokiniais tampa aiškiau, ką žinojo ir darė seneliai, tėvai, o ką žino mes. Skirtumo tarp *jie* ir *mes* akcentavimas vaikams leidžia suprasti laiko tėkmę. Tai padeda geriau suprasti ir praeities šaltinius, suvokiant, jog šaltinio įrodymai yra atėję iš praeities, todėl ir duomenis reikia interpretuoti tuometiniame kontekste (Wilschut, 2010). Mokant pradinių klasių mokinius rekomenduojama vartoti pagrindines laiko sąvokas, tokias kaip *amžius, era, dešimtmetis, periodas, prieš Kristų, po Kristaus*. Teigiama, jog šias laiko sąvokas supranta ir vartoja daugelis mokinių, o gabesnieji geba dar daugiau apibendrinti (*trumpalaikis* ir *ilgalaikis; pirmesnis* ir *vėlesnis*). A. Hodkinsonas akcentuoja, kad tokios sąvokos kaip *seniai, anksčiau* nėra tinkamos, nes klaidina jaunesnius mokinius, kurie dar tik ugdomi laiko sampratą ir laiko vienodai seniai įvykusiais ir prieš

kelerius metus, ir prieš šimtą, tūkstantį ar milijardą metų buvusius įvykius (pgl. Cooper, 2012, 4).

Chronologijos supratimas ir įvykių išdėstymo laike taikymas yra svarbi sritis, nes parodo: ar mokiniai geba rikiuoti istorinius įvykius, objektus (3–5 paveikslus) pagal istorinę seką (nuoseklumą); ar iš laiko juostoje pateiktos įvykių sekos gali pasakyti, kas įvyko anksčiau, o kas – vėliau (Cooper, 2006). Kokio chronologijos supratimo galime tikėtis iš pradinių klasių mokinių? H. Cooper teigia, jog atsakymas priklauso nuo to, kaip ir ko jie buvo mokomi apie chronologiją, atsižvelgiant į jų motyvaciją, bendruosius, matematinius ir istorinius gebėjimus. Laikas taip pat yra kultūros samprata ir aprašytas skirtingais būdais. Todėl visų istorinių mąstymo aspektų progresavimas yra sudėtingas. Chronologijos sąvoka reiškia laiko tyrimą, t. y. ne tik gebėjimą vardyti datas arba teisingai „įdėti“ jas laiko juostoje. Ji taip pat apima gebėjimą suprasti pokyčius, jų priežastis ir pasekmes, trukmę, laikotarpių panašumus ir skirtumus, išskirti būdingus tam tikro laikotarpio įvykius, kontekstus (Cooper, 2012). JAV tyrimai rodo, kad net maži vaikai gali teisingai chronologiškai sudėti įvairių istorinių įvykių nuotraukas (Barton, Levstik, 1996). Britų mokslininkai teigia, kad 6–7 metų vaikai gali atpažinti ir kategorizuoti kelių periodų (pvz., romėnų ir Viktorijos laikų) paveikslus. 8–9 metų mokiniai užtikrintai atseka ir grupuoja penkių skirtingų laikotarpių vaizdus (romėnų, Tiudorų, Viktorijos, 1940, 1990 metų). Daugelis 9–11 metų mokinių gali prisiminti ir tiksliai naudoti su minėtais penkiais periodais susijusias datas (Davson, 2007, 2).

Istorinio konteksto supratimas reikalauja ne vien informacijos „skaitymo“, bet ir aukštesniųjų mąstymo gebėjimų. Čia nepakanka vien atpažinti ir įvardyti požymius. Remiantis jais reikia lyginti, grupuoti medžiagą. Analitikos reikalaujantis darbas jaunesniojo mokyklinio amžiaus mokiniams nėra lengvas. Svarbu, kad jie išmoktų grupuoti paveikslus pagal pasirinktą sistemą, ją argumentuodami, pvz., *turtingi* ir *vargšai*; *suaugę* ir *vaikai* (Cooper, 2006). Jie ne tik grupuoja pagal principą *mes* ir *jie*, bet ir paaiškina, kodėl taip sugrupavo. Mokiniai prašomi įvardyti laiko atstumus tarp paveikslų įvykių, paaiškinti, kokie tai laikai, kaip seniai tai buvo ir kodėl jie taip galvoja. Svarbu tai, jog mokiniai, tyrinėdami

kontekstą, fiksuoja materialių daiktų pokyčius, išvelgia techninę pažangą (drabužiai, daiktai, pastatai, susisiekimo priemonės ir kt.), įvardija savo patirtį, pvz., *mano tėtis tokią mašiną vairavo*, naudoja loginius skaičiavimus, pvz., *atėmiau šimtą metų* (Wilshut, 2010).

Istorinių periodų supratimas (objektų priskyrimas tam tikram laikotarpiui) reikalauja, kad mokiniai gebėtų: klasifikuoti, jiems remiantis požymių visuma, ir priskirti medžiagą prie skirtingų istorinių periodų (priešistorė; senovės civilizacijos; viduramžiai; naujieji laikai; naujausieji laikai); vartoti esmines turinio sąvokas (pvz., *pilis, riteriai, valstiečiai, viduramžiai*), paaiškinant, kodėl taip priskyre; iš duoto laikotarpio šaltinio (pvz., akmens amžius; geležies amžius; viduramžiai; naujieji laikai; šandiena) atrinkti informaciją ir ją pasitelkti kaip argumentą pasakojant apie to laikotarpio žmonių gyvenimą; padaryti argumentuotas išvadas apie tai, kaip šaltinio informacija apibūdina istorinį periodą (pvz., akmens amžiaus įrankiai paprasti, iš titnago, molio, kaulo ir kt.; geležies amžiuje patobulėjo įrankiai, ginklai, atsirado turtiniai skirtumai; viduramžiais atsirado skirtingi luomai, jie skirtingai atrodė, turėjo skirtingas galias, teises).

Apibendrinant galima teigti, jog ugdant istorinį raštingumą siekiama, kad galiausiai istorijos mokymasis padėtų mokiniams įvaldyti vadinamąsias antrines sąvokas (metasąvokas) ir sampratas, kad aiškindami istorinius klausimus jie suprastų ir vartotų tokius terminus kaip *pokyčiai, reikšmė, įrodymai, priežastys, empatija* (Lee, Shemilt, 2003; Van Drie, Van Boxtel, 2007; Chapman, 2011; Perikleous, 2011). D. Shemiltas teigia, jog istorijos mokymasis turi būti grindžiamas aukštesniųjų mąstymo gebėjimų ugdymu, o ne siekiu išmokti „didijį pasakojimą“. Pasak šio autoriaus, svarbu išmokyti dekonstruoti įvykius, nagrinėti ir vertinti įvairias interpretacijas, nes tai skatina remtis moksliniais metodais, o ne tikėti „liaudies išmintimi“. Toks mokymasis gilina mokinių suvokimą, jog pažinimas yra nuolat atnaujinamas ir padeda suvokti naujų žinių prasmę nuolat besikeičiančiame pasaulyje (Shemilt, 2011, 85). P. Lee siekia dar radikalesnio gilaus mokymosi, kurio rezultatas – antrinių sąvokų plėtra – laiduotų meistriškumą ir transformuotų mokinių supratimą, kad jie išmoktų mąstyti apie praeitį, dabartį ir ateitį visai kitais būdais nei iki šiol (Lee, 2011).

Tačiau Lietuvoje tokio pobūdžio ugdymo strategijos realizavimo gali- mybės susiduria su tam tikrais keblumais. Pirmiausia istorijos pradinėse klasėse nėra mokoma kaip atskiro dalyko. Istorinės žinios integruotos *Pasaulio pažinimo* turinyje ir apima mažiau nei trečdalį viso turinio. Pradinio ugdymo bendrosios programos (2008) *Pasaulio pažinime* istorijai skirtos dalies (*Žmonių gyvenimo kaita*) tyrimai rodo, jog, istorijos mokant integruotai, mokinių pasiekimams nėra keliami istorinio raštingumo ar pakankamai gilaus istorinio mąstymo gebėjimų reikalavimai (Žemgulienė, 2014). Programoje nėra išsamiai nurodyta, kokias mokslines istorinio laiko sąvokas turi suprasti ir vartoti mokiniai. Programoje minimos buitinės sąvokos, tokios kaip *seniau, dabar, tada, kažkada*, laikytinos nepakankamomis, nes neskatina ir neugdo mokslinio pažinimo gebėjimų ir procedūrų taikymo. Programoje yra teiginių apie istorinio konteksto nagrinėjimą, bet mokiniams nėra keliami reikalavimai išvelgti ir įvardyti tam tikram istoriniam periodui būdingus požymius. *Pasaulio pažinimo* bendrojoje programoje apsiribota bet kurio pasirinktinai paimto laikotarpio epizodų atpasakojimu (Pradinio ugdymo bendrosios programos, 2008, 237–253). Nkeliami istorinių objektų, įvykių, periodų chronologi- nio rikiavimo ir juo labiau savarankiško istorinių objektų ar įvykių perio- dizavimo gebėjimų reikalavimai. Lietuvoje išsamių pradinių klasių moki- nių istorijos supratimo gebėjimų tyrimų iki šiol nebuvo atlikta, o *Pasaulio pažinimo* bendrosios programos turinio analizė leidžia išvelgti „didžiojo pasakojimo“ perteikimo tendenciją (Žemgulienė, 2014, 246–247).

3–4 klasės mokinių laiko tėkmės supratimo gebėjimai: tyrimo duo- menų analizė

Siekiant išsiaiškinti, kaip tobulėja istorinio laiko tėkmės supratimo gebėjimai, vadovautasi gebėjimų augimo per 6 lygius modeliu. Jame žinių ir supratimo augimo lygiai grindžiami Bloomo taksonomija, o procedū- rinių gebėjimų lygiai – J. Van Drie ir C. Van Boxtel (2007) istorinio sam- protavimo schema (pgl. Žemgulienė, 2014, 232–233). Modelis atskleidžia konceptualaus supratimo ir procedūrinių gebėjimų progresavimą nuo su- pratimo pradmenų iki gilaus samprotavimo.

Šis modelis buvo pritaikytas tyrimo duomenų rinkimo ir analizės priemonei, atsižvelgiant į kai kurias tyrimo etikos problemas. Pastebėtina, jog dėl pradinio ugdymo istorijos turinio ir programinių reikalavimų specifikos buvo neįmanoma pateikti kai kurių užduočių, pavyzdžiui, reikalaujančių antrinių sąvokų vartojimo. Dėl programos apimties ir gylio specifikos tikėtis iš mokinių tokių antrinių sąvokų kaip *pokyčiai*, *reikšmė*, *įrodymai* vartojimo būtų neetiška, nes jie to nesimoko. Todėl kaip 6 lygio gebėjimas buvo numatytas savarankiškai apibendrinti ir periodizuoti teiginius, priskiriant istorinius įvykius tam tikram istoriniam periodui. Kaip augo istorinio laiko tėkmės supratimo gebėjimai, buvo analizuota pagal 1 lentelėje pateiktą modelį. Šioje lentelėje pateikti ir apibendrinti kiekybiniai duomenys.

1 lentelė

Mokinių teisingų atsakymų pasiskirstymas

Supratimo lygiai	Užduotys	N – 22
1 lygis Įsiminimas / identifikavimas	Nurodė, kad <i>amžiaus</i> sąvoka apima 100 metų laikotarpį	19
	Kai duota data, nurodė erą; amžių; dešimtmetį	17; 16; 6
2 lygis Supratimas / objekto tyrinėjimas	Išrikiavo objekto pokyčius laike (kario paveikslus) nuoseklumo tvarka	21
	Nurodė, pagal kokius požymius išrikiavo kario paveikslus	6
3 lygis Taikymas / kontekstualizavimas	Išskyrė LDK laikotarpiui tinkamą paveikslą iš 6 pateiktų	20
	Nurodė požymį, padėjusį išsirinkti tinkamą paveikslą	9
4 lygis Analizė / argumentavimas	Išrikiavo istorinių laikotarpių konteksto paveikslus (pagal požymių visumą)	18
	Nurodė istorinio konteksto požymius, padėjusius išrikiuoti paveikslus	5
5 lygis Įvertinimas / sąvokų vartojimas	Nurodė laikotarpį, kada riteris gyveno, ką jis veikė	16; 16
	Tinkamai vartojo esminę turinio sąvoką (<i>riteris</i>)	15
6 lygis Kūryba / periodizavimas	Apibendrinko teiginius ir įvardijo istorinį periodą (viduramžių laikotarpį)	12
	Savarankiškai įvardijo 3 viduramžių Lietuvoje įvykius	9

Kiekybinė duomenų analizė leidžia teigti, jog dauguma 3–4 klasių mokinių tinkamai supranta amžiaus sąvoką ir nurodo pateiktos datos erą (prieš Kristų, po Kristaus) ir amžių. Tačiau tik trečdalis nurodė dešimtmetį, taigi, ši sąvoka jiems mažai žinoma. Praktiškai visi mokiniai tinkamai nuoseklumo tvarka rikiuoja vieno objekto paveikslus, tačiau mažiau nei trečdalis nurodo rikiuoti padėjusį požymį. Iš duotų paveikslėlių išrenka tinkamą LDK laikotarpiui pavaizduoti. Tačiau mažesnė pusė tiriamųjų paaiškina, kodėl taip pasirinko. Skirtingų istorinių laikotarpių kontekstų paveikslus išrikiuoja eilės tvarka dauguma mokinių, bet požymius nurodo mažiau nei trečdalis. Turinio sąvoką (*riteris*) tinkamai vartoja daugiau kaip pusė tyrimo dalyvių. Jie taip pat gerai supranta ir nurodo, kada riteriai gyveno ir kuo jie užsiėmė. Tik apie pusę visų mokinių sugebėjo apibendrinti teiginius kaip būdingus viduramžių laikotarpiui, dar mažiau jų savarankiškai nurodė 3 tam periodui priskirtinus įvykius.

Kokybinė duomenų analizė istorinio laiko tėkmės supratimo gebėjimus leidžia paanalizuoti išsamiau. Objekto pokyčių supratimą mokiniai parodė išrikiuodami 6 kario paveikslus eilės tvarka nuo seniausio ir nurodydami požymį, padėjusį jiems išrikiuoti. Kaip minėta, kario paveikslus išrikiavo visi, išskyrus vieną mokinį. Jų nurodyti požymiai, padėję išrikiuoti objektą chronologiškai, pateikti 2 lentelėje.

2 lentelė

Mokinių nurodyti požymiai, padėję išrikiuoti paveikslus

Paveikslas	Požymiai, padėję išrikiuoti objektą	Skaičius	N – 22
1 paveikslas	Akmens amžiaus žmogus	17	20
	Pirmykštis žmogus	3	
	Nenurodė	1	1
	Neteisingai	1	1
2 paveikslas	Ginkluotas romėnų karys, ant kojų sandalai	1	17
	Senovės Romos karys	2	
	Romėnų karys	9	
	Romos karys su kardu	2	
	Romos karys su kardu ir skydu	3	
	Nenurodė	2	2
	Neteisingai	3	3

Paveikslas	Požymiai, padėję išrikiuoti objektą	Skaičius	N – 22
3 paveikslas	Riteris	4	21
	Riteris su šarvais	2	
	Riteris ant žirgo su kardu	6	
	Riteris su šarvais ant žirgo, jo rankoj kardas	1	
	Riteris su geležiniais šarvais	3	
	Riteris su geležiniais šarvais ir kardu	1	
	Riteris, kuris gyveno viduramžių laikais	1	
	Viduramžių karys su šarvais ir kardu	3	
	Nenurodė	1	1
4 paveikslas	Karys laiko šautuvą	13	17
	Napoleono laikų kareivis su šautuvu	2	
	Kareivis su šautuvu	1	
	Karys su pirmuoju šautuvu	1	
	Neteisingai	1	
	Nenurodė	4	4
5 paveikslas	Vokiečių kareiviai	9	18
	Hitlerio armija	8	
	Vokiečių karių uniforma	1	
	Nenurodė	4	4
6 paveikslas	Šiuolaikinis karys	2	19
	Šiuolaikinis karys su automatu	4	
	Karys turi automatą ir iššoko iš sraigtasparnio	5	
	Karys su automatu ir neperšaunama liemene	1	
	Pavaizduotas šių laikų karys	1	
	Kareivis su automatu	6	
Nenurodė	3	3	

Nurodant kario paveikslus išrikiuoti padėjusius požymius mokinių atsakymuose dominuoja apibendrinti teiginiai:

- 1 paveikslas: absoliuti dauguma mokinių įvardijo kaip akmens amžiaus arba pirmųjų žmogų. Tai rodo, kad jie neblogai apibendrina arba negeba įvardyti konkretaus požymio, pvz., *apsirengęs kailiais; su ietimi; pusnuogis*.
- 2 paveikslas: absoliuti dauguma mokinių nurodė apibendrintai, jog tai yra romėnas, Romos karys su ginklu ir skydu. Konkrečius požymius (pvz., *sandalai; durklas*) įvardijo tik keli mokiniai. Tai-

gi, arba jie puikiai apibendrintai mąsto, arba negeba įvardyti požymio.

- 3 paveikslas: mokiniai nurodė apibendrintai kaip riterių ir netgi viduramžių karį su šarvais ir kardu.
- 4 paveikslas: mokiniai akcentavo šautuvą, o tai rodo jų gebėjimą įžvelgti ginklo pokyčius. Du mokiniai įvardijo, jog tai Napoleono karys. Tai rodo gebėjimą sieti požymį su konkretaus istorinio laikotarpio kontekstu.
- 5 paveikslas: mokiniai nurodė, kad tai hitlerinės Vokietijos kariuomenės uniforma. Tai rodo, kad mokiniai geba sieti paveikslo duomenis su konkrečiu istoriniu periodu.
- 6 paveikslas: dauguma mokinių įvardijo dabartinį karį, jo ginklą (pvz., *automatas, neperšaunama liemenė*) ir technikos požymius (pvz., *iššoko iš sraigtasparnio*).

Apibendrinus duomenis matyti, kad mokiniai geba įvardyti konkretaus objekto pokyčius laike, o paveikslo vaizdą dažnai įvardija apibendrintai. Tai rodo arba jau gana apibendrintą sąvokinių laiko tėkmės supratimą, arba negebėjimą įvardyti konkretaus požymio. Daugiau įtikinamas pirmas variantas, nes jie vartoja istoriniam laikotarpiui tinkamas turinio sąvokas, susiedami požymius su istorinio laikotarpio kontekstu (*Napoleono laikų karys; Hitlerio armijos karys*). Tai įrodo, jog mokiniai supranta ir tinkamai naudojami istorinėmis žiniomis, nors tokio lygio supratimo net nėra reikalaujama *Pasaulio pažinimo* bendrojoje programoje.

Gebėjimą išskirti tam tikro istorinio konteksto objektą mokiniai parodė atrinkdami paveikslą (iš 6 pateiktų), tinkamą pavaizduoti LDK laikus, ir paaiškindami, pagal kokį požymį jį atrinko. Duomenys pateikti 3 lentelėje.

Mokinių paaiškinimai, kas padėjo atrinkti tinkamą paveikslą

Kategorija	Subkategorija (mokinių teiginiai)	Skaičius	N – 22
Susiejo pasirinkimą su Gediminaičių stulpų ženklu ant skydų	Kovoja daug riterių, riteriai su šarvais, ant skydų – Lietuvos ženklas	2	9
	Viduramžio riteriai su geležiniais šarvais, ant skydų – Lietuvos kariuomenės ženklas	1	
	Pavaizduoti kariai su kardu ir skydais, ant jo – Lietuvos ženklas	1	
	Ten nupiešti riteriai, kurie kovoja ir laiko skydus, ant skydų – Lietuvos valstybės ženklas	2	
	Ant skydų pavaizduotas Lietuvos ženklas	1	
	Ant paveikslo pavaizduotas Lietuvos kariuomenės ženklas	2	
Pabrėžė viduramžių laikotarpį, bet nenurodė požymio	Todėl, kad yra viduramžių riteriai su šarvais ir su skydais	2	8
	Kariauja riteriai su šarvais ir laiko skydus	1	
	Pavaizduoti riteriai	2	
	Kariauja daug riterių	3	
Netinkami	Nes tai valdovų rūmai	3	3
	Neatsakė	2	2

Kokybinė analizė rodo, kad paveikslo pasirinkimą tinkamai paaiškino beveik pusė mokinių. Jie akcentavo Gediminaičių stulpus kaip Lietuvos ženklą, nors ir nevertavo tikslaus šio ženklo pavadinimo. LDK paveikslą mokiniai taip pat siejo su viduramžiais, riteriais, šarvais. Tai iš dalies tinkamas atsakymas, nors esminis požymis ir nebuvo nurodytas. Valdovų rūmų paveikslo pasirinkimas buvo netinkamas, nes jame buvo pavaizduotas ir Gedimino paminklas, pastatytas XX a. pabaigoje (1996).

Požymiai, padėję išrikiuoti nuoseklumo tvarka istorinių laikotarpių paveikslius, rodo mokinių gebėjimą susieti paveikslo vaizdą su istoriniu kontekstu ir tuo pagrįsti, argumentuoti savo pasirinkimą. Duomenys pateikti 4 lentelėje.

Mokinių nurodyti požymiai, padėję išrikiuoti istorinių laikotarpių paveikslus

Periodas	Istorinio konteksto požymiai	Skaičius	N – 22
1 periodas Fiksuoja siedami su akmens amžiui būdingais aprangos, gyvenimo būdo, būsto, ginklų požymiais	Žmonių drabužiai buvo iš gyvūnų odos ir kailio	3	16
	Žmonės gyveno po atviru dangumi, neturi drabužių	2	
	Akmens amžiaus žmonės gyveno po atviru dangumi	1	
	Žmonės gyveno miške, palapinėse	2	
	Akmens amžiaus žmonės gyveno po atviru dangumi, šildėsi prie ugnies	5	
	Gyveno po atviru dangumi, jų drabužiai iš odos	1	
	Pavaizduoti akmens amžiaus žmonės	1	
	Žmonės gyveno urvuose, olose, medžiojo, žvejojo	1	
Nenurodo laikotarpio požymių	Tada gyveno žmonės	1	3
	Žmogus be drabužių	1	
	Žmonės valgo žuvį	1	
	Neatsakė	3	3
2 periodas Fiksuoja siedami su senovės Romos legionierių rikiuotės, šarvų, karių išvaizdos požymius	Senovės Romos kariai neša vėliavą	1	13
	Senovės Romos kariai su šarvais	2	
	Senovės Romos kariai nešiojo sandalus	1	
	Senovės Romos kariai neša savo vėliavą, ant kurios nupieštas liūtas	3	
	Senovės Romos kariai, ant skydų – Romos kariuomenės ženklas	3	
	Senovės Romos kariai su šarvais, rankose skydai su Romos ženklu	1	
	Pavaizduota Senovės Romos kariuomenė	1	
	Ant skydų pavaizduotas Senovės Romos ženklas	1	
Nenurodo laikotarpio požymių	Žmonės neša vėliavą	1	6
	Žygiuoja kariai	1	
	Eina, žygiuoja riteriai	4	
	Neatsakė	3	3

Periodas	Istorinio konteksto požymiai	Skaičius	N – 22
3 periodas Fiksuoja siedami su viduramžiams būdingais riterio, ginkluotės, šarvų požymiais	Riteriai ant žirgų laiko ietį, kitas – kardą	4	16
	Viduramžių riteriai su šarvais	4	
	Viduramžių riteriai su šarvais, turi ginklus	2	
	Ant arklio šarvai ir riteris su šarvais	1	
	Riteriai su šarvais, rankoj laiko ietį, arbaletą	2	
	Riteriai su šarvais, turi ietį, kardą	2	
	Viduramžių riteriai su geležiniais šarvais, laiko ietį, kardą	1	
Nenurodo laikotarpio požymių	Sėdi ant žirgo žmonės, o kitas stovi	1	3
	Žmonės su ginklais	2	
	Neatsakė	3	3
4 periodas Fiksuoja siedami su naujųjų amžių technikos atradimais, kaip naujoves nurodo tuometinį garvežį, žmonių aprangos elementus	Važiuoja traukinys, moterys su ilgomis suknelėmis	2	14
	Važiuoja garvežys, šalia moterys	1	
	Važiuoja garvežys, šalia moterys su ilgomis suknelėmis	1	
	Važiuoja traukinys, ten sėdi žmonės, šalia stovi žmonės	1	
	Žmonės sukūrė daug naujų dalykų	2	
	Buvo sukurti garvežiai	7	
Nenurodo laikotarpio požymių	Pastatai, traukiniai, namai	2	4
	Žmonės su gražiais drabužiais	1	
	Moterys su ilgomis suknelėmis ir kepurėmis	1	
	Neatsakė	4	4
5 periodas Fiksuoja Antrojo pasaulinio karo laikų požymius, t. y. naujausiųjų laikų karo techniką, tankus, lėktuvus	Vyksta karas, važiuoja tankai, skraido lėktuvai	7	19
	Atsirado tankai ir lėktuvai	1	
	Važiuoja tankai, skraido lėktuvai	4	
	Sukurti lėktuvai ir tankai	1	
	Vyksta Antrasis pasaulinis karas	3	
	Tankai, lėktuvai	3	
Nenurodo laikotarpio požymių	Neatsakė	3	3

Periodas	Istorinio konteksto požymiai	Skaičius	N – 22
6 periodas Fiksuoja siedami su šiuolaikinių keleivinių lėktuvų naudojimu	Danguje skraido lėktuvas, ten sėdi žmonės	1	16
	Danguje skraido dabartinis lėktuvas, ten sėdi žmonės	1	
	Atsirado lėktuvai, kurie skraidina žmones	3	
	Šiuolaikinis lėktuvas	4	
	Skraido dabartinis lėktuvas	3	
	Naujoviškas lėktuvas	1	
Nenurodo laikotarpio požymių	Skraido lėktuvai	6	9
	Neatsakė	3	

Kokybinė duomenų analizė rodo mokinių gebėjimą apibūdinti istorinį kontekstą:

- 1 periodas – dauguma mokinių akcentavo, kad akmens amžiaus žmonės gyveno po atviru dangumi, šildėsi prie ugnies, jų drabužiai buvo iš gyvūnų odos ir kailio. Keletas teigė, jog žmonės gyveno miške, palapinėse, olose, jie medžiojo, žvejojo. Taigi, pagal paveikslą mokiniai apibūdino akmens amžiaus periodą ir nurodė tuometinio konteksto detales. Netinkamai laikyti neišsamūs atsakymai, tokie kaip: *gyveno žmonės, žmogus be drabužių, žmonės valgo žuvį*. Tai neidentifikuoja istorinio konteksto ir tinka bet kuriam laikotarpiui, nes visais laikais žmonės gyvena ir gali valgyti žuvį.
- 2 periodas – dauguma mokinių apibendrintai akcentavo, jog pa-vaizduoti Senovės Romos kariai su šarvais, ginklais, vėliava. Pastebėjo liūtą ant vėliavos, ženklus ant skydų, karių sandalus. Netinkamai laikyti atsakymai: *žygiuoja riteriai, kariai, žmonės neša vėliavą*. Neišsamūs, nebaigti atsakymai rodo, jog jiems trūksta žinių apie tą periodą.
- 3 periodas – dauguma mokinių apibendrintai akcentavo, kad pa-vaizduoti viduramžių riteriai su šarvais, ginklais (*turi kardą, ietį, arbaletą*), kad riteriai buvo su geležiniais šarvais. Mokiniai nurodė periodo konteksto detales, viduramžiams būdingus požymius.

Netinkamai laikyti atsakymai, kurie neleidžia identifikuoti laikotarpio, pvz., *sėdi ant žirgo žmonės, žmonės su ginklais*.

- 4 periodas – mokiniai neatkreipė dėmesio į naujųjų laikų amžiaus technologinius atradimus kaip būdingą to meto požymį. Jie sakė, kad buvo sukurti garvežiai, kad žmonės sukūrė daug naujų dalykų, bet tą nurodė nedidelis skaičius mokinių. Daugelis apsiribojo tiesiog vaizdo informacijos perpasakojimu, minėjo gražius drabužius, ilgas moterų sukneles, kepures.
- 5 periodas – mokiniai akcentavo, kad vyksta karas, nurodė to meto karo technikos naudojimą, teigė, jog važiuoja tankai, skraidų lėktuvai. Tačiau tik keli pasakė, kad tai Antrasis pasaulinis karas, daugelis apsiribojo perteikdami tiesioginę vaizdo informaciją: *tankai, lėktuvai*.
- 6 periodas – beveik visi nurodė, kad skrenda šiuolaikinis, dabartinis, naujoviškas lėktuvas, kuris *skraidina žmones*. Dabarties požymiai buvo įvardyti tinkamai.

Taigi, mokiniai geba tinkamai įvardyti pokyčius laike, bet, kaip teigia J. Van Drie ir C. Van Boxtel, dažniau kaip žinių aruodą jie naudoja pateiktą informaciją ir nelinkę ieškoti daugiau konteksto argumentų, nei jų pateikta šaltinyje (Van Drie, Van Boxtel, 2007, 12).

Savarankiškas esminių turinio sąvokų vartojimas laikomas aukštesniojo mąstymo (5 lygio) gebėjimu. Sąvokų vartojimas istorinio samprotavimo kontekste susijęs su gebėjimu jomis įvardyti asmenis, laikotarpius, gebėjimu jas pasitelkti ieškant informacijos, apibūdinant, lyginant ir aiškinant praeitį. J. Van Drie ir C. Van Boxtel pateikia pavyzdį apie tai, jog pirmiausia vaikai kalba apie konkretų žmogų su šarvais, o samprotaudami sąvokomis jie apibendrintai įvardija jį kaip riterį (Van Drie, Van Boxtel, 2007, 13–15). Šį gebėjimą mokiniai parodė įvardiję paveiksle pavaizduotą riterį, nurodę jo gyvenimo laikotarpį ir užsiėmimus. Duomenys pateikti 5 lentelėje.

Mokinių gebėjimas tinkamai vartoti esmines turinio sąvokas

Kategorija	Subkategorija (mokinių teiginiai)	Skaičius	N – 22
Nurodė objektą vartodami riterio sąvoką	Riteris	9	19
	Riteris su kardu	1	
	Riteris su šarvais	7	
	Riteris su šarvais, laiko kardą ir skydą	2	
Nenurodė sąvokos	Gediminas	2	3
	Kareivis	1	
Nurodė viduramžius kaip jo gyvenamąjį laikotarpį	Viduramžiais	15	16
	Labai seniai, viduramžiais	1	
Nenurodė periodo sąvokos	Labai labai seniai	1	6
	Vilniuje	2	
	Karalystėje	1	
	Neatsakė	2	
Nurodė, kuo užsiėmė riteris	Kovojo	2	16
	Dalyvavo turnyruose	1	
	Saugojo pilis, kovojo mūšiuose	1	
	Kovojo, dalyvavo riterių turnyruose	3	
	Kovojo mūšiuose, saugojo Tėvynę	2	
	Kariavo už savo Tėvynę	2	
	Kovojo už savo Tėvynę. Dalyvavo riterių turnyruose	2	
	Kovojo už savo Tėvynę, saugojo kunigaikščius. Dalyvavo riterių turnyruose	1	
	Dalyvavo turnyruose, kariavo už savo Tėvynę, kovojo mūšiuose	1	
Riteriai gynė šalį, kovojo	1		
Nenurodė	Panašus į žaislinį kareivį	1	6
	Statė pilis	3	
	Statė mūrinius namus	1	
	Neatsakė	1	

Kokybinė duomenų analizė rodo, kad absoliuti dauguma mokinių tinkamai apibendrintai nurodė, jog pavaizduotas riteris. Jie vartojo šią turinio sąvoką ir papildė, jog riteris yra su šarvais, turi kardą, skydą. Tai

rodo, kad mokiniai turi sąvokinį supratimą ir geba duotą objektą įvardyti vartodami tinkamas esmines sąvokas. Tik trys mokiniai teigė, jog tai *karėivis, Gediminas*.

Dauguma mokinių tinkamai įvardijo ir riterio gyvenamąjį laikotarpį, t. y. nurodė viduramžius. Tai rodo, kad jie istorinį laikotarpį pavadino mokslinė sąvoka. Nevartojantys sąvokos mokiniai teigė, kad riteris gyveno *Vilniuje, karalystėje arba labai seniai*.

Dauguma mokinių tinkamai įvardijo ir riterio užsiėmimus, rašė, jog tai kova, karas, pilies sargyba, tarnavimas kunigaikščiui, varžymasis turnyruose. Netinkami atsakymai tokie, jog jis *panašus į žaislinį karėivį, statė mūrinius namus ar statė pilis*.

Taigi, dauguma 3–4 klasės mokinių geba vartoti jiems žinomo laikotarpio turinio sąvokas, nors to nereikalauja Pradinio ugdymo bendroji programa. Menkesnį supratimą apie kai kuriuos istorinius periodus greičiausiai galima sieti ir su mokymosi turinio specifika. Pradinio ugdymo turinys teikia mažai duomenų apie tam tikrus laikotarpius, pvz., senovės civilizacijas, naujųjų laikų periodą. Pradinio ugdymo bendrojoje programoje (2008) aprašant antrojo koncentro pasiekimus pateikti reikalavimai žinioms, tokioms kaip istorijos raidos pavyzdžiai, Lietuvos istorijos epizodai, reikšmingi aplinkos įvykiai, žymių asmenybių veikla. Tačiau akivaizdu, jog programoje nėra nurodyta konkretesnių žinių ar procedūrinių gebėjimų, kuriuos turėtų būti įgiję mokiniai (Žemgulienė, 2014, 243).

Mokinių sąvokinį mąstymą apie istorinį laiką papildė gebėjimas savarankiškai periodizuoti, t. y. priskirti informaciją tam tikram istoriniam periodui. Mokiniai šį gebėjimą pademonstravo duotus teiginius apibendrintai pavadinę vienu istoriniu laikotarpiu, t. y. *viduramžiais*. Šią užduotį įveikė tik pusė mokinių (12 iš 22). Taip pat jie turėjo nurodyti tris viduramžių Lietuvoje įvykusius įvykius. Duomenys pateikti 6 lentelėje.

Mokinių nurodyti viduramžių Lietuvoje įvykę įvykiai

Kategorija	Subkategorija (mokinių nurodyti įvykiai)	Skaičius	N – 22
Nurodė tinkamus viduramžių įvykius	Žalgirio mūšis	17	45
	Buvo įkurtas Vilnius	12	
	Mindaugo karūnavimas	5	
	Mindaugas buvo Lietuvos karalius	2	
	Pastatyta Gedimino pilis	5	
	Pastatyta Trakų pilis	2	
	Buvo priimta krikščionybė	1	
	Atsirado Lietuva	1	
Nenurodė įvykių	Atsirado savivaldybė	1	4
	Neatsakė	3	

Duomenų analizė atskleidžia, kad dauguma mokinių nurodė tokius įvykius: Žalgirio mūšis, Vilniaus įkūrimas, Mindaugo valdymas, Gedimino, Trakų pilis. Šiems įvykiams daug dėmesio yra skiriama pradinio ugdymo turinyje, vadovėliuose, todėl mokiniai juos gerai įsimena ir nurodo. Vienas mokinys nurodė krikščionybę, kuriai pradinėse klasėse nėra skirta daug dėmesio.

Apibendrinus laiko tėkmės supratimo tyrimo rezultatus galima pastebėti, jog trečios klasės mokiniams sunkiau sekėsi nurodyti istorinių įvykių laiko sąvokas, pateikti argumentuotus istorinio laikotarpio konteksto įrodymus, nustatyti periodų požymius. Ketvirtos klasės mokiniams sunkiau sekėsi suprasti dešimtmečio sąvoką, nurodyti istorinio laikotarpio konteksto požymius, savarankiškai periodizuoti. Atsižvelgus į rezultatus matyti, jog mokiniai lengviau susidorojo su aukštesniųjų mąstymo gebėjimų nereikalaujančiomis užduotimis. Tik keletas trečiųjų ir pusė ketvirtokų parodė aukštesniojo mąstymo reikalaujančius istorinio supratimo gebėjimus. Todėl jų supratimo negalima laikyti giliu.

4 klasės mokinių laiko tėkmės supratimo gebėjimų pokyčiai po ugdomosios veiklos

Ugdomoji aktyvaus mokymosi veikla buvo vykdyta tris dienas. Atsižvelgus į tai, kad ketvirtokams sunkiau sekėsi susieti istorinio konteks-

to požymius ir savarankiškai periodizuoti objektus ar įvykius, aktyvios veiklos užduotys buvo skirtos informacijai rinkti ir pranešimams pristatyti apie tam tikrus istorijos laikotarpius bei temas. Dirbdami su informacija mokiniai aiškinosi, kaip istorikai tyrinėja praeitį, kaip studijuoja įvairius šaltinius, sužinojo, kas yra laikoma pirminiu ir antriniu šaltiniu. Jie dirbo grupėmis, diskutavo. Parengė pranešimus šiomis temomis:

- *Akmens amžius*: Akmens amžiaus įrankiai ir ginklai; Žmonių laisvalaikis. Piešiniai ant sienų; Akmens amžiaus būstas; Akmens amžiaus žmonių išvaizda (Moksleivių enciklopedija, 1998; Senovės pasaulis, 1996; Pasaulio istorijos datos: svarbiausieji istorijos įvykiai, 1999).
- *Viduramžiai*: Gyvenimas kaime. Miestų statyba. Turtuolių ir vargšų gyvenimas; Kernavės miestas XIII–XIV a. Lietuvos Didžioji Kunigaikštystė; Riteriai ir heraldika. Viduramžių žemdirbystė; Gyvenimas viduramžiais: žmonių išvaizda, drabužiai (Moksleivių enciklopedija, 1998; Iliustruota vaikų enciklopedija, 2006; Pasaulio istorijos datos: svarbiausieji istorijos įvykiai, 1999).
- *Techniniai atradimai*: Telefono atradimas: nuo seniausių iki šiuolaikinių; Laivų istorija: nuo seniausių laikų iki mūsų dienų; Kompiuterių atsiradimas. Internetas; Transporto istorija: automobiliai, traukiniai, lėktuvai; Namų statyba įvairiais laikais (Iliustruota vaikų enciklopedija, 2006; Moksleivių enciklopedija, 1998; XX amžiaus metraštis jaunumui, 2000).

Parengę grupių pristatymus, visi kūrė bendrus plakatus. Veiklos rezultatų pavyzdžiai pateikti 1 pav.



1 pav. Mokinių sukurtų plakatų pavyzdžiai

Po ugdomosios veiklos buvo atliktas pakartotinis istorinio laiko tėkmės supratimo gebėjimų tyrimas. Duomenų rinkimas ir analizė vykdyta tokiu pat principu kaip ir pirmame tyrimo etape. Pakartotiniame tyrime visi mokiniai tiksliai nurodė, kiek metų trunka dešimtmetis. Gebėjimą atlikti procedūras su laiko sąvokomis mokiniai parodė atlikdami užduotį, reikalaujančią nurodyti po du istorinius įvykius, įvykusius prieš Kristų ir po Kristaus. Duomenys apie mokinių nurodytus įvykius pateikti 7 lentelėje.

7 lentelė

Mokinių nurodyti įvykiai, įvykę prieš Kristų ir po Kristaus

Kategorija		Subkategorija (mokinių nurodyti įvykiai)	Skaičius	N – 10
Prieš Kristų	Nurodė du įvykius		0	0
	Nurodė vieną įvykį	Pirmosios olimpinės žaidynės	8	8
	Neatsakė		2	2
Po Kristaus	Nurodė du įvykius	Mindaugo karūnavimas	6	9
		Išspausdinta pirmoji lietuviška knyga	1	
		Buvo įkurtas Vilnius	3	
		Žalgirio mūšis	4	
	Nurodė vieną įvykį	Pirmasis Lietuvos vardo paminėjimas rašytiniame šaltinyje	1	1
	Neatsakė			0

Duomenys rodo, kad visi įvykiai buvo tinkamai priskirti epochai ir kad mokiniams buvo lengviau nurodyti mūsų eros įvykius nei tuos, kurie buvo įvykę prieš Kristų. Daugiausia mokiniai nurodė Lietuvos istorijos įvykių, o tai neabejotinai sietina su pradinio ugdymo turinio sandara. Vertindami laikotarpį iki Kristaus, jie nurodė pirmąsias olimpinės žaidynes, o ši tema taip pat yra įtraukta į pradinio ugdymo turinį. Pastebėtina, jog jie nepaminėjo nieko iš akmens amžiaus laikų, nors apie tai buvo parengę plakatus per ugdomąją veiklą. Jų tyrinėta medžiaga daugiau siejosi su tų laikotarpių konteksto požymiais nei su įvykiais, bet vis tiek tikėtasi, kad jie pažymės piešinius ant uolų ar nurodys, kad buvo naudojami tam tikri įrankiai, ginklai.

Istorinio objekto išrikiavimo chronologine tvarka užduotį mokiniai atliko išdėliodami šešis būsto paveikslus. Šią užduotį visi atliko tinkamai ir dar kartą patvirtino, kad rikiuoti objekto pokyčių laike vaizdus jiems nėra didelių kliūčių. Mokinių nurodyti požymiai, padėję išrikiuoti būsto paveikslus, pateikti 8 lentelėje.

8 lentelė

Mokinių nurodyti požymiai, padėję išrikiuoti paveikslus

Paveikslai	Būstų požymiai	Skaičius	N – 10
1 paveikslas Laikini būstai	Akmens amžiaus žmonės gyveno palapinėse, jas darė iš gyvūnų odos, kailio, pagalių	9	10
	Akmens amžiaus žmonės gyveno palapinėse	1	
2 paveikslas Pilis ir Papilės namai	Pradėjo statyti pilis, namus iš akmenų, medžio, molio	4	10
	Viduramžiais statė pilis, namus iš medžio ir akmenų	5	
	Tai viduramžiai, namai, o ant kalniuko pilis	1	
3 paveikslas Medinė troba	Statė namus iš medienos, rąstų, akmenų, su durimis ir langais	7	10
	Pradėjo statyti namus iš medienos	3	
4 paveikslas Mūriniai namai	Pradėjo statyti namus iš plytų	9	9
	Tai namas, pastatytas iš medžio	1	1
5 paveikslas Blokinis penkiaaukštis	Pradėjo statyti daugiabučius iš plytų	10	10
6 paveikslas Stiklo dangoraižis	Pradėjo statyti dangoraižius, naudojo stiklą	8	10
	Pradėjo statyti iš stiklo ir plytų	2	

Duomenys rodo, kad rikiuodami objekto pokyčius laike mokiniai fikso ir įvardijo technologinius pokyčius, jų teiginiai daugiausia susiję su būsto statybinių medžiagų tobulėjimu: *palapinės, akmenys, molis, medis, mūras (plytos), stiklas*. Tai visiškai pakankami tokio amžiaus mokinių atsakymai.

Siekiant išsiaiškinti, kaip mokiniams sekasi identifikuoti tam tikro laikotarpio objektą, mokinių buvo prašyta išsirinkti LDK karį vaizduo-

jantį paveikslą (iš trijų) ir paaiškinti savo pasirinkimą. Visi mokiniai išsirikino tinkamą paveikslą. Jų argumentai pateikti 9 lentelėje.

9 lentelė

Požymių susiejimas su istoriniu kontekstu

Kategorija	Subkategorija (mokinių paaiškinimai)	Skaičius	N – 10
Susiejo su Vyčio herbu ir Gedimainaičių stulpų ženklu	Ant vėliavos pavaizduotas Vytis ir Lietuvos kariuomenės ženklas	8	10
Susiejo su Gedimainaičių stulpų ženklu	Pavaizduoti riteriai su vėliavomis, ant jų – Lietuvos kariuomenės ženklas	2	

Duomenys rodo, kad šiame tyrimo etape mokinių paaiškinimai išsamesni, dauguma paminėjo du požymius: Lietuvos herbą Vytį ir Gedimainaičių stulpus. Jie nežino Gedimainaičių stulpų kaip Lietuvos valdovų dinastijos simbolio pavadinimo, jį vadina Lietuvos kariuomenės ženklu, o tai rodo, jog mokiniai žvelgia iš šiandienos pozicijų. Visgi rezultatai leidžia teigti, jog nurodyti požymius mokiniams sekėsi geriau nei pirmą kartą.

Istorinio konteksto analizės (lyginimo, grupavimo) gebėjimus mokiniai turėjo parodyti atlikdami užduotį, kurioje buvo prašyta, remiantis duotais paveikslais, nurodyti, ką bendro turi Senovės Romos karių ir šių dienų specialiųjų pajėgų *Aras* rikiuotė. Duomenys pateikti 10 lentelėje.

10 lentelė

Mokinių nurodyti rikiuotės panašumai

Kategorija	Subkategorija (mokinių nurodyti panašumai)	Skaičius	N – 10
Gynybos forma – rikiuotė Vėžlys		0	10
Konkretūs požymiai	Kariai turi skydus, šalmus, ginklus, apsaugą kūnui	9	
Nekonkretūs požymiai	Jie visi turi ginklus, skydus	1	

Duomenų analizė rodo, kad visi mokiniai daugiau ar mažiau konkrečiai nurodė karių apsaugai skirtas priemones, tokias kaip ginklai ir skydai. Tačiau jie neįvardijo pagrindinio abiejų skirtingų kontekstų panašumo, t. y. pačios rikiuotės. Greičiausiai tam tiesiog trūksta žinių, nes pradinio ugdymo istorijos temų turinys daugiau atliepia ne pasaulio istoriją, o Lietuvos valstybingumo raidą.

Istorinio laiko tėkmės supratimas galiausiai sudaro prielaidas mokiniams savarankiškai priskirti objektus, įvykius ar asmenybes skirtingiems laikotarpiams ir tai parodo, kaip jie geba savarankiškai periodizuoti. Istorinių periodų įvardijimas reikalauja vartoti esmines turinio sąvokas, tokias kaip *akmens amžius*, *geležies amžius*, *viduramžiai* ir kt. Siekiant išsiaiškinti šiuos gebėjimus buvo prašyta apibendrinti tris teiginių grupes ir kiekvienai suteikti istorinio laikotarpio pavadinimą. Duomenys pateikti 11 lentelėje.

11 lentelė

Mokinių gebėjimas nurodyti istorinį laikotarpį (periodizuoti)

Kategorija	Subkategorija (mokinių įvardyti istoriniai laikotarpiai)	Skaičius	N – 10
Nurodė tris laikotarpius	Viduramžiai, naujausieji laikai, akmens amžius	6	10
Nurodė du laikotarpius	Viduramžiai, akmens amžius	4	

Mokinių atsakymai patvirtina, kad, apibendrinę nurodytus teiginius, jie gali pasakyti, apie kokį istorinį laikotarpį yra kalbama. Labai tikėtina, jog ugdomoji veikla šiuo atveju greičiausiai turėjo teigiamą poveikį, nes visi mokiniai tinkamai įvardijo būtent akmens amžių ir viduramžius, nes tai kaip tik tie laikotarpiai, apie kuriuos jie rinko informaciją, rengė pranešimus ir ruošė plakatus. Naujausiųjų laikų periodą įvardyti jiems buvo sudėtingiau, nes pradinio ugdymo turinyje pasaulio istorijos laikotarpiai nėra akcentuojami, be to, šis pavadinimas nebuvo skelbtas kaip techninių atradimų tyrinėjimo tema.

Apibendrinus antrojo tyrimo rezultatus galima manyti, kad mokinių istorinio laiko tėkmės supratimas išaugo, nes jų pasiekimai atliekant daugelį užduočių patobulėjo. Pirma, visų užduočių atsakymai buvo išsamesni, detalesni, tikslesni. Antra, prieš ugdomąją veiklą atliktame tyrime pusė mokinių kai kurių užduočių net nebandė atlikti, o pakartotiniame tyrime neatliktų užduočių neliko, nors ir neišvengta tam tikrų klaidų. Taigi, galima manyti, jog aktyvi tyrinėjimo veikla ne tik išplėtė mokinių žinias apie tam tikrus istorinius kontekstus, bet ir pagilino jų supratimą apie tai, kokiais būdais yra tyrinėjama praeitis.

Išvados ir diskusija

Tyrimas patvirtino, kad pradinė klasių mokiniai gali būti aktyvūs istorijos tyrinėtojai, gebantys rasti ir atrinkti reikiamą tekstinę informaciją, ją nagrinėti ir daryti apibendrintas išvadas. Mokiniai geba įsiminti ir, atlikdami žinių taikymo procedūras, atgaminti pagrindines istorinio laiko sąvokas, tokias kaip *amžius, era, dešimtmetis*. Dauguma jų supranta ir vartoja reikiamas mokslines sąvokas, o tai reiškia, kad jie akivaizdžiai peržengia programos pasiekimuose įžvelgiamą buitinio supratimo lygį, apsiribojant reikalavimais grupuoti duomenis *seniau ir dabar* principu.

Pradinė klasių mokiniai ypač susidomėję tyrinėja istorinių laikotarpių vaizdus (Barton, Levstik, 1996; Cooper, 2011; Davson, 2007). Juos nagrinėdami mokiniai geba tiek išskirti atskiras detales, tiek jas susieti į bendrą kontekstą. Mokiniai be vargo įžvelgia istorinių objektų pokyčius, ir tai dėsninga, nes tam pradinio ugdymo istorijos dalyko turinyje skiriama daugiausiai dėmesio (Žemgulienė, 2014, 245). Istorinių objektų pokyčius laike vaizduojančius paveikslus mokiniai sėkmingai rikiuoja chronologine tvarka. Paaiškindami išrikiavimo tvarką, jie remiasi pažangos, technologijų raidos kriterijais (Seixas, 2006), nes dažniausiai nurodo žmonių išvaizdos, įrankių, ginklų, statybinių medžiagų tobulėjimą.

Sudėtingiau mokiniams sekasi pagal požymius klasifikuoti ir chronologiškai rikiuoti atskirų istorinių laikotarpių paveikslus, nes, laikantis integruoto istorijos mokymo principo, ugdymo turinys nesuteikia pakankamai konteksto žinių šiems gebėjimams ugdytis. Epizodinis istorijos skaitinių kursas pradinėse klasėse daugiausia atliepia Lietuvos

valstybingumo raidą. Programa reikalauja „išskirti keletą ryškiausių (pasirinktinai) Lietuvos istorijos epizodų“ ir „pagal charakteringiausius bruožus (ženklus) atpažinti didžiuosius istorijos tarpsnius“ (Pradinio ugdymo Pasaulio pažinimo bendroji programa, 2008, 243–245). Akivaizdu, jog reikalavimai nepakankamai moksliskai pagrįsti, nes neaišku, kas tas ryškiausias istorijos epizodas, juk mokslui visi valstybingumo periodai vienodai svarbūs (ryškūs). Nežinia, kokių istorinės raidos klasifikavimo sistemų laikantis dokumente nurodyti ir vadinamieji „didieji istorijos tarpsniai“, nes vieni jų pavadinti pagal istorijos periodus (akmens amžius, viduramžiai, naujausieji laikai), kiti – pagal civilizacijas (Senovės Egiptas, Graikija, Roma), tretieji – pagal kultūros raidos periodus (Atgimimas). Tai svarbu, nes konteksto kaip praeities įvykių fono žinios yra laikomos vienu iš konceptualaus žinojimo sandų ir prielaidų tokiems pasiekimams (Van Sledright, 2013). Vis dėlto tyrimo duomenys rodo, kad pradinių klasių mokiniai gali pasiekti aukštesnių rezultatų, jei šiuos gebėjimus būtų siekiama sistemingai ugdyti, taikant aktyvaus turinio kūrimo ir atradimo veiklas.

Galiausiai, pradinių klasių mokiniai geba apibendrinti ir priskirti vaizdus arba teiginius tam tikram istoriniam periodui (Wilshut, 2010). Ir jie gana nesunkiai šiuos periodus įvardija, nors mokymosi turinys Lietuvoje to nereikalauja. Visa tai patvirtina užsienio šalių tyrimų duomenis ir įrodo, jog 9–10 metų mokinių gebėjimai viršija šiandieninės Lietuvos pradinio ugdymo *Pasaulio pažinimo* programos reikalavimus. Žinoma, apie apibendrintą istorinį mąstymą ir gilų esminių bei antrinių sąvokų supratimą bei vartojimą kol kas negalima kalbėti, nes išugdyti tokio gylio istorinio mąstymo nesudaro prielaidų esamas ugdymo turinys ir nepakankami mokinių pasiekimų reikalavimai programoje. Tačiau šiuo metu Lietuvoje svarstomi pradinio ugdymo programos atnaujinimo klausimai, diskutuojama dėl programos turinio atnaujinimo gairių. Todėl manytina, jog šiame diskurse deramo dėmesio susilauks ir istorinio raštingumo ugdymo klausimai.

Literatūra

1. Balcevič, N. (2015). *Istorinio mąstymo gebėjimų ugdymas pradinėse klasėse: magistro darbas*. Vilnius.
2. Barton, K. C. (2004). *Research on Students' Historical Thinking and Learning*. Prieiga per internetą: <http://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/october-2004/research-on-students-historical-thinking-and-learning>.
3. Barton, K. C., Levstik, L. S. (2013). *Teaching History for the Common Good 2013*. Prieiga per internetą: http://www.google.lt/books?hl=lt&lr=&id=B6KlJhS-boUC&oi=fnd&pg=PR1&dq=history+teaching+in+primary+class&ots=OSufvTaPm8&sig=hK8uwHOL32UtUt3mN6PUhGX4PJw&redir_esc=y#v=onepage&q=history%20teaching%20in%20primary%20class&f=false.
4. Blow, F., Lee, P., Schemildt, D. (2012). Time and chronology: conjoined twins or distant cousins? *Teaching history*, 147, June (1), 26–35. Prieiga per internetą: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=8e945fd3-1d58-4dd6-a4f6-6766ed690442%40sessionmgr114&hid=109>.
5. Cooper, H. (1995). *History in the Early Years*. Prieiga per internetą: http://books.google.lt/books?id=E1LUr2fXkscC&printsec=frontcover&hl=lt&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.
6. Cooper, H. (2011). What Does it Mean to Think Historically in the Primary School? *The Future of the Past: Why History Education Matters* (pp. 321–342). Prieiga per internetą: <http://www.ahdr.info/ckfinder/userfiles/files/TheFutureOfThePast.pdf>.
7. Cooper, H., Dilek, D. (2007). *A Comparative Study on Primary Pupils' Historical Questioning Processes in Turkey and England: Empathic, Critical and Creative Thinking*. Prieiga per internetą: <https://www.edam.com.tr/kuyeb/pdf/en/239b592e8079e269c631cb595c999051ering.pdf>.
8. Cooper, H. (2012). *Chronology in the Primary School: it's not just Kings and Queens and dates!* Prieiga per internetą: http://www.history.org.uk/file_download.php?ts=1349779367&id=10739.
9. Cooper, H. (2012). *History 5–11: a guide for Teachers*. London: Routledge. Prieiga per internetą: file:///C:/Users/seven/Downloads/Cooper_Chapter_4.pdf.
10. Dawson, I. (2007). Time for chronology. *Teaching History*. Prieiga per internetą: <http://www.thinkinghistory.co.uk/Issues/downloads/TimeforChronology.pdf>.
11. Hodkinson, A. (2003). History howlers: amusing anecdotes or symptoms of the difficulties children have in the retention of historical knowledge. Some

- observations based on recent research. *Research in Education*, 70, 21–36. Prieiga per internetą: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=6ef9490d-6900-4f51-b978-5702fe02ddf8%40sessionmgr112&hid=109>.
12. Lee, P. (2005). Historical Literacy: Theory and Research. *International Journal of Learning, Teaching and Research*, 5(1), 1–12. Prieiga per internetą: <https://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal9/papers/lee.pdf>.
 13. Lee, P., Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: progression and progression models in history. *Teaching History*, 113, 13–23. Prieiga per internetą: <http://en.calameo.com/read/002522136d4fa851dc459>.
 14. Lee, P., and others. (1993). Progression in Children's Ideas about History. *Project CHATA. Concepts of History and Teaching Approaches* (pp. 7–14). Prieiga per internetą: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED388531.pdf>.
 15. Lee, P. (2011). Historical Literacy and Transformative History. *The Future of the Past: Why History Education Matters* (pp. 129–168). Retrieved from: <http://www.ahdr.info/ckfinder/userfiles/files/TheFutureOfThePast.pdf>.
 16. Levstik, L. S. (1993). Building a sense of history in a first-grade classroom. In J. Brophy (Ed.). *Advances in Research on Teaching, vol. 4: Research in Elementary Social Studies* (pp. 1–31). Greenwich, CN: JAI Press, Inc.
 17. Peck, C., Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 1015–1038. Prieiga per internetą: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ830511.pdf>.
 18. Petri, G. (2014). Primary Sources and Elementary Students. Prieiga per internetą: <http://www.loc.gov/teachers/tps/quarterly/elementary/article.html>.
 19. Rüsenas, J. (1997). Pasakojamosios galios raida mokantis istorijos. Morališkos sąmonės ontogenetinės hipotezės. Iš *Istorinė sąmonė ir istorijos metodika* (p. 34–36). Vilnius: Solertija.
 20. Seixas, P. (1996). Conceptualising the Growth of Historical Understanding. In D. R. Olson, N. Torrance (Eds.). *The Handbook of Education and Human Development* (pp. 765–783). Oxford. Prieiga per internetą: http://www.culturahistorica.es/seixas/conceptualizing_growth.pdf.
 21. Shemilt, D. (2011). The Gods of the Copybook Headings: Why Don't We Learn from the Past? In *The Future of the Past: Why History Education Matters* (pp. 69–128). Retrieved from: <http://www.ahdr.info/ckfinder/userfiles/files/TheFutureOfThePast.pdf>.

22. Seixas, P. (2006). *Benchmarks of Historical Thinking: a Framework for Assessment in Canada*. Prieiga per internetą: <http://historicalthinking.ca/sites/default/files/Framework.Benchmarks.pdf>.
23. Šetkus, B. (2002). *Darbas su istorijos šaltiniais: praktiniai patarimai*. Vilnius: Vaga.
24. Van Drie, J., Van Boxtel, C. (2007). Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87–110. Prieiga per internetą: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.100.7003&rep=rep1&type=pdf>.
25. Van Sledright, B. A. (2013). *History – Learning, Teaching of*. Prieiga per internetą: <http://education.stateuniversity.com/pages/2048/History.html#ixzz2wVnL08T>.
26. Žemgulienė, A. (2014). Šiuolaikinės didaktikos kaita: istorijos mokymo pradiniam ugdyme didaktinės tendencijos. Iš *Ugdymo paradigmu iššūkiai didaktikai: kolektyvinė monografija* (p. 199–249). Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
27. Wilschut, A. (2010). A Forgotten Key Concept? Time in Teaching and Learning History. In *Applied Sciences Paper presented at the 21st International Congress of Historical Sciences*, Amsterdam. Prieiga per internetą: http://www.academia.edu/2571670/A_Forgotten_Key_Concept.
28. Wineburg, S. (2010). *Thinking Like a Historian*. Prieiga per internetą: http://www.loc.gov/teachers/tps/quarterly/historical_thinking/article.html.

Summary

Aušra Žemgulienė, Nijolia Balcevič

HISTORICAL LITERACY SKILLS IN PRIMARY FORMS: 3RD-4TH FORMERS' CHRONOLOGICAL UNDERSTANDING

The article focuses on the problem of historical literacy in primary forms. Following the foreign theory and the conducted research, attempts are made to identify which skills of chronological understanding are recommended to be developed in primary forms. The requirements for chronological understanding imposed on foreign primary learners are discussed (Barton, Levstik, 2013; Cooper, 1995; 2006; 2012; Dawson, 2007; Hodgkinson, 2003; Lee, Ashby, 1995; Lee, 2005; Levstik 1993; Seixas 1996; 2006; Van Drie, Van Boxtel, 2007).

The goal of the research is to identify the level of knowledge and abilities that are demonstrated by 3rd–4th formers while exploring the chronological flow of time.

The objects of the objectives: to analyse didactic approaches of historical literacy teaching primary learners chronological understanding; to explore and analyse 3rd–4th formers' abilities of chronological understanding; to organise targeted educational activities for the 4th formers and to identify changes in their abilities of chronological understanding.

The theoretical analysis shows that foreign researchers encourage to transfer from direct understanding of information to development of learners' in-depth historical awareness. It is desirable to enable primary learners to think abstractly, to freely apply generalised secondary concepts, such as *changes, meaning, evidence, reasons* and *empathy*. The research reveals the specifics of Lithuanian primary education and presents the data of the qualitative research on history teaching in the content of *Surrounding World Learning*. Having taken into consideration the parameters of the world scientific theory and the specifics of the Lithuanian primary education curriculum, the questionnaire of research on chronological understanding as well as the model for processing of the accumulated qualitative and quantitative research data were designed.

The research revealed that 3rd-4th formers' abilities of chronological understanding comply with the levels of memorisation, understanding and application. The abilities of analysis, application of scientific key content notions and independent periodization of historical periods are less developed and demonstrated. After the educational activity of active exploration, the abilities of the 4th formers improved. This proves that primary learners are able to achieve higher outcomes if the aforesaid abilities are developed in a systemic way, applying active exploration and discovery. However, generalised historical thinking and understanding of secondary concepts cannot be expected as present primary education curriculum does not create appropriate prerequisites for that.

Keywords: teaching of history, historical literacy, chronological understanding, primary education.

PIRMIEJI ŽINGSNIAI DAILĖS KALBOS PAŽINIMO LINK: DAILĖS VADOVĖLIAI PRADINIO DAILĖS UGDYMO PAMOKOSE

Anotacija. Straipsnyje aptariama mokinių dailės kalbos ugdymo pradinėje mokykloje samprata, pateikiami kokybinio tyrimo, kurio metu siekta išsiaiškinti, kaip Lietuvos dailės vadovėliai padeda dailę dėstantiems pradinųjų klasių mokytojams bei būsiesiems pradinukų mokytojams įgyvendinti dailės nacionalinę mokymo programą pradinėse klasėse mokinių dailės kalbos ugdymo aspektu, duomenys. Šie duomenys pateikiami išskiriant kai kuriuos pradinųjų klasių vadovėlių autorių lūkesčių bei pradinųjų klasių mokytojų požiūrio aspektus mokinių dailės kalbos raštingumo ugdymo klausimais, analizuojama keturių Lietuvos dailės vadovėlių komplektų pradinėms klasėms medžiaga.

Esminiai žodžiai: dailės kalba, mokinių estetiškas suvokimas, dailės vadovėliai, pradinis ugdymas, vadovėlių autorių požiūris, mokytojų požiūris.

Įvadas

Šiuolaikinės postmodernistinės visuomenės kontekste stiprėja permainų procesas. Šalia politinio, ekonominio, technologinio posūkio tyrėjų pabrėžiamas socialinio mentaliteto, pasaulėžiūros formavimo, humanistinės minties posūkis nuo daikto prie prasmės, ypač kultūros artefaktų plotmėje (Jackūnas, 2011; Lubytė, 2008). Nauja mokinių karta pasižymi didesniu emociniu aktyvumu negu prieš tai buvusios kartos, todėl iš mūsų mokytojų ir vadovėlių autorių bei leidėjų laukiami nauji sprendimai, kurie labiau atitiktų šiandienos ugdymui keliamus reikalavimus. Tuo tikslu keliami aktualūs mūsų laikams klausimai, lemiantys mokinio asmenybės ugdymą vertybinės savasties link:

- Kaip ugdyti mokinių bendruosius ir dalykinius gebėjimus?

- Kaip skatinti mokinių mokymosi motyvaciją, suteikti mokymo procesui kiek galima didesnę prasmę?
- Kokius parinkti mokymo(si) metodus?
- Kokiais būdais ir formomis pateikti mokymosi medžiagą?

Pagrįstu laikytinas žinomo amerikiečių edukologo J. Dewey teiginys, kad gilesnis tikrovės pažinimas ir estetinis išgyvenimas daro žmogaus gyvenimą tikslingesnę, vertingesnę bei turėtų tapti kiekvieno reikme (Gaižutis, 2004). Akivaizdu, kad įvairiapusė kultūros kaita naujoje pokyčių erdvėje kelia papildomus iššūkius meno dalykų (tarp jų ir dailės) pedagogams būti pasirengusiems dirbti naujomis sąlygomis; lanksčiai naudotis atsiveriančiomis naujomis technologinėmis galimybėmis; padėti mokiniams orientuotis šiandieninėje kultūros kaitoje, plėtoti mokinių meninę patirtį per emocinį santykį su menu, skatinti individualią brandą, ugdyti estetinį suvokimą.

Dailės kūrinio suvokimas ir sąvokų apie jį įsisavinimas didžia dalimi priklauso nuo pradinio dailės kalbos ugdymo (J. Dewey, H. Readas, A. Smithas). Lietuvos meno teorijos, dailės pedagogikos tyrėjų (A. Andriuškevičiaus, D. Karatajienės, V. Matonio, J. Mureikos ir kt.) nuomone, dailės kūrinio suvokimas be kultūrinių kontekstų bei palaiptinio dailės sąvokų įsisavinimo sunkiai įsivaizduojamas. Meno tyrėjai atkreipia dėmesį, kad nūdienos meno kūrinį vartotojui (suvokėjui), nagrinėjamoju atveju – pradinių klasių mokytojams, neturėjusiems meno istorijos kurso aukštosiose mokyklose, orientuotis postmodernistinio meno realybėje dar sudėtingiau. Meno kalba susijusi su konkretaus laikotarpio stilistika. Ji suteikia galimybę vertinti dailės kūrinius pasinaudojant konkrečiu stiliumi, meno šaka. Ir nors naujų vadovėlių autoriai, remdamiesi Bendrosiomis ugdymo programomis (2008) ir pristatydami įvairius šiuolaikinio meno objektus pradinių klasių vadovėliuose, siekia platesnio kultūrinio konteksto: siūlo vesti dailės pamokas skirtingose erdvėse (gamtoje, aplinkoje), menininkų dirbtuvėse, kad mokiniai išgirstų autentišką, pačių autorių išsakytą mintį apie savo kūrinius, tačiau didelė dalis nūdienos pradinių klasių mokytojų susiduria su gerokai didesniu iššūkiu. Šiuolaikiniai mokiniai gerokai daugiau matę pasaulio nei prieš tai buvusios kartos. Keliaudami su savo tėvais, net ir pradinių klasių mokiniai mato gana pla-

tų pasaulinį kontekstą, turi galimybę stebėti įvairių meno šakų jungtis, turtingus idėjine, formos ar medžiagos prasme kūriniais, apie juos diskutuoja klasėje, klausia mokytojo nuomonės. O ne kiekvienam mokytojui pakanka žinių į juos atsakyti.

Dailės kalbos pažinimo svarba įvairių autorių minima tarp pagrindinių šiuolaikinio mokinio ugdymo aspektų (Gaižutis, 2014; Matonis, 2010). Pradinio ugdymo Bendrosiose ugdymo programose (2008) dailės dalyko ugdymo tikslas apibrėžiamas kaip dailės raiškos ir estetiškos nuovokos ugdymas. Taigi vienas svarbiausių mokytojui keliamų tikslų – ugdyti mokinių gebėjimą suvokti ir reikšti meninį jausmą meno kalba. Tačiau atlikti tyrimai rodo, kad pradinių klasių mokytojai renkasi mokyimo priemones remdamiesi pirmu asmeniniu išpūdžiu (Sidabrienė, 2014). Nors ir atsižvelgiama į vaikų amžių, priemonių bei medžiagų pritaikomumą, klasės mokinių galimybes, per mažai kreipiamas dėmesio į Dailės bendrojo ugdymo programos turinį, ugdymas dažnai būna fragmentinis, trūksta nuoseklumo, dažniau ugdomi dailės raiškos gebėjimai, o estetiškas suvokimas ugdomas intuityviai.

Nors mokinių estetinio suvokimo klausimai, sietini su dvasiniu mokinių augimu, estetiniu meno vertybių suvokimu, keliami daugelyje Lietuvos dailės edukologų darbų (Paulionytė, 2000; Kaluinaitė, 2002; Vismantienė, 2003; Šiaulytienė, 2000; Saulėnienė, 2003), pabrėžiama jo skatinimo daile svarba Lietuvos bendrojo lavinimo dailės ugdymo programose (1998, 2003, 2008), kelete magistro darbų paminėta dorovinių vertybių ugdymo problema, analizuojami vadovėlių poligrafijos kokybės klausimai (2007, 2011), tačiau pradinių klasių dailės vadovėlių funkcionalumas mokinių dailės kalbos pažinimo aspektu dailės vadovėliuose nėra tyrinėtas. Tai suponuoja tyrimo aktualumą bei leidžia formuluoti **tyrimo mokslinį problemą**: kaip pradinių klasių dailės vadovėliai skatina mokinių dailės kalbos pažinimą.

Tyrimu siekiama nustatyti, kaip dailės vadovėlių turinio medžiaga padeda pradinių klasių mokytojams formuoti mokinių estetinį suvokimą, kokiais turinio pateikimo būdais ir formomis skatina mokinių dailės kalbos pažinimą.

Tyrimo tikslas – atskleisti pradinį klasių dailės vadovėlių turinio pateikimo formas mokinių dailės kalbos pažinimo aspektu.

Tyrimo objektas – pradinį klasių dailės vadovėlių turinio pateikimo formos mokinių dailės kalbos pažinimo aspektu.

Tyrimo uždaviniai:

- pateikti pradinį klasių mokinių dailės kalbos ugdymo sampratą užsienio ir Lietuvos dailės ugdymo kontekste;
- atlikti keturių alternatyvių dailės vadovėlių pradinėms klasėms analizę, nagrinėjant vadovėlių turinio pateikimo formas mokinių dailės kalbos raštingumui ugdyti; išsiaiškinti pradinį klasių dailės vadovėlių autorių lūkesčius;
- atskleisti pradinį klasių mokytojų požiūrį į dailės vadovėlių turinį mokinių dailės kalbos ugdymo aspektu.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros analizė; kokybinis tyrimas – vadovėlių turinio analizė (*content analysis*), interviu (su pradinį klasių dailės vadovėlių autoriais, su pradinėse klasėse dailę dėstančiais mokytojais) duomenų turinio analizė.

Tyrimo organizavimas

Tyrimui pasirinkti keturi Lietuvos pradinį klasių dailės vadovėlių komplektai, paremti skirtinga autorių grupių patirtimi ir koncepcijomis bei išleisti skirtingų leidyklų (*Dailės vadovėliai I, II klasei*. Vilnius: Kronta; „*Tišku tašku*“ *dailės ir technologijų vadovėliai I, II klasei, Dailės ir technologijų vadovėliai I–IV klasei*. Kaunas: Šviesa; *Dailės vadovėliai I–IV klasei*. Vilnius: Baltos lankos). Vadovėlių turinio analizė atlikta juos lyginant Europos kultūros ir meno programų bei nacionalinių programų kontekste, analizuojant keliamus dailės kalbos pažinimo klausimus. Taikytas interviu metodas (apklausti penki pradinį klasių dailės vadovėlių autoriai, dvylika skirtingiems Lietuvos regionams bei amžiaus grupėms atstovaujančių pradinį klasių mokytojų, dėstančių dailės dalyką pradinėse klasėse) siekiant išsiaiškinti vadovėlių autorių, pradinį klasių mokytojų lūkesčius bei jų požiūrį mokinių dailės kalbos pažinimo aspektu. Duomenys pateikiami išskiriant kai kuriuos pradinį klasių vadovėlių autorių lūkesčių bei pradinį klasių mokyto-

jų požiūrių aspektus mokinių dailės kalbos raštingumo ugdymo klausimais.

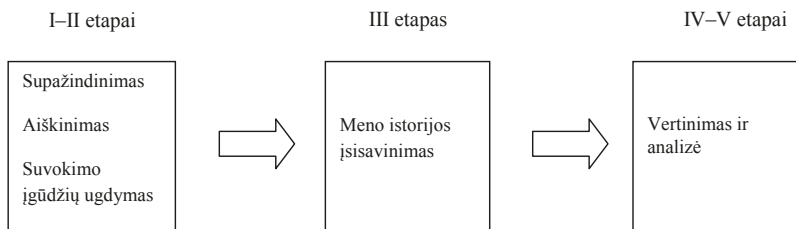
Mokinių dailės kalbos ugdymo pradinėje mokykloje samprata

Dailės kalbos pažinimo svarba įvairių autorių minima tarp pagrindinių šiuolaikinio mokinio ugdymo aspektų (Gaižutis, 2014; Matonis, Karatajienė, 2010). Pradinio ugdymo bendrosiose programose (2008) dailės dalyko ugdymo tikslas apibrėžiamas ne tik kaip dailės raiškos gebėjimų ugdymas, bet ir kaip estetiškos nuovokos ugdymas. Taigi nors vienas svarbiausių mokytojui keliamų tikslų – ugdyti mokinių gebėjimą suvokti ir reikšti meninį jausmą meno kalba, tačiau, remiantis tyrimo duomenimis (Sidabrienė, 2010), dažnam pradinį klasių mokytojui estetiškos nuovokos sąvoka nėra aiški. Neretai estetiškumo sąvoka siejama su tvarkos, švaros sąvokomis. Tuo tarpu, pasak estetikos mokslo atstovų, **dailės kalba apima žodines, nežodines, simbolines, spalvines, garsines, vaizdines formas bei jų taikymo ir suvokimo būdus** (Estetikos enciklopedija, 2010). Tai sąvokos, emocijos, jausmai, ženklai, meninės raiškos priemonės, raiškos gebėjimų ir estetinio suvokimo ugdymas.

Užsienio meninio ugdymo teorijų atstovai (J. Dewey, H. Readas, A. Smithas) teigia, kad analizuojant mokinio estetinio suvokimo ugdymą, prasminga remtis reveliacinės meno galios teorija (Osborne, Smith, 2000), teigiančia, kad šiuolaikinės visuomenės poreikius atitinkantis estetiškas ugdymas mokykloje primena ilgą kelionę nuo pirmos klasės iki mokyklos baigimo ir tęsiasi visą gyvenimą. Tam, kad mokiniai pasiektų meninės brandos lygį, suvoktų estetinių reiškinių daugiasluoksniškumą, mokinių estetinį suvokimą būtina brandinti visuose ugdymo etapuose. Šalia kitų ugdymo teorijų (Piaget amžiaus tarpsnių teorija, Gardnerio daugialypių protinių gebėjimų teorija, Lovelfeldo meninės raiškos raidos teorija, Rydo kūrybinės raidos tipologija ir kt.) yra perspektyvi ir laikotarpį atitinkanti, keturis vaikų estetinio pažinimo plėtros etapus nusakanti estetiškos raidos teorija (L. Hargreaves, M. Galtonas). Remiantis kognityvistine teorija, efektyviausiai ugdymas vyksta tuomet, kai nauja informacija atitinka mokinio bendrąsias suvokimo galimybes. Laikydami tokio požiūrio, tiek mokytojai, tiek tuo labiau mokymo priemonių kūrėjai turi suvokti vaikų

estetinės raidos etapus, numatyti visuminio estetinio suvokimo ugdymo žingsnius, sudarydami sąlygas jauno žmogaus dvasiniam ugdymui bei rengdami estetines vertybes perteikiančias mokymo priemones.

Užsienio autoriai (Smith, 2000) rekomenduoja dailę dėstantiems mokytojams pradinėse klasėse pamokas planuoti atsižvelgiant į visuminio estetinio suvokimo ilgalaikio ugdymo tikslus bei kryptingai organizuoti lavinimo procesą, kad ugdymas netaptų betikslis (2000). Jie siūlo tokį meninio ugdymo modelį 1–12 klasėse:



Pirmajame pradinio dailės ugdymo etape (1–2 klasių koncentras) mokiniams siūlomas brandžiausių meno kūrinių, gamtos ir aplinkos objektų stebėjimas, meno kūrinio kaip ypatingo objekto ypatingoje aplinkoje stebėjimas (žr. 1 lentelę).

1 lentelė

Pradinių klasių mokinių dailės kalbos pažinimo etapai
(pgl. Smith, 2000)

Etapai	Mokinių dailės kalbos pažinimo rekomendacijos
I ETAPAS 1–2 klasė	<ul style="list-style-type: none"> • Stebėti brandžiausius meno kūrinius, gamtos ir aplinkos objektus. • Suprasti ir vertinti meno kūrinį kaip ypatingą objektą ypatingoje aplinkoje.
II ETAPAS 3–4 klasė	<ul style="list-style-type: none"> • Sistemingai plėsti dailės žodyną, akcentuojant kūrinio emocinius, formos, išraiškos ir technikos aspektus.

Lentelėje nenumatyta dailės kalbos pažinimo sklaida per dailės raiškos ugdymą. Bendra nurodytų komponentų sąveika su dailės raiškos ugdymu abiejuose etapuose, stebėjimas, patikrintas mokinio raiška, tiktu labiau nusakyti pradinių klasių mokinių dailės kalbos pažinimo lygmenį.

Toks požiūris į dailės kalbos pažinimo sampratą labiau atitiktų ir Lietuvos dailės vadovėlių autorių lūkesčius.

Tyrimo rezultatai

Pradinių klasių dailės vadovėlių autorių lūkesčiai ir pradinių klasių mokytojų požiūris Europos kultūros ir meno programų kontekste. Europos kultūros ir meno programose stebimos jaunųjų piliečių kultūrinio sąmoningumo ugdymo tendencijos: meno kalbos pažinimas, įvairių meno rūšių integravimas, dalijimasis menine patirtimi, dailės sklaida sociokultūrinėje aplinkoje. Panašias tendencijas matome ir nacionalinėse menų programose. Tuo tarpu ugdymo praktikoje pastebima, kad pradinių klasių mokytojai dėmesį vis dar labiau kreipia į dailės technikų įvairovės taikymą, tarpdalykinės integracijos dermę nei į mokinių kultūrinį prusinimą, meninės aplinkos kūrimą, per mažai dėmesio skiria bendram kultūriniam sąmoningumui kelti (žr. 2–3 lenteles).

2 lentelė

Tarptautinių ir nacionalinių menų programų analizė

Europos menų ir kultūros programų prioritetai	Nacionalinių bendrųjų ugdymo programų keliami prioritetai
<ul style="list-style-type: none"> • Meninių gebėjimų, žinių ir suvokimo lavinimas, įtraukiant įvairias meno rūšis • Kultūrinio sąmoningumo kėlimas • Dalijimasis menine patirtimi • Tapimas išmanančiu menų vartotoju bei talkininku 	<ul style="list-style-type: none"> • Elementarios meno kalbos ugdymas, pačių paprasčiausių sąvokų, padedančių dailės kalba mokiniams reikšti mintis, pažinimas • Dailės ar savo kūrinų nuotaikos nusakymas (linksmos, liūdnos, šiltos šaltos spalvos) • Plokščių ir erdvinių objektų formos suvokimas (didelės, mažos, simetriškos, asimetriškos) • Tautodailės, vaizduojamosios dailės, architektūros pavyzdžių atpažinimas

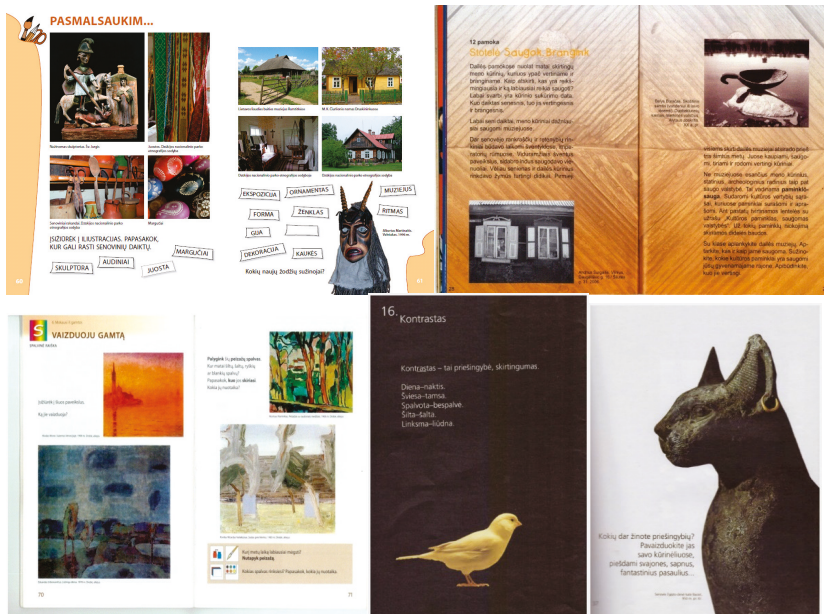
Dailės vadovėlių autorių lūkesčiai ir pradinių klasių mokytojų dailės ugdymo prioritetai

Dailės vadovėlių autorių prioritetai	Pradinių klasių mokytojų prioritetai
<ul style="list-style-type: none"> • Estetikos suvokimo, kūrinio vertinimo, kultūros vertybių orientacijų kontekstas • Dailės kalbos pažinimo ribų plėtra • Kūrybinių rezultatų perkėlimas į socio-kultūrinę erdvę • Dėmesys savo krašto ir kultūros paminklams, muziejams, parodoms, kultūriniam renginiams 	<p style="text-align: center;">Dailės technikos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Įdomios patiems mokytojams • Pritaikomos mokykloje • Atitinkančios mokinių amžiaus tarpsnius • Tinkamos tarpdalykinei integracijai • Tautodaili pažinti skirtų programų lankymas

Atlikti tyrimai rodo, kad pradinių klasių mokytojai, nors ir atsižvelgia į vaikų amžių, klasės mokinių galimybes, bet yra susitelkę tik ties dailės raiškos gebėjimų ugdymu, renkasi tokias mokymo priemones ir medžiagas, kurios asmeniškai sukelia įdomumo įspūdį ir kurias galima pritaikyti artimoje aplinkoje, tačiau mažai atsižvelgiama į dailės bendrojo ugdymo programas, trūksta nuoseklumo, estetinis suvokimas ugdomas fragmentiškai ir intuityviai. Tačiau tyrimo metu, tyrėjai pasiūlius pasinaudoti dailės vadovėlių rekomendacijomis bei teikiamomis vaizdinėmis ir tekstinėmis medžiagos galimybėmis, tyrime dalyvaujančių mokytojų, pradėjusių dirbti pagal pasirinktą dailės vadovėlį (-ius), nuomonė keitėsi: „Man labai padėjo vadovėlis ir mokytojo knyga“; „Būtinai reikia užsisakyti, nors po vieną visoms mokytojoms“; „Labai palengvina, užveda ant kelio, atkreipia dėmesį į detales, įbrėžimai atsirado, manau, dėl vadovėlio“ (vaikai skulptūrėles dekoravo įvairiais įbrėžimais). Mokytojos, besiremiančios tekstūros panaudojimo metodika, kuri buvo pasiūlyta Mokytojo knygos metodinėse rekomendacijose (Staknienė ir kt., 2008), mokiniams pateikė įvairesnių meninių raiškos priemonių panaudojimo būdų bei vartojo tinkamas sąvokas.

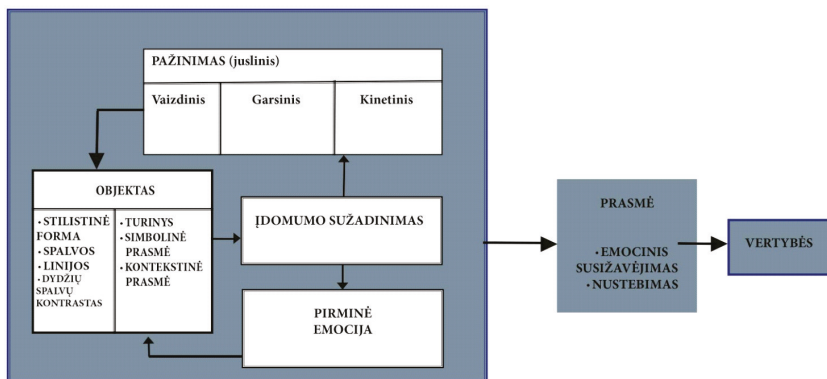
Mokinių dailės kalbos ugdymo būdai ir formos pradinių klasių dailės vadovėliuose. Atlikus dailės vadovėlių turinio analizę, nustatyta, kad visų pradinių klasių dailės vadovėlių autoriai skatina mokinių dailės kalbos pažinimą, išskirdami dailės dalyko problemines sritis – spalvinės,

grafinės ir erdviųjų formų raiškos ypatumus; sudaro prielaidas ugdyti mokinio dailės kalbos pažinimą, vadovėlių turinyje vaizdine ir tekstine forma akcentuodami dailės kalbos pažinimo ugdymą sutartiniais ženklais, Lietuvos ir pasaulio dailės brandžiausių kūrinių, tautodailės, kultūros paminklų iliustracijomis, kūrinius žyminti kūrinių metrika, probleminiais klausimais, tekste išskirtais prasminiais žodžiais, kultūriniais kontekstais, išskirdami sąvokas ar pateikdami dailės sąvokas sąvokų žodynėliuose. Tačiau skiriasi vadovėlių turinio pateikimo formos: tikslingai parinktais stilistiniais ir prasminiais kontekstus įvardijančiais objektais, spalvų kontrastais, skirtingais vaizdo dydžiais, formomis, atskirų elementų tarpusavio derme (1 pav.).



1 pav. Skirtingi pradinėjų klasių dailės vadovėlių turinio pateikimo būdai. Vadovėlių atvartų pavyzdžiai (viršuje, iš kairės į dešinę: Sidabrienė, J., Drakšienė, R. (2009). „Tišku tašku“ dailės ir technologijų vadovėlis 1 klasei, 60–61; Mikučionytė, R., Tornau, A. (2007). Dailės vadovėlis, 28–29; apačioje, iš kairės į dešinę: Staknienė, I., Tuinylaitė, R., Visigirdienė, E. (2008). Dailės ir technologijų vadovėlis IV klasei, 42–43; Dilytė, J. (2007). Dailės vadovėlis II klasei, 16–17)

Tyrimas atskleidė, kad nors dailės vadovėlių autoriai skirtingai traktuoja vaizdo pateikimo būdus, vadovėliai atitinka mokinių emocinį lygmenį, kognityvinius gebėjimus, vertybines nuostatas skatinančias formas, sudaro prielaidas ugdyti mokinių estetišką išgyvenimą bei motyvuoja mokinius dailės kalbos pažinimo sklaidai. Pradinių klasių dailės vadovėlių autoriai išskiria įdomumo, inovatyvumo, juslinius, emocinio kūrybingumo sužadinimo aspektus, pažinimo bei vertybinį aspektą. Šie vadovėliai suteikia mokiniams galimybę pereiti visus estetinio suvokimo skatinimo etapus, todėl išvengiama neigiamos mokinių reakcijos į teorinį dailės kalbos pažinimą. Įdomumo sužadinimas jauslinio patyrimo metodais, kai mokiniai skatinami verbalinį pažinimą perteikti vaizdais, judesiais, gestais, pirminė sukelta teigiama emocija sudaro sąlygas ir kelia mokinių motyvaciją domėtis ir pažinti estetiškų objektų stilistinę formą, kritinio mąstymo skatinimo formomis ieškoti objekto prasmės, panaudojant turimą teorinę informaciją verbalinį pasakojimą vaizduoti simboliais (2 pav.).



2 pav. Mokinių estetiškų emocijų ir vaizdo pateikimo formų sąveika pradinių klasių dailės vadovėliuose

Tyrimu nustatyta, kad vadovėlių autoriai skatina mokinių teigiamas emocijas, sudarydami prielaidas mokiniui pažinti dailės kalbą tikslingai parinktomis vaizdo medžiagos pateikimo formomis:

- **stilistiniais ir prasminius kontekstus įvardijančiais objektais:** parenkami mokiniams artimi, reikšmingi, įdomūs, netikėti, patrauklūs tyrinėjimo ir vaizdavimo objektai; nuotaikingi veikėjai, išskirtiniai gamtos, dailės kūriniai ir tikslingai išskirti jų fragmentai, kūrybinė, žaidybinė veikla, pateikta dailės, gamtos kūrinių iliustracijų, fotografijų, piešinių, ženklų, simbolių forma.
- **spalvų kontrastais:** vadovėlių atvertimų vaizdai pateikiami ryškių, kontrastingų spalvų, turinčių ne tik emocinį, bet ir simbolinį kontekstą, tačiau atvertimų fono spalvos intensyvumas pateikiamas skirtingai – pastebimas mažesnis arba didesnis vadovėlių higienos normų ignoravimas: vienuose vadovėliuose dominuoja intensyvios spalvos, kituose – pateikiamas baltas fonas (1 pav.).
- **skirtingais vaizdo dydžiais, formomis, atskirų elementų tarpusavio derme:** vienuose vadovėliuose laisviau, kituose labiau struktūruotai pateikiami vaizdų dydžių ir formų kontrastai.

Apie objektų parinkimo ir išdėstymo leidiniuose svarbą, spalvos bei iliustracijų dydžio poveikį subjekto reakcijoms pažymi ir užsienio autoriai, teigdami, kad subjektui artimi, reikšmingi vaizdo objektai veikia subjekto reakcijas labiau negu nereikšmingi (Hoeksima, 2001); spalvoti vaizdai sukelia stipresnes reakcijas negu nespalvoti (Zentner, 2001); objekto dydis labiau veikia subjekto reakcijas – didesniems objektams skiriamas didesnis dėmesys (Detember, 1996); apvalios formos sukelia labiau teigiamas reakcijas negu kampuotos (Hyman, 1992); pastebėtas kognityvinis vaizdo apdorojimas, kai kartais sudėtingesnės kompozicijos vaizdai apdorojami lengviau dėl papildomos informacijos, pvz., didesnis skaičius detalių palengvina suvokimą (Reber, 2004) (žr. 4 lentelę).

Analizuojant tyrimo medžiagą nustatyta, kad pradinių klasių mokytojams patogu ir naudinga remtis vadovėliu kaip mokymo priemone, nes nereikia ieškoti papildomos vaizdinės medžiagos, tačiau pradinių klasių mokytojai jais naudojami retai. Jie įvardija ir to priežastis: inertiškumas, laiko trūkumas, koncentruotos dalykinės medžiagos trūkumas bei ribotos dailės vadovėlių įsigijimo galimybės (dailės vadovėlis nėra prioriteti- nių vadovėlių pasirinkimo sąraše).

Vaizdo pateikimo būdų ir subjekto reakcijų aspektai

Vaizdo pateikimo būdai	Subjekto reakcijų aspektai
Vaizdo objektų parinkimas Vaizdo spalvos poveikis Vaizdo dydžio poveikis Vaizdo formos poveikis Atskirų elementų tarpusavio dermės poveikis	Subjektui artimi, reikšmingi vaizdo objektai veikia jo reakcijas labiau negu nereikšmingi (Hoeksima, 2001). Spalvoti vaizdai sukelia stipresnes reakcijas negu nespaltoti (Zentner, 2001). Objekto dydis labiau veikia subjekto reakcijas – didesniems objektams skiriamas didesnis dėmesys (Detember, 1996). Apvalios formos sukelia labiau teigiamas reakcijas negu kampuotos (Hyman, 1992). Sudėtingesnės kompozicijos vaizdai apdorojami lengviau dėl papildomos informacijos, pvz., didesnis skaičius detalių palengvina suvokimą (Reber, 2004).

Pradinių klasių mokytojai, paprastai ir patys nestokojantys kūrybiškumo, puikiai integruoja skirtingus dalykus tarpusavyje, atsižvelgdami į metų laiką, kalendorines šventes, ugdo bendrąsias mokinių kompetencijas, tačiau, remiantis atlikto tyrimo duomenimis, dauguma pradinių klasių mokytojų nepasitiki sava dailės dalykine kompetencija (panašios tendencijos lemia ir užsienio pradinių klasių dailės ugdymą). Pradinių klasių dailės vadovėliuose gausu modernizmo ir postmodernizmo pavyzdžių, reikalaujančių platesnio konteksto pažinimo, norint giliau suvokti jų siūlomą meninę interpretaciją. Pradinių klasių mokytojai pasigenda kultūrinio konteksto ir konkrečių pasiūlymų, kaip reiktų interpretuoti vieną ar kitą dailės kūrinį, nes, pasak meno tyrėjo A. Andriuškevičiaus, kūrinio suvokimas negali būti prilyginamas matematikos uždavinio išsprendimo ar rebuso šifravimo veiksmui, t. y. negali būti baigtinis, turintis visiems suvokėjams galiojančią, nekintamą prasmę. Kelias vien akcentuojant proto galias, nurodant vieną kūrinio prasmę užkerta galimybę vaikui patirti „panirimo“ į meno kūrinį aktą, kai pajungiami jausmai, fantazija, asociacijos ir kt. estetinės pajautos kategorijos, nuteikiančios mokinį grįžti ir vėl naujai „išgyventi“ kūrinį (2014). Todėl mokytojams būtų naudinga, jei būtų pateikta vadovėlių vaizdinės medžiagos (meno kūrinų reprodukcijų) kontekstai: spalvų, reikšmių simbolika, įdomesni faktai apie menininkus. Panašius aprašymus randame tik viename dailės

vadovėlyje (Mikučionytė, Tornau, 2007). Vienų vadovėlių autoriai tikisi, kad mokytojai pasiūlys mokiniams lyginti skirtingų laikotarpių autorių kūrinis, suteiks didesnę kūrybiškumo laisvę jiems matant skirtingus kūrybinės veiklos variantus ir tai liks mokinių atmintyje iki kito susitikimo su tuo pačiu kūriniu tik kitame kontekste. Kiti autoriai (Staknienė ir kt., 2006) mokytojo knygoje rekomenduoja priimti visas mokinių išvalgas, tačiau nė vienoje mokymo priemonėje nėra plačiau paaiškintas kultūrinis kontekstas (pvz., kad modernizmo kontekste svarbiausia – kokia kūrinio forma, meninė idėja ir pan.), nors bendrosiose programose tai pateikiama kaip atskira dailės veiklos sritis.

Apibendrinant galima teigti, kad rengiant Lietuvos meno kalbos ugdymo strategiją būtina atsižvelgti į Europos kultūros ir meno programose stebimas jaunųjų piliečių kultūrinio sąmoningumo ugdymo tendencijas, vaikų estetinio suvokimo raidos etapus, numatyti mokinių visuminio estetinio suvokimo ugdymo žingsnius, sudarant sąlygas jauno žmogaus dvasiniam ugdymui, rengiant estetiškes meno vertybes perteikiančias mokymo priemones bei ieškant kelių ją realiai įgyvendinti mokykloje. Šiam tikslui pasiekti verta pasinaudoti užsienio šalių praktika ir, rengiant mokinių meno kalbos pažinimo strategiją, įtraukti kuo daugiau proceso dalyvių: švietimo ir kultūros institucijų atstovus, dailės (meno) ugdymo programų rengėjus, mokymo priemonių kūrėjus ir leidėjus, mokytojus bei pasirūpinti tikslinga mokymo priemonių sklaida.

Išvados

1. Dailės kalbos pažinimo samprata pradinių klasių dailės vadovėliuose remiasi Europos kultūros ir meno bei nacionalinėmis ugdymo programomis, tačiau Lietuvos pradinių klasių dailės vadovėlių autoriai pasirenka skirtingas turinio pateikimo formas.
2. Visų pradinių klasių dailės vadovėlių autoriai skatina dailės kalbos pažinimą, nors ir pastebimas požiūrių kai kuriais aspektais skirtumas. Išskirdami dailės dalyko problemines sritis – **spalvines, grafines ir erdvinę formų raiškos ypatumus bei sąvokas**, jie sudaro prielaidas ugdyti mokinio dailės kalbą.

3. Pradinių klasių mokytojai koncentruojasi į mokinių dailės raiškos gebėjimų ugdymą, pamiršdami dailės kalbos kompetencijas ir mažai kreipdami dėmesio į progresyvias programų rengėjų, vadovėlių autorių intencijas.

Siūlymai

- Rengiant meno kalbos pažinimo strategiją, ieškoti kelių, kaip būtų galima ją realiai įgyvendinti mokykloje, į šį procesą **įtraukti kuo daugiau proceso dalyvių – švietimo ir kultūros institucijų atstovus, dailės (meno) ugdymo programų rengėjus, mokymo priemonių kūrėjus ir leidėjus, mokytojus**, pasirūpinti tikslinga mokymo priemonių sklaida.

Literatūra

1. Andrijauskas, A. (2006). *Postmodernaus mąstymo poveikis estetikos ir meno filosofijos teritorijų kaitai. Estetikos ir meno filosofijos teritorijų kaita*. Sud. A. Andrijauskas. Vilnius: Kultūros, filosofijos ir meno institutas.
2. Andriuškevičius, A. (2014). *Keturios meno suvokimo klaidos*. Prieiga per internetą: http://www.lrt.lt/naujienos/kalba_vilnius/32/76411/.
3. *Arts and Cultural Education at School in Europe – EACEA*. (2009). Prieiga per doi: 10.2797/28436. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Prieiga per internetą: <http://www.eurydice.org>.
4. Dewey, J. (2005). *Art as Experience*. Published July 5th 2005 by Tarcher Perigee.
5. *Dewey's Aesthetics*. (2006). *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Prieiga per internetą: <http://plato.stanford.edu/entries/dewey-aesthetics/>.
6. Dilytė, J. (2007). *Dailės vadovėlis II klasei*. Vilnius: Kronta.
7. *Estetikos enciklopedija*. (2010). Sud. J. Mureika. Vilnius.
8. Gaižutis, A. (2004). *Estetika: tarp tobulumo ir mirties*. Vilnius: Vilniaus dailės akademijos leidykla.
9. Jackūnas, Ž. (2011). *Estetika ir prasmė*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.
10. Kaluinaitė, K. (2010). *Diferencijuoto dailės mokymo teoriniai ir praktiniai aspektai ugdant paauglių kūrybingumą: mokymo priemonė* [elektroninis išteklius].
11. Kuzinas, A. (2014). *Emocinių reakcijų į vaizdo elementus (spalvą, formą, turinį) ypatumai*. Vilnius: MRU.

12. Kuzinas, A. (2013). Vaizdo elementų sukeltųjų emocijų ryšys su suvokiamu šių elementų derėjimu. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 39, 143–147
13. Lang, P. J., Bradley, M. M. (2010). Emotion and the motivational brain. *Biological Psychology*, 84.
14. Leder, H., Belke, B., Oeberst, A., Augustin, D. (2004). A model of aesthetic appreciation and aesthetic judgment. *British Journal of Psychology*, 95(4).
15. *Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklų Bendrosios programos*. Prieiga per internetą: <http://www.upc.smm.lt/suzinokime/bp/bps.php>.
16. Lubytė, E. (2008). The Power of Decisions: the Artist and the Market = Sprendimų galia: dailininkas ir rinka. Kultūra, rinka, visuomenė. *Acta Academiae Artium Vilnensis*, 50, 19–53.
17. Lubytė, E. (2008). *Permainų svoris. Dailės vadyba Lietuvoje 1988–2006: moko-moji knyga dailininkams ir tiems, kurie jiems padeda = Weight of Chantes: The Management of Art in Lithuania from 1988 to 2006. A training aid for artists and those assisting them*. Vilnius: Arx Baltic.
18. Maslow, A. (1971). *The Farther Reachers of Human nature*. London.
19. Matonis, V. (2000). Šiuolaikinės meninio ugdymo koncepcijos. Vilnius.
20. Matonis, V. (2003). Nuostatų formavimas – meno dalykų pedagogų veiklos tikslas, priemonė ir rezultatas. Iš *Moksleivių meninių nuostatų formavimas*. Vilnius: VPU leidykla.
21. Mikučionytė, R., Tornau, A. (2007). *Dailės vadovėlis. Dailė. IV kl.* Vilnius: Baltos lankos.
22. Mureika, J. (2006). *Pajaustos mintys. Estetikos virsmas estetologija*. Vilnius.
23. Oaklander, V. (2007). *Langas į vaiko pasaulį*. Kaunas: Žmogaus psichologijos studija.
24. Paulionytė, J. (2000). *Vizualinio estetinio ugdymo pradžios mokykloje veiksniai: daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija*. Vilnius.
25. Reimer, B., Smith, A. (1992). *The art education and aesthetic knowing*. University of Chicago press. Chicago, Illinois.
26. Sidabrienė, J., Drakšienė, R. (2009). „Tišku tašku“ dailės ir technologijų vadovėlis 1 klasei. Kaunas: Šviesa.
27. Sidabrienė, J. (2014). Kai kurie vaiko pažinimo aspektai dailės pamokoje. *Pedagogika*, 113(1), 90–99.
28. Staknienė, I., Tuinylaitė, R., Vizgirdienė, E. (2006) *Mokytojo knyga. Dailė ir technologijos. Vadovėlis 1 klasei*. Kaunas: Šviesa.
29. Staknienė, I., Tuinylaitė, R., Vizgirdienė, E. (2008). *Dailės ir technologijų vadovėlis, IV kl.* Kaunas: Šviesa.

30. Staknienė, I., Tuinylaitė, R., Visgirdienė, E. (2008). *Dailės ir technologijų vadovėlis, IV kl.* Kaunas: Šviesa.

Summary

Jurga Sidabrienė

FIRST STEPS OF ART LANGUAGE: FUNCTIONALITY OF PRIMARY SCHOOL ART TEXTBOOKS

The report analyzes the problems of functionality of Lithuanian primary school art textbooks. The following questions are raised: How do Lithuanian textbooks of art conform to recommendations of the European artistic and cultural education programs; How do Lithuanian school textbooks of art help current art teachers and future art teachers implement the national curriculum in primary grades.

Both foreign and Lithuanian researchers recognize the research of national textbooks as an opportunity to study the national cultural context and a potential positive impact on the educational policy. However, a large-scale research of the national art textbooks for primary school hasn't been done yet. Meanwhile, a research of the primary school art textbooks can help better understand which art activities are prioritized in school, with what intentions do the authors create the textbooks, how do teachers rate the functionality of those textbooks and finally how do students react to the content of the textbooks.

The qualitative research methodology has been used in order to reach the goals of this research. The content of both Lithuanian and foreign primary school art textbooks has been analyzed, the interviews with the authors of primary school art textbooks, primary school art teachers and students of art pedagogy from the Lithuanian University of Educational Sciences have been conducted, direct observation, informal talks with primary school teachers, future primary school teachers, pupils' parents.

The study reveals aspects of functionality of Lithuanian primary school art textbooks in the context of both the European art and culture, and national art programs. The study also reveals analytical insights of both Lithuanian and foreign researchers, as well as the opinion of current primary school art teachers and art pedagogy students at Lithuanian University of Educational Sciences on the current challenges and the context of reality of school.

Keywords: Art language, students' aesthetic knowing, art textbooks, primary education.

SPECIALISTŲ IR NESPECIALISTŲ ĮGYVENDINAMAS ŠOKIO UGDYMAS PRADINĖSE KLASĖSE

Anotacija. Straipsnyje analizuojami specialistų ir nespecialistų taikomų ugdymo strategijų raiškos požymiai pradinėse klasių šokio pamokose. Sprendžiama, kokie yra šokio pamokos kokybės požymiai ir principai, kokias ugdymo strategijas šokio pamokose taiko specialistai ir nespecialistai ir kaip (ar) specialistai ir nespecialistai siekia tų pačių meninio (šokio) ugdymo tikslų. Interviu su specialistais (šokio pedagogais) ir nespecialistais (pradinėse klasių mokytojais), jų ugdomosios veiklos stebėjimas atskleidė pedagogo kompetencijų, dalykinių žinių ir šokio veiklos kokybės svarbą organizuojant pradinėse klasių mokinių šokio pamokas.

Esminiai žodžiai: pradinės klasės, šokio pamoka, specialistai ir nespecialistai.

Įvadas

Tyrimo problema. Meninio ugdymo vaidmuo jaunų žmonių gebėjimams plačiai pripažįstamas visoje Europoje. 1999 m. generalinis UNESCO direktorius kreipėsi į visus meninio ir kultūrinio ugdymo srities darbuotojus, skatindamas imtis visų būtinų priemonių meninio ugdymo nuo lopšelio iki vidurinės mokyklos kokybei užtikrinti. A. Bamfordo (2006), E. Eisnerio (2002), K. Robinsono (2001) atlikti tyrimai rodo, kad kokybiškas meninis ugdymas gali duoti teigiamų mokymosi rezultatų, pvz., kurti teigiamą požiūrį į mokymąsi, plėtoti asmeninio ir kultūrinio identiteto suvokimą. Autorių teigimu, meninės raiškos veiklos stimuliuoja mokinių mąstymo procesus, aktyvina klausą, gebėjimą klausytis, pastebėti ir t. t. Vadinasi, meninis ugdymas turi būti grindžiamas aktyviu mokinių prigimtinių gebėjimų lavinimu, aukštesniojo mąstymo skatinimu. EACEA (*Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*) 2009 m. parengtoje meninio ir kultūrinio ugdymo būklės Europoje apžvalgos studijoje akcentuojama, kad pedagogai, ketinantys

meninio ugdymo dalykų mokyti pagal ikimokyklinio ir pradinio ugdymo programą, turi būti susipažinę ne tik su vidurinės vaikystės psichofizinės raidos, šio amžiaus tarpsnio vaikų meninių gebėjimų raidos ir raiškos ypatumais, bet ir gerai išmanyti ikimokyklinio ir pradinio meninio ugdymo bendrųjų programų turinį bei integravimo galimybes, siekti, kad meninė kūrybinė veikla kiekvienam taptų prasminga ir vertinga – padėti vaikui įgyti pradinę meninę, estetinę, kultūrinę kompetencijas, leisti atsiskleisti mokinių kūrybingumui menų srityje, per meną įsitraukti į aktyvią socialinę veiklą, bendravimą, mokymąsi, dėmesį skirti kritinio mąstymo, kūrybiškumo, problemų sprendimo gebėjimams ugdyti.

Pastaruoju metu mokymo kokybės stebėjimo tvarkai tiriamosiose studijose dažnai minimas susirūpinimas dėl standartų įvairovės ir poreikio skleisti aukštos kokybės mokymo patirtį mokyklose (Bamford, 2006; Alter, Hays, O'Hara, 2009). A. Bamfordo (2006) teigimu, švietimo sistemoje, ypač mokant mažesnius vaikus, pasikliaujama menus dėstančiais bendrojo profilio mokytojais. Tačiau, anot G. Kassing (2003), šokio dalyko srityje neužtenka į viską žvelgti tik per dalyko prizmę. Šokio mokytojui labai svarbus ir būtinas daugiamačis suvokimas. Planuodamas pamokas, naudodamas įvairias priemones, pateikdamas turinį, kuriame taikomi atvaizduojamieji metodai, pasirinkdamas muziką ir mokymo stilių, šokio mokytojas sukuria strategijas, kurioms funkcionuojant viskas pereina į profesionalumą. Todėl mokytojo taikomos ugdymo strategijos yra svarbiausias veiksnys, lemiantis mokymo proceso kokybę ir mokinių mokymosi rezultatus (Petty, 2007).

Šokis, kaip viena iš meninio ugdymo dalių, į bendrąsias ugdymo programas buvo įtrauktas 2003 metais. Pradinio ugdymo programos bendrajame ugdymo plane (2013) nurodyta, kad viena iš kūno kultūros pamokų gali būti skirta šokiui. Tai suteikia galimybę įgyvendinti šokio ugdymo tikslus ir uždavinius, derinant šokio pamokų struktūrą ir turinį, išvėlgiant tikslų ir uždavinių ryšį su mokinio pasiekimais, numatytais Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosiose programose (2008). Vis dėlto, pasak B. Banevičiūtės (2014), šokio ugdymo procese daugiausia problemų išryškėja konstruojant šokio ugdymo turinį, vertinant mokinių pasiekimus, taikant ugdymo metodus. Autorės teigimu, šokis dar neužima dera-

mos vietos bendrojo ugdymo sistemoje ir yra traktuojamas kaip ugdymas profesionaliai veiklai, kai mokiniai mokomi tik tam, kad išminktų žingsnius ir gerai pasirodytų koncerte, o ne tam, kad būtų atskleisti asmenybės kūrybiniai gebėjimai (Banevičiūtė, 2012). Pagal šiuo metu galiojančią švietimo sistemos tvarką, organizuoti ir įgyvendinti šokio ugdymo procesą pradinėse klasėse gali tiek pradinė klasių pedagogai (nespecialistai), tiek šokio pedagogai (specialistai). Tačiau platesnių tyrimų apie nespecialistų ir specialistų įgyvendinamą šokio ugdymą, jų taikomas ugdymo strategijas pradinė klasių šokio pamokose yra stokojama. Todėl keliami tokie **probleminiai klausimai**:

- Kokie yra šokio pamokos kokybės požymiai ir principai?
- Kaip (ar) specialistai ir nespecialistai siekia tų pačių meninio (šokio) ugdymo tikslų?

Straipsnio tikslas – atskleisti specialistų ir nespecialistų įgyvendinamo šokio ugdymo aspektus pradinė klasių šokio pamokose.

Tyrimo metodika. Empiriniame tyrime taikyta netikimybinė patojoji ir kriterinė imties atranka (Patton, 2002), todėl tyrimo išvados daromos tik lokalaus tyrimo kontekste. Buvo pasirinktos 3 Panevėžio miesto ir 1 Panevėžio rajono mokykla, kuriose dirba pradinė klasių pedagogai (nespecialistai) ir šokio pedagogai (specialistai). Tyrime dalyvavo 6 Panevėžio apskrities bendrojo ugdymo mokyklų pedagogės (3 šokio mokytojos ir 3 pradinė klasių mokytojos), turinčios ne mažesnę nei dešimties metų darbo stažą pradinė klasių ir šokio ugdymo srityje bei vedančios šokio pamokas pradinėse klasėse. Pedagogų amžius nuo 35 iki 60 metų.

Tyrimas atliktas 2014 m. spalio mėn. – 2015 m. vasario mėn. Pirmajame tyrimo etape, remiantis mokslinės literatūros analize ir Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosiomis programomis (2008), buvo parengti 16 interviu klausimų, apimančių šokio pamokos tikslo kėlimo, jo įgyvendinimo, ugdymo metodų taikymo, šokio elementų raiškos ugdymo, pasiekimų vertinimo bei bendravimo ir bendradarbiavimo aspektus. Interviu gauti duomenys remiasi informantų pasisakymais, iš kurių galima susidaryti nevisiškai realų vaizdą, nes išsakydami informantai pateikia atsakymus, kurie jiems atrodo teisingi (Rupšienė, 2007, 109–110). Todėl antrajame tyrimo etape buvo atliktas neformalusis (nenumačius iš anksto

stebėjimo vienetų) stebėjimas. Stebėtos po 5 šokio pedagogų (specialistų) ir pradinių klasių pedagogų (nespecialistų) vedamos šokio pamokos. Iš viso buvo stebėta 30 šokio pamokų. Rašant stebimosios veiklos detalius užrašus, stebėjimo aprašymas ir interpretacijos buvo atskirta.

Tyrimas atliktas laikantis savanoriškumo, konfidencialumo, anonimiškumo ir sąžiningumo principų. Tyrimo dalyviai buvo asmeniškai supažindinami su tyrimu, jo tikslu, buvo atsakyta į jiems iškilusius klausimus. Buvo gautas visų tyrimo dalyvių žodinis sutikimas dalyvauti tyrime.

Šokio pamokos kokybės samprata

Pamokos kokybės klausimas buvo ir yra įvairių mokslinių nuostatų, tyrimų tradicijų ir tyrimo metodų derinys. Pasak A. Helmke'o, pamokos kokybės aspektai suprantami kaip įvairūs požymiai arba požymių grupės, galintys teigiamai paveikti mokymosi procesą ir tiesiogiai, ir netiesiogiai (2012, 28). Autorius teigia, kad „pamokos kokybė (vertinant kaip gerą pamoką) pirmiausia vertinama pagal tai, ar mokymosi procesą inicijuoja mokiniai ir ar šis procesas veiksmingas. Todėl gera pamoka visų pirma turėtų būti suprantama kaip skatinanti nuolat mokytis pamoka“ (2012, 20).

Iki šiol pedagogikoje dar nėra išsamaus aprašymo ar konkrečios struktūros, kokias ugdymo strategijas šokio pamokoje turėtų taikyti pedagogas, kad sukurtų palankią aplinką reikštis kiekvienos asmenybės individualiems gebėjimams (Mainwaring ir kt., 2010). Šokio veiklą nagrinėjantys E. Gibbonsas (2007), G. Batsonas (2007) taip pat teigia, kad šiuo metu nėra jokio įrodymais pagrįsto modelio, kuris apimtų teoriją ir principus iš įvairių disciplinų. Yra metodų visuma ir kiekvienas pedagogas išsirenka labiausiai jam tinkančius ir patinkančius, kuriuos taiko šokio veikloje. Čia susiduriama su viena iš pagrindinių šokio ugdymo problemų, kai pamokos tikslu tampa šokio meistriškumo plėtojimas, o ne tam tikros procedūros, kurios laikui bėgant perauga į šokio formas ir turinį.

B. Banevičiūtė (2010) pažymi, kad anksčiau šokio pedagogai savo patirtį mokiniams ir mokytojams dažniausiai perduodavo žodžiu, taip sukurdami tradicijas, kurios keliaudavo vis kitiems, o kiekvienas peda-

gogas, remdamasis savo turimomis žiniomis, kurdavo dar tuomet nežinomas strategijas. Tačiau šių dienų švietimo srityje šokio specialistai nebegali apsiriboti tik žodine informacija. Ji turi būti pateikta kaip standartai, kuriais remiantis būtų galima ugdyti asmenybės gebėjimus. Remdamiesi Pradinio ir pagrindinio šokio ugdymo bendrosiomis programomis (2008) mokytojai gali ne tik tobulinti ugdymo procesą, bet ir struktūruoti pamokas, taip suteikdami galimybę mokiniams pažinti įvairius šokio žanrus, kūno judėjimo galimybes, šokio judesių ir kūrybinių idėjų tyrinėjimą. Vadinasi, pagrindinis dėmesys, organizuojant šokio pamokas, turėtų būti skiriamas ugdymo strategijoms, kurios sukurtų palankias sąlygas reikštis mokinių kūrybiniais gebėjimams. Nes vaikai gali kurti, „jie kuria ir juos reikia mokyti šokio kūrybos principų ir procesų, ugdyti šokio kūrybos gebėjimus, vaizduotę, o ypač skatinti formuotis teigiamas nuostatas dėl šokio kūrybinės veiklos“ (Banevičiūtė, 2014, 414).

Tyrinėdamas pamokos kokybės ypatumus ir pabrėždamas pedagogo profesionalumą, A. Helmke'as (2012) įvardija dvi skirtingas ugdymo dalis, kurias tyrinėjant galima atskleisti pamokų kokybės aspektus. Pirmoji pusė, kuri, anot autoriaus, gali būti vienas iš tyrinėjamų ugdymo strategijos objektų – mokymosi procesas. Gilinantis į šią dalį, galima tyrinėti tai, kas vyksta klasėje, ir vertinti remiantis įvairių dokumentų nuostatomis. Kitas aspektas, kuriuo galima vertinti pamoką – gauti rezultatai ir pasiekti švietimo tikslai. Nagrinėjant ugdymo turinį, konkrečius metodus, ugdymo aplinką, kūrybinius gebėjimus, o per juos – vaizduotę bei tam tikrus ženklus, kuriuos pasitelkiant vyksta tarpusavio bendradarbiavimas šokio pamokoje, galima pastebėti ir kitų mokomųjų dalykų pasireiškimo formų, todėl ugdymo strategijos šokio pamokoje gali būti grindžiamos vienu atspirties tašku – šokiu, tačiau neišvengiamai sąveikauti su kitais mokomaisiais dalykais (Kassing, 2003).

Nagrinėdamos vaikų veiklą šokio pamokoje P. T. Cone, L. S. Cone (2005) nustatė, kad turinys, dėstymo tikslai ir mokytojo asmenybė yra mokymo proceso dalis, kuri kiekvienoje šokio pamokoje gali būti skirta tam tikroms ugdymo strategijoms sukurti. Tokios sudedamosios pamokos dalys sukuria tam tikrą procesą, kuris tinkamas mokyti ne konkrečių šokio stilių, bet kūrybos procese atrasti socialinio gyvenimo arba kul-

tūros pasireiškimo formų. Autorės pabrėžia, kad mokiniai su mokytojo pagalba gebės sukurti ne tik šoki, bet pažinti ir plėtoti kūrybinius gebėjimus. Išskiriamos keturios pagrindinės šokio pamokoje dominuojančios dalys: įvadas, plėtojimas, šokio kompozicija ir apibendrinamoji veikla. Remiantis šiomis pamokos dalimis, pabrėžiamas platesnis pamokos apibūdinimas, todėl visus skyrius sujungus į ciklą juos galima naudoti kaip tam tikras ugdymo strategijas, padedančias kiekvienam šokio pedagogui neapsiriboti ties vienu ar keliais konkrečiais ugdymo metodais, bet atkreipti dėmesį į kūrybos proceso esmę. B. Banevičiūtė (2010) taip pat akcentuoja, kad ugdymo strategijos, taikomos šokio pamokoje, leidžia planuoti mokymo procesą, taip pat stimuliuoti ar organizuoti mokinio pažintinę ir praktinę veiklą. Autorės nuomone, pagrindinė dalis, organizuojant šokio pamokas, – tai mokymo tikslas. Taip pat labai svarbu išskirti mokinių veiklą (suvokimas, kūrimas, rodymas, stebėjimas, aiškinimas, vertinimas) ir mokytojo veiklą (skatinimas, stebėjimas, dalyvavimas, aiškinimas, vertinimas). Taikydamos įvairius mokymo metodus (tyrimas, žaidimas, skaidymas, analizė, reguliavimas, pristatymas, paaiškinimas, projektas, pokalbis, kūrybinė veikla) ir atsižvelgdamos į mokinių gebėjimus, mokytojas ne tik paskatina domėtis šokio veikla, bet ir ugdo kiekvienos asmenybės individualius gebėjimus. Toks šokio ugdymo modelis neįpareigoja mokytojų dirbti tik pagal tam tikrus reikalavimus. Šokio pamokose teikiama laisvė ir pasirinkimo galimybės skatina mokytojus kurti savo ugdymo struktūras. Ieškodami, mokydamiesi ir keisdami požiūrį į nusistovėjusius mokymo ypatumus, pedagogai plečia savo dalykines ir bendrąsias kompetencijas.

Pedagogų taikomų ugdymo strategijų raiška pradinėse klasių šokio pamokose

Interviu su specialistais (šokio pedagogais) ir nespecialistais (pradinėse klasių mokytojais) bei jų vedamų šokio pamokų stebėjimo duomenys analizuojami ir pateikiami remiantis švietimo dokumentų ir mokslinės literatūros analizės metu išskirtais šokio ugdymo elementais: tikslas, metodai, kūrybinių gebėjimų ugdymas, šokio elementų raiška, vertinimas, bendravimas ir bendradarbiavimas.

Tiek specialistai, tiek nespecialistai kaip pagrindinį šokio ugdymo tikslą įvardija kūrybinių gebėjimų ugdymą taikant kūrybines užduotis, improvizaciją, įvairių žingsnių ir šokių mokymąsi. D. Boyd, H. Bee (2011) teigimu, šiame asmenybės raidos tarpsnyje yra labiau išsivysčiusi vaikų vaizduotė, o ne žodinė loginė atmintis, todėl svarbu taikyti įvairius metodus, būdus ir formas. Tyrimo duomenys atskleidė, kad specialistų pamokose vyrauja ne tik aiškinimo ir rodymo, bet ir analizavimo, darbo grupėse metodai: „<...> duodu vaikams kūrybines užduotis pamokoje. Susiskirstę grupėmis kuriame. Duodu tokias kūrybines užduotis, kurioms yra skirtas konkretus laikas. Pavyzdžiui, per dešimt minučių grupės paruošia kūrybinius darbus, tada žiūrime vieni kitų darbus, analizuojame, vertiname, tiksliname, ką pridėti, o ką patobulinti...“; „<...> leidžiu ieškotis muzikos ir kurti, pamokoje susiskirstyti grupėmis“; „<...> skiriame temines kūrybines užduotis, kurias turi atlikti visa klasė arba ją suskirstome grupėmis. Kiti mokiniai stebi, komentuoja ir mokosi vieni iš kitų...“

Per interviu pradinių klasių mokytojos teigė skiriančios mokiniams kūrybines užduotis šokio pamokoje, tačiau stebėjimo metu nustatyta, kad tai pasireiškia tam tikrų daiktų, gyvūnų ar gamtos reiškinių imitavimu ir dažniausiai mokytojų įvardijamos kaip žaidimas – tai „Gyvaitėlė“, „Kurapkytė“, „Žiema“, „Snaigės“ ir kt. Mokiniai nekuria patys, sugalvotą daiktą ar gyvūną atvaizduoja tiesiogiai, todėl čia susiduriama su problema, jog mokiniai nesuvokia, kaip daiktus ar gamtos reiškinius perteikti šokio raiškos priemonėmis. Tuo tarpu specialistų interviu ir stebėjimo duomenys atskleidė, kad šokio pamokose skiriamos įvairios kūrybinės užduotys, kurių metu mokiniai geba kurti grupėse, naudoja erdvės lygius, geba išreikšti judesio jėgą, prisitaiko prie muzikos ritmo ir tempo, t. y. sudaromos palankios sąlygos reikštis kiekvienos asmenybės kūrybiniams gebėjimams.

Šokio ugdymo procese svarbus aspektas yra šokio elementų raiška, kurioje išskiriami trys pagrindiniai komponentai: erdvė, laikas ir energija. Mokytojų pasisakymai apie šokio elementų panaudojimą pradinių klasių šokio pamokoje pateikiami 1 lentelėje.

Šokio elementų raiška šokio pamokoje

Šokio elementai	Pradinių klasių mokytojų pasisakymai	Šokio mokytojų pasisakymai
Erdvė	<i>„<...> žaidimai, kurie reikalauja daug judėti, pavyzdžiui, paukščiai skrenda. Paleidus tam tikrą muziką, vaikai turi skraidyti po salę. Pirmiausia nesusidaužti ir kuo labiau išnaudoti erdvę...“; „<...> savo salę mes tarsi suskirstę nematomomis zonomis – linijomis, tarsi kaspinu padaliję – perjuosę, kad jie orientuotųsi, kurtoje kaspino pusėje turi stovėti, pradėti žingsnius arba šokį...“</i>	<i>„<...> bandome erdvės pojūtį pajauti: naudodami skirtingų dydžių sales, keisdami brėžinius...“; „<...> pratimai atliekami apačioje ant žemės, po to atsistojus...“; „<...> supažindinti vaikus su visais trimis lygiais: aukštas, vidurinis ir žemas.“</i>
Laikas	<i>„<...> laiko pojūtis ugdomas per tam tikras pamokos dalis. Vaikai vienodai ir nuolatos atlieka tas pačias dalis, jaučia, kada pamoka pasiekia vidurį, kada ji pradeda eiti į pabaigą, nes kiekviena dalis yra skirtingo intensyvumo...“</i>	<i>„<...> per įvairių žingsnių mokymąsi, nes jie vienienodo ritmo, tempo...“; „<...> pagal muziką. Kai leidžiu aktyvesnę muziką, tai mokiniai aktyviau juda. Jei parenku ramesnę muziką, tai jie ramiau juda...“</i>
Energija	<i>„<...> energiją mes išreiškiame įvairiai: šūksniais, plojimais, trepsėjimais, pašokinėjimais arba visišku nurimimu...“; „<...> energiją vaikai išreiškia, kada būna mankšta, tai tiesiog atliekami įvairūs šuoliukai: aukštyn, žemyn, įvairūs šokiai arba tiesiog smarkesnė muzika, ir vaikai kuria savo šokį ir taip save išreiškia...“</i>	<i>„Mokiniai juda ir labai greitai, ir labai lėtai...“; „<...> apšilimas, naujų žingsnių mokymasis ir jų įtvirtinimas...“</i>

Tyrimo duomenys atskleidė, kad pradinių klasių mokytojos šokio pamokoje erdvės raišką sieja su fizinės aplinkos erdvės išnaudojimu, laiko raišką – su pamokos trukmės skaidymu dalimis, o energijos raišką tapatina su fizinio judėjimo intensyvumu. Tuo tarpu šokio pedagogės erdvės raišką sieja su erdvės lygiais, laiko raišką – su ritmu bei judesio trukme. Tačiau energijos raišką šokio pedagogės taip pat tapatina su fizinio judėjimo intensyvumu, nors šokio energijos raiška yra siejama su judesio kokybe. Remiantis šiais duomenimis, galima teigti, kad pradinių klasių mokytojoms sunkiau išskirti šokio judesių atlikimo tikslą ir organizavimo tvarką, pagal kurią, pasak B. Banevičiūtės (2009 disertacija), šokio

judesiai skiriami nuo kitų judesių. Tai yra nuo to, kaip ir kokiam tikslui naudojama erdvė, laikas, kaip perteikiama energija, priklauso, ar asmuo šoka, ar juda erdvėje dėl kitų tikslų (sportuoja, vaidina ar pan.).

Analizuojant duomenis, išryškėjo vertinimo ypatumai pradinųjų klasių šokio pamokoje: mokytojos dėmesį skiria mokinio įsivertinimui („<...> vertinimo procese labiausiai kreipiu dėmesį į tai, kaip save vertina pats mokinys <...>, ko dar reikia jam išmokti, pasistengti“) ir pastangoms („<...> svarbiausia yra pastangos. Jeigu vaikas labai nuoširdžiai stengiasi ir dalyvavo pamokoje, tai rezultatas jau nėra toks svarbus. Svarbu noras šokti“). Šokio pedagogės vertina ir padarytą pažangą per tam tikrą laiko tarpą („<...> atkreipiu dėmesį į tai, kaip vaikas padaro pažangą. Tarkime, imame laikotarpį nuo metų pradžios, kokius du ar tris mėnesius. Aš stebiu, kad vaikas tikrai stengtųsi ir padarytų pažangą, o ne tik tai, kad dalyvautų pamokoje ir nieko neišmoktų“), o tai svarbiausias veiksnys vertinant šokio ugdymo procesą.

Pradinųjų klasių šokio pamokose mokytojos siekia sukurti bendradarbiavimą skatinančią aplinką: „<...> aš labai stengiuosi, kad kiekvienos pamokos pradžioje būtų tarpusavio pasitikėjimas tarp mokytojo ir mokiniių“, „Mūsų akys susitinka, nusišypsom ir su šypsena pradedame pamoką“, „<...> turi būti draugiškas, kad vaikas į šokio pamoką turi ateiti be baimės“, „<...> siekiu, kad vaikai pamokoje jaustųsi laisvai.“ Visgi pastebimos ir klasikinės ugdymo paradigmos apraiškos, kai pradinųjų klasių mokytoja pasireiškia kaip vadovas, o mokinys tik atlieka tai, kas liepiama, pvz., „<...> mokytojas turi vadovauti. Mokinys turi atlikti nurodomus pratimus ir dalyvauti kartu.“ Analizuojant šokio specialistų nuomones ir stebėjimo rezultatus išryškėjo, kad šokio pamokoje mokytojas yra mokinio pagalbininkas („<...> mokytojas turėtų būti pagalbininkas vaikui, bet pamokoje, manau, turime turėti susikūrę kažkokias taisykles“, „<...> jeigu vaikas būna susijaudinęs, mes pasikalbame, aptariame, kas negerai“), kūrybinės veiklos skatintojas.

Išvados

1. Šokio pamokos kokybės aspektai suprantami kaip įvairūs požymiai ar požymių grupės, galintys teigiamai paveikti mokymo-

si procesą – tai turinys, metodai, kūrybinių gebėjimų ugdymas, šokio elementų raiška, bendravimas ir bendradarbiavimas bei vertinimas. Šios pamokos dalys sukuria tam tikrą procesą, kuris tinkamas mokyti ne tik konkrečių šokio stilių, bet kūrybos procese atrasti socialinio gyvenimo arba kultūros pasireiškimo formų, o su mokytojo pagalba mokiniai gebės sukurti ne tik šokį, bet ir pažinti bei plėtoti kūrybinius gebėjimus.

2. Šokio pedagogės nemažą dėmesį skiria kūrybiniams gebėjimams ugdyti pasitelkiant įvairius metodus (aiškinimą, rodymą, analizavimą, improvizaciją, grupinį darbą, diskusiją). Pamokoje taikomas įsivertinimas ir padarytos pažangos per tam tikrą laiko tarpą vertinimas. Pastebimos laisvojo ugdymo paradigmos apraiškos, kai mokytojas būna mokinio pagalbininkas, o kai mokiniai skatinami kurti ir įvairias užduotis atlikti patys, ugdomi mokinių kūrybiniai gebėjimai. Specialistės šokio raiškos elementą *erdvę* sieja su erdvės lygiais, *laiko* – su ritmu bei judesio trukme, tačiau *energiją*, kaip ir nespecialistės, tapatina su fizinio judėjimo intensyvumu.
3. Nespecialistų vedamose šokio pamokose taip pat pastebimos jau minėtos pamokos dalys, tačiau vyrauja aiškinimo ir rodymo metodai, pastebimos klasikinės ugdymo paradigmos apraiškos, kai pamokoje mokytojas yra vadovas. Kūrybinių gebėjimų ugdymas pasireiškia per žaidimus, kurių metu mokiniai sugalvotą daiktą ar gyvūną atvaizduoja tiesiogiai, nekuria patys ir dėl to jiems sunku suvokti, kaip daiktus ar gamtos reiškinius perteikti šokio raiškos priemonėmis. Pastebima, kad pradinių klasių mokytojoms, remiantis pagrindiniais šokio raiškos elementais (erdve, laiku, energija), sunku išskirti šokio judesių atlikimo tikslą ir organizavimo tvarką, būtent kuri skiria šokio judesius nuo kitų judesių, skirtų kitiems tikslams.

Literatūra

1. Alter, F., Hays, T., O'Hara, R. (2009). The Challenges of Implementing Primary Arts Education: What Our Teachers Say. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(4), 22–30.

2. Bamford, A. (2006). *The WOW factor: Global research compendium on the impact of arts in education*. New York: Waxmann Munster.
3. Baneviciute, B. (2010). Learning Strategies and Evaluation Methods in Dance Education. *Signum Temporis: Journal Pedagogy and Psychology*, 3(1), 4–12.
4. Banevičiūtė, B. (2009). *Šokio gebėjimų ugdymas ankstyvojoje paauglystėje: daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija (07 S)*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
5. Banevičiūtė, B. (2012). *Teoriniai ir praktiniai ankstyvojo amžiaus paauglių šokio gebėjimų ugdymo aspektai*. Vilnius: Edukologija.
6. Banevičiūtė, B. (2014). Šokio didaktika: paradigminės kaitos kontekstas ir turinys. Iš *Ugdymo paradigmų iššūkiai didaktikai* (p. 389–426). Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
7. Batson, G., Schwartz, R. E. (2007). Revising the value of somatic education in dance training through an inquiry into practice schedules. *Journal of Dance Education*, 7(2), 47–56.
8. Boyd, D., Bee, H. (2011). *Augantis vaikas: vadovėlis*. Vilnius: Vaistų žinios.
9. Cone, P. T., Cone, L. S. (2005). *Teaching Children Dance*. USA: Human Kinetics.
10. Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of the mind*. New Haven: Yale University Press.
11. Gibbons, E. (2007). *Teaching Dance: The Spectrum of Styles*. Bloomington, IN: Author House.
12. Helmke, A. (2012). *Pamokos kokybė ir mokytojo profesionalumas: diagnostika, vertinimas, tobulinimas*. Vilnius: Standartų spaustuvė.
13. Kassing, G. (2003). *Dance teaching methods and curriculum design: comprehensive K-12 dance education*. Champaign (III): Human Kinetics.
14. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (2008). Šokis: mokinių pasiekimai, turinio apimtis, vertinimas. Iš *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos. Priedas 6: Meninis ugdymas* (p. 301–310, 1121–1135). Vilnius: LR ŠMM, ŠAC.
15. Mainwaring, M. L., Ph. D., Pysch, C. (2010). Teaching the Dance Class: Strategies to Enhance Skill Acquisition, Mastery and Positive Self-Image. *Journal of Dance Education*, 10(1), 14–21.
16. Meninio ugdymo pamoka: ką reikėtų keisti. (2012). *Švietimo problemos analizė*, 2(66).
17. Meninis ir kultūrinis ugdymas Europos mokykloje. (2009). *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*. Prieiga per internetą: http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/113LT.pdf.

18. Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks (Calif.) [etc.]: Sage Publications.
19. Petty, G. (2007). *Šiuolaikinis mokymas: praktinis vadovas*. Vilnius: Tyto alba.
20. Robinson, K. (2001). *Out of our minds: Learning to be creative*. West Sussex: Capstone Publishing.
21. Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
22. Sofras, P. A. (2006). *Dance composition basics: capturing the choreographer's craft*. United States: Human Kinetics.
23. *2013–2014 ir 2014–2015 mokslo metų pradinio ugdymo programos bendrasis ugdymo planas*. (2013). Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/uploads/documents/ugdymo-planai/Pradinio%20%20BUP%202013%20m%20%20geguzes%209%20d.pdf>.

Summary

Agnė Šidlauskaitė, Jolita Kudinovienė

IMPLEMENTATION OF PRIMARY SCHOOL DANCE EDUCATION BY SPECIALISTS AND NON-SPECIALISTS

According to the data of the Lithuanian National Agency for School Evaluation, schools allocate insignificant attention to the

outcome of creation and their creative activities are insufficiently addressed. One of the main problems of dance education is encountered, when the development of mastery in dance and not certain procedures that grow into the forms and content of dance in the course of time, becomes the goal of the lesson. According to the procedure of educational system, which is currently in force, the process of dance education in primary forms may be organised and implemented both by primary teachers (non-specialists) and by dance teachers (specialists). There is no comprehensive description or specific framework for educational strategies to be applied by a teacher during lessons of dances to ensure quality and to create favourable environment for expression of each personality's individual abilities. Therefore, conducting the research, the following problem questions were raised: what are the features and principles of the quality of a dance lesson? What educational strategies are applied by specialists and non-specialists during lessons of dances? How/(do) specialists and non-specialists seek the same goals of artistic (dance) education?

The article presents the data of the research on educational activities of specialists (teachers of dance) and non-specialists (primary teachers), penetrates into the expression of the teacher's competencies, knowledge and the quality of artistic activities organising lessons of dances in primary forms.

Keywords: primary forms, dance lesson, specialists and non-specialists.

PRADINIŲ KLASIŲ ŠOKIO PAMOKOS KOKYBĖ KUPIŠKIO RAJONO UGDYMO ADMINISTRATORIŲ SUPRATIMU

Anotacija. Straipsnyje nagrinėjami pradinųjų klasių šokio pamokų kokybės bruožai, remiantis ugdymo administratorių supratimu. Švietimo skyriaus ir mokyklų administracijos darbuotojų interviu parodė, kad aktyvus mokinių dalyvavimas šokio pamokoje, teigiamos mokinių emocijos, mokinių motyvavimas ir šokio veiklos, teikiančios kasdienę naudą, bei šokio mokytojo specialisto aukšta motyvacija ir tinkama kvalifikacija bei įvairių ugdymo metodų taikymas yra pagrindiniai kokybiškos šokio pamokos bruožai.

Esminiai žodžiai: šokio pamoka, pradinės klasės, ugdymo administratoriai.

Įvadas

Meninio, taip pat ir šokio, ugdymo pamokų kokybė pastaruoju metu tampa itin aktuali problema, kuria domisi užsienio (European Commission: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2010) ir Lietuvos (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, 2012; Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra, 2012; IQES online Lietuva, 2015) švietimo institucijos, mokslininkai (Musneckienė, 2014; Girdzijauskienė, Auglienė, 2011; Gaučaitė, Kievišas, 2006; Banevičiūtė, 2009, 2014), taip pat ir patys šokio mokytojai, gilinantys savo kompetencijas aukštesiose mokyklose. Šiame straipsnyje kaip tik ir pristatysime vieną tokių tyrimų, kurį, vadovaujant doc. dr. Birutei Banevičiūtei, atliko vyresnioji šokio mokytoja Irmina Puipaitė-Narbutienė, Lietuvos edukologijos universiteto šokio edukologijos magistrė (2015).

Europos Komisijos ir UNESCO dokumentuose (European Commission: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2010) ak-

centuojamas meno pamokų mokykloje kokybės užtikrinimo svarbumas, siekiant visapusiško meninio ugdymo, prisidedančio prie asmens galių plėtojimo ir įprasminimo meninėje veikloje. Tačiau šių institucijų atliktų tyrimų duomenys rodo, kad meno pamokų kokybės užtikrinimas yra probleminis daugelyje šalių. Vienas iš iššūkių – tai būtinybė, kad menų dalykus, ypač pradinėse klasėse, mokytų tinkamai parengti mokytojai specialistai, o ne pradinių klasių mokytojai, kuriems dažnai neužtenka meninių kompetencijų mokyti visų menų dalykų – dailės, muzikos, šokio, teatro. Kitas svarbus aspektas, užtikrinantis kokybiško meninio ugdymo prieinamumą kiekvienam mokiniui, tai meno pamokų privalomumas. Kaip pažymima minėtuose dokumentuose, daugelyje šalių privalomi yra dailės ir muzikos dalykai, o šokis ir teatras dažniausiai yra pasirenkami arba įjungiami į kitus dalykus, pavyzdžiui, šokį – į kūno kultūros, o teatrą – į literatūros pamokas. Kai meno dalykai yra pasirenkami, jų prieinamumas priklauso ne tik nuo mokinių pasirinkimo, bet ir nuo meno pamokoms skiriamo finansavimo, kuris priklauso nuo vietinės valdžios supratimo apie meninio ugdymo reikalingumą.

Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros duomenimis (2012, 17), pradinių klasių pamokų meninio ugdymo kokybės vertinimas yra geresnis nei kitų ugdymo sričių ar klasių. Tačiau, nepaisant gerų įvertinimų, išlieka poreikis ir toliau analizuoti bei vertinti šokio pamokų kokybę, siekiant nustatyti ugdymo dalyvių atsakomybes ir pareigas, užtikrinant šokio pamokų kokybę. Pasak A. Helmke'o (2012), ne tik mokytojas, bet ir mokyklos administracija bei visa mokyklos bendruomenė yra svarbi ugdymo procese. Nuo jų veiklos kokybės priklauso ir konkrečios pamokos, ir viso ugdymo kokybė. Įsitvirtinusi požiūri, kad nuo mokytojo darbo ir jo kokybės, kurią savo ruožtu lemia profesinės kompetencijos ir kvalifikacija, priklauso pamokos kokybė, diskutuoja A. Helmke'as (2012, 17), keldamas klausimą, ar vien tik mokytojo kompetencijos ir jo taikomi metodai yra pajėgūs užtikrinti pamokos kokybę. Reikėtų atsižvelgti ir į kitus ugdymo dalyvius – mokyklos administraciją, mokyklos priežiūros institucijų (savivaldybių, ministerijos) specialistus, valdininkus, nuo kurių priklauso ugdymo plano (valandų paskirstymas dalykų pamokoms) sandara, mokytojų kvalifikacijos vertinimas ir jos kėlimo skatinimas. Tačiau

šalia klausimo, nuo ko priklauso pamokos kokybė, A. Helmke'as išvelgia kitą, dar didesnę, problemą – o kaip yra suprantama pamokos kokybė. Mokslininkas nagrinėja įvairius pamokos kokybės aspektus ir pateikia ne vieną strategiją, modelį, kriterijų visumą, pagal kuriuos galima vertinti pamokos kokybę.

Lietuvoje pamokos kokybė vertinama remiantis Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros (NMVA) pateikta metodika, pagal kurią pamokos kokybė yra matuojama vertinant aštuonis rodiklius: pamokos planavimą ir organizavimą, mokymo kokybę, mokinių mokymąsi, mokytojo teikiamą pagalbą mokiniui, vertinimą, mokymosi aplinką (informacijos šaltiniai ir priemonės, mokymosi erdvės ir ugdomoji aplinka), santykius (mikroklimatas, tvarka ir klasės valdymas) ir mokinių pasiekimus (2012, 17). Meninio ugdymo, taip pat ir šokio, pamokos, buvo vertinamos ir šiais aspektais (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, 2012). Šiuo atveju galima teigti, kad Lietuvoje yra valstybiniu lygiu patvirtinta pamokos kokybės samprata, tačiau švietimo bendruomenėje vis dar kyla diskusijų, nesusipratimų ir nesusikalbėjimo, ypač kai kalbama apie meno dalykų pamokas.

Yra manančiųjų, kad meno pamokos yra kitokios, kad joms netinka tie patys kaip matematikos ar fizikos pamokų sandaros elementai, kiti teigia, kad dailės ar šokio pamokos yra tokios pačios kaip lietuvių kalbos ar istorijos pamokos. Šiuo atveju kalbame ne tik apie jų svarbumą, bet ir apie kokybę. Iš švietimo valdininkų yra tekę girdėti pasisakymų, kad jei menų, konkrečiai, šokio pamoka yra blogai organizuota, tai geriau jos tegu ir nebūna, mat ji nėra privaloma. Ar taip būtų kalbama ir apie anglų kalbos ar matematikos pamokas? Tai, kad šokio pamoka nėra privaloma ir priklauso nuo mokyklos administracijos ir mokyklos steigėjo nuostatų, skirti šokio dalykui valandų ar ne, tik sustiprina šokio dalyko problemišką situaciją bendrojo ugdymo kontekste. Tai yra ypač aktualu pradinėse klasėse, kur pagal Pradinio ugdymo programos bendrąjį ugdymo planą (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, 2015) vieną iš kūno kultūros pamokų yra rekomenduojama skirti šokiui.

Kita vertus, kokia yra bloga šokio pamoka? Teko analizuoti NMVA ekspertų atliktų šokio pamokų stebėjimo protokolus, kuriuose užfiksuo-

tos tokios pastabos, kad pamokoje tvyro triukšmas, mokiniai grupėse kalbasi, tada vartosi ant žemės, be tvarkos šokinėja, o prie šios pastabos pateiktas vertinimas, kad mokytojas nevaldo klasės. Tačiau, jei pamokoje vyko kūrybinis darbas grupėse, kai mokiniai turėjo susitarti tarpusavyje ir sukurti šokį, naudojant judesius įvairiuose erdvės lygmenyse, t. y. aukštai ir ant žemės (veikla, nurodyta Pradinio ugdymo bendrojoje programoje (2008)), tai kaip kitaip ta pamoka turėjo atrodyti, kad vertintojas galėtų ją įvertinti puikiai. Šios situacijos rodo, kad dar yra daug nesutarimų, kas yra kokybiška menų, taip pat ir šokio, pamoka. Šiame kontekste išryškėja **problema**, kad nuo mokyklos priežiūrą vykdančių ir ugdymą administruojančių asmenų supratimo bei požiūrio į šokio pamokos kokybę priklauso šokio pamokų įgyvendinimo mokyklose galimybės.

Tyrimo tikslas – išsiaiškinti ugdymo administratorių supratimą apie pradinių klasių šokio pamokų kokybę.

Tyrimo organizavimas ir metodai. Siekiant tyrimo tikslo 2014–2015 m. buvo atliktas tyrimas Kupiškio rajone, kur gyvena ir dirba Irmė Puipaitė-Narbutienė. Tyrime dalyvavo septyni Kupiškio rajono ugdymo administratoriai: vienas švietimo skyriaus darbuotojas, penki mokyklų, kuriose vyksta ar vyko šokio pamokos, direktoriai ir vienos mokyklos direktoriaus pavaduotoja. Tyrimo duomenys surinkti taikant interviu metodą, įrašant tiriamųjų pasisakymus garso priemonėmis, vėliau juos transkribuojant. Interviu metu pateikti klausimai sudarė tris grupes: klausimai, atskleidžiantys informantų demografinius duomenis (asmeninę švietimo administravimo darbo patirtį ir jos trukmę); klausimai, atskleidžiantys informantų išskiriamus kokybiškos šokio pamokos bruožus, ir klausimai, atskleidžiantys asmeninę dalyvavimą užtikrinant šokio pamokų kokybę. Kadangi Kupiškio rajonas nėra didelis, jame veikia tik 14 bendrojo ugdymo mokyklų (2 gimnazijos, 1 progimnazija, 9 pagrindinės mokyklos, 1 pradinė mokykla bei mokykla – darželis), tad yra galimybė pagal demografinius duomenis identifikuoti tyrimo dalyvius. Siekiant užtikrinti tyrimo dalyvių anonimiškumą, straipsnyje nėra pateikiami jų demografiniai duomenys.

Tyrimo rezultatai. Ugdymo administratorių interviu atskleidė dvi kokybiškos pradinių klasių šokio pamokos bruožų kategorijas: pirmoji

susijusi su mokiniu, antroji – su šokio mokytoju. Prie pirmos kategorijos priskirti šie aspektai, kurie, ugdymo administratorių supratimu, rodo šokio pamokos kokybę: aktyvus mokinių dalyvavimas šokio pamokoje, teigiamos mokinių emocijos, mokinių motyvavimas ir įtraukimas į šokio veiklas, ugdomas mokinių laisvumas, šokio veiklos teikia kasdienę naudą (žr. 1 lentelę). Prie išskirtos antros kategorijos, susijusios su mokytoju, ugdymo administratoriai pažymėjo, kad kokybiška šokio pamoka yra tada, kai šokio pamoką veda specialistas, turintis aukštą motyvaciją ir tinkamą kvalifikaciją bei kompetencijas, šokio mokytojas pats gali šokti ir rodyti judesius, šokio mokytojas taiko įvairius metodus ir individualizuoja mokymo procesą, yra gerai suplanuota šokio pamoka, turinti visas struktūrines dalis (žr. 1 lentelę).

1 lentelė

Šokio pamokų kokybės bruožai, remiantis ugdymo administratorių supratimu

Teiginiai	Subkategorija	Kategorija
<i>„Visi vaikai turi užsiimti aktyvia veikla, o ne tik sėdėti ir klausyti ar stebėti.“</i>	Mokinių įtraukimas į šokio pamokos veiklas	Aktyvus mokinių dalyvavimas šokio pamokoje
<i>„Gera šokio pamoka yra tuomet, kada vaikai iš jos išeina su tokiu neapsakomu džiaugsmu“; „<...> teigiamos mokinių emocijos pamokos pabaigoje.“</i>	Teigiamos mokinių emocijos	
<i>„Tai turėtų būti tokia pamoka, kurioje visi vaikai norėtų šokti, kad norėtų eiti į tą pamoką.“</i>	Mokinių motyvavimas šokio veiklai	
<i>„Skatinamas kūno ir dvasios išlaisvėjimas, atliekant įvairius pratimus matosi kūno kalba, atsiskleidžia mokinių galimybės.“</i>	Mokinių laisvumo ugdymas	
<i>„Svarbiausia, kad šokio pamokoje vaikai per šoki, muziką ugdytų laisvumą, kuris padeda gyvenime.“</i>	Šokio veiklos, teikiančios kasdienę naudą	

Teiginiai	Subkategorija	Kategorija
„Šokio mokyti turi tik specialistas“; „Šokio pamokos, vedamos mokytojo dalykininko, yra tikrai puikios.“	Šokio pamoką veda specialistas	Tinkama šokio mokytojo kompetencija
„Jeigu mokytojas mėgsta savo dalyką ir ateina su nuotaika, pamokos yra nuostabios.“	Šokio mokytojas yra motyvuotas	
„Šokio pamokoje mokiniai ne iš paveiksluko ar filmuko turi mokytis, bet iš mokytojo, kuris kartu su jais dirba“; „<...> labiau sekasi vesti tiems, kas rodo judesius.“	Šokio mokytojas pats šoka ir rodo judesius	
„Kūrybinės užduotys, vaizdinė medžiaga, žaidimas vaikams suteikia žinių bei ugdo ritmo pojūtį.“	Šokio mokytojas taiko įvairius metodus	
„Tas aktyvumas (šokio) kiekvienam vaikui yra skirtingas <...>, individualiai pagal jo pajėgumus, kad prisiderintų prie jo gabumų.“	Šokio mokytojas individualizuoja mokymo procesą	
„Tinkamai suplanuota, turi išlikti visos struktūrinės pamokos dalys.“	Gerai suplanuoja šokio pamoką, kuri turi visas struktūrinės dalis	

Tyrimo dalyvių supratimu, šokio pamokos būna kokybiškos, kai mokiniai patiria teigiamų emocijų ir pamokos metu užsiima aktyvia veikla. Vienas iš svarbiausių geros pamokos rodiklių yra aukšta mokinių motyvacija dalyvauti šokio pamokose, kad, kaip teigia tiriamieji, „*mokiniai norėtų patys eiti į šokio pamoką*“. Vienos mokyklos direktorės nuomone, su motyvuotais mokiniais visada yra lengviau dirbti, nes „*neriekia gaišti laiko ties jų tramdymu*“. Motyvuoti vaikai visuomet noriai atlieka mokytojos pateikiamas užduotis, noriai šoka ir stengiasi ne vien dėl savęs, bet ir dėl kitų klasės draugų.

Apklaustieji ugdymo administratoriai teigė, kad siekiant užtikrinti šokio pamokų kokybę, ypač pradinėse klasėse, pamokas turėtų vesti šokio mokytojas specialistas, t. y. tinkamai parengtas šokio pedagogas. Jų teigimu, bendrosios ir profesinės kompetencijos, kurios įgyjamos universitete, mokytojui patinkantis darbas bei patirtis šioje srityje yra pagrindas, siekiant įgyvendinti kokybiškas šokio pamokas. Kalbėdami apie šokio pamokas jie nurodė, jog jiems teko stebėti nemažai šokio pamokų ne tik savoje mokykloje, bet ir kitose Lietuvos miestų mokyklose, todėl

remdamiesi patirtimi teigia, kad „*labiausiai sekasi vesti šokio pamokas tiems mokytojams, kurie šokio pamokoje dirba ir šoka kartu su mokiniais*“.

Kitas ne mažiau svarbus aspektas, kurį išskyrė informantai, yra tinkamas pamokos planavimas ir struktūrinių dalių išlaikymas, „*nes pamokos dalys ir yra akcentuojamos tam, kad pamoka būtų kuo sėkmingiau įgyvendinama*“. Tačiau buvo ir turinčiųjų kitokį supratimą. Kai kurie tyrimo dalyviai teigė, kad šokio pamokos dalys nėra esminis pamokos dalykas: „*Ne pamokos dalys užtikrina šokio pamokos kokybę, o mokytojas ir jo gebėjimas dirbi su mokiniais*“; „*<...> veikla turi būti įdomi*“. Vienos mokyklos direktoriaus supratimu, kuris paremtas jo mokslinių tyrimų rezultatu analize, pamokų kokybė ne visada priklauso nuo mokytojo kvalifikacijos. „*Tačiau kokybiškoje pamokoje visuomet sutiksime mokytoją entuziastą, mylintį savo darbą bei vaikus su džiaugsmu veide*“, – teigė jis. Kitos mokyklos direktorius, kalbėdamas apie tai, kaip nustato šokio pamokos kokybę, teigė, kad „*pamokai stebėti užtenka 15 minučių. Aš labiau vertinu epizodinį pamokos stebėjimą... Yra svarbu ne vien pamokos dalys, bet emocinė nuotaika, tokiu būdu pamatai natūralesnę pamoką, nes ateini neperspėjęs, o kai pasakai, tai mokytojas jaudinasi, repetuoja tas pamokas*“.

Kad būtų pasiekta mokinių motyvacija, geros emocijos, aktyvi veikla, informantų supratimu, pamokas turi vesti toks mokytojas, kuriam patinka dirbti su vaikais ir kuris „*myli*“ savo profesiją. Kalbėdami apie mylimą šokio mokytojo darbą, ugdymo administratoriai teigė, kad stebint pamokas akivaizdžiai matosi, ar šokio mokytojui patinka jo darbas, ar ne. Mokytojas, kuris dirba nepatinkantį darbą, dažniausia atpažįstamas iš jo „*emocinės būsenos pamokoje, elgesio su mokiniais bei ypač griežto pamokos struktūrinių dalių laikymosi*“. O mokytojas, kuriam patinka darbas su vaikais, „*visuomet šypsosi, jam įdomios mokinių nuomonės ir norai; stengiasi, kad mokiniai pamokoje nejaustų įtampos, nebijotų klysti ir klausti*“. Vienos mokyklos direktorės teigimu, „*mokytojo nuotaikos gali pakenkti klasės mikroklimatui*“, nes vaikai, ypač mažesni, labai gerai jaučia mokytojo nuotaikas ir atitinkamai įsitraukia į pamokos veiklas arba ne. Direktorė, apibūdindama kokybišką šokio pamoką pradinėse klasėse, nurodė, kad „*šokio pamoka mokiniams turėtų suteikti laimės pojūtį*“, o tą „*laimės pojūtį*“ suteikia „*vaiko ir mokytojo draugystė*“. Kita direktorė, kalbėdama

apie motyvuotą šokio mokytoją, pridūrė, kad vaikai šokio mokytoją myli labiausiai. Tai galima pamatyti iš jų elgesio, kai mokytojas, pravėręs mokyklos duris, iškart „*apipuolamas*“, „*mokytojas būna vaikų apsuptyje tol, kol neįeina į mokytojų kambarį*“, – teigė informantė.

Apklaustųjų supratimu, itin svarbus kokybiškos pamokos pradinėse klasėse bruožas – tinkamų metodų taikymas: „*Kokybiška pamoka yra tokia, kurioje pateikiama teorijos, t. y. pateikiamos naujos žinios, taikomi įvairūs mokymo(si) metodai. Naudojamas diferencijavimas, nes ne visi vaikai vienodų gabumų.*“ Viena direktorė teigė, kad šokio pamokose yra taikomi visiškai kitokie mokymo(si) metodai nei kitų dalykų pamokose, nes didžiąją pamokos dalį nereikia sėdėti suole.

Tyrimo dalyviai akcentavo ir šokio mokytojo organizacinius gebėjimus, kurie užtikrina šokio pamokų kokybę: „*Šokio mokytojas turi turėti daug organizacinių savybių, gebėjimą valdyti, sugebėjimą demonstruoti, gebėjimą sutelkti mokinių dėmesį. Turi turėti gebėjimų išklausti ir tartis su mokiniais.*“ Respondentų nuomone, šias savybes turi turėti visi mokytojai, tačiau būtent stebėtose šokio pamokose jos išsiskiria labiausiai.

Lyginant apklaustų ugdymo administratorių išskirtus šokio pamokų kokybės bruožus ir NMVA suformuluotus pamokų kokybės vertinimo rodiklius, galima įžvelgti sąsają, kad nustatant pamokų kokybę abiem pusėms yra svarbūs pamokos planavimo, tinkamo mokymo(si) proceso organizavimo, aktyvios mokinių veiklos, mokinių ir mokytojų santykių aspektai. Tačiau ugdymo administratoriai nepaminėjo mokinių vertinimo svarbos, o mokinių pasiekimus interpretavo kaip mokinių teigiamos emocinės būsenos užtikrinimą.

Ugdymo administratoriai teigė, kad jie patys aktyviai dalyvauja, siekdami užtikrinti šokio pamokų kokybę – skatina šokio mokytojus vykti į kvalifikacijos kėlimo seminarus, teikia informaciją apie tokio pobūdžio renginius: „*Gavęs naujausią informaciją, persiunčiu visoms mokykloms*“; „*Visada pasakydavau, jeigu koks seminaras artėja*“; „*Persiunčiu informaciją apie seminarą, ir tada pati mokytoja renkasi važiuoti ar ne. Aš neverčiu, bet skatinu.*“ Kitas tinkamas būdas šokio mokytojams kelti kvalifikaciją, kuri užtikrintų pamokų kokybę, tyrimo dalyvių supratimu, yra mokytojo rengiami šokio konkursai mokykloje arba jo mokinių dalyvavimas

miesto, rajono ar šalies šokio renginiuose, konkursuose: „Šokio mokytojai padėdavau organizuoti konkursus, prizus rasdavau, tai labai geras dalykas mokykloje“; „Dalyvavimas renginiuose, žiūrėjimas į kitus ir pačių pasirodymas... Gal aš geriau galiu padaryti – paties mokytojo pasirodymas irgi skatina. Žodžiu, tobulėjimas, dalyvavimas renginiuose čia vienareikšmiškai privalomas.“ Tačiau informantas pažymi, kad „jei priverstinai tuos vaikus atitėtmsi į renginį, tai ir renginys nevykęs, reikia, kad jie norėtų dalyvauti“.

Kai kurie apklausti mokyklų direktoriai apgailestavo, kad šiuo metu savo mokyklose negali organizuoti šokio pamokų dėl finansinių aplinkybių, tačiau labai norėtų, jog jos vyktų. Mokyklos direktoriai teikė pirmenybę šokio pamokoms, o ne neformaliai šokio veiklai, t. y. būreliams po pamokų, teigdami, kaip taip yra užtikrinamas visų mokinių šokio ugdymas, kurį ypač svarbu pradėti pradinėse klasėse.

Išvados

- Kupiškio rajono ugdymo administratorių interviu atskleidė, kad pradinėse klasių šokio pamokos kokybę apibrėžia dvi bruožų grupės: viena susijusi su mokiniu ir jo veikla, antroji – su tinkama šokio mokytojo kompetencija.
- Remiantis apklaustų Kupiškio rajono švietimo skyriaus ir mokyklų administracijos atsakingų darbuotojų supratimu, galima teigti, kad kokybiškoje šokio pamokoje vyksta aktyvus mokinių dalyvavimas, vyrauja teigiamos mokinių emocijos, užtikrinamas mokinių motyvavimas ir įtraukimas į šokio veiklą, ugdomas mokinių laisvumas, parenkamos šokio veiklos, teikiančios kasdienę naudą.
- Kokybiška šokio pamoka, Kupiškio rajono ugdymo administratorių supratimu, įgyvendinama tada, kai ją veda šokio mokytojas specialistas, turintis aukštą motyvaciją ir tinkamą kvalifikaciją bei kompetencijas, kuris pats gali šokti ir rodyti judesius, taiko įvairius metodus ir individualizuoja mokymo procesą, gerai suplanuoja šokio pamoką, turinčią visas struktūrines dalis.

Literatūra

1. Banevičiūtė, B. (2009). Šokis meninio ugdymo kaitos kontekste: menas, dalykas, metodas. *Pedagogika*, 95, 160–166.
2. Banevičiūtė, B. (2014). Dance matura examination: observed challenges in pupil's dance expression and perception. *Dance education tendencies and perspectives: international scientific methodical conference: scientific proceedings*: [Riga, Latvia] / Riga teacher training and educational management academy (RPIVA); Lithuanian university of educational sciences, 1(3), 4–13.
3. European Commission: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. (2009). *Arts and Cultural education at School in Europe*. Prieiga per internetą: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113en.pdf.
4. Gaučaitė, R., Kievišas, J. (2006). Vaikų ugdymo choreografijos menu situacija Lietuvos švietimo reformos kontekste. *Mokytojų ugdymas*, 6, 168–177.
5. Girdzijauskienė, R., Auglienė, V. (2011). Kūrybiškumui palanki aplinka mokykloje: mokytojų ir mokinių požiūris. *Meninis ugdymas Lietuvoje: tyrimų tradicijos ir perspektyva* (p. 46–51). Klaipėda: Klaipėdos universitetas.
6. Helmke, A. (2012). Pamokos kokybė ir mokytojo profesionalumas. Vilnius: Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra.
7. IQES online Lietuva. Instrumentai mokyklos veikos kokybei įsivertinti ir tobulinti. (2015). *Bendroji pamokos kokybė*. Prieiga per internetą: <https://iqesonline.lt/index.cfm?id=733f824b-441e-a138-8254-1aa26a5e8c08>.
8. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (2012). Meninio ugdymo pamoka: ką reikėtų keisti. *Švietimo problemos analizė*, 2(66). Vilnius: ŠAC.
9. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (2008). *Pradinio ugdymo bendroji programa*. Prieiga per internetą: http://portalas.emokykla.lt/bup/Documents/Pradinis%20ir%20pagrindinis%20ugdymas/pradinio_u_2008-09-29.pdf.
10. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (2015). *2016–2016 ir 2016–2017 mokslo metų pradinio ugdymo programos bendrasis ugdymo planas*. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/Pradinio%20Bup%202015-2017%20m.pdf>.
11. Musneckienė, E. (2014). Meninio ugdymo integralumo problema meno kaitos ir vizualiosios kultūros kontekste. *Pedagogika*, 114, 167–179.
12. Nacionalinė mokyklų vertinimo agentūra. (2012). *Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybė: nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros metinis pranešimas*. Prieiga per internetą: <http://www.nmva.smm.lt/ltl/content/leidiniai>.

13. Puipaitė-Narbutienė, I. (2015). *Pradinių klasių šokio pamokų kokybės supratimas: magistro darbas*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universitetas.
14. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2010). *Closing session of the Second World Conference on Arts Education: final report*. Prieiga per internetą: <http://unesco.atlasproject.eu/unesco/file/d240873f-4205-444a-933d-0459a04d0879/c8c7fe00-c770-11e1-9b21-0800200c9a66/190696e.pdf>.

Summary

Birutė Banevičiūtė, Irmina Puipaitė-Narbutienė

PRIMARY SCHOOL DANCE LESSONS QUALITY: EDUCATION ADMINISTRATORS' PERCEPTION

The article deals with the problem of education administrators' perception of primary school dance lessons quality. This problem emerged while analysing literature and education documents as well as reports of the National School Assessment Agency on lessons quality in Lithuania. Having a goal to examine how municipality specialists and school headmasters understand quality of primary school dance lessons we implemented interview of seven persons working as education administrators in Kupiškis district in Lithuania in 2014–2015.

Interview showed that according to education administrators high quality of dance lessons could be indicated when all children are involved in dance lessons activities, when they experience positive emotions during and after the class, when children are motivated to participate and feel everyday benefit of dance activities. Education administrators emphasized that high quality of dance lessons could be reached only when dance classes are taught by dance teacher specialist with high motivation, appropriate competences and qualification.

Keywords: dance lesson, primary education, education administrator.

KOMUNIKACIJOS APIE VAIKŲ LITERATŪRĄ POVEIKIS PRADINIŲ KLASIŲ MOKINIŲ SKAITYMIUI LAISVALAIKIUI

Anotacija. Straipsnyje analizuojama pradinių klasių mokinių skaitymo laisvalaikio problema. Pristatomas trečios klasės mokinių skaitymo laisvalaikio skatinimo tyrimas, kuriame dalyvavo 22 mokiniai, aptariamie pagrindiniai šio tyrimo rezultatai. Remiantis netiesioginio stebėjimo duomenų analize daroma išvada, jog komunikacijos skatinimu pagrįstos ugdomosios veiklos padarė teigiamą poveikį tyrime dalyvavusių mokinių skaitymui laisvalaikio: paskatino nuoseklesnį mokinių skaitymą laisvalaikio ir komunikaciją su šeimos nariais apie perskaitytus dalykus. Didžiausią poveikį ugdomoji veikla padarė mažai skaitančių mokinių elgesiui.

Esminiai žodžiai: skaitytojo ugdymas, skaitymas laisvalaikio, pradinis ugdymas, komunikavimas apie perskaitytas knygas ir vaikų literatūrą.

Įvadas

Problema ir jos ištirtumas. Skaitymas laisvalaikio – reikšmingas pradinių klasių mokinių gebėjimo skaityti veiksnys (Mokymas skaityti Europoje, 2011, 129). Pastebima, jog skaitymo laisvalaikio įpročiai koreliuoja ne tik su vyresnių mokinių, bet ir su pradedančiųjų skaitytojų, t. y. 1–2 klasės mokinių, skaitymo gebėjimais (Leppanen, Aunola, Nurmi, 2005). Skaitant savo malonumui lavėja vaiko skaitomo teksto suvokimo ir gramatikos įgūdžiai, plečiasi žodynas, vaikas kaip skaitytojas ima labiau pasitikėti savimi ir jo pomėgis skaityti nuolat stiprėja (Clark, Rumbold, 2006). Laisvalaikio skaitantiems vaikams ir paaugliams svarbu jaustis skaitytojų bendruomenės nariais, t. y. jausti ryšį su žmonėmis, kurių socialinė sąveika susijusi su knygomis ir kuriems būdingas pomėgis skaityti. Kiti skaitytojai – tėvai, draugai ir mokytojai – gali paveikti vaikų skaitymo įpročius parodydami, kaip malonu skaityti (Strommen, Mates, 2004).

Lietuvoje nuolat įvairiu lygiu pabrėžiamas rūpestis per žemais mokinių skaitymo pasiekimais. Analizuojant skaitymo pasiekimus lėmusius

veiksnius teigiama, jog Lietuvos mokyklose vykstantis skaitytų knygų pristatymas ir aptarimas nedaro laukiamo poveikio 4 klasės mokinių pasiekimams (2012 metų Nacionaliniai mokinių pasiekimų tyrimai, 2012, 46; 2014 metų nacionaliniai mokinių pasiekimų tyrimai, 2015, 51). Skaitymo skatinimo sunkumus analizuojantys Vokietijos mokslininkai teigia, jog gana dažnai mokykloje nepakankamai tenkinamas pradinė klasių mokinių noras komunikuoti apie perskaitytas knygas su tėvais, draugais, broliais ir seserimis bei mokytojais. Todėl šio amžiaus mokinių skaitymo motyvacija turi būti skatinama sudarant mokykloje sąlygas mokinių komunikacijai apie vaikų literatūrą. Tokia komunikacija suprantama gana plačiai – ji remiasi ne tik įvairia ugdomąja veikla, šiuolaikiniais vaikų literatūros kūriniais, bet ir šiuolaikinėmis vaikų literatūros kūrinio perteikimo formomis (pvz., kino filmais, spektakliais), skaitytojo ugdymo diferencijavimu pagal lytį (Richter, 2007).

Analizuojant mokinių skaitymo laisvalaikio temą dažnai tiriama Lietuvos mokinių, jų mokytojų ar tėvų požiūris į skaitymą. Manytume, jog tiriamųjų nuomonė ne visuomet atitinka realią situaciją. Paklaida yra ypač didelė, jei kalbame apie pradinė klasių mokinius. Siekiant nustatyti realią pradinė klasių mokinių skaitymo laisvalaikio būklę, tyrimui buvo pasirinktas netiesioginio stebėjimo metodas.

Tyrimo objektas – skaitytojo ugdymas pradinėse klasėse.

Tyrimo tikslas – ištirti, kokį poveikį 3 klasės mokinių skaitymui laisvalaikio daro komunikacijos apie vaikų literatūrą skatinimas.

Tyrimo uždaviniai:

- apibūdinti mokinių skaitymo laisvalaikio būklę (užfiksuoti ryškiausius skaitymo laisvalaikio būklės požymius: kiek ir kada 3 klasės mokiniai skaito, su kuo komunikuoja apie perskaitytus dalykus);
- aptarti ugdomųjų veiklų, skatinančių mokinių komunikaciją apie skaitymą, poveikį mokinių skaitymui laisvalaikio (lyginamoji tyrimo iki ugdomosios veiklos ir po ugdomosios veiklos duomenų analizė).

Tyrimo metodai – netiesioginis stebėjimas, lyginamoji duomenų analizė.

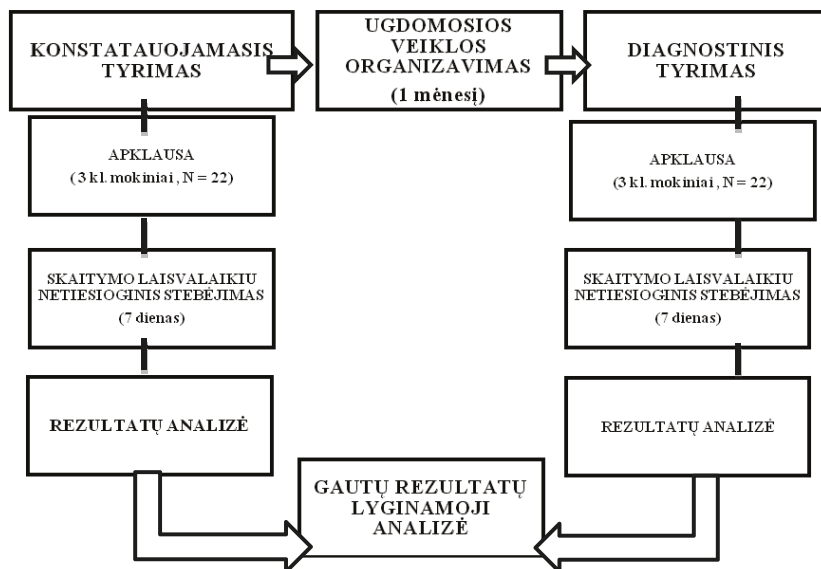
Tyrimo priemonė: tyrimui naudoti netiesioginio stebėjimo protokolai. Mokinių buvo prašoma vieną savaitę (7 dienas) kartu su tėvais stebėti savo

skaitymą laisvalaikiu ir pildyti skaitymo stebėjimo protokolus: prašyta kiekvieną vakarą drauge aptarti ir protokole pažymėti, kiek, kada, ką, kur ir kaip tą dieną mokinys skaitė, su kuo apie perskaitytus dalykus kalbėjosi. Buvo siekiama nustatyti kelis mokinių skaitymo laisvalaikiu būklės požymius: skaitymo laisvalaikiu apimtį, intensyvumą, skaitymo ir komunikavimo partnerius. Po ugdomosios veiklos tyrimas pakartotas (tyrimo priemonė ir trukmė buvo tokie patys kaip ir prieš ugdomąją veiklą).

Tyrimo imtis: tyrime dalyvavo 22 trečios klasės mokiniai. Tyrimas vyko 2015 metų kovo–balandžio mėnesiais Kauno miesto pradinėje mokykloje.

Tyrimo etika. Planuojant tyrimą buvo tariamasi su mokyklos direktore ir klasės mokytoja; pristatytas tyrimo tikslas ir metodika, aptarti savanoriškumo ir konfidencialumo principai, susitarta dėl tyrimo laiko. Gautas visų tyrime dalyvavusių 3 klasės mokinių ir jų tėvų sutikimas.

Loginė tyrimo schema pateikiama 1 pav.



1 pav. Loginė tyrimo schema

Šiame straipsnyje apžvelgsime:

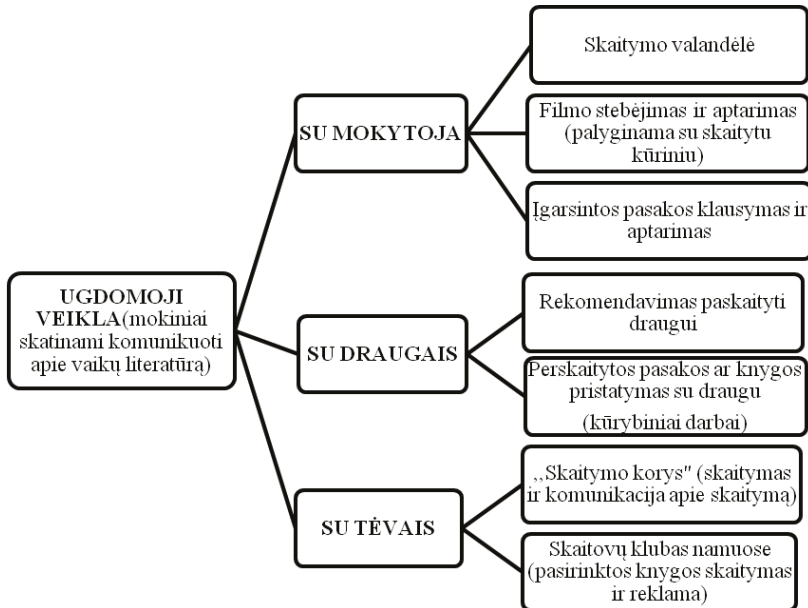
1. Ugdomosios veiklos etapus ir ypatumus.
2. Mokinių skaitymo laisvalaikio pokyčius (iki ugdomosios veiklos ir po ugdomosios veiklos užfiksuota mokinių skaitymo laisvalaikio būklė, t. y. stebėjimo protokolo duomenų lyginamoji analizė).

Tyrimo rezultatai

1. Ugdomoji veikla ir jos etapai

Ugdomosios veiklos tikslas – 3 klasės mokinių komunikacijos apie vaikų literatūrą skatinimas.

Ugdomosios veiklos organizavimas. Ugdomosiomis veiklomis buvo siekiama skatinti mokinių komunikaciją apie vaikų literatūrą su mokytoja, tėvais ir draugais. Eksperimentinė veikla buvo organizuojama 3 klasėje vieną mėnesį. 2 pav. pateikiamas ugdomosios veiklos planas, o 1 lentelėje – konkrečių eksperimentinių veiklų tikslai ir aprašai.



2 pav. Ugdomosios veiklos planas

Ugdomosios veiklos aprašas

Veikla	Trumpas apibūdinimas	Tikslai
KOMUNIKACIJA SU MOKYTOJA		
<ul style="list-style-type: none"> • Skaitymo valandėlė (vyko visą mėnesį) 	<p>Mokiniam pateikiama įvairių knygų, kurias jie apžiūri ir balsuodami išsirenka vieną kasdieniam skaitymui. Kiekvieną rytą pasirinkta knyga garsiai skaitoma 15 min. Po to trumpai aptariama. Mokomasi kalbėtis apie skaitytą kūrinį: užduodami klausimai, mokomasi pastebėti teksto detales. Pvz., aptariami veikėjų, aplinkos aprašymai, įvykiai, vertinami veikėjai ir jų poelgiai, skaitomas kūrinys lyginamas su anksčiau girdėtais ar skaitytais kūriniais.</p>	<p>Kurti skaitymo valandėlės ritualą. Skatinti ir mokyti mokinius bendrauti apie perskaitytą knygą ir vaikų literatūrą.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Filmo, sukurto pagal mokinių skaitytą knygą, stebėjimas ir aptarimas 	<p>Mokiniam išdalijama atspausdinta Hanso Kristiano Anderseno pasaka „Coliukė“, susitariama ją perskaityti iki nurodytos datos. Sutartą dieną skaityta pasaka aptariama, o po to žiūrimas pagal ją sukurtas filmas. Pamokos pabaigoje aptariamas skaitytas kūrinys ir filmas (dalijamasi įspūdžiais, aptariami skaitytos pasakos ir filmo panašumai, skirtumai).</p>	<p>Skatinti ir mokyti mokinius komunikuoti apie literatūros kūrinius ir jų ekranizacijas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Pasakos garso įrašo klausymas ir aptarimas 	<p>Mokiniai klausosi Jujjos Wieslander pasakos „Mamulė Mū čiuožinėja nuo čiuožiklos“ garso įrašo. Po to kūrinys aptariamas (dalijamasi įspūdžiais, aptariamos kūrinio detalės). Apžiūrimos knygos, kuriose spausdinama garso įrašo girdėta pasaka. Diskutuojama apie garso įrašo ir knygos savitumus. Mokiniam siūloma pavartyti ir kitų šios autorės knygų, sudaroma galimybė neštis knygą skaityti namuose.</p>	<p>Skatinti ir mokyti mokinius komunikuoti apie vaikų literatūros kūrinius ir jų garso įrašus.</p>

Veikla	Trumpas apibūdinimas	Tikslai
KOMUNIKACIJA SU TĖVAIS		
<ul style="list-style-type: none"> ● „Skaitymo korys“ (vyko visą mėnesį) 	<p>Mokiniam pasiūloma išbandyti save siekiant rekordo: visai klasei siūloma per mėnesį skaityti 12 000 minučių. Susitariama, jog pasiekus šį tikslą visa klasė bus apdovanota išvyka į kino teatrą. Paaiškinamos taisyklės: kiekvienas klasės mokinys turi skaityti kasdien po 20 minučių. Skaityti galima savarankiškai ar su tėvais. Apie susitarimus informuojami mokinių tėvai. Tėvų prašoma skaityti su vaiku ir aptarti skaitomą tekstą. Jei vaikas skaito savarankiškai, tėvų prašoma pasidomėti, ką vaikas perskaitė. Mokiniam išdalijami lapeliai – „korio akutės“. Ant jų mokinių tėvai turi nurodyti vaiko vardą ir pasirašyti. „Korio akutės“ klijuojamos į klasės „Skaitymo korį“.</p>	<p>Mokiniai skatinami skaityti kasdien ir komunikuoti apie perskaitytą kūrinių su tėvais.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Skaityvų klubas namuose 	<p>Į klasę atnešama vaikų literatūros (skolinamasi iš miesto ir rajono bibliotekų). Mokiniai išsirenka jiems patikusias tris knygas ir nešasi namo. Iš šių trijų drauge su tėvais pasirenka vieną. Pasirinkta knyga skaitoma su šeima arba kuriam nors šeimos nariui. Vieną kartą per savaitę klasėje skiriama viena pamoka mokinių šeimose perskaitytų knygų reklamai. Mokiniai su tėveliais paruošia skaitytos knygos ar kūrinio pristatymą / reklamą. Pvz., reklama kabinama klasės stende, dalijami lankstinukai, pristatoma naudojant skaidres, piešinius ar pan. Knygos ar kūrinio pristatymo planas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kūrinio autorius ir pavadinimas. • Kodėl pasirinkote šią knygą? • Apie ką ši knyga? • Kuris kūrinio veikėjas labiausiai patiko? • Kuris kūrinio epizodas labiausiai patiko? (Galima paskaityti ar papasakoti.) • Ar rekomenduojate šią knygą skaityti kitiems? Kodėl? <p>Mėnesio pabaigoje renkamas populiariausias autorius (kurio knygas rekomenduoja perskaityti daugiausiai šeimų).</p>	<p>Tėvai ir mokiniai skatinami drauge skaityti ir komunikuoti apie skaitytą kūrinių.</p>

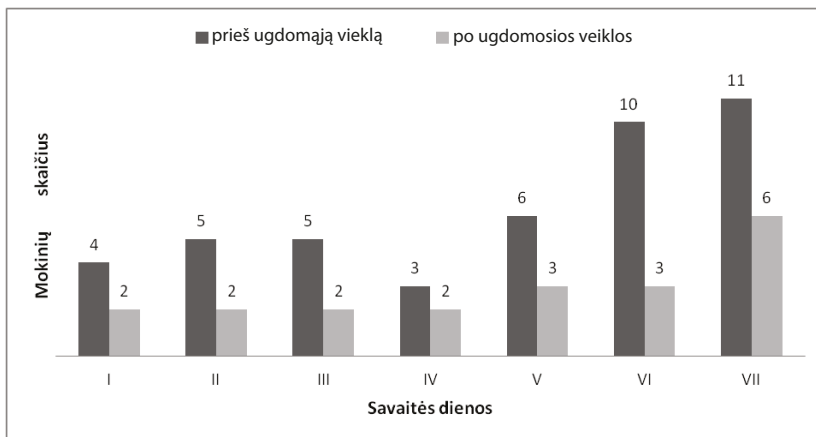
Veikla	Trumpas apibūdinimas	Tikslai
KOMUNIKACIJA SU DRAUGAIS		
<ul style="list-style-type: none"> • Klasės bibliotekėlė (visą mėnesį) 	<p>Mokiniais siūloma atsinešti iš namų knygų, kurias jie norėtų parekomenduoti savo draugams perskaityti. Iš mokinių atsineštų ir iš bibliotekos pasiskolintų knygų klasėje įkuriama bibliotekėlė. Mokiniai skatinami su draugais knygas vartyti ir skaityti jiems patogioje vietoje ir patogiu laiku, nešties skaityti namuose. Mokiniai skatinami keistis knygomis su draugais.</p>	<p>Sudaryti komunikaciją apie vaikų literatūrą skatinančią aplinką klasėje.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Perskaitytų pasakų ar knygų pristatymas draugams. Darbas grupėse (2 pamokos) 	<p>Mokinių grupėms siūloma klasės draugams kokių nors kūrybinių darbu pristatyti per savaitę perskaitytą kūrinių ar knygą. Mokiniai pasiskirsto į grupes ir praneša mokytojui, kokią pasaką ar knygą skaitys ir pristatys. Mokiniais sudaroma galimybė pasirinkti kūrybinę veiklą pagal pomėgius, galimybes, gebėjimus. Mokiniais pasiūloma kūrinių pristatymų pavyzdžių. Pvz., kūrinių iliustravimas, piešinių juostos (filmo) kūrimas, vaidinimas. Renkami įdomiausi kūrinių pristatymai, jų autoriai apdovanojami.</p>	<p>Skatinti mokinių komunikaciją apie vaikų literatūrą ir kūrybą.</p>

2. Mokinių skaitymo laisvalaikio pokyčiai (lyginamoji stebėjimo protokolų duomenų analizė). Surinkti duomenys buvo analizuojami siekiant nustatyti, kaip ugdomoji veikla koregavo mokinių skaitymą laisvalaikiu.

Skaitymo laisvalaikio dažnumo pokyčiai. Analizuodami stebėjimo protokolus pirmiausia siekėme nustatyti, kuriomis savaitės dienomis trečios klasės mokiniai mažiausiai skyrė laiko skaityti laisvalaikiu ir kaip jų elgesys keitėsi po ugdomosios veiklos (3–4 pav.).

Tyrimo duomenys parodė žymų skirtumą tarp mokinių skaitymo darbo ir savaitgalio dienomis: savaitgalio dienomis apie pusę tyrime dalyvavusių mokinių nė karto per dieną neskaitė. Per visą savaitę daugiausia neskaičiusių mokinių užfiksuota sekmadienį – tą dieną laiko skaitymui neskyrė net 11 iš 22 trečios klasės mokinių. Iš visų darbo dienų mažiausiai neskaičiusių nė karto per dieną buvo ketvirtadienį (tik 3 mokiniai). Tokie tyrimo

duomenys skatina manyti, jog tyrime dalyvavusiems mokiniams skaitymas laisvalaikiu yra individuali, o ne bendra šeimos laisvalaikio veikla.



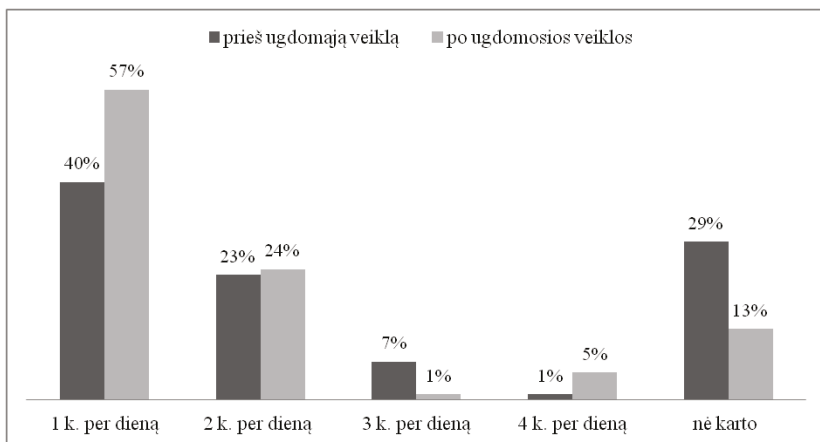
3 pav. Mokinių, kurie neskyrė laiko skaitymui laisvalaikiu, skaičius skirtingomis savaitės dienomis (N – 22)

Duomenys leidžia teigti, kad ugdomoji veikla keitė tyrime dalyvavusių mokinių elgesį: po ugdomosios veiklos neskaitančių mokinių skaičius visomis savaitės dienomis sumažėjo (liko po 2–3 mokinius). Įdomu, jog šeštadienį neskaitančių mokinių skaičius supanašėjo su darbo dienomis neskaitančių mokinių skaičiumi. Sekmadienis visgi išliko diena, kai daugiausia mokinių neskaito laisvalaikiu. Tiesa, neskaitančių šią dieną mokinių skaičius sumažėjo beveik per pusę. Po ugdomosios veiklos sumažėjo ir bendras skaičius dienų, kuriomis tyrime dalyvavę mokiniai visai neskaitė: iki ugdomosios veiklos tokių dienų visoje klasėje buvo suskaičiuota 44 (t. y. vidutiniškai 2 dienos vienam tiriamajam), o po ugdomosios veiklos tokių dienų visoje klasėje liko tik 19 (t. y. vidutiniškai 0,86 dienos vienam tiriamajam).

Analizuodami kiekvieno mokinio stebėjimo protokolus pastebėjome, jog kaita skirtingose mokinių grupėse buvo netolygi. Po ugdomosios veiklos mažėjo daugiau nei keturias dienas per savaitę neskaičiusių mokinių skaičius: iki ugdomosios veiklos buvo užfiksuoti du mokiniai, neskaitę visas septynias savaitės dienas, ir trys mokiniai, neskaitę penkias dienas.

Po ugdomosios veiklos tik vienas mokinys neskaitė 7 dienas per savaitę ir vienas mokinys neskaitė 5 dienas per savaitę. Beje, tai buvo iki eksperimento 1 ir 3 dienas neskaitę mokiniai. Taigi, mažiausiai skaitančiuosius ugdomoji veikla paskatino skaityti. Įdomu, jog po ugdomosios veiklos 11 mokinių protokoluose sumažėjo „neskaitymo“ dienų (nuo vidutiniškai 3,45 dienos mokiniui iki 0,54 dienos mokiniui), o 5 mokinių protokoluose po ugdomosios veiklos tokių dienų padaugėjo (nuo vidutiniškai 1 dienos mokiniui iki 3,4 dienos mokiniui). 6 mokinių protokolų rezultatai nesikeitė: šie mokiniai skaitė kiekvieną dieną ir iki ugdomosios veiklos, ir po jos. Tokie rezultatai rodo, kad ugdomosios veiklos labiausiai pakeitė retai laisvalaikiu skaitančių mokinių elgesį.

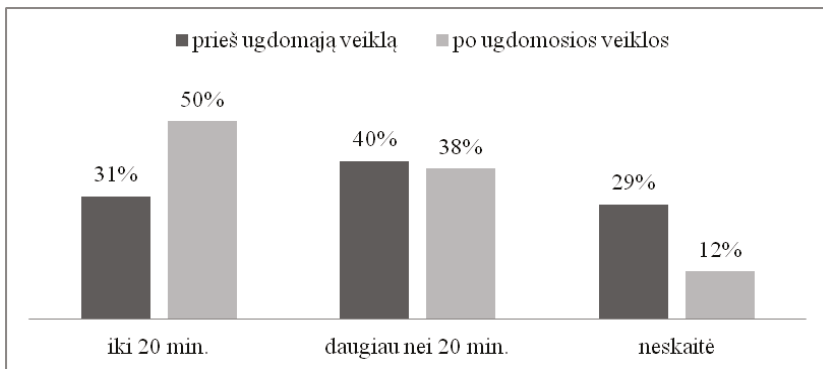
Analizuota, kiek kartų per dieną trečios klasės mokiniai skaito. Pastebėta, kad daugiausia tyrime dalyvavusių mokinių skaitė vieną kartą per dieną (4 pav.). Būtent ši mokinių grupė po ugdomosios veiklos dar labiau išaugo. Ryškiausiai sumažėjo mokinių, kurie per dieną nė karto neskaitė. Įdomu, kad padaugėjo ir mokinių, kurie per dieną skaitė net keturis kartus. Manytume, jog ugdomoji veikla paskatino visai neskaitančius mokinius skirti laiko skaitymui nors kartą per dieną. Tai patvirtintų jau anksčiau minėtą prielaidą, kad ugdomoji veikla didžiausią poveikį padarė rečiausiai laisvalaikiu skaičiusiems mokiniams.



4 pav. Mokinių skaitymo per vieną dieną dažnumas (N – 22)

Skaityti skiriamo laiko pokyčiai

Analizuodami stebėjimo protokolus skaičiavome, kiek laiko per dieną kiekvienas mokinys skyrė skaitymui laisvalaikiu. Jei mokinys skaitė per dieną ne vieną kartą, visas laikas (minutėmis) buvo sumuojamas (žr. 5 pav.).

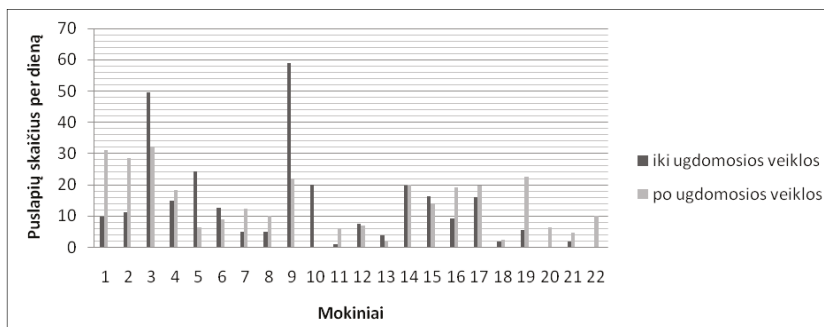


5 pav. Skaitymui laisvalaikiu skiriamas laikas per dieną (N – 22)

Stebėjimo protokolai rodo, kad visus tyrime dalyvavusius mokinius galima būtų suskirstyti į tris grupes: didžiausią grupę sudaro daugiau nei 20 minučių per dieną skaitę mokiniai. Beveik trečdalis tyrime dalyvavusių mokinių skaitė iki 20 minučių per dieną. Šiek tiek mažiau nei trečdalis mokinių laisvalaikiu visai neskaitė (5 pav.). Po ugdomosios veiklos žymiai padaugėjo atvejų, kai buvo skaitoma iki 20 minučių per dieną, taip pat 17 proc. sumažėjo visai neskaičiusių mokinių. Tikėtina, kad būtent neskaitančių mokinių grupei ugdomoji veikla padarė didžiausią poveikį. Individuali stebėjimo protokolų duomenų analizė rodo, jog vienu prisėdimu iki ugdomosios veiklos mokiniai skaitymui dažniausiai skyrė 10 minučių (tokių atvejų buvo 31). Po ugdomosios veiklos dažniausia skaitymui buvo skirta 20 minučių (tokių atvejų buvo 54).

Skaitymo apimtis. Analizuojant surinktus duomenis, buvo siekiama nustatyti ir skaitymo apimtį puslapiais. Tyrimo duomenys rodo, kad trečios klasės mokiniai vidutiniškai per dieną perskaitė 13 puslapių. Po

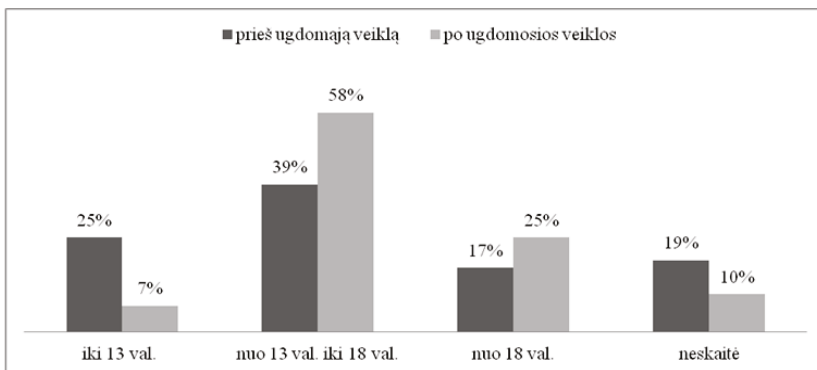
ugdamosios veiklos šis rodiklis išaugo iki 14 puslapių per dieną, t. y. keitėsi nedaug. Analizuojant stebėjimo protokolus vėl matyti, jog ugdamosios veiklos poveikis skirtingoms mokinių grupėms buvo nevienodas. Iki ugdamosios veiklos tyrime dalyvavę mokiniai per dieną vidutiniškai perskaitydavo nuo 0 iki 59 puslapių. Po ugdamosios veiklos šie skaičiai sumažėjo. Mokiniai perskaitydavo nuo 0 iki 32 puslapių (kiekvieno mokinio vidutinis perskaitytų puslapių skaičius iki ir po ugdamosios veiklos pateikiamas 6 pav.). Įdomu tai, kad iki ugdamosios veiklos buvo du visai neskaitę ir keturi daugiau nei 20 puslapių vidutiniškai per dieną perskaitę mokiniai. Po ugdamosios veiklos užfiksuotas vienas visai neskaitęs ir penki daugiau nei 20 puslapių perskaitę mokiniai. Taip pat pastebėta, kad iš 22 tyrime dalyvavusių mokinių net 7 mokinių vidutinis perskaitytų puslapių skaičius po ugdamosios veiklos sumažėjo. Apibendrinant būtų galima teigti, jog komunikacija apie vaikų literatūrą paskatino mažiau nei 20 puslapių per dieną perskaitančių mokinių skaitymo apimtį, bet padarė priešingą poveikį daugiau nei 20 puslapių per dieną perskaitantiems mokiniams: po ugdamosios veiklos sumažėjo jų vidutinis perskaitytų puslapių skaičius. Tokio pokyčio priežastys lieka neaiškios.



6 pav. Mokinių per dieną perskaitytų puslapių vidutinis skaičius (kiekvieno mokinio duomenys iki ugdamosios veiklos ir po jos) (N – 22)

Skaitymui laisvalaikiu skiriamas paros metas. Analizavome, kuriuo paros metu trečios klasės mokiniai skaito. Būtina atsižvelgti į tai, jog ty-

rime dalyvavusių mokinių pamokos mokykloje baigiasi 13 val. 15 min. Be to, skaitymo stebėjimo protokolai prieš ugdomąją veiklą buvo pildomi moksleivių atostogų metu, taigi laiką skaitymui mokiniai galėjo rinktis laisviau negu pakartotiniame tyrime. Atsižvelgdami į trečios klasės mokinių darbo ir poilsio ritmą (t. y. iki pietų paprastai vyksta pamokos, apie 18 val. iš darbo grįžta šeimos nariai), visus mokinių atsakymus sugrupavome (7 pav.).



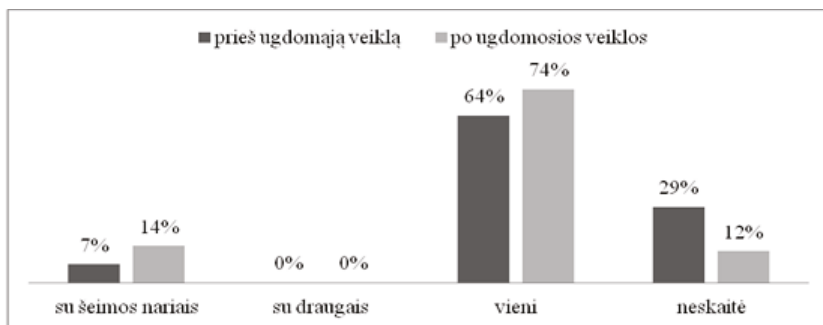
7 pav. Skaitymui laisvalaikiu skiriamas paros metas (N – 22)

Tyrimo duomenys parodė, kad trečios klasės mokiniai dažniausiai skaitė nuo 13 iki 18 val. Tokia situacija buvo tiek atostogų laikotarpiu, tiek jau joms pasibaigus (t. y. po ugdomosios veiklos). Įdomu, jog atostogų laikotarpiu, t. y. tuo metu, kol paprastai vyksta pamokos mokykloje, iki 13 val. skaitė tik 25 proc. mokinių. Net 39 proc. mokinių net atostogų laikotarpiu skaitė vėliau, t. y. nuo 13 iki 18 val. Palyginti nedidelė (17 proc.) mokinių dalis skaitė po 18 val. Akivaizdu, kad pakartotinio tyrimo duomenis koregavo pasikeitusios aplinkybės: pasibaigus atostogoms, vaikai dažniau skaitė nuo 13 iki 18 val., t. y. parėję iš mokyklos.

Apibendrinant tyrimo duomenis galima teigti, kad daugiau nei pusė tyrime dalyvavusių trečios klasės mokinių laisvalaikiu skaito iki 18 val., t. y. kol tėvų nėra namuose. Po 18 val., t. y. jau šeimos nariams sugrįžus iš darbo, skaito žymiai mažiau trečios klasės mokinių. Ši grupė po ugdomo-

mosios veiklos išaugo 8 proc. Visgi neaiškios tokio pasikeitimo priežastys: įtakos galėjo turėti tiek pasibaigusios atostogos, tiek pakartotinio tyrimo metu padidėjęs tėvų dėmesys mokinių skaitymo veiklai. Beje, pastarąją prielaidą patvirtintų skaitymo su partneriais duomenų analizė (žr. 8 pav.).

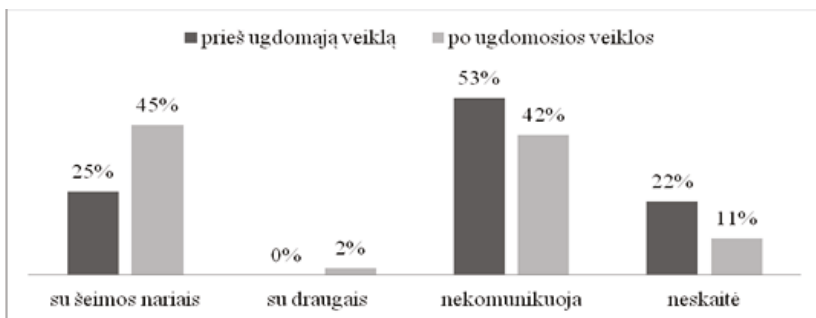
Skaitymo kartu su partneriais pokyčiai. Skaitymo protokoluose mokinių prašėme fiksuoti, su kuo jie kiekvieną kartą skaitė. Tyrimas parodė, kad tiek iki ugdomosios veiklos, tiek po jos mokiniai laisvalaikiu dažniausiai skaitė vieni (8 pav.). Po ugdomosios veiklos dvigubai išaugo skaitančiųjų su šeimos nariais mokinių skaičius, 10 proc. išaugo skaičius tų, kurie skaito vieni, 17 proc. sumažėjo mokinių, kurie visai neskaitė. Taigi, ugdomosios veiklos paskatino skaitymą ne tik su šeimos nariais, bet ir savarankišką mokinių skaitymą, tačiau nepaskatino mokinių skaityti su bendraamžiais. Tikėtina, jog tam įtakos turi tiriamųjų amžius ir savarankiškumas: trečios klasės mokiniai dar neturi galimybių savarankiškai planuoti savo laisvalaikį, todėl skaitymas laisvalaikiu su bendraamžiais nevyksta. Manytume, skatinimas skaityti su bendraamžiais šio amžiaus mokiniams svarbus, todėl kuo intensyviau tai turėtų būti išnaudojama kalbos ugdymo pamokose.



8 pav. Skaitymas kartu su partneriais (stebėjimo protokolo duomenys) (N – 22)

Komunikacijos apie skaitymą su partneriais pokyčiai. Stebėjimo protokoluose buvo fiksuojama, ne tik tai, su kuo mokiniai skaito, bet ir su kuo mokiniai kalbasi apie perskaitytas knygas ir skaitymą. Siekta nu-

statyti, kiek ir su kuo trečios klasės mokiniai komunikuoja apie skaitymą. Kadangi pastebėta, kad kai kurie mokiniai protokoluose nurodė kelis komunikacijos partnerius, buvo skaičiuojami komunikacijos atvejai (t. y. jei protokole nurodyta, jog buvo kalbėta apie knygas su tėvais ir draugais, skaičiuoti kaip 2 atvejai). Duomenų analizė parodė, kad daugiau nei pusė tyrime dalyvavusių mokinių su niekuo apie perskaitytus dalykus nesikalbėjo (9 pav.). Ketvirtadalis mokinių apie perskaitytus dalykus kalbėjosi su šeimos nariais. Pastebėta, kad po ugdomosios veiklos skaitymo įspūdžiais besidalijančiųjų su šeimos nariais padaugėjo 20 proc. Taip pat atsirado komunikuojančių apie skaitymą su draugais. Visgi jų labai mažai – vos 2 proc. Galima daryti prielaidą, kad šiuos teigiamus pokyčius lėmė organizuota ugdomoji veikla.



9 pav. Komunikacija apie skaitymą su partneriais (N – 22)

Diskusija

Apibendrinant apžvelgtus tyrimo rezultatus galima teigti, kad ugdomoji veikla (komunikacijos apie vaikų literatūrą skatinimas) teigiamai paveikė tyrime dalyvavusių mokinių skaitymą laisvalaikiu: mažėjo visai laisvalaikiu neskaitančių mokinių, buvo skaitoma tolygiau skirtingomis savaitės dienomis, išaugo komunikacija apie skaitymą su šeimos nariais. Ugdomoji veikla netolygiai veikė skirtingas mokinių grupes: didžiausią poveikį ji padarė mažiausiai skaitantiems mokiniams. Tai patvirtina kitų

tyrimų rezultatus, rodančius, jog tėvų įsitraukimas būtinas, skatinant mokinių skaitymą laisvalaikiu (Strommel, Mates, 2004; Clark, Rumbolt, 2006). Tyrimo rezultatai taip pat atitinka įvairių šalių mokslininkų pastebėjimus, kad šiandienėje visuomenėje skaitymas laikomas asmens socialumą ribojančia, o ne skatinančia veikla. Šios nuostatos / situacijos keitimas – viena iš didžiausių galimybių skatinti ne tik vaikų, bet ir kitų amžiaus grupių asmenų skaitymą (Richter, 2007).

Netiesioginis stebėjimas atskleidė naujus pradinių klasių mokinių skaitytojo ugdymo aspektus, pvz., pradinių klasių mokinių skaitymo laisvalaikio ritmo sąsajas su tėvų darbo laiku, skirtingą ugdomosios veiklos poveikį mažai ir daug skaitantiems mokiniams, menką ugdomųjų veiklų poveikį pradinių klasių mokinių komunikacijai apie vaikų literatūrą su draugais. Šių pastebėtų reiškinų analizė reikalauja tolimesnių tyrimų.

Tyrimo ribotumai. Būtina atsižvelgti į tai, kad tyrimas buvo atliktas tik vienoje klasėje ir truko tik vieną savaitę. Tikėtina, kad išsamesni, t. y. keliose klasėse ar ilgesnį laiką, atliekami tyrimai plačiau atskleistų pradinių klasių mokinių skaitymo laisvalaikio elgesį.

Išvados

1. Stebėjimo protokolų analizė rodo, kad tyrime dalyvavę trečios klasės mokiniai laiko skaityti laisvalaikiu dažniau skiria darbo dienomis. Iš visų savaitės dienų daugiausia mokinių laisvalaikiu skaito ketvirtadienį. Tyrime dalyvavę mokiniai laisvalaikiu skaityti dažniausiai prisėda vieną kartą per dieną nuo 13 iki 18 val. ir skaito daugiau nei 20 minučių. Dažniausiai jie skaito vieni ir skaitomų dalykų su niekuo neaptaria.
2. Tyrimo rezultatų analizė parodė, kad komunikacijos apie vaikų literatūrą skatinimas padarė teigiamą poveikį 3 klasės mokinių skaitymui laisvalaikiu: tyrime dalyvavę mokiniai skaitė nuosekliau visomis savaitės dienomis, daugiau laiko skaitymui skyrė savaitgalio dienomis. Daugiausia tyrime dalyvavusių mokinių po ugdomosios veiklos skaitė vieną kartą per dieną nuo 13 iki 18 valandos ir skaitė iki 20 minučių. Dažniausiai jie skaitė vieni, skaitomus dalykus aptarė su šeimos nariais.

3. Komunikacijos apie vaikų literatūrą skatinimas padarė teigiamą poveikį tyrime dalyvavusių mokinių skaitymui laisvalaikiu: paskatino mokinių skaitymą ir komunikaciją apie perskaitytus dalykus su šeimos nariais. Ugdomoji veikla padarė palyginti nedidelį poveikį mokinių skaitymo laisvalaikiu apimčiai ir skaitymo vienu prisėdimu trukmei, bet sumažino visai laisvalaikiu neskaitančių mokinių skaičių. Didžiausią poveikį ugdomoji veikla padarė mažai skaitančių mokinių elgesiui.

Literatūra

1. Clark, C., Rumbold, K. (2006) *Reading for pleasure: A research overview*. National Literacy Trust. Prieiga per internetą: <http://eric.ed.gov/?id=ED496343.pdf>.
2. Kundrotienė, R. (2015) *Komunikacijos apie vaikų literatūrą poveikis pradinii klasių mokinių skaitymo laisvalaikiu intensyvumui ir apimtims: magistro darbas: rankraštis*. Vadovė V. Schoroškienė.
3. Leppanen, U., Aunola, K., Nurmi, J.-E. (2005) Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28(4), 383–399. Prieiga per internetą: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=e64f3dd0-8677-42d9-8dfb-8eeb48af72d7%40sessionmgr115&vid=7&hid=107>.
4. *Mokymas skaityti Europoje: kontekstas, politika ir praktika*. (2011). Prieiga per internetą: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130LT.pdf.
5. Richter, K. (2007) *Kinderliteratur im Literaturunterricht der Grundschule. Befunde – Konzepte-Modelle*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
6. Strommen, L. T., Mates, B. F. (2004) Learning to love reading: interviews with older children and teens. *Jornal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(3), 183–200. Prieiga per internetą: <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.vpu.lt/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=e64f3dd0-8677-42d9-8dfb-8eeb48af72d7%40sessionmgr115&vid=12&hid=107>.
7. *Tarptautinio skaitymo gebėjimų tyrimas PIRLS 2011. Ataskaita. 4 klasė*. Prieiga per internetą: http://www.egzaminai.lt/failai/3969_PIRLS2011_ATASKAITA.pdf.
8. *2012 metų nacionaliniai mokinių pasiekimų tyrimai. Apžvalga*. (2012). Prieiga per internetą: http://www.nec.lt/failai/4681_Apžvalga_NMPT2012.pdf.

9. 2014 metų nacionaliniai mokinių pasiekimų tyrimai. Ataskaita. Projektas. (2015).
Prieiga per internetą: http://www.nec.lt/failai/5763_2014_M_NACIONALI-NIO_MOKINIU_PASIEKIMU_TYRIMO_ATASKAITA.pdf.

Summary

Reda Kundrotienė, Vaiva Schoroškienė

THE INFLUENCE OF COMMUNICATION ABOUT CHILDREN'S LITERATURE ON PRIMARY SCHOOL STUDENTS' LEISURE TIME READING

This article discusses the influence of communication about children's literature on primary school students' leisure time reading.

Previous research. Leisure time reading is a significant factor in the development of primary school students' reading skills (*Teaching reading in Europe*, 2011, 129). A lot of capabilities, such as text comprehension, grammatical skills, personal vocabulary, and self-confidence as a reader, are developed while reading (Clark, Rumbold, 2006, 114). Children who read during their free time consider themselves as a part of readers community, i.e. they value the connection with people who like to spend their time reading (Strommen, Mates, 2004). Parents, teachers and friends can influence children's reading habits by showing that reading is a pleasant activity (Sheldrick-Ross, McKechnie & Rothbauer, 2005).

There is a great concern about low pupil's reading achievements in Lithuania. Reading achievements' analysis showed that presentation and discussion of home reading do not have the expected influence on 4th-graders achievements (*Review Studies of National Pupils' Achievements*, 2012). Research in Germany showed that children's need to talk about books they have read with parents, siblings, teachers, and friends is not met. That is why it is crucial to motivate students to read by giving conditions to communicate about children's literature in school. Such communication is extensive and is based not only on various developmental activities, modern children's literature, but also movies, theatre plays, and reader's development differentiation by sex (Richter, 2007; 2010; 2013).

In Lithuania when researching children's leisure time reading in most cases students', their teachers' or parents' point of view is studied. We argue that it does not always depict the reality. Inaccuracies are especially common when the primary school students are considered. To study the real primary school

students' condition of leisure time reading authors of this article chose the method of indirect observation.

The object of research – reader's development in primary school grades.

The aim of the study – to examine the effect of communication's about children's literature enhancement on 3rd grade students' leisure time reading's.

Goals of the study:

1. To describe the patterns of 3rd grade students leisure time reading activities, i.e. the duration and timing of reading and who they communicate about what they have read with.
2. To describe the educational activities' that motivate students to communicate about reading effect on leisure time reading.

Methods: indirect observation, comparative data analysis.

Instrument: protocols of indirect observation. Students and their parents were asked to observe child's leisure time reading for a week and to fill the protocol, which contained questions about reading scope, intensity, reading and communication partners. After educational activities were applied and introduced the same research methods were repeated.

Participants: 22 3rd grade students. Study was conducted in march and april of 2015 in Kaunas primary school.

Ethics. Study goals and methods were introduced to school's principal and the teacher of the 3rd grade students. The research was conducted following the principles of freewill and confidentiality, all of the 3rd grade students and their parents gave consents to participate.

Conclusions

1. Protocol analysis showed that participants of this study do their leisure time reading mostly during workdays, especially Thursday. Students who participated in this study usually read once a day, 1 to 6 p.m. and read more than 20 minutes. They read alone and do not talk about what they have read with anyone.
2. Result analysis showed that motivating students to communicate about their reading had positive effect on 3rd grade students' leisure time reading. Participants of this study spent more time reading not only on workdays, but also in the weekend. After educational activities on motivating students to communicate about reading participants read once a day from 1 to 6 p.m. no more than 20 minutes by themselves and talked about what they have read with their family members.

3. The encouragement of communication about children's literature had positive effect on participants leisure time reading; enhanced students' reading and communication about what they have read to their family members. Educational activities had relatively little effect on reading scope and duration of reading session, but increased the number of students who read on the weekend. Educational activities had the biggest effect on those students who read rarely.

Keywords: reader's development, reading for pleasure, primary school, communication about reading and children's literature.

TIRIAMOJO DARBO ORGANIZAVIMAS IR FILMO KŪRIMAS PIRMOJE KLASĖJE NAGRINĖJANT TEMA „VANDUO IR GYVYBĖ“

Anotacija. Straipsnyje pateikiama geroji darbo patirtis organizuojant pradinių klasių mokinių pasaulio pažinimo ugdomąją veiklą (mokymąsi). Aprašomas pasiruošimas tiriamajam darbui „Dykumų rožės“ (lot. *Selaginella lepidophylla*) „pažadninimas“, jo atlikimas (hipotezės kartu su mokiniais iškelimas, objekto stebėjimas, duomenų fiksavimas ir išvadų formulavimas) bei apmąstymas kuriant metodinę priemonę – vaizdo mokomąjį filmą (prieiga per internetą <https://youtu.be/T2j4DLpU9tE>), jį pristatant kitiems, išklausančiais pasisakymų. Straipsnyje atskleidžiami patrauklūs mokymosi metodai, kurie mokinius sudomina mokomąja tema, sudaro galimybę veikti patiems – atlikti tiriamąjį darbą, pasidalyti darbo sėkme su kitais.

Esminiai žodžiai: mokymosi metodai, mokomojo filmo kūrimas, pasaulio pažinimo pamoka, pradinių klasių mokiniai, tema „Vanduo ir gyvybė“, tiriamojo darbo etapai.

Įvadas

Dažnas mokytojas, ruošdamasis pamokai, remiasi vadovėlių autorių parengtomis knygomis, skirtomis mokytojui. Čia jis randa praktinių patarimų, papildomos literatūros šaltinių, faktinės medžiagos pavyzdžių ir kt. Tačiau tuo pat metu mokytojas kviečiamas mąstyti ir dirbti kūrybiškai, ieškoti tokių darbo metodų ir būdų, kurie padėtų kuo kokybiškiau ir įdomiau atskleisti pamokos temą, kad vaikas gebėtų įgyti siekiamas kompetencijas.

Labai svarbu, kad mokiniams pamokos tema būtų perteikta kokybiškai ir įdomiai, sudarytos sąlygos nuostatoms formuoti bei kompetencijoms ugdyti. Mokytojams iškyla problema, kaip motyvuoti mokinius mokytis gamtamokslinio turinio ir visus įtraukti į aktyvią veiklą. Daugiausia

gebėjimų ir įgūdžių žmogus įgyja veikdamas pats. Praktinė veikla savaimė labai patraukli jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikams. Mokant pasaulio pažinimo pradinį klasių mokiniams įdomiausia veikti patiems: ruošti bei atlikti tyrimą, eksperimentą, bandymą ar kitą praktinį darbą. Tuomet didėja mokinių motyvacija. Jie be papildomų priminimų pasiruošia veiklai, veikia tik su jiems būdinga energija, jei reikia pagalbos – įtraukia ir savo tėvelius. Remiantis patirtimi galima teigti, kad praktinės veiklos metodai duoda laukiamų rezultatų: vaikai įgyja gebėjimų mokslo žinias taikydami praktiniu būdu – motyvuotai paaiškina savo veiklą, jos eigą, pristato bei apibendrina veiklos rezultatus.

Gamtamokslinio ugdymo tema „Vanduo ir gyvybė“ plėtojama nuo pirmos iki ketvirtos klasės pasaulio pažinimo pamokose. Pasaulio pažinimo vadovėlio „Raktas, atrakinantis visas Pasaulio pažinimo karalystės duris“ 1 klasei autorės R. Makarskaitė-Petkevičienė ir V. Varnagirienė siūlo atlikti bandymą daiginant žirnių sėklas: viename indelyje jas nuolat paliejant vandeniu, o kitame indelyje esančias sėklas laikant sausai. Atlikdami bandymą mokiniai turi stebėti, daryti išvadas apie vandens reikšmę augalui. Šis bandymas trunka keletą dienų, todėl vaikai, nesulaukę greito efekto, praranda susidomėjimą. Nagrinėjant šią temą, darbo autorė mokiniams pasiūlė atlikti ir kitą, labai vaizdžiai, nepaprastą vandens galią gyvam organizmui atskleidžiantį tiriamąjį darbą – pažadinti miegančią „Dykumų rožę“ (lot. *Selaginella lepidophylla*). Patirtis leidžia teigti, kad mokiniai aktyviau atlieka tiriamąjį darbą, jeigu jo rezultatai būna gana greitai ir vaizdžiai matomi. Vaikus visada motyvuoja netradiciniai mokymo būdai, todėl buvo nuspręsta po atlikto tiriamojo darbo organizuoti „televizijos laidą“ gamtos mylėtojams „Įdomiosios žinios“ (mokomojo vaizdo filmo kūrimas), kurią pristatė tėveliams ir gimnazijos pradinukams. Organizuojant šią veiklą mokiniams sudaromos galimybės mokytis sklandžiai ir rišliai papasakoti, kaip, koku keliu atliko tiriamąjį darbą, kokius išpūdžius patyrė, t. y. mokytis perteikti informaciją kitiems žmonėms. Ugdomojo proceso ir tiriamojo darbo tikslu fotografuoti ir filmuoti vaikus buvo gauti tėvų sutikimai.

Pasiruošimas tiriamajam darbui

Net kelios pasaulio pažinimo pamokos buvo skirtos paruošiamajam tiriamojo darbo etapui – juk labai svarbu sužinoti, kuo daugiau informacijos apie augalą, su kuriuo bus atliekamas tiriamasis darbas. Pirmiausia kartu su mokiniais išsiaiškinta sąvoka „dykuma“. Vartydami knygų albumus apie didžiausias pasaulio dykumas, mokiniai domėjosi, kokie augalai ir gyvūnai gyvena dykumose, kaip jie sugeba prisitaikyti prie vandens trūkumo. Bet labiausiai nekantravo pamatyti priešistorinį dinozaurų laikų augalą... Pirmą kartą tai jie galėjo atlikti kompiuterių klasėje, interneto svetainėse ieškodami reikalingos informacijos apie „dinozaurų laikų augalą“. Štai, ką apie šį darbo etapą kalba mokiniai: „*Aš labai nustebau, kai perskaičiau, kaip dar galima vadinti šį augalą – „Dykumų rože“, Jericho rože, Dorodila, akmens gėlė“; „O man sunkiausia buvo išstarti mokslinį šio augalą pavadinimą“; „Aš nesuprantu ir negaliu patikėti, kad augalas gali atbusti!“* Vaikų smalsumas skubino įvykius toliau. Kartu buvo aptarta tiriamojo darbo eiga (stebėjimo objektas ir laikas, matavimai, stebėjimo lapo pildymas), reikalingos priemonės (žr. 1 pav.), laukiami rezultatai. Mokiniais buvo parengtas stebėjimo lapas, kad galėtų nuosekliai fiksuoti tiriamojo darbo eigą, pastebėtus pokyčius.



1 pav. Tiriamajam darbui reikalingos priemonės

Tiriamąo darbo tikslas – naudojant vandenį iš miego būsenos pažadinti priešistorinį dinosauro laikų augalą – „Dykumų rožę“ (lot. *Selaginella lepidophylla*). Tiriamąo darbo metu fiksuoti įvykius.

Iškeliama hipotezė: augalą paliejus vandeniu, jis „atgis“ – siurbs vandenį ir pažaliuos, o po 4 dienų, padėjus augalą į sausą vietą, jis „užmigs“ – parauduos, sudžius ir susisuks į kamuoliuką.

Tiriamąam darbui reikalingos priemonės:

- „miego“ būsenos augalas „Dykumų rožę“ (ši augalą galima įsigyti spec. parduotuvėse);
- vandens stiklinė;
- indelis;
- liniuotė;
- stebėjimo lapas – tiriamąo darbo įvykiams fiksuoti.

Tiriamąo darbo laikotarpis: vasario mėnuo (5–14 d.).

Tiriamąo darbo eiga

Vasario 5 dieną buvo pradėtas tiriamasis darbas su „Dykumų rožę“. „*Man net rankos drebėjo, kai paėmiau sausą gniužulėlį į delną. Bijojau, kad nenulūžtų šakelės, bet augalėlis buvo tvirtas*“, – taip savo pirmuosius įspūdžius apibūdino pirmokas. „*Labai nekantravau pamatyti, kas bus, kai augalėlį įdėsime į indelį ir ten pripilsime vandens*“, – drąsiai samprotavo pirmokė. Su mokiniais buvo susitarta šakelių skleidimąsi fiksuoti kas valandą. Visi turėjo būti budrūs ir nepraleisti sutarto laiko – tai dar vienas iššūkis pirmokams, nes ne visi vaikai dar mokėjo pasakyti, kiek valandų rodo laikrodis. Tiriamąo darbo pradžioje augalo skersmuo buvo 8 cm. „Atsigėrusi“ vandens „Dykumų rožę“ stebino vaikus savo gyvybingumu – šakelės skleidėsi kaip ant mielių, o mokiniai stebėjo šį nepaprastą gamtos reiškinį, matavo liniuote augalėlio skersmenį (žr. 2 pav.) ir viską atidžiai užrašė stebėjimo lape (žr. 3 pav.).



2 pav. Matuojamas augalo skersmuo



3 pav. Fiksuojami įvykai stebėjimo lape

Tiriamąo darbo rezultatas

„Dykumų rožė“ greičiausiai skleidėsi pirmas dvi valandas. Kas valandą skersmuo padidėdavo net po 2 cm. O per kitas 3 valandas padidėdavo po 1 cm. Po to augalo skersmuo kiekvieną dieną padidėjo dar po 1 cm.

„Dykumų rožė“ išsiurbė vandenį per 4 dienas. Jos šakelių skersmuo ištyso iki 18 cm (žr. 4 pav.).

Po keturių dienų „Dykumų rožė“ buvo „migdoma“ – laikyta tamsioje sausoje vietoje, kol suglaudė savo šakeles į rutuliuką.

Tiriamąo darbo išvados

Atlikus tiriamąjį darbą, buvo padaryta išvada, kad vandens reikšmė augalui labai didelė: augalą paliejus vandeniu, jis „atgijo“ – siurbė vandenį ir pažaliavo, o po 4 dienų, padėjus augalą į sausą vietą, jis „užmigo“ – parudavo, sudžiūvo ir susisuko į kamuoliuką. Tiriamąo darbo rezultatai patvirtino iškeltą hipotezę: augalas „pabudo“ ir išskleidė šakeles nuo 8 cm iki 18 cm skersmens. Lygiai toks pats tiriamasis darbas buvo pakartotas po mėnesio ir gautas toks pat rezultatas.

Dalijimosi darbo sėkme būdas

Po sėkmingai atlikto tiriamojo darbo, mokiniams buvo pasiūlyta pasidalyti darbo sėkme organizuojant laidą gamtos mylėtojams „Įdomiosios žinios“. „Gamtos mylėtojai“ – tai mokinių tėvai ir gimnazijos pradiniių klasių mokiniai. Šis būdas sukūrė motyvuotą aplinką, kad mokiniai gebėtų ir norėtų sklandžiai bei išliai papasakoti apie atliktą veiklą. Vaikams pasiūlyta pasiskirstyti vaidmenimis, vaidinti sceneles, dalyvauti filmavime. Filmuojant vaikai turėjo išlaikyti ir „mini egzaminą“ – laidos vedėjai klausinėjo įvairių dalykų apie „Dykumų rožę“ (žr. 5 pav.).



4 pav. Išsiskleidusi „Dykumų rožė“



5 pav. Mokiniai atsako į klausimus apie „Dykumų rožę“

Nufilmavus mokiniams buvo pateiktas klausimas „Kas sunkiausia ir įdomiausia buvo kuriant filmą?“ Atsakymai buvo tokie: „Man sunku buvo išmokti korespondento žodžius. Vis bijojau, kad užmiršiu žodžius, kai filmuos, bet man pavyko“; „Man nebuvo baisu, tik stengiausi kuo tiksliau išmatuoti „Dykumų rožės“ skersmenį“; „Man patiko vaidinti žinių vedėją. Papasakojau mamai ir dabar laukiame, kada galėsime pažiūrėti filmą.“

Remiantis mokinių atsakymais galima teigti, kad daugelis mokinių į šią veiklą žiūrėjo labai rimtai, suprato atlikto tiriamojo darbo svarbą ir atsakomybę moksliskai perteikti žinias bei tyrimo rezultatus tėvams ir bendraamžiams (žr. 6, 7 pav.). Ši veikla buvo įdomi tiek berniukams, tiek mergaitėms. Po filmo peržiūros mokiniai džiaugėsi darbo rezultatu, jaučėsi svarbūs ir reikšmingi. Jiems patiko, kad jų darbu domisi net suaugusieji (tėvai). Todėl galima teigti, kad šis tiriamasis darbas ir jo pristatymas padidino pirmos klasės mokinių pasitikėjimą savimi, kėlė savivertę.



6 pav. Žinių vedėjai reklamuoja šampūną, kurio sudėtyje yra „Dykumų rožės“ ekstraktas



7 pav. Laidos dalyviams pristatoma tiriamojo darbo eiga

Ugdomosios veiklos apibendrinimas

Atliktas tiriamasis darbas turėjo didelę įtaką ugdant mokinių gamtamokslines ir bendrąsias kompetencijas. Mokiniai:

- suvokė vandens reikšmę augalui;
- mokėsi mokslinio tyrimo metodo;
- motyvuotai ugdėsi gebėjimą rišliai ir sklandžiai pasakoti, reikšti savo nuomonę, daryti išvadas;
- susipažino ir įgijo patirties nauju būdu perteikti žinias, informaciją.

Literatūra

1. Jokšienė, T., Varkulevičienė, J. (2011). *Kambarinių augalų kolekcionavimas. Dekoratyviniai interjero augalai: mokymo priemonė universitetų ir kolegijų studentams*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla. Prieiga per internetą: <https://eltalpykla.vdu.lt/bitstream/handle/1/214/ISBN9789955127437.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
2. Makarskaitė-Petkevičienė, R., Varnagirienė, V. (2005). *Raktas, atrakinantis visas Pasaulio pažinimo karalystės duris. Vadovėlis I klasei. Antroji knyga*. Kaunas: Šviesa.
3. *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos*. Patvirtintos Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2008 m. rugpjūčio 26 d. įsakymu Nr. ISAK-2433. Prieiga per internetą: https://www.smm.lt/.../pradinis_ugdymas/.
4. Beltienė, R. (2010). *Lyg feniksas iš pelenu*. Prieiga per internetą: http://www.delfi.lt/gyvenimas/naujos_formos/lyg-feniksas-is-pelenu.d?id=39397907.

Summary

Danguolė Savičienė

THE IDEAS FOR APPLYING THE EXPERIMENT FOR TEACHING ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS SUBJECT “WATER AND LIFE”

Often, when preparing for the lesson, teacher relies on the authors of the teacher edition books. There are practical advices in these books, additional literature sources, factual material samples etc. But, at the same time, the teacher is invited to think and work creatively, to find such methods and means, which allow to improve quality and make subject more interesting, to help student acquire desired competences.

I wish to share my pedagogical work experience – the idea of applying the experiment when teaching elementary school students subject “Water and life”.

In the process of examining this subject with the students, **I suggest also to perform other, in my opinion, very graphical and unordinary experiment which exposes water importance to living organism – to waken the sleeping “Desert rose”**. The goal of the experiment: with the help of water, to waken from the state of hibernation prehistoric, from the age of dinosaurs, plant – Selaginella lepidophylla. The hypothesis is risen: pouring the water onto the plant will waken it, make it absorb the water, green and after 4 days, when the

plant will be placed into dry place – it will “sleep” again, will dry out and roll into the shape of ball.

I am convinced, that students must be able not only successfully perform the experiment, but also have to be taught to fluently describe the steps necessary to achieve the result and what skills to use.

In other words, the students have to be able to render the information for other people. This is why I’m trying to find nontraditional methods to intrigue children to participate in such activities. This time I suggested to organize “Thrilling news” for nature lovers: to divide into roles, to film the action scenes about performed experiment and to show the film to parents and other elementary school students. Because my pupils are only first graders and every new activity fascinates and motivates them, I had no trouble going this direction.

In the conclusion of the work, I can state that: while performing the experiment, the children comprehended the importance of water for the plant; they studied scientific research method; developed the ability to fluently describe the process, to express their opinion; received cognitive and communication skills.

Keywords: educational methods, conducting the experiment by rising the hypothesis, educational video.

INFORMACIJA APIE AUTORIUŠ

Rita Kantanavičiūtė – Šiaulių universiteto Ugdymo mokslų ir socialinės gerovės fakulteto Specialiosios pedagogikos katedros doktorantė, asistentė. Mokslinių interesų sritys: ankstyvojo amžiaus mikčiojantys vaikai, pagalba mikčiojantiems vaikams ir jų šeimoms. Adresas: P. Višinskio g. 25, LT-76351 Šiauliai, Lietuva. El. paštas rita.kantanaviciute@gmail.com

Rita Kantanavičiūtė – Doctoral student of faculty education science and social welfare, department of special education, Šiauliai university. Spheres of research interests: early age stuttering children, support for stuttering children and their families. Address: P. Višinskio St. 25, LT-76351 Šiauliai, Lithuania. E-mail rita.kantanaviciute@gmail.com

Marija Jonilienė – socialinių mokslų (edukologija) daktarė, Lietuvos edukologijos universiteto Vaikystės studijų katedros docentė. Mokslinių interesų sritys: ikimokyklinio ugdymo(si) turinys ir technologijos, muzikinis ir dorinis vaikų ugdymas, etninė muzika, etninė kultūra. Adresas: Studentų g. 39, LT-08106 Vilnius, Lietuva. El. paštas marija.joniliene@leu.lt

Marija Jonilienė – Doctor of Social Sciences (Educology), Assoc. Prof. at Department of Childhood Studies, Lithuanian University of Educational Sciences. Field of research: pre-school education content and technologies, musical and moral children's education, ethnic music, ethnic cultura. Address: Studentų St. 39, LT-08106 Vilnius, Lithuania. E-mail marija.joniliene@leu.lt

Ieva Kerulienė – Lietuvos edukologijos universiteto Vaikystės studijų katedros asistentė. Mokslinių interesų sritys: vaikų teisės, vaikų žaidimas. Adresas: Studentų g. 39, LT-08106 Vilnius, Lietuva. El. paštas ieva.keruliene@leu.lt

Ieva Kerulienė – Lithuanian University of Educational Sciences, Lecturer at Department of Childhood Studies. Research interests: child rights, child play. Address: Studentų St. 39, LT-08106 Vilnius, Lithuania. E-mail ieva.keruliene@leu.lt

Aida Užpurvytė – Lietuvos edukologijos universiteto Vaikystės studijų katedros bakalaurė. Mokslinių interesų sritis: patyčios vaikų darželyje. Adresas: Studentų g. 39, LT-08106 Vilnius, Lietuva. El. paštas aida.uzpurvyte@gmail.com

Aida Užpurvytė – Master degree student. Lithuanian University of Educational Sciences, Department of Childhood Studies. Research interest: bullying

in kindergarten. Address: Studentų St. 39, LT-08106 Vilnius, Lithuania. E-mail aida.uzpurvyte@gmail.com

Birutė Autukevičienė – socialinių mokslų (edukologija) daktarė, Lietuvos edukologijos universiteto Vaikystės studijų katedros lektorė. Mokslinių interesų sritys: ikimokyklinis ir priešmokyklinis ugdymas, mentorystė, mentoriaus kompetencijos, pedagoginė praktika. Adresas: Studentų g. 39, LT-08106 Vilnius, Lietuva. El. paštas birute.autukeviciene@leu.lt

Birutė Autukevičienė – Doctor of Social Sciences (Education Studies), Lithuanian University of Educational Sciences, Department of Childhood Studies. Research interests: pre-school and pre-primary education, mentoring, mentor competences, teaching practice. Address: Studentų St. 39, LT-08106 Vilnius, Lithuania. E-mail birute.autukeviciene@leu.lt

Ona Monkevičienė – socialinių mokslų (psichologija) daktarė, socialinių mokslų (edukologija) habilitacijos procedūra, Lietuvos edukologijos universiteto Vaikystės studijų katedros profesorė. Mokslinių interesų sritys: ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo(si) kokybė, pedagogų kompetencijos, mentorystė, specialiųjų poreikių vaikų ugdymas. Adresas: Studentų g. 39, LT-08106 Vilnius, Lietuva. El. paštas ona.monkeviciene@leu.lt

Ona Monkevičienė – Doctor of Social Sciences (field of Psychology, Education), Lithuanian University of Educational Sciences. Professor at Department of Childhood Studies. Research interests: quality of pre-school and pre-primary (self-) education, teacher competences, mentoring, education of children with special needs. Address: Studentų St. 39, LT-08106 Vilnius, Lithuania. E-mail ona.monkeviciene@leu.lt

Daiva Žitkevičienė – socialinių mokslų (edukologija) doktorantė, Lietuvos edukologijos universiteto Muzikos katedros lektorė. Mokslinių interesų sritys: ikimokyklinis muzikinis ugdymas, muzikos mokytojų rengimas. Adresas: Studentų g. 39, LT-08106 Vilnius, Lietuva. El. paštas daiva.zitkeviciene@leu.lt

Daiva Žitkevičienė – PhD student of Social sciences (Educology), Lecturer at Department of Music, Lithuanian University of Educational Sciences. Field of research: Pre-School Music Education, Music Teacher Training. Address: Studentų St. 39, LT-08106 Vilnius, Lithuania. E-mail daiva.zitkeviciene@leu.lt

Ona Petronienė – socialinių mokslų (edukologija) daktarė, Lietuvos edukologijos universiteto Vaikystės studijų katedros lektorė. Mokslinių interesų sritys: vaikų socializacija, neformalusis ugdymas, socialinių ir švietimo įstaigų vadyba. Adresas: Studentų g. 39, LT-08106 Vilnius, Lietuva. El. paštas ona.petroniene@leu.lt

Ona Petronienė – Doctor of Social Sciences (Education Studies), Lithuanian University of Educational Sciences, Department of Childhood Studies. Research interests: children socialisation, non-formal education, management of social and educational institutions. Address: Studentų St. 39, LT-08106 Vilnius, Lithuania. E-mail ona.petroniene@leu.lt

Inesa Stankevičienė – Lietuvos edukologijos universiteto Vaikystės studijų katedros magistrė. Mokslinių interesų sritis: vaikų tolerancijos ugdymas. Adresas: Studentų g. 39, LT-08106 Vilnius, Lietuva. El. paštas inesaindija@gmail.com

Inesa Stankevičienė – Master degree student, Lithuanian University of Educational Sciences, Department of Childhood Studies. Research interest: children's tolerance education Address: Studentų St. 39, LT-08106 Vilnius, Lithuania. E-mail inesaindija@gmail.com

Daiva Karkockienė – docentė, socialinių mokslų (psichologija) daktarė, Lietuvos edukologijos universiteto Ugdymo mokslų fakulteto Raidos ir ugdymo psichologijos katedra. Mokslinių interesų sritys: kognityvinių kompetencijų ugdymas ir vertinimas, kūrybos psichologija, gabūs vaikai, šeimos psichologija, psichologinis konsultavimas. Adresas: Studentų g. 39, LT-08106 Vilnius, Lietuva. El. paštas daiva.karkockiene@leu.lt

Daiva Karkockienė – Associate professor, Doctor of Social Sciences (psychology), Lithuanian University of Educational Sciences, Faculty of Education Sciences, Department of Developmental and Educational Psychology. Research interests: cognitive competencies and assessment, psychology of creativity, gifted children, family psychology, psychological counselling. Address: Studentų St. 39, LT-08106 Vilnius, Lithuania. E-mail daiva.karkockiene@leu.lt

Viktorija Sičiūnienė – socialinių mokslų (edukologija) daktarė, docentė, Lietuvos edukologijos universiteto Gamtos, matematikos ir technologijų fakulteto Matematikos, informatikos ir fizikos katedra. Mokslinių interesų sritys: kognityvinių kompetencijų ugdymas ir vertinimas, mokinių pasiekimai,

matematikos didaktika, edukacinės naujovės mokykloje. Adresas: Studentų g. 39, LT-08106 Vilnius, Lietuva. El. paštas viktorija.siciuniene@leu.lt

Viktorija Sičiūnienė – Associate professor, Doctor of Social Sciences (education) Lithuanian University of Educational Sciences, Faculty of Science and Technology, Department of Mathematics, Informatics and Physics. Research interests: cognitive competencies and assessment, student performance, mathematics didactics, educational innovation in school. Address: Studentų St. 39, LT-08106 Vilnius, Lithuania. E mail viktorija.siciuniene@leu.lt

Erika Strolienė – socialinių mokslų (psichologija) magistrė, Lietuvos edukologijos universiteto Ugdymo mokslų fakulteto Raidos ir ugdymo psichologijos katedra. Mokslinių interesų sritys: kognityvinių kompetencijų ugdymas ir vertinimas, gabūs vaikai, šeimos psichologija. Adresas: Studentų g. 39, LT-08106 Vilnius, Lietuva. El. paštas erika.stroliene@leu.lt

Erika Strolienė – Master of Social Sciences (psychology), Lithuanian University of Educational Sciences, Faculty of Education Sciences, Department of Developmental and Educational Psychology. Research interests: cognitive competencies and assessment, gifted children, family psychology. Address: Studentų St. 39, LT-08106 Vilnius, Lithuania. E mail erika.stroliene@leu.lt

Daiva Jakavonytė-Staškuvienė – socialinių mokslų daktarė (edukologija), Lietuvos edukologijos universiteto Edukacinių tyrimų instituto direktorė, Ugdymo pagrindų katedros docentė. Mokslinių tyrimų kryptys: pradinio ugdymo didaktika, kompetencijų ugdymas pradinėje mokykloje. Adresas: Studentų g. 39, LT-08106 Vilnius, Lietuva. El. paštas daiva.jakavonyte@leu.lt

Daiva Jakavonytė-Staškuvienė – Doctor of Social Sciences (Educational Science), Director of Educational Research Institute at Lithuanian University of Educational Sciences, Associate Professor at Department of Primary Education. Directions of scientific activity: didactics of primary education, potential of competencies development in primary school. Address: Studentų St. 39, LT-08106 Vilnius, Lithuania. E-mail daiva.jakavonyte@leu.lt

Monika Tekutienė – Lietuvos edukologijos universiteto pradinio ugdymo bakalaurė, privačios Vilniaus krikščionių gimnazijos pradinį klasių mokytoja. Mokslinių tyrimų kryptis: pradinis ugdymas. Adresas: Gilužio g. 15, LT-06202 Vilnius, Lietuva. El. paštas monikatekutiene@gmail.com

Monika Tekutienė – Bachelor of Primary Education at Lithuanian University of Educational Sciences, Teacher of Primary School of Private Vilnius Christian Gymnasium. Field of research: primary education. Address: Gilužio St. 15, LT-06202 Vilnius, Lithuania. E-mail monikatekutiene@gmail.com

Vaiva Schoroškienė – socialinių mokslų (edukologija) daktarė, Lietuvos edukologijos universiteto Ugdymo pagrindų katedros docentė. Mokslinių interesų sritys: kalbų mokymosi metodika, pradinė klasių mokinių požiūris į kūrybiškumą, tarpdalykinis kalbos ugdymas pradinėse klasėse. Studentų g. 39, LT-08106 Vilnius, Lietuva. El. paštas vaiva.schoroskiene@leu.lt

Vaiva Schoroškienė – Doctor of Social Sciences (Educology), Assoc. prof. at Department of Fundamentals of Education, Lithuanian University of Educational Sciences. Field of research: language learning methodology, primary school students creative attitudes, interdisciplinary language education in the primary school. Address: Studentų St. 39, LT-08106 Vilnius, Lithuania. E-mail vaiva.schoroskiene@leu.lt

Jolanta Abramauskienė – socialinių mokslų (edukologija) daktarė, Lietuvos edukologijos universiteto Ugdymo pagrindų katedros docentė. Mokslinių interesų sritys: muzikos didaktika, pradinė klasių mokytojų muzikinis rengimas, muzikos mokymosi motyvacija, muzikos kompiuterinės technologijos, muzikos integracija. Adresas: Studentų g. 39, LT-08106 Vilnius, Lietuva. El. paštas jolanta.abramauskiene@leu.lt

Jolanta Abramauskienė – Doctor of Social Sciences (Educology), Assoc. prof. at Department of Fundamentals of Education, Lithuanian University of Educational Sciences. Field of research: music didactics, primary school teachers music education, music learning motivation, music computer technology, music integration. Address: Studentų St. 39, LT-08106 Vilnius, Lithuania. E-mail jolanta.abramauskiene@leu.lt

Aušra Žemguliienė – socialinių mokslų (edukologija) daktarė, Lietuvos edukologijos universiteto Ugdymo pagrindų katedros docentė. Mokslinių tyrimų sritys: švietimo istorija, pradinio ugdymo raida, mokytojų rengimas; istorijos mokymas pradinėse klasėse. Adresas: Studentų g. 39, LT-08106 Vilnius, Lietuva. El. paštas ausra.zemguliene@leu.lt

Aušra Žemguliienė – Associate Professor of Social Sciences (Educology) at the Department of Basic Education, Lithuanian University of Educational

Sciences. Spheres of research: history of education and pedagogical ideas, development of primary education, teacher training; teaching history in primary school. Address: Studentų St. 39, LT-08106 Vilnius, Lithuania. E-mail ausra.zemguliene@leu.lt

Nijolia Balcevič – Lietuvos edukologijos universiteto Ugdymo pagrindų katedros magistrė. Adresas: Studentų g. 39, LT-08106 Vilnius, Lietuva. El. paštas nijolia.bal@gmail.com

Nijolia Balcevič – Master degree student at the Department of Basic Education, Lithuanian University of Educational Sciences. Address: Studentų St. 39, LT-08106 Vilnius, Lithuania. E-mail nijolia.bal@gmail.com

Jurga Sidabriėnė – socialinių mokslų doktorantė, Lietuvos edukologijos universiteto dėstytoja, dailės mokytoja ekspertė. Dailės ir technologijų vadovėlių pradinėms klasėms, mokslinių straipsnių, tiriant dailės ugdymą pradinėse klasėse, autorė. Adresas: Studentų g. 39, LT-08106 Vilnius, Lietuva. El. paštas jurga.sidabriene@leu.lt

Jurga Sidabriėnė – Ph. D student of Lithuanian University of Educational Sciences, Assist. Lect. Faculty of Educational Studies, Department of Art Education. Address: Studentų St. 39, LT-08106 Vilnius, Lithuania. E-mail jurga.sidabriene@leu.lt

Jolita Kudinovienė – socialinių mokslų (edukologija) daktarė, Šokio ir teatro katedros docentė, katedros vedėja, Lietuvos edukologijos universitetas. Mokslinių interesų sritys: meninis ugdymas, meno edukologijos tyrimai, aplinkos estetika, estetinis ugdymas. Adresas: Studentų g. 39, LT-08106 Vilnius, Lietuva. El. paštas jolita.kudinoviene@leu.lt

Jolita Kudinovienė – Doctor (Social Sciences, Education), Associate Professor, Head of Dance and Theater Department, Lithuanian University of Educational Sciences. Research fields: arts education, research in arts education, aesthetics of environment, aesthetic education. Address: Studentų St. 39, LT-08106 Vilnius, Lithuania. E-mail jolita.kudinoviene@leu.lt

Agnė Šidlauskaitė – socialinių mokslų (edukologija) magistrė, šokių mokytoja, Panevėžio „Saulėtekio“ progimnazija. Mokslinių interesų sritis: šokio ugdymas. Adresas: Statybininkų g. 24, LT-37351 Panevėžys, Lietuva. El. paštas agniezzzka@gmail.com

Agnė Šidlauskaitė – Master (social sciences, education), dance teacher, Panevėžys Saulėtekio main school. Research fields: dance education. Address: Statybininkų St. 24, LT-37351 Panevėžys, Lithuania. E-mail agniezzka@gmail.com

Birutė Banevičiūtė – socialinių mokslų (edukologija) daktarė, Šokio ir teatro katedros docentė, Lietuvos edukologijos universitetas. Mokslinių interesų sritys: šokio ugdymas, šokio mokytojų rengimas, šokio edukologijos tyrimai, meninis ugdymas. Adresas: Studentų g. 39, LT-08106 Vilnius, Lietuva. El. paštas birute.baneviciute@leu.lt

Birutė Banevičiūtė – Doctor (Social Sciences, Education), Associate Professor of Dance and Theater Department, Lithuanian University of Educational Sciences. Research fields: dance education, dance teacher education, research in dance education, arts education. Address: Studentų St. 39, LT-08106 Vilnius, Lithuania. E-mail birute.baneviciute@leu.lt

Irmina Puipaitė-Narbutienė – socialinių mokslų (edukologija) magistrė, šokių mokytoja, Šepetos Almos Adamkienės pagrindinė mokykla. Mokslinių interesų sritis: šokio ugdymas. Adresas: Šepetos g. 4, Šepetos k., LT-40334 Kupiškio r., Lietuva. El. paštas puipaitei@gmail.com

Irmina Puipaitė-Narbutienė – Master (social sciences, education), dance teacher, Šepetos Alma Adamkienė main school. Research fields: dance education. Address: Šepetos St. 4, Šepetos vill., LT-40334 Kupiškis, Lithuania. E-mail puipaitei@gmail.com

Reda Kundrotienė – socialinių mokslų (edukologija) magistrė, Kauno r. Girininkų pagrindinės mokyklos mokytoja. Mokslinių interesų sritys: pradinis ugdymas, skaitytojo ugdymas pradinėse klasėse. Adresas: Nemuno g. 16A, Rokai, Kauno r., Lietuva. El. paštas rrkundrotiene@gmail.com

Reda Kundrotienė – the Master of Social Sciences (Educology), the Teacher of Kaunas district, Girininkai secondary school. Scientific interests: primary education, reader education primary school. Address: Nemuno St. 16A, Rokai, Kaunas district, Lithuania. E-mail rrkundrotiene@gmail.com

Danguolė Savičienė – Visagino „Verdenės“ gimnazijos pradinio ugdymo mokytoja ekspertė. Adresas: Taikos g. 21, LT-31107 Visaginas, Lietuva. El. paštas danguole.saviciene@gmail.com

Danguolė Savičienė – Visaginas „Verdenė“ gymnasium Primary school teacher – expert. Address: Taikos St. 21, LT-31107 Visaginas, Lithuania. E-mail danguole.saviciene@gmail.com

Leidinyje pateikiami mokslo straipsniai, parengti 2015 m. rugsėjo 17–18 d. vykusios tarptautinės tęstinės mokslinės konferencijos „Pasaulis vaikui: ugdymo realijos ir perspektyvos“ metu skaitytų pranešimų pagrindu. Straipsniai recenzuoti dvigubo „aklojo“ recenzavimo būdu.

Mokslo straipsniuose autoriai nagrinėja Lietuvos ir užsienio mokslo, ugdymo tyrimų bei praktikos patirtį, kelia problemas ir apibendrina savo tyrimų duomenis aktualiais ikimokyklinio ir pradinio ugdymo klausimais. Leidinyje visa medžiaga skirstoma į dvi dalis: ikimokyklinio ugdymo didaktinės inovacijos ir pradinio ugdymo didaktinės inovacijos.

Ikimokyklinio ugdymo didaktinių inovacijų dalyje mokslininkai kelia kiekvienam vaikui tinkamo ugdymo aktualijas: nagrinėja ankstyvojo amžiaus mikčiojančių vaikų ugdymo, ankstyvojo meninio ugdymo, darželinukų vertybinių nuostatų ugdymo klausimus; sprendžia visai visuomenei svarbias socialines problemas, tokias kaip patyčių prevencija, tolerancijos ugdymas; pateikia pedagoginės profesinės karjeros plėtotės ir mentorystės tyrimų duomenis bei gerą patirtį.

Pradinio ugdymo didaktinių inovacijų dalyje keliami požiūrio į ugdymą kaitos, kūrybiškumo, aktyvaus mokymosi principų realizavimo, inovatyvių ugdymo strategijų ir technologijų taikymo klausimai. Gvildenamos mokinių kalbinių gebėjimų ugdymo, įvairių sričių raštingumo ugdymo, inovatyvaus meninio ugdymo problemos.

Tęstinis mokslo straipsnių leidinys aktualus mokslininkams edukologams, pedagogų rengimo institucijų dėstytojams, vaikystės studijų ir pradinio ugdymo sričių pedagogams ir studentams.

Redagavo *Reda Asakavičiūtė*

Maketavo *Donaldas Petrauskas*

Viršelio autorė *Dalia Raicevičiūtė*