



Scientific Research in Education

2020 Volume 3



Vilniaus
universiteto
leidykla

Scientific Research in Education, Vol. 3

2020

SCIENTIFIC RESEARCH IN EDUCATION, Vol. 3

Švietimo ir ugdymo tyrimai, 3 tomas

Leidiny s parengtas Lietuvos edukacinių tyrimų asociacijos (LETA) iniciatyva

Recenzuojamas mokslo leidiny s

Peer reviewed scientific publication

Sudarė

Monika Orechova (Vilniaus universitetas)

prof. dr. Dalija Gudaitytė (Lietuvos sveikatos mokslų universitetas)

Redaktorių kolegija

prof. habil. dr. Rimantas Želvys (Vilniaus universitetas)

prof. dr. Liudmila Rupšienė (Klaipėdos universitetas)

doc. dr. Irena Stonkuvienė (Vilniaus universitetas)

doc. dr. Renata Geležinienė (Šiaulių universitetas)

prof. dr. Lilija Duoblienė (Vilniaus universitetas)

doc. dr. Romas Prakapas (Mykolo Romerio universitetas)

prof. habil. dr. Nijolė Petronėlė Večkienė (Kauno trečiojo amžiaus universitetas)

prof. dr. Asta Šarkauskienė (Klaipėdos universitetas)

doc. dr. Aušra Žemgulienė (Vilniaus universitetas)

dr. Sandra Kairė (Vilniaus universitetas)

dr. Simona Kontrimienė (Vilniaus universitetas)

doc. dr. Rita Makarskaitė-Petkevičienė (Vilniaus universitetas)

Leidiny s parengtas Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos finansuoto Vilniaus universiteto projekto „Edukologijos doktorantų akademinų kompetencijų plėtojimas“ (sutarties Nr. S-1002) lėšomis

© Vilniaus universitetas, 2020

ISBN 978-609-07-0569-8

<https://doi.org/10.15388/vup-book-0004>

SCIENTIFIC RESEARCH IN EDUCATION, Vol. 3

Peer reviewed scientific publication

This publication was initiated by the Lithuanian Educational Research Association (LETA)

Editors

Monika Orechova (Vilnius University)

prof. dr. Dalija Gudaitytė (Lithuanian University of Health Sciences)

Editorial Board

prof. (HP) dr. Rimantas Želvys (Vilnius University)

prof. dr. Liudmila Rupšienė (Klaipeda University)

assoc. prof. dr. Irena Stonkuvienė (Vilnius University)

assoc. prof. dr. Renata Geležinienė (Siauliai University)

prof. dr. Lilija Duoblienė (Vilnius University)

assoc. prof. dr. Romas Prakapas (Mykolas Romeris University)

prof. (HP) dr. Nijolė Večkienė (TAU Kaunas Community College)

prof. dr. Asta Šarkauskienė (Klaipeda University)

assoc. prof. dr. Aušra Žemgulienė (Vilnius University)

dr. Sandra Kairė (Vilnius University)

dr. Simona Kontrimienė (Vilnius University)

assoc. prof. dr. Rita Makarskaitė-Petkevičienė (Vilnius University)

The publication is funded by the Ministry of Education, Science and Sports of the Republic of Lithuania in accordance with project agreement with Vilnius University “Development of education doctoral students’ competences” (agreement no. S-1002).

© Vilnius University, 2020

ISBN 978-609-07-0569-8

Turiny s / Content

Jurgita Bagdonaitė. Reemigracija Lietuvoje XXI a.: švietimo sistemos parengtis priimti grįžtančių šeimų vaikus <i>Remigration in Lithuania in the 21st Century: Readiness of the Education System to Accept Students from Returning Families</i>	6
Monika Kontautaitė, Aida Norvilienė. Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymas: X vaiko atvejis <i>Education for Students with Special Needs: Child X Case</i>	16
Simas Garbenis. Pozityvioji psichologija: bruožų emocinio intelekto ir pozityviosios psichologijos sąsajų apžvalga <i>Positive Psychology: Overview of the Links between Trait Emotional Intelligence and Positive Psychology</i>	29
Gintė Marija Ivanauskienė. Kompiuterinių žaidimų integracija į mokymo(si) procesą mokykloje: naudoti, analizuoti, kurti <i>Integration of Video Games in Teaching and Learning at School: Use, Analyze, Make-create</i>	42
Kristina Grigaitė-Bliūmienė. Vertybės sporte <i>Values in Sports</i>	53
Monika Orechova. Tarptautinių palyginamųjų tyrimų įtaka nacionalinių valstybių švietimo politikai <i>Influence of International Large-Scale Assessments on National Education Policies</i>	66
Augustinas Dainys. Ugdymo metaforų istorinė kaita ir ryšys su politika <i>Historical Change of Educational Metaphors and Its Relation to Politics</i>	77
Viktorija Voidogaitė. Žaidimo ribos: praktinės fenomenologijos tyrimai ir kitos šių dienų mados <i>Borders of a Game: Analysis of the Practical Phenomenology and Other Trends of Nowadays</i>	95

Nijolė Bankauskienė, Ramunė Masaitytė. KTU pedagogikos studijos: atvejo analizė <i>Pedagogical Studies at Kaunas University of Technology: A Case Study</i>	100
Indrė Mickevičiūtė. Jūrininkų rengimui kylantys iššūkiai ir galimybės sparčiai modernėjančios jūrinės industrijos kontekste: mokslinių tyrimų apžvalga <i>Challenges and Opportunities for Seafarer Training in the Context of a Modernizing Maritime Industry: Research Overview</i>	110
Julija Kubova-Semaka. An Integral Approach to the Meaning of Competence <i>Integralus požiūris į kompetenciją</i>	120
Erika Turauskienė, Rasa Braslauskienė. Priešmokyklinio ugdymo mokytojo ben- dradarbiavimo su tėvais galimybės ugdant vaikų komunikavimo kompetenciją darželyje: priešmokyklinio ugdymo mokytojų nuomonė <i>Possibilities of Cooperation between Teachers and Parents Cultivating Preschool Chil- dren's Communication Competence at Kindergarten: Teachers' Opinion</i>	136

Reemigracija Lietuvoje XXI a.: švietimo sistemos parengtis priimti grįžtančių šeimų vaikus

Jurgita Bagdonaitė

Vilniaus universitetas

Anotacija. Straipsnyje analizuojamas Lietuvos švietimo sistemos pasirengimas priimti grįžtančių migrantų vaikus. Įvardijamos problemos ir apibūdinami efektyviai reemigrantų vaikų integracijai trukdantys veiksniai. Apibendrinta mokslinė literatūra iliustruojama empirinio tyrimo duomenimis. Iš pateiktų tyrimo duomenų daromos išvados, kad reemigrantų vaikų ugdymo samprata išgyvena nuolatinę kaitą. Pagrindiniai iššūkiai, su kuriais susiduria Lietuvos švietimo institucijos, yra lietuvių kalbos ugdymas, tolerancijos trūkumas, mokytojų kompetencija. Bendradarbiaujančios aplinkos kūrimas išskirtas kaip vienas iš labiausiai pasiteisusių būdų, palengvinančių pedagogų darbą.

Esminiai žodžiai: reemigracija, vaikai, lituanistinės mokyklos, integracija, švietimo sistemos pasiruošimas.

Abstract. The article analyses the readiness of the Lithuanian education system to accept children from returning families. Moreover, it determines the problems and describes the factors hindering the effective integration of remigrant children. The summarised scientific literature is illustrated by empirical research data. Based on the aforementioned data of this study, it is concluded that the concept of education of remigrant children is ever-changing. The main obstacles that Lithuanian educational institutions are facing at the moment are Lithuanian language education and nurturing, a lack of tolerance and competencies of educators. The development and creation of a cooperative environment within the school is determined to be one of the most successful methods to facilitate the job of educators.

Key words: remigration, children, Lituanistic schools, integration, readiness of the educational system.

Įvadas

Migracija gali būti suprantama dvejopai: kaip daug galimybių ir kartu kaip daug problemų visuomenėje ir šeimoje lemiantis veiksnys. Imigracija ganėtinai seniai nebėra suvokiama kaip paskutinis migracijos procesas, tačiau grįžtamoji migracija dažnai yra pamirštama, nors ji yra vienas iš svarbių imigracijos proceso komponentų (Cassarino, 2004).

Remiantis moksline literatūra (Arowolo, 2000; Cassarino, 2004; Dumitru, Langa, 2016; Pichler, Tomic, 2018) grįžimo motyvus galima skirstyti į tris dideles kategorijas: 1. ekonominės ir profesinės priežastys; 2. patriotinės ir socialinės; 3. šeiminių ir asmeninių. Prie grįžimo veiksnių priskiriamas ir noras auginti vaikus savo gimtojoje šalyje (Arowolo, 2000; Palaiologou, 2007). Lyginant skirtingų tautybių grįžimo iš ekonomiškai stipresnių šalių tendencijas pastebėtina, kad Graikijos, Ispanijos, Armėnijos ar Rumunijos piliečiams gimtosios šalies švietimo sistema yra vienas iš motyvatorių grįžti į gimtinę. Grįžtantiems gimtosios šalies švietimo sistema yra labiau priimtina, labiau disciplinuota, o tai, anot grįžtančiųjų, yra teigiama savybė.

Paskutiniaisiais dešimtmečiais Lietuvos migracijos departamento duomenys rodė spartų Lietuvos gyventojų išvykimą iš šalies. Nuo 1990 metų gyventojų skaičius Lietuvoje sumažėjo 883 tūkst. – tai sudaro apie 24 proc. gyventojų, tačiau, nesuklosčius darbo sąlygoms, artimųjų ilgesys, o gal noras sudaryti sąlygas vaikams augti ir mokytis labiau jiems pažįstamoje kultūrinėje aplinkoje skatina dalį emigravusiųjų asmenų grįžti į Lietuvą. Statistikos departamento duomenimis, per 2019 metus į Lietuvą grįžo apie 20 tūkstančių emigravusių Lietuvos piliečių, t. y. maždaug ketvirtadaliu daugiau nei 2018 metais (Statistikos departamentas, 2020)¹.

Tikėtina, jog, atsižvelgdama į šiuos duomenis, Lietuva stengiasi sudaryti visas įmanomas sąlygas grįžtančiųjų iš užsienio vaikų integracijai. Dokumentuose, kurie patvirtinti nacionaliniu lygmeniu, keliami tikslai ir siekiai, kad mokyklos pripažintų ir gerbtų mokinių asmeninius ir socialinius skirtumus, prisitaikytų prie mokinio interesų bei ugdymosi poreikius atitinkančių sprendimų. Teisiškai nurodoma, jog visos Lietuvos mokyklos dirba pagal patvirtintas valstybines programas, sąlygos ir galimybės vaikui, grįžusiam iš užsienio, turi būti suteikiamos vienodos, kaip ir visiems Lietuvos piliečiams (Makarevičienė ir kt., 2018).

Per pastaruosius dvidešimt metų Lietuvoje aprašytų tyrimų reemigracijos tematika taip pat padaugėjo (Ruškus, Kuzmickaitė, 2008; Ražanauskaitė, Brazienė, 2010; Budginaitė, Mašidlauskaitė, 2015; Kairė, 2019), tačiau nepaisant esamų tyrimų ši sritis Lietuvos nacionalinėse studijose dar visai nauja. Lietuvos moksliniuose tyrimuose tyrimo objektu dažniausiai pasirenkamos grįžusių vaikų ugdymo organizavimo problemos, o grįžusių šeimų situacija dažniausiai apžvelgiama iš grįžusių tėvų pozicijų, retai atsižvelgiant į kartu su jais migruojančius vaikus kaip į vieną iš labiausiai pažeidžiamų amžiaus grupių. Atlikto empirinio tyrimo duomenys leido giliau pažvelgti į esamas problemas nacionaliniu lygmeniu bei nustatyti veiksnius ir iššūkius, padedančius ir (ar) trukdančius integracijos procesui ugdymo įstaigose.

Reikšminga paminėti, jog šiame darbe koncentruojamasi į bendrojo ugdymo mokyklų pasiruošimą įtraukiant užsienio lituanistines mokyklas (toliau straipsnyje minimos kaip lituanistinės mokyklos). Taip siekiama praktiškai ištirti vaikų paruošimą prieš grįžtant į Lietuvą ir kokia yra bendrojo ugdymo mokyklų situacija siekiant užtikrinti prieinamą ugdymą kiekvienam.

Šio straipsnio objektas – Lietuvos švietimo sistemos pasirengimas priimti grįžtančiųjų migrantų vaikus. *Tyrimo tikslas* – atskleisti ir įvertinti Lietuvos švietimo sistemos pasirengimą priimti grįžtančių šeimų vaikus bei įvardyti iššūkius ir veiksnius, darančius įtaką jų efektyviai integracijai. Atsižvelgiant į tyrimo tikslą buvo siekiama ištirti Lietuvos ir užsienio lituanistinio švietimo institucijų darbuotojų požiūrius į reemigrantų vaikų integravimo situaciją Lietuvoje ir diagnozuoti veiksnius bei iššūkius, darančius įtaką sėkmingai / nesėkmingai integracijai. Šiame tyrime sąvoka „grįžęs vaikas“ apibrėžiama kaip mokyklinio amžiaus (6/7–18/19 metų) asmuo, išbuvęs užsienyje ilgiau nei vienus metus (12 mėnesių) ir grįžęs (atvykęs) į Lietuvą su tėvais arba be jų. Taip pat „grįžusio

¹ Oficialiosios statistikos portalas. Grįžę Lietuvos Respublikos piliečiai [žiūrėta 2020-10-03]: <https://osp.stat.gov.lt/statistiniu-rodikliu-analize?theme=all#/>.

vaiko“ apibrėžimui priskiriamas mokyklinio amžiaus asmuo, gimęs ir augęs užsienio šalyje, tačiau jis (ji) kartu su tėvais atvyko gyventi į Lietuvą, o jo tėvai arba vienas iš tėvų yra lietuviai (-ė).

Tyrimo metodologija

Grįžusio vaiko adaptacija pirmiausia reiškia, kad jis turi pritapti prie naujos kultūros, naujų mokyklos taisyklių, mokymosi strategijų, kurios prisideda prie vaiko tapatumo, savo įgūdžių ir bruožų supratimo. Remiantis V. Targamadžės (2017) „Geros mokyklos koncepcijos įgyvendinimo linkmėmis“, grįžusių (ir ne tik) vaikų integracijos procesą mokykloje nulemia penki lygmenys (societarinis, sisteminis, institucinis, interpersonalinis, intrapersonalinis). Šeima ir asmeninės vaiko savybės yra neginčytinai svarbios, tačiau šiame straipsnyje buvo siekiama išanalizuoti pirmųjų keturių lygmenų sąveiką grįžusio vaiko ugdymo procese.

Siekiant užsibrėžto tikslo darbe buvo pasirinktas kokybinis tyrimo metodas ir interpretacinis interviu įvertinimas. Naudojant kokybinį tyrimą ir interpretacinį interviu vertinimą yra galima plačiau išsiginčyti tyrimo objekto esmę (Gadamer, Dutt, 2001). Interviu interpretacijos metu buvo siekiama suprasti ir išanalizuoti tekstą suteikiant jam aiškumą bei prasmę.

Kadangi kokybinis tyrimas skirtas išsiaiškinti tyrimo dalyvių požiūriui, nuostatomis ir idėjoms grįžtančiųjų iš užsienio vaikų ugdymo tema, buvo pasirinktas pusiau struktūruotas interviu tipas. Pusiau struktūruotame interviu buvo numatyti konkretūs klausimai, tačiau kai kurie klausimai kito atsižvelgiant į tai, kokios informacijos buvo tikimasi gauti iš informantų, atstovaujančių skirtingoms pozicijoms grįžtančiųjų vaikų integracijos procese ir ugdymo grandinėje bendrąja prasme. Toks interviu apibūdinamas kaip „be detalaus plano, klausinėjama laisva forma; situacija atvira, galinti keistis“ (Kardelis, 2002, p. 94). Tyrimo tikslams pasiekti buvo naudojama patogioji atranka: tyrimo dalyviai pasirinkti lengviausiai prieinami, remiantis tyrėjo asmeniniais kontaktais.

Tyrimo dalyvavo devyni skirtingos patirties turintys asmenys bei esantys savo srities specialistai. Kokybinis tyrimas suskirstytas į tris rinkimo etapus: pirmajame tyrimo etape apklausiami trys Švietimo, mokslo ir sporto ministerijoje dirbantys ekspertai. Tolesniame etape buvo atliekama dviejų valstybinių mokyklų vadovų ir tų pačių mokyklų lietuvių kalbos mokytojų kokybinė interviu apklausa. Paskutinis kokybinio interviu etapas atliekamas su dviejų skirtingų užsienio šalių lituanistinių mokyklų vadovais / mokytojais. Toks tyrimo dalyvių pasirinkimas buvo vykdomas siekiant gauti nevienodas patirtis. Tikėtina, tai prisidėjo prie išsamesnio tiriamojo reiškinio supratimo.

Interviu pradžioje buvo stengiamasi užmegzti kontaktą ir artimiau susipažinti su tyrimo dalyviais, todėl tiriamiesiems buvo užduodamas klausimas / pateikiamas teiginys, skatinantis pasidalyti savo asmenine / profesine patirtimi, susijusia su tyrimo tema. Vėliau buvo užduodami klausimai, susiję su tiriamuoju objektu: 1) atskleisti esamą iš užsienio grįžusių vaikų situaciją; 2) atskleisti, kokios švietimo paslaugos yra teikiamos Lietuvos ir užsienio šalių lituanistinėse mokyklose siekiant kokybiškos ir efektyvios į Lietuvą grįžusių vaikų integracijos dabar arba ateityje; 3) atskleisti iššūkius, trukdžius ir galimy-

bes, kylančias švietimo institucijoms siekiant bendro tikslo; 4) atskleisti, kokie veiksniai padeda ir kokie trukdo grįžusio vaiko integracijai.

Tyrimo rezultatai

Aptariant Lietuvos švietimo situaciją buvo įvardijami tam tikri iššūkiai, su kuriais susiduriama integracijos metu: lietuvių kalbos nemokėjimas, mokytojų kompetencijų trūkumas ir tėvų įsitraukimas į vaiko ugdymą buvo paminėti visų tyrimo dalyvių kaip vieni labiausiai dėmesio reikalaujantys iššūkiai. Keli tyrimo dalyviai taip pat įvardijo programų neatitikimą (užsienio ir Lietuvos), mokyklos administracijos supratingumą, bendradarbiavimą tarp institucijų, kaip vienus iš iššūkių, kylančių nacionaliniu lygmeniu. Akivaizdu, šie iššūkiai reikalauja daug pokių ir integruotų sprendimų.

Pastebėta, jog kalbėdami apie iššūkius, su kuriais susiduria švietimo institucijos, tyrimo dalyviai dažnai juos sutapatino su tiesiogiai iš užsienio grįžusį vaiką veikiančiais veiksniais, padedančiais ar trukdančiais jo integracijai. Žinoma, toks tapatinimas nėra klaidingas, tačiau šio tyrimo analizės metu buvo remiamasi tuo, jog tiesiogiai vaiko integraciją lemiantys veiksniai nebūtinai yra nacionaliniu lygmeniu išsprendžiami iššūkiai. Pasitelkus visų tyrimo dalyvių atsakymus buvo išskirtos dvi veiksmų grupės – išoriniai ir vidiniai veiksniai. Prie išorinių vaiko integraciją veikiančių veiksmų informantai priskyrė tėvų / globėjų įsitraukimą į ugdymą, fizinę ir psichologinę aplinką, mokytojo kompetenciją / nekompetenciją švietimo sistemos pasiruošimą, visuomenės požiūrį ir bendrumo jausmą klasėje. Vidiniams vaiko integraciją veikiančioms veiksmams buvo priskirta kultūros skirtumai (etninė tapatybė), asmeninės motyvacijos buvimas bei vaiko asmeninis pasirengimas iki grįžimo. Tolerancijos trūkumas įvardijamas kaip opiausia problema, su kuria susiduria grįžtantieji ne tik visuomenėje, bet ir mokyklos bendruomenėje, o tai tampa vienu iš pagrindinių veiksmų, trukdančių grįžusio vaiko integracijai.

Tyrimo dalyviai pastebėjo ir dar vieną aspektą, reikalingą sėkmingai grįžusio vaiko integracijai, – švietimo sistemos, visuomenės, tėvų ir paties vaiko „lankstumą“. Tampa labai svarbu ne tik Lietuvos Respublikos švietimo nuostatos, bet ir tai, kaip visi veiksniai kartu su šiomis nuostatomis vaiko gyvenime koreliuoja tarpusavyje.

Švietimo ekspertų teigimu, grįžtančiųjų vaikų situacija ugdymo įstaigose yra nelengva, bet išsprendžiama. Pasak ekspertų, nacionalinis lygmuo ir konkrečiai švietimo sistema nėra visiškai nepasiruošę, pavyzdžiui, yra įsteigtas „vienas langelis“, kur grįžtantys tėvai gali gauti informaciją vaikų ugdymo klausimais. Sukurtas „mokyklų tinklas“, kuris jungia mokyklas, labiau pasiruošusias priimti grįžtančiuosius, be to, tautinių mažumų mokiniai jau seniai yra mokomi pagal panašią ugdymo turinio struktūrą, kuomet lietuvių kalbos vaikas turi išmokti kaip vartojamosios. Dauguma teisės aktų taip pat yra keičiami atsižvelgiant į grįžtančiųjų ir mokytojų poreikius. Vis dėlto, švietimo ekspertų teigimu, dažniausiai problemų iškyla dėl netinkamo komunikavimo, kaip pildyti įvairius dokumentus, ir bendradarbiavimo tarp institucijų trūkumo.

Reikšminga paminėti, jog mokyklų vadovų, mokytojų ir švietimo ekspertų nuomonės išsiskyrė. Pasak mokyklų vadovų ir mokytojų, švietimo sistemos pasiruošimas grįžtančiųjų mokinių klausimais yra vis dar pradinėje stadijoje. Lietuvos mokyklų vadovai pastebi,

jog adaptacijos procesas priklauso ne vien nuo nacionalinio lygmens pasiruošimo, bet ir nuo to, kokie vaikai grįžta. Lietuvos mokyklų vadovai grįžusius vaikus suskirsto į tam tikras grupes:

1. Vaikai, kurie lankė aukšto lygio mokyklas, turėjo galimybę gauti stabilią socialinę ir psichologinę pagalbą. Taip pat vaikai, kurių tėvai buvo nusiteikę, jog išvykimas iš Lietuvos laikinas.
2. Vaikai, kurių tėvai grįžta patriotinių jausmų vedami, paskatinti senelių pasakojimų.
3. Vaikai, kurių tėvai buvo priversti dažnai keisti gyvenamąją vietą, darbą ir dėl šios priežasties vaikas buvo priverstas dažnai keisti mokyklą. Įprastai šie vaikai būna socialiai apleisti, dėl šios priežasties atsiranda didžiulės akademinų žinių ir lietuvių kalbos spragos.
4. Vyresnio amžiaus mokiniai, kurie jau būna susikūrę savo draugų ratą ir įpratę prie savo gimtos (ne Lietuvos) ar iki grįžimo gyvenamos šalies švietimo sistemos.

Taip pat pastebima tendencija, jog pirmos ir antros grupių vaikams adaptacija dažniausiai būna lengvesnė nei trečios ir ketvirtos.

Lietuvių kalbos mokymas(is)

Reemigrantų vaikų integracijos gerinimo procese daug dėmesio skiriama lietuvių kalbos ugdymui, didelę reikšmę suteikiant mokytojo darbo metodams. Vadinasi, pagrindinis „svoris“ integruojant mokinius būtent ir yra perkeliamas mokytojams, o sisteminis (politinis) ir institucinis (administracinis) lygmenys tampa mažiau svarbūs, nors jie yra vieni iš sudedamųjų dalių visoje švietimo sistemos piramidėje.

Lietuvoje gyvenantys tyrimo dalyviai supranta, jog nuo besikeičiančios kalbos „nepabėgsime“. Kaip teigia L. Duoblienė (2009, p. 79), globalizacija atveria dideles duris daugiakultūriškumui, galimybes mokytis iš kitų kultūrų, tačiau visuomenėje, kuri dėl savo istorijos yra konservatyvi, toks tarpkultūrinių santykių skatinimas gali sukelti konfliktų ir baimės. Šis paradoksalus požiūris atsiskleidė ir empirinio tyrimo metu. Kalbėdami apie lietuvių kalbos ugdymą tyrimo dalyviai dažnai išreikšdavo pasididžiavimą lietuvių kalba, tačiau kartu buvo galima įžvelgti ir nusivylimą dėl lietuvių kalbos ar nusistovėjusių vertybinių nuostatų kaitos.

Užsienio lituanistinių mokyklų vadovai / mokytojai išskiria lietuvių kalbą kaip paveldo kalbą. Plačiąja prasme paveldo kalbą moka tie vaikai, kurių šeimos emigravo². Jie taip pat pabrėžia, jog svarbiausias šių mokyklų siekis yra tautinio identiteto išsaugojimas ir norėjimas palaikyti ryšį su Lietuva, o ne intensyvios lietuvių kalbos pamokos. Pastebėta, jog lietuvių kalbos pamokos lituanistinėse mokyklose dažnai vyksta atskirai atsižvelgiant į mokinių amžių ir kalbos mokėjimo lygį, tačiau kiti dalykai yra jungiami siekiant bendrumo jausmo visose grupėse.

² Paveldo kalbos mokymasis skiriasi nuo užsienio kalbos mokymosi, dažnu atveju vaikai savo paveldo kalbą moka pakankamai gerai, tačiau žodynas, akcentas ir raštingumas dažnai skiriasi nuo šeimos narių ar asmenų, gyvenančių tėvų kilmės šalyje. Mokant tokios kalbos būtina atsižvelgti ne tik į įgūdžių ugdymą, bet ir į daugybę kitų sociolingvistinių aplinkybių (Montrul, 2010).

Lietuvos mokyklų mokytojų teigimu, žodynas ir sakinio struktūra tampa labai svarbiais komponentais mokant lietuvių kalbos. Tiesa, kalbėdami apie lietuvių kalbos mokymą, jie išskiria, kad ne ką mažiau svarbu yra kasdienės situacijos, nes dažnai vaikas, mokėdamas buitinę kalbą, gali nemokėti specifinių žodžių ar frazių. Reikia pabrėžti, jog tyrimo metu buvo išsakyta, kad labiausiai pasigendama metodinės medžiagos, pritaikytos grįžtančiųjų vaikų lietuvių kalbos ugdymui.

Tokie skirtingi požiūriai į grįžusių iš užsienio vaikų lietuvių kalbos ugdymą atskleidžia, kad Lietuvoje tai ypač nauja tematika. Patys mokytojai, tyrimo metu kalbėdami apie savo kompetenciją, pabrėžė, jog nėra visiškai įsitikinę, kad žino pakankamai, kaip ugdyti grįžtančių migrantų vaikus. Kol kas mokytojai jaučiasi pasimetę tarp skirtingų rekomendacijų, nesuderintų dokumentų, kuriantys savo individualias programas, vertinimo būdus ir kažkoku stebuklingu būdu paruošiantys lietuvių kalbos nemokantį vaiką Lietuvos nacionaliniams ir pasaulio žinių patikrinimams, o svarbiausia – gyvenimui. Tyrimo metu apklausti mokytojai teigia, kad kurdami ugdymo planus jie bendradarbiauja tarpusavy, analizuoja galimybes vaiko integracijos gerinimui. Pasak jų, mokyklos bendruomenės palaikymas yra labiausiai motyvuojantis siekti tolesnių tikslų. Instituciniu ugdymo realybės lygmeniu yra labai svarbu, kaip mokykla kurs savo mokyklos kultūrą ir kaip įgyvendins mokyklos filosofiją.

Empirinio tyrimo metu taip pat išryškėja, jog užsienio šalyse dirbantys mokytojai pasigenda bendradarbiavimo tarp Lietuvos švietimo sistemos institucijų, nors siekia to paties tikslo – „prakalbinti vaiką lietuviškai“. Socialinių tinklų kūrimas tarp šių mokyklų duotų abipusės naudos. Tampa akivaizdu, jog dalijimasis gerąja patirtimi – akivaizdžiai vis dar nauja paradigma. Empirinio tyrimo metu taip pat pastebėta, kad naudinga informacija, kurią turi sukaupusios skirtingos švietimo institucijos, dažnai nepasiekia kitų su tais pačiais iššūkiais susiduriančių institucijų. Esant tokiai situacijai tikėtina, jog informacijos dalijimosi ciklas gali užstrigti ir nebūti sėkmingas, jei mokyklos kaip vieneto žinių plėtojimas nekoreliuos su valstybės tikslais ir ateities poreikiais. Būtina pabrėžti, jog bendros ateities siekimas gali padėti Lietuvos švietimo institucijoms susisteminti turimas žinias, jas pagilinti, o kartu įgyti trūkstamų žinių gerinant grįžtančiųjų integraciją.

Diskusija

Šiame darbe buvo stengiamasi atskleisti švietimo sistemos funkcionavimą ir jos sukeliamo poveikio stiprumą reemigrantų ugdyme. Trys skirtingos švietimo lygmenų pozicijos lemia skirtingą reemigrantų vaikų ugdymo supratimą ir skirtingai paveikia grįžusio vaiko adaptaciją bendruomenėje.

Pirmoji pozicija – Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos, t. y. viena iš asimiliaciją visuomenėje skatinančių pozicijų, kuomet bendrų taisyklių kūrimas ir taisyklių vykdymo priežiūra tampa vienu iš būdų adaptuoti reemigrantus mokykloje. G. Mažeikis (2014) tai įvardija kaip direktyvinį politinį mitą, kuomet pagrindinis politikos kūrėjų siekis yra reprezentuoti praeitį šiuolaikinėje pasaulio santvarkoje, t. y. ugdyti asmenį pagal savo šalies tradicijas perteikiant visas praeities emocijas, vertybes ir idealus. Šiuo atveju grįžusių iš užsienio emigrantų vaikai yra tarsi priversti perimti Lietuvos nustatytus

idealus pamirštant ankstesnę kultūrą, kurioje gimė ar augo. Šiuo straipsniu nesiekama sumenkinti tradicijų, tačiau šalia vertybinio masto tikimasi užtikrinti racionalų požiūrį į nusistovėjusias nuostatas.

Antroji pozicija – mokyklos administracijos / vadovų, kurie yra pereinamoji grandis tarp įstatymų kūrėjų ir praktinių veiksmų vykdytojų. Ši grupė yra tarsi pasiklydusi tarp savo nuomonės, jog vaiko gyvenimiškoji patirtis gali būti naudinga visuomenėje, ir tarp to, kad vaiko asimiliacija yra nustatyta aukštesniųjų institucijų, neatsižvelgiant į unikalias vaiko patirtis kitoje šalyje. A. Hargreaves (2008) teigia, jog dažnos vyriausybės mokyklų reformos ganėtinai apsunkena mokyklų galimybes būti kūrybiškoms ir besidalinančioms patirtimis. Užuoat žiūrėję į mokyklų vadovus kaip į atskirus asmenis, turime žiūrėti į juos kaip į visa apimančią jėgą, galinčią formuoti mokyklos bendruomenę ir taip užtikrinančią visiems mokiniams efektyvią ir kūrybingą mokymosi patirtį (Fink, 2005). Šiame straipsnyje užsienio lituanistinės mokyklos vadovai taip pat atstovauja antrai pozicijai, tiesiog pažvelgia į Lietuvos švietimo sistemą „iš šalies“. Šie asmenys, turėdami kitokį suvokimą apie švietimo sistemą ir mokinių ugdymą, teigia, jog švietimo sistema turi tarnauti žmogui, o ne žmogus sistemai.

Trečiajai pozicijai atstovauja mokytojai, neretai įsitikinę, jog jų nuomonė yra mažiausiai reikšminga keičiant švietimo sistemą. Dėl šios priežasties jie tampa arba praktiniais vykdytojais, arba tyliaisiais stereotipų griovėjais, kuriančiais individualias grįžtančiųjų ugdymo schemas. Pastarosios dažnu atveju taip ir lieka tarp klasės sienų. Tačiau kairiosios pakraipos mokslininkai yra jau seniai pastebėję, jog būtent pedagogas yra tas asmuo, kuris integruoja jaunos asmenis į visuomenę ir ekonominę sistemą (Cole, 2007). Taigi, integruojant reemigrantų vaikus, mokytojas atlieka svarbiausią vaidmenį. Rengiant mokytojus ir keliant jau esamų mokytojų kompetenciją, pokalbiai apie įvairovę, paliečiant ir grįžtančių šeimų vaikus, tampa būtini, nes būtent mokytojas, dirbdamas su multikultūre klase, privalo būti tolerantiškas ir taip ugdantis toleranciją Lietuvos visuomenėje.

Šis darbas atskleidžia poreikį sutelkti dėmesį į lietuvių kilmės emigrantus, jų vaikus ir ugdymą visose pasaulio lietuvių bendruomenėse. Remiantis empirinio tyrimo rezultatais, buvo išskirtos ir kelios rekomendacijos siekiant gerinti grįžtančiųjų vaikų integraciją į Lietuvos švietimo įstaigas:

- kalbos klasės steigimas pagal poreikį;
- vaikų klasėje skaičiaus mažinimas, mokytojo padėjėjo etato steigimas;
- pasiekimų fiksavimas, vaiko įsivertinimas.

Aptariant tyrimo dalyvių pasiūlymus, galima pastebėti bendrus panašumus – visos rekomendacijos yra orientuotos į kalbos ugdymą ir orientuojasi į galimybę vaikui suteikti ugdymą individualiai.

Užsienio lituanistinių mokyklų vadovai / mokytojai siūlo atsižvelgti į užsienio šalių patirtį, kuomet vaikas, nemokantis anglų kalbos, yra mokomas jos intensyviau būdu, tačiau visiškai nuo bendraamžių ir kitų užsiėmimų jis nėra atskiriamas. Žinoma, ne visos Lietuvos mokyklos turi galimybes tokioms klasėms sukurti, ypač kai į kai kurias mokyklas grįžta vos po kelis vaikus. Šiuo atveju yra siūloma kurti savaitgalines kalbos klases regionuose pagal poreikį. Tokiu atveju vaikas nėra atskirtas nuo savo bendraamžių klasės ir kiti užsiėmimai vyksta atsižvelgiant į vaiko individualius gabumus.

Taigi, šis tyrimas įvertino, kas ir kaip Lietuvoje vykdoma stengiantis integruoti grįžusių iš užsienio lietuvių vaikus bei kokie veiksniai nulemia vaiko integraciją. Būsimi tyrimai galėtų plėtoti šią idėją ir tirti, kas buvo pasiekta per kelerius metus. Norint pagerinti ar patikrinti duomenų rinkimo tikslumą, būtų galima panaudoti kokybinį ir kiekybinį tyrimus kartu, taip padidinant tiriamųjų skaičių ir išplečiant tyrimo lauką. Taip pat šiame tyrime nebuvo išmatuotas grįžusių iš užsienio tėvų pasitenkinimas ir suvokimas, kaip didėja mokyklų pasirinkimas Lietuvoje ir sugrįžtančių vaikų priėmimo galimybės. Norint išsiaiškinti, ar teikiamos integracijos rekomendacijos ir programos tinkamai veikia, būtų naudinga atlikti fenomenologinį tyrimą, siekiant ištirti vaiko išgyvenimus integracijos proceso metu. Tokie tyrimai padėtų išsamiau išnagrinėti reemigrantų sprendimus ir patirtį.

Išvados

Migracija yra nesibaigiantis, nevienareikšmis procesas, kurio metu migruojantis asmuo dažniausiai turi galimybę grįžti į savo kilmės šalį (reemigruoti). Visi politiniai sprendimai, susiję su migracijos procesu, daro įtaką migrantų šeimų vaikams. Tinkamas švietimo sistemos pasiruošimas priimti grįžtančiuosius suteikia galimybes sėkmingai reemigrantų ir jų vaikų integracijai, kuriant ilgalaikę pridėtinę vertę valstybei.

Lietuvoje reemigrantų vaikų ugdymo turinys yra kuriamas neatsižvelgiant į globalizacijos procesus. Ne visos Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklos yra pasirengusios priimti iš užsienio grįžusius vaikus ir sudaryti tinkamas sąlygas jų ugdymui. Siekiant pagerinti šią situaciją yra svarbus visų integracijos procese dalyvaujančių švietimo institucijų bendradarbiavimas ir partnerystės tęstinumas.

Grįžusių šeimų vaikus Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose veikia tiek išoriniai, tiek vidiniai veiksniai. Svarbiausiu veiksniu yra išskiriama paties vaiko motyvacija mokantis kalbą, tačiau siekiant sėkmingos integracijos yra būtinas bendradarbiavimas su tėvais, mokytojų kompetencijų ugdymas ir priimančios mokyklos bendruomenės požiūris. Tolerancijos trūkumas ir atskirtis grįžtančiųjų atžvilgiu yra bene didžiausi iššūkiai, su kuriais susiduria švietimo institucijos.

Užsienio šalyse dirbantys tyrimo dalyviai pastebi, kad Lietuvoje išeiviai ar emigrantai yra „pamiršami“, o lietuvių kalba dažnai suprantama kaip vertybė ar „tautiškumo“ įrodymas. Šiuo atveju emigravęs asmuo, o ypač nemokantis lietuvių kalbos, tarsi nebeturi teisės savęs vadinti lietuviu, o tai grįžusiems į Lietuvą emigrantų vaikams gali sukelti vidinius konfliktus ieškant savo tautinio identiteto.

Literatūra

- Arowolo, O. O. (2000). Return migration and the problem of reintegration. *International Migration*, 38(5), 59–82.
- Budginaitė, I., Mašidlauskaitė, R. (2015). Ar laukiami diasporos vaikai Lietuvoje? Tėvų ir mokytojų patirtys. *Politologija*, 2, 94–128.
- Cassarino, J. P. (2004). Theorising return migration: a revisited conceptual approach to return migration. *Florence: European University Institute, Florence Robert Schuman Centre for Advanced Studies, RSCAS working paper* (2004).

- Cole, M. (2007). *Marxism and educational theory: Origins and issues*. USA: Routledge Falmer.
- Dumitru, F., Langa, C. (2016). Schooling adaptation of Romanian remigrants pupils to the primary education in Romania. *Social Sciences and Education Research Review*, 3(1), 77–86.
- Duoblienė, L. (2009). Ar pavyks išvengti hibridinio tapatumo formavimo(si) informacinėje visuomenėje? *Acta Paedagogica Vilnensia*, 23, 79–91.
- Fink, D. (2005). *Leadership for mortals: Developing and sustaining leaders of learning*. Sage.
- Gadamer, H. G., Dutt, C. (2001). *Gadamer in conversation: Reflections and commentary*. Yale University Press.
- Hargreaves, A. (2008). *Mokymas žinių visuomenėje: švietimas nesaugumo amžiuje*. Vilnius: Homo liber.
- Kairė, S. (2019). Į Lietuvą grįžusių/atvykusių vaikų integraciją švietimo sistemą skirtingų savivaldybių mokyklose. *Projektas „Kurk Lietuvai“*. [žiūrėta 2020-04-07]. Prieiga per internetą: http://kurklit.lt/wp-content/uploads/2019/04/%C4%AF-Lietuv%C4%85-gr%C4%AF%C5%BEtan%C4%8Di%C5%B3-vaik%C5%B3-integracija-%C4%AF-%C5%A1vietimo-sistem%C4%85_-esama-situacija-3.pdf.
- Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. 2-asis leidimas. Kaunas.
- Makarevičienė, A., Budginaitė-Mačkinė, I., Erentaitė, R., Strauka, O., Valansevičiūtė, G. (2018, lapkritis). Švietimo paslaugų sugrįžusiems asmenims poreikio savivaldybėse tyrimas. *PPMI group*. žiūrėta 2019-11-08]. Prieiga per internetą: https://www.smm.lt/uploads/documents/svietimas/%C5%A0vietimo%20paslaugos%20sugr%C4%AF%C5%BEusiems_galutin%C4%97%20ataskaita_20181120.pdf.
- Mažeikis, G. (2014). Hermeneutinė direktyvinės mitologijos ir humanizmo kritika. *Inter studia humanitatis*, 17, 42–61.
- Montrul, S. (2010). Current issues in heritage language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 3–23.
- Oficialiosios statistikos portalas (2020). Grįžę Lietuvos Respublikos piliečiai. [žiūrėta 2020-10-03]. Prieiga per internetą: <https://osp.stat.gov.lt/statistiniu-rodikliu-analize?theme=all#/>.
- Palaiologou, N. (2007). School adjustment difficulties of immigrant children in Greece. *Intercultural Education*, 18 (2), 99–110.
- Pichler, R., Tomic, C. H., (2018). *Remigration to post-socialist Europe: Hopes and realities of return*, LIT Verlag Münster.
- Ražanauskaitė, J., Brazienė, R. (2010). Grįžtamoji lietuvių emigracija: prielaidos, požiūriai, kontekstas. *Filosofija. Sociologija*, 21 (4), 285–297.
- Ruškus, J., Kuzmickaitė, D. K. (2008). Į Lietuvą grįžusių šeimų vaikų ugdymo ypatumai: „Šėltinio“ mokyklos atvejis. *Oikos: lietuvių migracijos ir diasporos studijos*, 2 (6), 106–116.
- Targamadžė, V. (2017). *Geros mokyklos koncepcijos įgyvendinimo linkmės*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

Remigration in Lithuania in the 21st Century: The Readiness of the Education System to Accept Students from Returning Families

Jurgita Bagdonaitė

Vilnius University

S u m m a r y

The research of remigration while underlining social, psychological and cultural areas of its process began quite recently. School-age children arriving together with returning emigrants are forced to continue their education in general education schools in Lithuania. To this day, a large proportion of educators are facing a great deal of uncertainty while educating the children returning from abroad. This leads to the main question of this article: what makes returning child's integration in the Lithuanian education system successful?

The objective of the article: The readiness of the education system to accept students from returning families. *The main aim of the article:* to reveal and examine the preparation of the Lithuanian education system to accept children from returning families, and, moreover, to determine the factors needed for their successful integration. *The main tasks of the article:* to evaluate the readiness and also the limitations when accepting returning children to general education schools in Lithuania. Furthermore, to conduct an empirical research study in order to examine the standpoint of the employees at the educational institutions in Lithuania regarding the educational integration of returning children, as well as to determine the influencing factors that have a significant impact on the success of integration of the children while also determining the main influencing factors of remigration, its obstacles and limitations along with analyzing the impact of the preparation of students in Lithuanian schools abroad on their education after their return.

Research methodology: the analysis of the scientific literature and other information sources along with a qualitative research method and an interpretive evaluation of interviews.

It was established that the concept of education of returning children is ever-changing. Two groups of influencing factors regarding a successful or unsuccessful integration of a child were determined in this article: internal and external factors. Child's motivation is considered the most essential factor while seeking a successful integration process. Other significant factors are cooperation with parents, constant improvement of competencies of educators as well as a positive attitude of the school community that is accepting the children. The main obstacles that Lithuanian educational institutions are facing at the moment are Lithuanian language education and nurturing, a lack of tolerance and competencies of educators. An evident incompatibility of educational documents and practical activities can create limitations regarding equal integration opportunities for returning children. The development and creation of a cooperative environment within the school is determined to be one of the most successful methods to facilitate the job of educators.

Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymas: X vaiko atvejis

Monika Kontautaitė

Klaipėdos universitetas

Aida Norvilienė

Klaipėdos universitetas

Anotacija. Straipsnyje pristatoma pedagogų bei tėvų nuomonė apie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo(si) situaciją bendrojo ugdymo mokykloje. Kokybinio tyrimo metu, atliekant pusiau struktūruotą interviu su pedagogais bei mama, nustatyta, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai į bendrojo ugdymo mokyklą yra įtraukiami labiau teoriškai nei praktiškai. Nors tyrimo dalyviai pasisako už specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių įtraukimą, suteikia įvairiapusišką specialistų pagalbą, informantai išvelgia nemažai sistemos trūkumų, kurie nesuteikia galimybės skirti mokiniui tokios pagalbos, kuri jam būtina. Tyrimo dalyvių nuomone, bendrojo ugdymo mokyklose dirbantys pedagogai nėra išmokyti, kaip su tokiais mokiniais dirbti, trūksta priemonių, atskirų patalpų individualiam darbui. Klasėse per didelis mokinių skaičius. Dėl šių priežasčių ugdymas, nukreiptas į mokinį, ne visuomet yra tikslingas. Taip pat paaiškėjo, kad su mokiniu dirbantiems specialistams sunku komunikuoti tarpusavyje ir dirbti komandoje išsikeliant bendrą tikslą ir jo siekiant. Visi apklaustieji dirba taip, kaip, kiekvieno atskira nuomone, yra geriausia. Išryškėjo ir menkas tėvų su mokiniu darbas namuose. Dėl šių priežasčių mokinio ugdyme trūksta tęstinumo, kuris yra vienas iš svarbiausių veiksnių, darančių įtaką specialiųjų poreikių turinčių mokinių ugdymo(si) sėkmei.

Esminiai žodžiai: specialieji ugdymosi poreikiai, specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymas.

Abstract. The article presents the opinion of teachers and parents concerning the educational situation of students with special educational needs at general education schools. The qualitative research, which was carried out by means of a semi-structured interview with teachers and parents, helped to determine that students with special educational needs are included in the general education school on a theoretical rather than practical basis. Despite the fact that the school advocates the inclusion of students with special educational needs and provides various special support services, informants observe a number of weaknesses in the system that do not provide an opportunity for the subject to receive the support one requires. It is alleged that teachers working at general education schools are not trained to work with such students and there is a lack of means and facilities for individual work. There are too many students in classes. Due to the following reasons, education that the subject receives is not always efficient. It was also revealed that specialists working with the subject have difficulties in communicating with each other and working as a team in order to set and achieve a common goal. All interviewees work as they think is best. Poor parent-subject work at home was also emphasized. For the given reasons, there is a lack of continuation in the education of the subject, which is one of the most important factors influencing the educational success of students with special educational needs.

Key words: special educational needs, education of students with special educational needs.

Įvadas

2018–2019 m. duomenimis, Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose visiškos integracijos būdu mokėsi 35 711 specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių. Lietuvos

Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatyme (2011) teigiama, kad ugdymas(is) turėtų vykti visiems kartu, pašalinant visas įmanomas sąlygas, sukuriančias diskriminaciją dėl skirtingai besireiškiančių mokinių gabumų. Įvairus įvairiems – tai ugdymas(is), atsižvelgiantis į mokymosi poreikių, pasirinkimų, galimybių, stilių skirtumus ir pasiūlan- tis įvairias bei tinkamas mokymosi tempo, būdų, technikų galimybes (Geros mokyklos koncepcija, 2015).

Pagal Europos specialiojo ir inkluzinio ugdymo plėtros agentūros parengtą inkliuzinio švietimo mokytojo profilį, apibrėžtos svarbiausios vertybės, kurios turėtų nurodyti kryptį asmenims, vykdančioms įtraukųjį ugdymą(si) švietimo sistemoje: pagarba mokinių įvairovei ir skirtumams, bendradarbiavimas tarp pedagogų bei asmeninis profesinis tobulėjimas, prisiimant atsakomybę už mokymąsi visą gyvenimą, vadovaujantis principu, jog kitų mokymas yra neatsiejamas nuo asmeninio tobulėjimo (European agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017). Pasak A. Mažylienės ir kt. (2011), remiantis šiomis vertybėmis, matyti, kad įtraukusis ugdymas nesibaigia tik požiūrio pakeitimu ar sutikimu priimti specialiųjų poreikių turintį mokinį į bendrojo ugdymo mokyklą. Remiantis tyrimais (Ališauskienė ir kt., 2007; Gerulaitis, 2007; Scheuermann, Hall, 2008; Wearmouth, Glynn, Berryman, 2004), galima teigti, kad konsultavimasis su specialistais, tarimasis su kolegomis suteiktą galimybę atskleisti vaiko turimus gebėjimus (ar „apeiti“ negalias) ir patirti mokymo(si) sėkmės jausmą. Kiekvienas vaikas, turintis specialiųjų ugdymosi poreikių, turi ne tik tam tikrai grupei charakteringų bruožų, bet ir būdingų tik sau (Kielaitė, 2013). Pažinti mokinį tampa dar sudėtingiau, kuomet jam nustatyti kompleksiniai sutrikimai. Tai įvairių sutrikimų arba negalių deriniai (Samsonienė, 2006b). Tai reiškia, kad pedagogai bei specialistai, dirbantys su mokiniais, turinčiais kompleksinių sutrikimų arba negalių, privalo turėti dar daugiau žinių ir įgūdžių, kad tikslingai įtrauktų mokinius į ugdymo(si) procesą.

Ugdymo proceso dalyvių (mokinio, jo šeimos, specialistų, mokytojų), kaip lygiaverčių partnerių, įsitraukimas į sprendimų paiešką, veiklos planavimą, vykdymą, įvertinimą, refleksiją ne tik konstruoja savikontrolę ir atsakomybę grįstą elgesį bei pozityvaus požiūrio palaikymą, bet ir skatina mokymo(si) veikiant procesus, kaip mokymą(si) kartu su kitais ir vieniems iš kitų. Kalbant apie įtraukųjį ugdymą labai svarbi yra dialogo filosofija. Paprastai dialogą laikome geriausia susikalbėjimo ir konfliktų sprendimo forma kuriant santykius, todėl, kalbant apie santykių kūrimą ugdymo procese, būtina pabrėžti dialogo svarbą. Kai siekiame dialogo, dažniausiai mums aišku, kad siekiame susikalbėjimo, sutarimo ir susitarimo (Buber, 2001; Gutauskas, 2010). Dialogo filosofija labai svarbi numatant bendradarbiavimo galimybes ugdant specialiųjų ugdymosi poreikių vaikus, pritaikant ugdymo turinį, metodus, kuriant sąveiką tarp ugdymo proceso dalyvių. Todėl mokslinė tyrimo problema apibrėžiama klausimu: kokia yra ugdymo proceso dalyvių nuomonė apie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymą(si) bendrojo ugdymo mokykloje?

Tyrimo objektas – specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymas(is).

Tyrimo tikslas – ištirti ugdymo proceso dalyvių nuomonę apie X vaiko, turinčio kompleksinį sutrikimą, ugdymosi galimybes.

Tyrimo metodologija

Pasak V. Žydžiūnaitės ir S. Sabaliausko (2017), kokybiniai tyrimai skatina atkreipti dėmesį į žmonių patirtį ir mąstymą konkrečiose situacijose. Organizuojant tyrimą buvo remtasi tradicine struktūra – identifikuota problema, suformuluoti tyrimo klausimai, renkami ir analizuojami su tyrimo tema susiję duomenys.

Tyrimo dalyviai. Atliekant kokybinius tyrimus, informantų imtis priklauso nuo tyrimo tikslo (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008). Kadangi tyrimu siekta išsiaiškinti pedagogų ir tėvų nuomonę apie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių įtraukimą į bendrojo ugdymo mokyklą suteikiant kompleksinę specialistų pagalbą, kokybiniam tyrimui pasirinkti vienetai iš generalinės aibės buvo atrinkti taikant tikslinės atrankos būdą. Tikslinė atranka – tai procesas, kuomet į atrankinę visumą tyrėjas atranka elementus priklausomai nuo tyrimo tikslų (Rupšienė, 2007). Vykdam tikslinę atranką atrinkti tie individai, kurie pedagoginės psichologinės tarnybos priskirti kaip pagalba X vaikui ugdam(is) bendrojo ugdymo mokykloje. Šiuo atveju tai pradinių klasių mokytoja, mokytojos padėjėja, spec. pedagogė, logopedė ir turinčio kompleksinį sutrikimą X vaiko mama. Tyrimo dalyvių demografinė charakteristika pateikiama 1 lentelėje.

1 lentelė. Informantų demografinė charakteristika

Informantai	Lytis	Pedagoginio darbo stažas	Pedagoginė klasifikacija	Miestas
Mokytoja	Mot.	29 m.	Mokytoja metodininkė	Klaipėda
Spec. pedagogė	Mot.	31 m.	Specialioji pedagogė ir logopedė metodininkė	Klaipėda
Logopedė	Mot.	31 m.	Specialioji pedagogė ir logopedė metodininkė	Klaipėda
Mokytojos padėjėja	Mot.	Pirmieji metai	Vidurinis išsilavinimas	Klaipėda
Mama	Mot.	–	–	Klaipėda

Šiame tyrime dalyvavo 1-osios Klaipėdos miesto mokyklos pedagogai. Tokia imtis yra pakankama, nes, taikant individualų interviu, rekomenduojama imtis – nuo 5 iki 30 žmonių (Rupšienė, 2007).

Tyrimas vykdytas 2019 m. balandžio mėnesį. Tyrimui atlikti buvo pasirinktas pusiau struktūruoto interviu metodas, kaip vienas patogiausių apklausos būdų, kuriuo galima gauti kuo daugiau nestruktūruotos informacijos apie tiriamą problemą. Tai kokybinis duomenų rinkimo metodas, kuomet tyrėjas klausinėja ir aktyviai klausosi atsakymų, o tiriamasis atsakinėja į tyrėjo pateiktus klausimus (Rupšienė, 2007). Kokybinis tyrimas aprėpia individualius pasisakymus. Tyrimui įvykdyti pasirinktas interviu suteikia galimybę išskirti bei pabrėžti vidines psichologines ir elgsenos charakteristikas konkrečiuose kontekstuose ir situacijose (Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017).

Iš viso interviu metu tyrimo dalyviams buvo pateikta 7–11 tarpusavyje susijusių, tikslingų klausimų, tačiau kartu paliekama galimybė tiriamiesiems laisvai pasisakyti. Pusiau

struktūruotas interviu tyrėjui suteikia galimybę, atsižvelgiant į interviu vyksmą, pakreipti klausimus reikiama linkme. Pusiau struktūruotas interviu užbaigtas demografiniais klausimais, siekiant atskleisti tyrimo dalyvių charakteristikas. Norint gauti išsamią pedagogų ir tėvų nuomonę apie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių įtraukimą į bendrojo ugdymo mokyklą suteikiant kompleksinę specialistų pagalbą, visų pirma iš anksto buvo susitarta su kiekvienu jų atskirai dėl interviu sąlygų. Su kiekvienu informantu tiesioginio susitikimo metu, taip pat telefonu buvo susitarta dėl interviu laiko ir trukmės. Šio tyrimo metu interviu su mokytojais ir mama ilgiausiai truko 45 min., trumpiausiai – 25 min. Interviu vyko mokytojų darbo vietoje, kadangi tai natūrali jų aplinka, kurioje žmogus jaučiasi jaukiai ir laisvai, su mama vyko ne mokyklos erdvėje. Iš informantų gauti duomenys buvo fiksuojami raštu.

Tyrimo duomenų analizė. Interviu metu gauti duomenys buvo transkribuojami į rašytinį tekstą kompiuteryje. Analizuojama informantų pateikta informacija. Norint sudaryti bendrą vaizdą, išskirti esminiai sakiniai ar jų dalys, susiję su nagrinėjama patirtimi. Tekstas skirstomas į prasminius vienetus, kuriuos atspindi frazės, sakiniai, pagrindiniai žodžiai, tiesiogiai susiję su tiriamu fenomenu. Prasminiai vienetai grupuojami, siekiant juos sujungti į holistinę struktūrą.

Tyrimo etika. Remiantis V. Žydžiūnaite ir S. Sabaliausku (2017), mokslinio tyrimo etika susijusi su moraliniais principais, kuriais tyrėjai turi vadovautis tik pradėję savo veiklą, rengdamiesi tyrimui, iki tol, kol paskelbiami tyrimo rezultatai. Etiškas tyrėjo elgesys tyrimo rezultatus paverčia kokybiškesniais. Vykdamas tyrimą buvo remtasi keturiais svarbiausiais autorių išskiriamais principais: pagarbos asmens privatumui (užtikrinimas, kad žmogumi nebūtų pasinaudota), konfidencialumo ir anonimiškumo (visa informacija, kuri yra gaunama iš informantų, yra konfidenciali), geranoriškumo ir nusiteikimo nekenkti tiriamajam asmeniui (pagarba asmens privatumui), teisingumo (informantai į tyrimą įtraukiami savo noru, jų nevaržant ir neverčiant).

Tyrimo rezultatai

Atliekant kokybinį pedagogų bei mamos nuomonės tyrimą, pirmiausia siekta aprašyti X vaiko, turinčio kompleksinį sutrikimą, charakteristiką ir išsiaiškinti šio mokinio specialiuosius ugdymosi poreikius. Tai devynerių metų berniukas, besimokantis antroje klasėje. Berniukas socialus, mėgstantis bendrauti, tačiau labiau jam patinka bendrauti su suaugusiais žmonėmis. Jam nustatyti vidutiniai specialieji ugdymosi poreikiai. Kompleksinis sutrikimas: dėmesio ir kalbos (nežymus kalbos neišsivystymas) sutrikimai ir mokymosi sunkumai dėl sulėtėjusios raidos (pažintinės, motorikos).

Verbaliniai gebėjimai atitinka labai žemą intelektinių gebėjimų lygį. Stiprioji verbalinių gebėjimų pusė yra abstraktus loginis mąstymas. Kalbos formavimasis, žodžio reikšmės supratimas ir žinių (informacijos) kaupimas, palyginti su bendraamžiais, atitinka žemą gebėjimų lygį. Silpnoji pusė – socialinė branda ir nuovoka, gebėjimas pritaikyti praktines žinias socialinėms situacijoms (didelė priklausomybė nuo suaugusiųjų, nebrandumas, atsakomybės stoka). Neverbalinių gebėjimų stipriosios pusės – aklumas ir žinomų objektų

vizualus atpažinimas (ilgalaikė atmintis). Trumpalaikės atminties (girdimoji, regimoji) galimybės labai atsilieka nuo bendraamžių.

Dėmesys blaškus, greit išsenkantis, ypač atliekant konstrukcines bei girdimojo ir sekos suvokimo reikalaujančias užduotis. Nuolat reikalinga išorinė reguliacija. Dėmesys atitinka žemą ir labai žemą gebėjimų lygį.

- Bendrieji intelektiniai gebėjimai atitinka labai žemą gebėjimų lygį (IQ-66).
- Vizualinė motorinė koordinacija atitinka labai žemą gebėjimų lygį.
- Skaičiavimo gebėjimai atitinka labai žemą gebėjimo lygį.
- Percepcinė sintezė ir atgaminimas atitinka labai žemą gebėjimų lygį.
- Silpni smulkiosios motorikos pradmenys.
- Kalba gramatiškai netaisyklinga, žodžių struktūros iškraipymai apsunkina kalbos supratimą aplinkiniams.
- Vykdo trumpas žodines instrukcijas.
- Siauras žodynas.

Interviu su mokinio mama buvo pradėtas nuo ankstesniojo mokinio gyvenimo laikotarpio, kuomet buvo išsiaiškinta, jog jis turi sutrikimą. Mamos teigimu, apie tai ji sužinojo „*gan anksti. Tačiau viskas vyko palaipsniui, pastebint, kad jau pirmaisiais metais po truputį viskas vėlavo. Pradedant sėdėjimu, vaikščiojimu, o vėliau ir kalba. Nuo trejų metų jau lankėme logopedų užsiėmimus, keliavome į mankštas, masažus.*“ Remiantis mamos atskleista patirtimi, galima suprasti, kad sutrikimas pradėjo reikštis greitai ir tai leido pakankamai anksti imtis visų įmanomų priemonių, kad vaikui būtų suteikta visa jam reikalinga pagalba. Išsiaiškinus, koku metu X vaiko sutrikimas buvo pastebėtas, buvo siekiama sužinoti priežastį, dėl kurios mokinio šeima pasirinko bendrojo ugdymo mokyklą. Atsakydama mama įvardijo, kad tokį apsisprendimą lėmė „*noras, kad mokytųsi ir bendrautų normalioje aplinkoje, tarp stiprių vaikų. Manome, kad besiugdymas tokioje aplinkoje jis labiau pasitemps, stengsis lygintis į kitus ir visapusiškai augti. Vis tiek tai, ką girdi ar matai, vienaip ar kitaip veikia mūsų mąstymą.*“ Nors aiškiai parodoma, jog mama suvokia savo vaiko silpnybes ir jų neneigia, atsakymo metu nebuvo užsimenama apie ugdymosi kokybę kaip ne apie savaiminį procesą. Mama pasisako norinti, kad mokinys stebėtų kitus ir iš jų mokytųsi, tačiau neužsimena apie norą sulaukti tinkamos pagalbos iš specialistų ar išskirtinio dėmesio pamokų, kitokių veiklų metu. Todėl galima daryti prielaidą, kad specialistų pagalba nėra pagrindinis aspektas, lemiantis mokinio leidimą į bendrojo ugdymo mokyklą. Tačiau X vaiko, turinčio kompleksinį sutrikimą, mama pripažįsta, kad apie bendrojo ugdymo mokyklą ir šeimų, auginančių specialiujų ugdymosi poreikių turinčių vaikų, sąveiką domėjosi mažai: „*kaip ir ne. Na, kažkiek informacijos gavome darželyje, bet buvome griežtai nusprendę pradėti lankyti paprastą mokyklą. Tiesiog pažiūrėti, kaip jam seksis ten, o į specialiąją mokyklą visuo- met galime suspėti.*“ Iš atsakymo matyti, kad informacijos apie panašius atvejus buvo gauta mažai, tačiau mama aiškiai parodo, kad jokia gauta informacija nebūtų paveikusi šeimos išankstinio apsisprendimo mokinį leisti į bendrojo ugdymo mokyklą. Ugdymosi įstaigos pasirinkimą lemia ir susidariusi pedagogų bei / ar įstaigų vadovų nuomonė apie specialiujų ugdymosi poreikių turinčius vaikus. Todėl kitu klausimu siekta išsiaiškinti,

kaip į norą lankyti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiam vaikui bendrojo ugdymo mokyklą reagavo įstaigos administracija, vadovai bei / ar kiti dirbantys specialistai, žvelgiant mamos akimis. Atsakymas buvo labai aiškus, trumpas ir konkretus: „*Visiškai paprastai. Nei direktorė, nei mokytoja neatkalbinėjo nuo mūsų pasirinkimo. Neskatino pasirinkti specialiosios mokyklos.*“ Atskleista mokyklos bendruomenės reakcija sudaro įspūdį, kad tokia praktika jiems nėra naujiena ir mokykloje dirbantys specialistai geba bei nori realizuoti įtraukiosios mokyklos koncepciją.

Išryškėjus X vaiko, turinčio kompleksinį sutrikimą, charakteristikai ir išsiaiškinus svarbiausius aspektus, nurodančius kelią nuo mokinio specialiųjų ugdymosi poreikių atpažinimo iki bendrojo ugdymo mokyklos pasirinkimo, buvo siekiama į mokinį pažvelgti iš su juo dirbančių specialistų (mokytojos, spec. pedagogės, logopedės, mokytojos padėjėjos) pusės. Todėl pirmuoju klausimu specialistams buvo siekiama išsiaiškinti, kaip skirtingai ar vienodai jie mato ir suvokia mokinio specialiųjų ugdymosi poreikių raišką įvairių ugdymo(si) veiklų metu. To paties buvo teirautasi ir vykdant interviu su mama. Visų tyrimo dalyvių atsakymuose išryškėjo keturi specialiųjų ugdymosi poreikių turinčio mokinio raiškos apibūdinimai: nesusikaupimas, judrumas, žemi rezultatai, blaškymasis. Tai įrodo informantų pateikta nuomonė: „*Sunkiai susikaupia, blaškosi nuo įvairių pašalinių garsų, sunku mokyti, judrus (mama).*“ „*Juda, blaškosi, sunkiai ką nors išmoksta. <...> Nesusikaupia (mokytoja).*“ „*Jis nesugeba sukaupti dėmesio, užduotis atlieka trumpai, visą laiką blaškosi. Jį blaško visokie garsai, aplinkiniai (mokytojos padėjėja).*“ „*Judrus, blaškus, nesusikaupia (spec. pedagogė ir logopedė).*“ Tačiau buvo ir kitų, nesutampančių atsakymų, kurie parodo, jog skirtingose situacijose, šalia skirtingų žmonių, mokinys, turintis specialiųjų ugdymosi poreikių, gali atsiskleisti skirtingai: mokytoja teigia, kad mokinys „*pamokos metu nejaučia, kokia balso tonacija reiškiasi. Kartais gali nesuprasdamas pradėti kalbėti ar reikšti savo mintis visu garsu, nepaisydamas to, kad visi susikaupę dirba.*“ Taip pat mokytoja papildo, kad mokinys „*supyksta, kuomet jo prašoma ką nors atlikti (klasėje). Neretai pasitaiko, kad išsisukinėja išsiprašydamas į tualetą ar pasiteisindamas, kad pavargo, nors būna, kad tai tik pirmos pamokos pradžia.*“ Mokytojos padėjėja teigia, kad mokinys „*užduotis atlieka trumpai. Jį blaško įvairūs garsai klasėje ar už lango. Tai nukreipia jo dėmesį nuo pateiktos veiklos.*“ Šie mokytojos bei mokytojos padėjėjos atsakymai atskleidžia, kad klasėje mokinio specialieji poreikiai labiausiai pasireiškia per dėmesio sutrikimą, kuris daro įtaką ne tik paties mokinio nuolatiniam judėjimui, negalėjimui susikaupiti ar ilgai išlaikyti dėmesį, tačiau kartais ir paties nesuvokimui, kad nuo veiklos atitraukia ir kitus klasėje besimokančius vaikus. Specialioji pedagogė atskleidė, kad „*sutrikimas tikrai lemia mokinio mąstymą ir pasiekimus*“; pabrėžė, kad „*mokiniui reikalinga nuolatinė pagalba ir kontrolė*“. Pasak logopedės, mokinys „*daugumą žodžių taria gramatiškai netaisyklingai. Sakytinėje kalboje pasitaiko žodžių derinimo, valdymo ir darybos klaidų.*“ Mamos nuomone, „*visa motorika stipriai atsilieka nuo bendraamžių*“. Apibendrinant tyrimo dalyvių pasisakymus galima išskirti, kad kompleksinis dėmesio, kalbos ir raidos sutrikimas reiškiasi visose trijose sutrikimą sudarančiose kategorijose, tačiau dažniausiai pasižymi nesusikaupimu, judrumu, žemais rezultatais. Svarbu pažymėti, kad tyrimo

dalyviai skirtingai pateikia informaciją apie mokinio sutrikimų raišką, atsižvelgdami į savo patirtį bendraujant su vaiku.

Plėtojant atvejo analizę, svarbu iš gautos informacijos išskirti tai, kad nepaisant to, jog mokinys mokosi bendrojo ugdymo mokykloje, turimas sutrikimas neleidžia paslėpti turimų ugdymosi skirtumų. Aiškiai matomas atsiliekantis ugdymasis: „*taip, (ugdymas(is)) atsiliekantis. Pagal tai, ką turėtų antroje klasėje mokėti, o ką moka, tai tikrai atsiliekantis yra. Skaityt nemoka, rašyt nemoka, skaičiuot... na taip, su pagalba (mokytojos padėjėja).*“ „*Žinoma, labai atsiliekantis (mokytoja).*“ Analizuojant šią temą plačiau, tiek specialioji pedagogė, tiek logopedė pabrėžė, kad „*sunkėjant mokomajai medžiagai, ilgėja ir mokymosi laikas*“. Mokinio atsilikimą ir nukrypimą nuo bendrosios programos bei žinių ir įgūdžių, kuriuos jis turėtų būti pasiekęs, mokytoja pastebėjo jau „*pirmosios klasės viduryje, kuomet buvo peržengiami didesni skaičiai, rašomi diktantai, skaičiuojama mintinai. Na, o didžiausias atotrūkis pasimatė antroje klasėje.*“ Tačiau į vaiko pasiekimus mama žiūri skirtingai, teigdama: „*kokie mes nuėjome į pirmą klasę ir kokie mes esame dabar, yra tikrai didelis žingsnis pirmyn*“. Nors mokyklos specialistai išskiria neigiamas mokinio gebėjimų puses, mama teigia, kad „*atvirksčiai, jo pasiekimais mokytojai vis džiaugiasi*“. Analizuojant tyrimo dalyvių pateiktus atsakymus galima teigti, kad mokytojai ir mama vaiko ugdymo pasiekimus vertina skirtingai.

Taip pat buvo siekiama plačiau išanalizuoti, kaip vykdomas mokinio ugdymas(is) ir kuo jis skiriasi nuo darbo su mokiniais, kurie specialiųjų ugdymosi poreikių neturi: „*Individualus darbas. Įtraukimas tik tuomet, kai tai iš tikrųjų įmanoma. Darbas pagal pritaikytą programą (mokytoja).*“ „*Darbas atskirai, vienas su vienu. Kuo mažiau komandinio darbo. Palengvintos užduotys (mokytojos padėjėja).*“ Remiantis tyrimo dalyvių atsakymais, pasakytina, kad klasėje mokytoja mokinį dažniausiai įtraukia per „*pasaulio pažinimo, kūno kultūros, dailės, etikos, valandėlės pamokas. Na, o per kitas, tokias kaip matematika ar lietuvių kalba – įtrauktis neįmanoma dėl didelio žinių ir įgūdžio skirtumo lyginant su kitais klasės mokiniais.*“ Mokytoja aiškina, kad vaikas, įtrauktas į bendrą žaidimą, „*negeba perprasti taisyklių, negeba dirbti komandoje ar atlikti sudėtingesnių, logikos reikalaujančių užduočių*“. Todėl jo įtrauktis klasėje yra „*labai menka, su didele ir nuolatine mokytojos padėjėjos pagalba*“. Remiantis tyrimo dalyvių nuomone, mokytojos padėjėjos atsakymais, galima teigti, kad ji vaikui padeda „*rinkdama, spausdindama, kurdama mokymosi medžiagą*“. Padeda mokiniui geriau jaustis pamokoje: „*pamokų metu nuolat sėdžiu šalia. Parodau, paaiškinu, ką ir kaip reikia atlikti*“ arba „*primenu, kad apskritai reikia veiklą atlikti*“. Pagalba įsitraukiant į veiklas, užduočių lengvinimas ir individualus darbas yra tik dalis visos bendrojo ugdymo mokykloje mokiniui suteikiamos pagalbos. Kartu su mokiniu dirbanti specialioji pedagogė taip pat suteikia pagalbą mokiniui. Specialioji pedagogė kartu su juo individualiai dirba „*du–tris kartus per savaitę. Po 45 minutes (spec. pedagogė)*“, priklausomai nuo to, ar spėja suteikti individualaus dėmesio kiekvienam mokykloje besiuogančiam specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiam mokiniui. Logopedė su mokiniu dirba „*vieną kartą per savaitę. Vieną pamoką.*“ Remiantis specialiosios pedagogės teigimu, galima teigti, kad ji mokiniui padeda „*lavindama tiriamojo sutrikusias funkcijas per įvairius žaidimus: smulkioji motorika, atmintis, logika,*

dėmesys“. Taip pat ugdo ir „socialinius, emocinius įgūdžius“. Logopedė ugdo mokinio „kalbą, tartį, kalbos suvokimą, žodžių garsų atpažinimą“.

Analizuojant šią temą giliau, siekta išsiaiškinti, kaip tyrimo dalyviai vertina bendrojo ugdymo mokyklos pasiruošimą suteikti mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, kokybišką ugdymą. Kalbant apie mokyklos pasiruošimą pedagogų nuomonės išsiskyre: „ne, nes tiek mokytojai, tiek mokytojų padėjėjai privalėtų būti išmokomi, paruošti tokiam darbui. Dabar to nėra. Turėtų mokyti kryptingai dirbti su specialiųjų poreikių mokiniais, turėtų specialių, tam tikrų žinių (mokytoja)“; „manau, kad tikrai nėra pasiruošusi. Todėl, kad turėtų būti mokytojai apmokyti, kaip su tokiais vaikais dirbti (mokytojos padėjėja)“; „mokyklos yra ir pasiruošusios, ir ne. Mokyklos rūpinasi mokytojų padėjėjais, kurie tikrai stengiasi kuo labiau mokiniams padėti. Tačiau mokyklos neturi pakankamai priemonių, dalijamosios medžiagos, vadovėlių, patalpų, kuriose galėtų dirbti specialiųjų poreikių turintys mokiniai (spec. pedagogė, logopedė)“. Analizuojant šiuos tyrimo dalyvių atsakymus išryškėja mokykloje dirbančių specialistų dvejotumas. Iš vienos pusės, matyti, kad visi specialistai įžvelgia bendrojo ugdymo mokyklos trūkumus, kalbant apie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių įtrauktį. Iš kitos pusės, informantai mato ir situacijos gerėjimą – mokytojų padėjėjų įdarbinimą. Tačiau svarbu pažymėti, kad tai buvo vienintelis pedagogų paminėtas teigiamas aspektas.

Geriausi mokinių pasiekimai atsiskleidžia, kuomet pagrindiniai vaikų mokytojai (t. y. tėvai bei mokyklose dirbantys specialistai) pagarbiai bendradarbiaudami siekia bendrų tikslų (Emerson et al., 2012; Epstein, 2011; Fox, Olsen, 2014; Goodall, Montgomery, 2014). Todėl, išsiaiškinus, kokią pagalbą suteikia mokyklos specialistai, siekta iširti, kiek prie mokinio įtraukimo į bendrojo ugdymo mokyklą sėkmės prisideda artimiausia jo aplinka – šeima. Pasak mokytojos, vaiko tėvai „atlieka pavestas užduotis namuose. Pavyzdžiui, ką nors pabaigti, ką nors sukurti, tokiu būdu pasiruošiant kitos dienos numatytai veiklai ar naujai mokomajai medžiagai“. Mokytojos padėjėja šiuo klausimu pakomentavo daugiau: „mano nuomone, tėvai prisideda tiek, kiek prisidėtų prie mokinių, neturinčių sutrikimų – atlieka namų darbus“, taip pat papildė: „o ties kitais dalykais, nežinau, ar jie ten tuose namuose dirba ar ne. Tiesiog kuomet pavestas konkretus darbas, ten, pavyzdžiui, suskaičiuoti, tuomet suskaičiuoja ir tiek. Paskaityti tai nelabai skaito namuose, aš kaip suprantu... Tai sakyčiau, kad neprisideda.“ Specialioji pedagogė ir logopedė šiuo klausimu dvejavo, jos teigė, kad „ir prisideda, ir neprisideda. Tiriamojo tėvai rūpinasi jo pasiekimais, sėkmėmis bei nesėkmėmis. Jei iškyla kokia problema, užsuka paklausti patarimo arba išsako savo nuomonę. Jei reikia, pasisako prieš arba reikalauja daugiau veiklų, užsiėmimų ar pagalbos. Tačiau kartais pritrūksta jų pačių užsiėmimo namuose, žinių kartojimo.“ Mamos nuomone: „pedagogų darbas mokyti, o mano – domėtis, kaip sekasi mano vaikui“. Tėvai domisi vaiko pasiekimais, rūpinasi iškilusiomis problemomis bei ieško pagalbos iš šalies. Tačiau pedagogai norėtų didesnės tėvų pagalbos tęsiant namie tai, kas pradedama mokykloje.

Siekiant kuo tiksliau ir geriau įgyvendinti įtraukijį ugdymą švietimo srityje, didelis dėmesys turėtų būti sutelktas partnerystei, kuri aprėpia suinteresuotus ugdymo(si) sistemos žmones, galinčius nulemti proceso sėkmingumą (A Guide for ensuring inclusion and equity in education, 2017). Tyrimo metu išaiškėjo, kad atsakomybė už visų mokiniui

pateikiamų užduočių ruošimą atitenka mokytojos padėjėjai. Jos teigimu: „*visas užduotis atlieku aš. Pagal tai, ką randu vadovėlyje, pratybose.*“ Paklausta, ar sulaukia pagalbos iš mokytojos, ji atsakė: „*Aaa... Na šiaip tai nelabai. Tiesiog jeigu kažkas neaišku, paklausiu. Dėl konkrečių klausimų, pavyzdžiui: kaip geriau padaryti, kaip pateikti užduotį. Tačiau daugiausia visas užduotis pati darau, pagal savo išmonę, ką moku.*“ Tuomet pati paklausė ir atsakė į klausimą, kuriuo apibendrino savo nuomonę: „*ką konkrečiai aš atlieku? Mokytojos darbą, tikriausiai.*“ Pagal Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymą „Dėl mokytojo padėjėjo pavyzdinio pareigybės aprašymo“ (2004), mokytojo padėjėjo pareigose numatyta, kad jis paaiškina mokytojo skirtas užduotis ir talkina jas atliekant (8.3.1 punktas). Tačiau šiuo atveju pareigybės tarsi apsiverčia ir mokytojo padėjėjai talkina mokytoja, o ne atvirkščiai. Nors mokytojos padėjėja turi tik vidurinę išsilavinimą, ji privalo rinkti, sisteminti, numatyti ir lengvinti mokiniui teikiamas užduotis neturėdama jokios patirties. Šiuo klausimu taip pat pasisakė ir mokytoja, specialioji pedagogė bei logopedė. Mokytoja teigė, kad „*jokios komandos ar partnerystės nėra. Niekas nebendradarbiauja, neapsitaria*“; ji pabrėžė, kad „*viską darau tokiu būdu, koku moku, remiuosi savo turimomis kompetencijomis ir žiniomis*“, užsimindama, kad „*jokia specialioji pedagogė ar kas kitas man nepadeda, nesuteikia patarimų, nepaaiškina, kaip daryti geriau*“. Nors šiuo atveju specialioji pedagogė bei logopedė teigė, kad „*vyksta susitikimai, užduočių rengimo aptarimai*“, tačiau nereguliariai, kadangi, tyrimo dalyvių teigimu, „*jei būtų dar ir reguliarūs susitikimai, tuomet išvis nieko nespėtume*“. Analizuodami tyrimo dalyvių atsakymus pastebime nesutapimų ir taip pat išryškėja bendradarbiavimo trūkumas. Dauguma bendradarbiavimo nesureiškina ir nelaiiko jo svarbiu aspektu ugdant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius. Todėl galima teigti, kad reikėtų didesnio ugdymo proceso dalyvių bendradarbiavimo siekiant geresnių šio mokinio ugdymo(si) pasiekimų.

Paskutiniu klausimu, remiantis tuo, jog dauguma tyrimo dalyvių buvo pasisakę, kad mokyklos nėra pasirengusios specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių įtraukimui, buvo siekiama išsiaiškinti jų nuomonę apie pokyčius, kurie leistų specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams pasiekti geriausių rezultatų. Specialioji pedagogė ir logopedė savo nuomonę pradėjo nuo teiginio, kad turi „*pasikeisti žmonių požiūris. Apimant tėvus, pedagogus ir apskritai visą bendruomenę*“, taip pat teigė, kad „*turėtų būti sudaromos sąlygos tokiems mokiniams mokytis*“, pabrėžė, kad „*dabar visko trūksta: ir vadovėlių, ir dalijamosios medžiagos, ir klasių, kuriose mokiniai galėtų nurimti, pailsėti ar darbuotis*“. Šiuo atveju mokytojos padėjėja teigė: „*manau, turėtų, kaip jau minėjau, kad mokytojai būtų išmokyti. Kad jie patys būtų labiau suinteresuoti jiems padėti, o ne tai, kad ten įkelia į klasę ir taip tiesiog.*“ Taip pat paminėjo, kad „*klasės specialios būtų. Specialistų tiek, kiek jų ir reikia.*“ Uždavus klausimą dėl priemonių tokiems mokiniams lavinti, atsakė: „*taip, ypač tokiems vaikams, kuriems pagrindas per vaizdinę, tai turėtų būti. Ne tik kad vien taip sausai knyga ir vadovėlis.*“ Mokytojos nuomone, „*mokymasis turėtų vykti kur kas individualiau, o įtraukimas... na, įtraukimas turėtų vykti tik tuomet, kai tai tikrai įmanoma. Kai tai nekelia streso pačiam vaikui, neverčia jo jaustis nemaloniai. Taip pat turėtų būti mažesnės klasės, mokinių skaičius. Gal tuomet būtų lengviau įtraukti sutrikimų turinčius mokinius.*“ Atsakydama mokytoja pakartojo tai, ką jau buvo minėjusi mokytojos padėjėja, tokiu būdu jai pritardama, kad „*mokytojų ir padėjėjų mokymai turėtų būti privalomi. Daugiau priemonių, galbūt ir atskirų klasių individualiam darbui, poilsiui.*“ Šiais atsakymais tyrimo dalyvės

atskleidė, kad bendrojo ugdymo mokykloms, priimančioms specialiųjų ugdymosi poreikių mokinius, reikalingas didesnis pasiruošimas. Tačiau tokią nuomonę išreiškė tik pedagogai. Mamos nuomone, nereikėtų keisti „*kaip ir nieko*“, nes „*aš esu patenkinta mūsų lankomos mokyklos pedagogais. Aišku, klasės mokytojai sunku dirbti su tokiu vaiku, sudėtinga skirti jam tiek dėmesio, kiek reikėtų. Tačiau su padėjėjos pagalba viskas normalu.*“

Išvados ir diskusija

Išanalizavę X vaiko ugdymo(si) atvejį, galime teigti, kad vaiko ugdymosi galimybės tyrimo dalyvių yra vertinamos teigiamai, tačiau taip pat išskiriami ir trūkumai. Mokykla pasisako už specialiųjų ugdymo(si) poreikių vaikų įtraukimą į bendrojo ugdymo mokyklą, tačiau tyrimo dalyviai išvelgia nemažai sistemos trūkumų, kurie nesuteikia galimybės skirti vaikui tokios pagalbos, kuri jam būtina. Išryškėjo mokykloje dirbančių specialistų bendradarbiavimo stoka, noras veikti tikslingai ir kryptingai. Taip pat pastebėtas ir skirtingas šeimos bei pedagogų požiūris į vaiko ugdymosi sėkmę. Akcentuotas priemonių, pagalbos trūkumas. Visi išvardyti trūkumai, remiantis tyrimo dalyvių nuomone, atsiranda dėl žinių, gebėjimų, laiko, skirtingo požiūrio bei lėšų trūkumo, per mažo komunikavimo.

Apibendrinant rezultatus reikia pažymėti ir tyrimo apribojimus. Kokybinių tyrimų ribotumas sietinas su kokybiniuose tyrimuose neišvengiamu subjektyvumu. Nors planuojant ir atliekant šį tyrimą buvo laikomasi tokio pobūdžio tyrimams būtinų reikalavimų, tyrimo rezultatų generalizavimą ir jų pritaikymo galimybes apriboja iš dalies mažas tyrimo dalyvių skaičius. Būtent kokybinių tyrimų rezultatai yra unikalūs ir būdingi tik tyrimuose dalyvaujantiems asmenims. Nekorektiška būtų šio tyrimo išvadas taikyti visoms įtraukijį ugdymą vykdančioms bendrojo ugdymo mokykloms, tačiau tikėtina, kad ši tyrimo dalyvių išsakyta nuomonė padės numatyti tolesnes specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ugdymo(si) tobulinimo galimybes.

Literatūra

- Ališauskienė, S., Ališauskas, A., Šapelytė, O. ir kt. (2007). *Psichologinės, specialiosios pedagoginės ir specialiosios pagalbos bendrojo lavinimo mokyklų mokiniams lygis: tyrimo ataskaita*. Šiaulių universitetas. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt> [žiūrėta 2019-04-01].
- Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla.
- Buber, M. (2001). *Dialogo principas II*. Vilnius: KP.
- Dėl mokytojo padėjėjo pavyzdinio pareigybės aprašymo patvirtinimo* (2004). Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. Nr. 5-129.
- Emerson, L., Fear, J., Fox, S., Sanders, E. (2012). Parental engagement in learning and schooling: Lessons from research. Prieiga per internetą: http://www.aracy.org.au/publications-resources/command/download_file/id/7/filename/Parental_engagement_in_learning_and_schooling_Lessons_from_research_BUREAU_ARACY_August_2012.pdf [žiūrėta 2019-03-29].
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education*. (2017). Agency position on inclusive education systems – flyer.
- Einstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. CO: Westview Press.

- Fox, S., Olsen, A. (2014). *Education capital: Our evidence base. Defining parental engagement*. Canberra: Australian Research Alliance for Children and Youth.
- Geros mokyklos koncepcija* (2015). Nr. V-1308. Vilnius.
- Gerulaitis, D. (2007). *Tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo(si) procesą plėtotė specialiojoje mokykloje*: daktaro disertacija. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
- Goodall, J., Montgomery, C. (2014). *Parental involvement to parental engagement: a continuum*. Educational Review.
- Guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO. (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. Prieiga per internetą: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254> [žiūrėta 2019-04-04].
- Gutauskas, M. (2010). *Dialogo erdvė: fenomenologinis požiūris*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Kielaitė, R. (2013). *Kartu įveikime mokymosi sunkumus. Metodinės rekomendacijos mokytojams, dirbantiems bendrojo lavinimo mokyklose su specialiujų poreikių turinčiais mokiniais*.
- Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas* (2011). Nr. IX-1281. Vilnius: Valstybės žinios.
- Mažulyienė, A., Gutauskienė, R., Tumelienė, R. ir kt. (2011). *Inkluzinis ugdymas ir komandinė pagalba mokiniui. Metodinės rekomendacijos mokytojams ir švietimo teikėjams*. Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras.
- Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Samsonienė, L. (2006a). *Mokytojų požiūriai į neįgaliųjų integruotą ugdymą*. Vilnius: Lietuvos mokslų akademija.
- Samsonienė, L. (2006b). *Specialiujų poreikių vaikai ir jų socialinė integracija*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Scheuremann, B. K., Hall, J. A. (2008). *Positive behavioral supports for the classroom*. USA: R. R. Donnelley & Sons.
- Wearmouth, J., Connors, B. (2004). *Understanding student behaviour in schools. Understanding pupils behaviour in schools. A diversity of approaches*. London: David Fulton.
- Wearmouth, J., Glynn, T., Richmond, R. C., Berryman, M. (2004). *Understanding pupils behaviour in schools. A diversity of approaches*. London: David Fulton Publishers.
- Žydzūnaitė, V., Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai: principai ir metodai*. Vilnius: Vaga.

Education for Students with Special Needs: Child X Case

Monika Kontautaitė, Aida Norvilienė

Klaipėda University

S u m m a r y

In order to create equal teaching/learning opportunities and educational conditions that correspond to the special needs of students, the State of Lithuania has created a legislative framework. The 2011 Law of the Republic of Lithuania amending the Law on Education (2011) is one of the most important laws that enable the inclusion of students with special needs in the process of teaching/learning at general education schools. After the following law had been enacted, there appeared a need to change the concept of special education with regard to the idea of inclusive education, which states that teaching/learning should

be implemented for all students at the same time, eliminating all possible conditions that create discrimination on the basis of different faculties of students. According to the data of 2018–2019, there have been 35,711 students with special educational needs fully integrated and studying at Lithuanian general education schools. “Different for the different ones” is teaching/learning by taking into account the differences in educational needs, choices, abilities, styles, and offering diverse and appropriate opportunities for the tempo, ways and techniques of learning (The Good School Conception, 2015).

In accordance with the Profile of Inclusive Teachers developed by the European Agency for Special Needs and Inclusive Education, the most important values that should guide persons engaged in inclusive teaching/learning in the system of education are as follows: respect for the diversity and differences of learners, collaboration between teachers and personal professional development, acceptance of responsibility for lifelong learning, and acting in conformity with the principle that teaching is integral to personal development (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017). On the basis of the above values, Mažylienė, Gutauskienė, Tumelienė and Špokienė (2011) argue that inclusive education does not end with a change of attitude or a consent to admit a student with special needs to a general education school. It includes a different organization of the educational process, where it is necessary to link the systems of general and special education, adopt an interactive approach to disability, differentiate and develop a student support programme, and constantly improve competencies of specialists.

A reference to research (Ališauskienė, Ališauskas, Šapelytė et al. 2007, Gerulaitis, 2007, Scheuermann, Hall, 2008, Wearmouth, Glynn, Berryman 2004), consultations with specialists, and arrangements with colleagues would provide an opportunity to reveal the child’s abilities (or “circumvent” a disability) and experience a sense of teaching/learning success. The inclusion of participants (students, one’s family, specialists, teachers), as equal partners, in the process of education, a search for solutions, planning, implementation, and assessment of activities, and reflection, not only constructs a behaviour which is based on self-control, responsibility and maintenance of a positive approach, but also promotes processes of learning/teaching by doing, when one learns/teaches together with others and from others.

Therefore, the *research problem* can be defined as a question: how is teaching/learning of students with special educational needs organized at general education schools?

Research object: education of students with special educational needs.

Research aim: to theoretically justify educational opportunities of students with special educational needs and examine the case of child X with a complex disease.

Results of the qualitative research suggest that in the case of teaching/learning of child X, inclusive education is carried out on a more theoretical than practical basis, as many reservations arise in the education of the subject that prevent one from being fully included. Despite the fact that schools advocate the inclusion of students with special educational needs at general education schools, informants observe a number of weaknesses in the system that do not provide an opportunity for the subject to receive the support one requires. The research revealed that specialists working at schools are unable to cooperate, and act intentionally and purposefully. There were also differences in the attitudes of families

and teachers towards the educational success of the subject. A lack of tools and support was also evident. All the mentioned shortcomings, according to the informants, appear due to a lack of knowledge, competencies, different attitudes and funds. Therefore, it can be stated that the teaching/learning of child X is not a successful example of the process of inclusive education.

When summarizing results, research limitations should also be noted. Limitations of a qualitative research are related to the inevitable subjectivity of a qualitative research. Despite the fact that all necessary requirements were followed when planning and implementing the following research, generalization of results and opportunities of their application are partially limited by the small number of participants. The results of the qualitative research are unique and characteristic only for participants of the following research. It would be inappropriate to apply these results to all general education schools that provide inclusive education, but it is likely that the opinions expressed by the participants of the research would help to foresee further opportunities for improvement of teaching/learning of students with special educational needs.

Pozityvioji psichologija: bruožų emocinio intelekto ir pozityviosios psichologijos sąsajų apžvalga

Simas Garbenis

Šiaulių universitetas

Anotacija. Šio straipsnio pagrindinis tikslas – atskleisti bruožų emocinio intelekto ir pozityviosios psichologijos idėjų tarpusavio sąveiką. Apžvelgiant pagrindinę pozityviosios psichologijos idėją, nagrinėjami šios mokslo šakos 3 pagrindiniai lygmenys, jų esminiai principai. Straipsnyje taip pat pateikiamos trumpos išvalgos apie skirtingas emocinio intelekto teorijas, daug dėmesio skiriant bruožų emocinio intelekto teorijai, jos struktūrai ir funkcijoms. Pateikiamos teorinės išvalgos, atskleidžiančios pozityviosios psichologijos ir emocinio intelekto idėjų sąveikas ne tik atsižvelgiant į emocinio intelekto funkcijas, bet ir į jo bruožų struktūrą skirtinguose pozityviosios psichologijos lygmenyse. Nustatyta, kad bruožų emocinio intelekto ir pozityviosios psichologijos sąveika egzistuoja dėl emocinio intelekto funkcijų, jo perspektyvų prognozuojant gyvenimo sėkmę ir bruožų struktūros, besireiškiančios subjektyviajame, individualiajame bei grupiniame pozityviosios psichologijos lygmenyse.

Esminiai žodžiai: pozityvioji psichologija, emocinis intelektas, emocinio intelekto teorijos, emocijos.

Abstract. The main purpose of this article is to reveal the interaction between trait emotional intelligence and positive psychology ideas. The article reviews the main idea of positive psychology, examines the 3 main levels of this discipline, and their essential principles. The article also provides brief insights into different theories of emotional intelligence, focusing on the features of trait emotional intelligence, its structure and functions. Theoretical insights revealing the interactions between the ideas of positive psychology and emotional intelligence are presented not only in terms of functions of trait emotional intelligence, but also in terms of its trait structure manifestation at different levels of positive psychology. It has been established that the interaction of trait emotional intelligence and positive psychology exists due to functions of emotional intelligence, its perspectives in predicting life success and the structure of traits manifested at the subjective, individual and group levels of positive psychology.

Key words: positive psychology, emotional intelligence, emotional intelligence theories, emotions.

Įvadas

Visuomenėje vyrauja tradicinis, nusistovėjęs požiūris, kad psichologijos mokslas ir įvairios jos sritys labiau orientuotos į neigiamų žmonių psichologijos aspektų *gydymą, taisymą* ir *koregavimą* bei žmogaus psichinį veikimą esant konkrečioms sąlygoms. Pastaraisiais dešimtmečiais imta labiau gilintis į tai, kas verčia žmones ar žmonių grupes klestėti įprastose, kasdienėse situacijose be jokių ypatingų sąlygų įvairioms savybėms atsiskleisti (Seligman, Csikszentmihalyi, 2014). Šiam aspektui tirti vystosi gana nauja psichologijos mokslo šaka – pozityvioji psichologija, kurios pagrindinis tikslas – tirti psichinius aspektus, padedančius žmonėms klestėti. Šioje mokslo šakoje nenagrinėjami negatyvūs psichologiniai veiksniai, į juos nesikoncentruojama – kitaip negu siūlo tradi-

cinis psichologijos požiūris (Boniwell, 2006). Pozityvioji psichologija turi daug tyrimo objektų ir temų, taip pat apimančių emocijas ir emocinį intelektą.

Yra žinoma, kad emocijos lydi žmones visą jų gyvenimą, visose gyvenimo situacijose nepriklausomai nuo konteksto. Jos turi įtakos žmonių elgesiui, sprendimų priėmimui, santykiams ir kitiems aspektams (Siegling, Saklofske, Petrides, 2015; Mayer, Caruso, Salovey, 2016). Emocinis intelektas, kaip ir pozityvioji psichologija, į mokslininkų akiratį pateko gana neseniai, ir šiuo metu išskiriamos kelios pagrindinės jo teorijos (Salovey, Mayer, 1990; Goleman, 1995; Bar-On, 1997; Petrides, Furnham, 2001). Jis yra įvairiai apibūdinamas reiškiny, tačiau esminės emocinio intelekto funkcijos yra susijusios su emocijomis, jų suvokimu ir efektyviu emocijų galių valdymu. Tai reiškia, kad emocinio intelekto raiška gali prisidėti prie pagrindinių pozityviosios psichologijos idėjų.

Emocijų, emocinio intelekto ir pozityviosios psichologijos tarpusavio sąveika galimai ne tik padaro žmogų veiklų, labiau besidomintį, aktyvų ir našų, bet ir gerokai prisideda prie jo gyvenimo kokybės (Lewis, Haviland-Jones, Barrett, 2010; Petrides, 2011; Compton, Hoffman, 2019).

Dėl šių priežasčių pagrindinis straipsnio *tikslas* ir yra atskleisti sąveikas tarp pozityviosios psichologijos ir bruožo emocinio intelekto funkcijų. Šiam tikslui pasiekti taikomas *mokslinės literatūros analizės metodas* atsakant į šiuos probleminius klausimus: kokios yra pozityviosios psichologijos ir emocinio intelekto pagrindinės idėjos? Kokios sąsajos tarp emocinio intelekto funkcijų, struktūros ir pozityviosios psichologijos idėjų? Kaip šios sąsajos reiškiasi?

Pozityvioji psichologija: idėjos, struktūra

Šiuolaikinėje visuomenėje vidinis žmogaus pasaulis ir jo suvokimas tampa aktualesnis ne tik dėl nuolat didėjančių bei kintančių psichinių streso faktorių, bet ir dėl padidėjusios psichinės įtampos žmonių kasdienybėje. Psichologai vis dar turi per mažai žinių, padedančių atskleisti priežastis, „dėl kurių verta gyventi“ (Seligman, Csikszentmihalyi, 2014). Šių autorių teigimu, psichologijos mokslo atstovai pakankamai gerai suvokia, kaip žmonės ar žmonių grupės geba veikti sudėtingomis sąlygomis, išgyventi didelių psichinių pastangų reikalaujančias situacijas, pritaikant įvairius psichinius gebėjimus. Tačiau mažai žinoma, kaip ir kodėl žmonės geba suklestėti esant įprastoms, maksimalių pastangų nereikalaujančioms sąlygoms. Būtent dėl šių priežasčių šios psichologijos šakos tikslas yra nesikoncentruoti į negatyvias žmogaus psichologines savybes ar jų įveikos sprendimus, bet tirti ir orientuotis į pozityvius žmonių psichologijos veiksmus (Seligman, Csikszentmihalyi, 2014).

Pozityvioji psichologija, arba „laimės mokslas“, gali būti suvokiama kaip mokslinė studija, tirianti optimalų žmonių funkcionavimą, įgalinanti rasti ir ugdyti psichologinius aspektus, leidžiančius klestėti (Seligman et al., 2005; Compton, Hoffman, 2019). Kitaip tariant, pozityvioji psichologija orientuojasi į teigiamus žmogaus psichologijos aspektus, vykstančius kasdieniame žmonių gyvenime, ir tiria, kaip jų egzistavimas veikia žmonių perspektyvas klestėti. Panašios išvalgos buvo pateiktos ir anksčiau – K. M. Sheldonas ir L. King (2001), teigė, kad pozityviosios psichologijos subjektas yra įprasti žmonės ir ši

mokslo kryptis kelia klausimą, kokia yra efektyviai funkcionuojančio (klestinčio) tokio žmogaus natūra? Tokių žmonių klestėjimas vyksta per pagrindines pozityviosios psichologijos sritis: 1) pozityvius patirtis (įvykiai, sukėlę pozityvius pojūčius); 2) pozityvias savybes (dėkingumas, supratingumas ir pan.); 3) pozityvias institucijas (taikant pozityvumo principus visai organizacijai) (Ackerman, 2020). Galima teigti, kad pozityviosios psichologijos šalininkai ieško atsakymų į klausimus, kaip dar labiau *gerinti* teigiamas žmonių savybes ir ypatumus, siekiant jų suklestėjimo ne tik esant nepalankioms aplinkoms bei sąlygoms.

Remdamasi pozityviosios psichologijos apibrėžtimis, jos idėja ir nagrinėjamų temų spektru, 2006 metais I. Boniwell sukūrė pozityviosios psichologijos temų žemėlapi. Ši žemėlapi sudarančios temos aprėpia motyvacijos, psichinės gerovės, charakterio savybių, emocijų, emocinio intelekto ir kitas temas, atitinkančias pozityviosios psichologijos idėjas bei tikslus. Visos temos aprėpiamos pagrindiniuose pozityviosios psichologijos lygmenyse. Šiomis dienomis išskiriami 3 pozityviosios psichologijos lygmenys ir kiekvienas iš jų pasižymi skirtingais broožais (Kim et al., 2005; Boniwell, 2006; Seligman, Csikszentmihalyi, 2014):

1. *Subjektyvusis lygmuo*. Pagrindinis šio lygmens tikslas yra orientuotis į teigiamas emocijas (pasitenkinimas gyvenimu, laimė, džiaugsmas ir pan.). Pagrindinis dėmesys labiau kreipiamas ne į veiklą, kuri gali padaryti žmogų laimingesnį, bet į patį teigiamą jausmą (subjektyviajame lygmenyje orientuojamasi į pozityvumą, laimės jausmą, jo esmę). Šio lygmens struktūrą sudaro pasitenkinimas gyvenimu (praeityje), laimė (dabartyje), vilties jausmas bei optimizmas (ateityje).
2. *Individualusis lygmuo*. Pagrindinis dėmesys skiriamas veikloms, galimai padedančioms žmogui tapti geresniam. Individualiajame lygmenyje žmonių vertybės, charakterio stiprybės, tokios kaip atlidumas, drąsa, išmintis ir pan., tampa pačiomis svarbiausiomis ypatybėmis. Šio lygmens struktūrą sudaro gebėjimas mylėti, drąsa, tarpasmeniniai įgūdžiai, estetikos suvokimas, atsparumas, atlidumas, originalumas, ateities svarbos suvokimas, dvasiškas, išmintis.
3. *Grupinis lygmuo*. Šiame lygmenyje labiausiai orientuojamasi į perspektyvas – kaip grupinės vertybės (altruizmas, tolerancija, socialinė atsakomybė ir pan.) gali prisidėti konstruojant geresnes bendruomenes ir socialinius santykius. Šiame lygmenyje pagrindinis dėmesys skiriamas atsakomybei, puoselėjimui, altruizmui, civilizuotumui, nuosaikumui, tolerancijai, darbo etikai.

Apibendrinant galima teigti, kad pozityvioji psichologija pasižymi skirtingais tikslais ir perspektyvomis lyginant su jau nusistovėjusių psichologijos mokslo požiūriu. Priešingai nei kitose psichologijos mokslo šakose, pozityviojoje psichologijoje nesiorientuojama į neigiamų žmonių psichinių savybių koregavimą ir redukavimą. Šios psichologijos šakos objektais gali būti visos teigiamos žmonių psichologinės savybės, skatinančios žmonių klestėjimą, todėl jos esmė – konstruoti pozityvų požiūrį, jausmus ir žmonių elgesį klestėjimo link. Pozityvioji psichologija keičia patį suvokimą į visą psichologijos mokslą – mokslinė literatūra atskleidžia, kad psichologijos mokslui mažai žinoma, kodėl žmonės klesti nesant tam palankių sąlygų, todėl pozityviosios psichologijos tyrimai tampa itin vertingi. Svarbu paminėti, kad pozityvioji psichologija per savo lygmenis aprėpia didelę dalį įvairių ir skirtingų tyrimo objektų, tarp kurių yra emocijos bei emocinis intelektas.

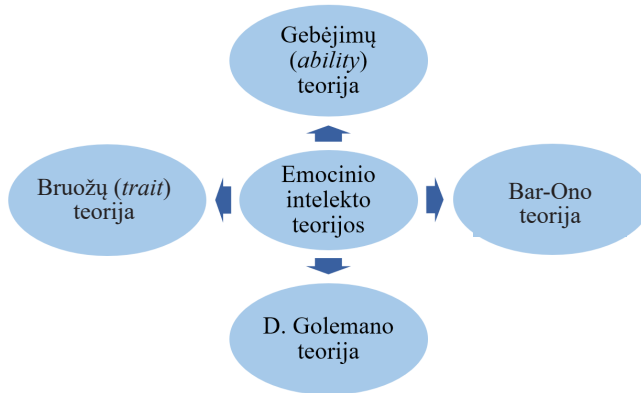
Emocinis intelektas, jo teorijos, struktūros

Šiuolaikiniame pasaulyje emocinis intelektas pripažįstamas kaip labai svarbus reiškinys kiekvienam asmeniui, ypač – vaikams, kadangi jis glaudžiai susijęs su tarpasmeninių santykių konstravimu, užduočių sprendimu ne tik mokykloje, bet ir kitose srityse, socialinių įgūdžių ir savimonės lavinimu, sėkmingo gyvenimo kūrimu ir pan. (Rafaila, 2015). Panašias įžvalgas pateikia ir A. Dunnas (2016), kuris mano, kad emocinio intelekto ugdymas(is) yra kritinis faktorius siekiant tapti sėkmingu mokiniu ir piliečiu. 2007 metais mokslininkų I. Ulutas ir E. Omeroglu atliktas tyrimas atskleidė, kad ugdymo programos, orientuotos į emocinio intelekto ugdymą(si), turi teigiamą poveikį skirtingiems jo aspektams (kompetencijoms, savybėms, bruožams ir pan.) priklausomai nuo to, pagal kokią emocinio intelekto teoriją vykdomas jo ugdymas.

Pastarajame dešimtmetyje sparčiai išaugus susidomėjimui emociniu intelektu, susiformavo keturios pagrindinės jo teorijos. Mokslininkai nevienodai interpretuoja emocinio intelekto sąvoką bei jo struktūrą, pavyzdžiui, R. Bar-Onas (1997) emocinį intelektą apibūdina kaip dvilypi emocinių ir socialinių kompetencijų bei įgūdžių junginį, lemiantį, kaip efektyviai žmogus geba pažinti save ir kitus, bendrauti bei įveikti kasdienes poreikis. D. Golemanas (1995) emocinį intelektą apibrėžia kaip gebėjimą valdyti savo emocijas ir jausmus, pasitelkti juos motyvacijai dirbti ir sėkmingiems santykiams kurti. J. D. Mayeris, D. R. Caruso ir P. Salovey (1999), vieni iš emocinio intelekto pradininkų, jį apibūdina kaip gebėjimą suprasti emocijas, jas generuoti, valdyti ir panaudoti kuriant naujas mintis, lavinant bendrą ir emocinį intelektą. Emocinis intelektas 2001 metais susietas su asmenybės savybėmis ir apibūdintas kaip emocinė savivoka, esanti žemesniuose asmenybės hierarchijos lygmenyse (Petrides, Furnham, 2001). Atsižvelgiant į skirtingą emocinio intelekto suvokimą, plačiąja prasme jį galima suvokti kaip gebėjimų ir bruožų kompleksą, įgalinantį asmenį suvokti savo ir kitų emocijas bei tinkamai disponuoti tokia informacija (pavyzdžiui, kontroliuojant savo ar kitų žmonių elgesį reiškiantis tam tikroms emocijoms) (Mayer, Caruso, Salovey, 1999; Goleman, 1995; Bar-On, 1997; Petrides, Furnham, 2001).

Nors ir egzistuoja kelios skirtingos emocinio intelekto teorijos, visi jų šalininkai sutinka, kad emocinis intelektas – vienas iš esminių veiksnių, lemiančių ne tik elgseną, bet ir pačią gyvenimo sėkmę. Aukštu emociniu intelektu pasižymintys žmonės gali sėkmingiau funkcionuoti daugelyje gyvenimo sričių: santykiuose, darbovietėje, mokykloje ir pan. (Mattingly, Kraiger, 2019). Emocinį intelektą tyrinėjantys mokslininkai (Mayer, Caruso, Salovey, 1999; Goleman, 1995; Bar-On, 1997; Petrides, Furnham, 2001) yra pateikę 4 pagrindines emocinio intelekto teorijas-modelius (žr. 1 pav.).

Gebėjimų (angl. *ability*), arba dar kitaip vadinama Salovey–Mayerio–Caruso emocinio intelekto teorija, – tai teorija, emocinį intelektą apibūdinanti kaip kognityvinių gebėjimų kompleksą. Pagrindinė šios teorijos idėja – emocinis intelektas yra 4 gebėjimų junginys: 1) emocijų suvokimas – gebėjimas, įgalinantis žmogų suvokti, kurios emocijos yra pozityvios, kurios – negatyvios, padedantis suvokti jų turinį ir atsiradimo priežastis įvairiuose kontekstuose: muzikoje, mene ir pan.; 2) minčių generacija – gebėjimas, leidžiantis žmogui priimti įvairius sprendimo būdus, priklausomus nuo skirtingų emocijų, suprasti, kaip ir kokios emocijos gali praversti skirtingose situacijose; 3) emocijų atpažinimas – gebėji-



1 pav. Pagrindinės emocinio intelekto teorijos (sudaryta autoriaus pagal Petrides, Furnham, 2001; Bar-On, 1997; Goleman, 1995; Mayer, Caruso, Salovey, 1999)

mas, leidžiantis tinkamai apibūdinti emocijas, atskirti keletą skirtingų emocijų ir suvokti jų pasekmes; 4) emocijų reguliacija – gebėjimas, leidžiantis tinkamai valdyti emocijas, pasitelkti jas įvairioms užduotims vykdyti, kontroliuoti savo bei kitų žmonių emocijas ar elgseną. Galima teigti, kad pagrindinė šios teorijos idėja – tai emocinį intelektą pateikti kaip gebėjimus, įgalinančius savo ir kitų emocijas panaudoti maksimaliai tinkamai (Mayer, Caruso, Salovey, 1999; 2016).

Bar-Ono teorija – tai socialiniais ir emociniais gebėjimais paremta teorija, dar kitaip – mišrioji (angl. *mixed*) teorija. Ji orientuota į struktūrą, kuri prognozuoja emociškai ir socialiai atsakingą elgesį. Bar-Ono modelio struktūrą sudaro 5 kategorijos: 1) asmeniniai įgūdžiai (savitaiga, nepriklausomybė, saviraiška ir t. t.); 2) tarpasmeniniai įgūdžiai (empatija, socialinis atsakingumas, santykiai ir t. t.); 3) streso valdymas (streso tolerancija ir impulsyvumo valdymas); 4) adaptacija (realybės suvokimas, lankstumas, problemų sprendimas); 5) nuotaika (optimizmas, pasitenkinimas) (Holston, Taylor, 2017).

D. Golemano teorija – tai labiausiai žinoma emocinio intelekto teorija, kuri orientuota į lyderystės savybes ir lyderių ugdymą. D. Golemano teoriją sudaro 5 pagrindinės emocinio intelekto kompetencijos: 1) savęs suvokimas – aprėpia pasitikėjimą savimi, savęs vertinimą; 2) socialinis suvokimas – aprėpia empatiją, organizacinį suvokimą ir paslaugų orientaciją; 3) santykių valdymas – sudaro tokie gebėjimai kaip įkvėpimas, įtakos darymas, bendravimo įgūdžiai, komandinis darbas; 4) savęs valdymas – visi gebėjimai, susiję su savikontrolė, patikimumu, adaptacija, tikslų orientacija (Goleman, 2011).

Bruožų (angl. *trait*), arba Petrideso emocinio intelekto, teorija – tai teorija, siejanti emocinį intelektą su asmenybe ir apibūdinanti jį kaip emocinę savivoką, randamą žemesniuose asmenybės hierarchijos lygmenyse. Ši teorija pasižymi nevienoda bruožų struktūra skirtingo amžiaus grupėms. Pavyzdžiui, vaikams nuo 7 iki 12 metų išskiriami 9 emocinio intelekto bruožai, paaugliams ir suaugusiesiems – 15 bruožų. Pagal šią teoriją visi bruožai jungiami į keturis pagrindinius klasterius: 1) emocionalumas; 2) socialumas; 3) gerovė; 4) savikontrolė. Tai bene labiausiai teoriškai bei empiriškai pagrįsta emocinio

intelekto teorija dėl kelių veiksnių. Pirmiausia atlikta nemažai tyrimų, atskleidžiančių, kad minėti bruožai siejasi tiek su subjektyviu emociniu suvokimu, tiek su kitais, objektyviais rodikliais (didžiojo penketo ir milžiniškojo trejeto asmenybės bruožais). Pagal šią teoriją sukurti validuoti tyrimo instrumentai vaikams, paaugliams ir suaugusiesiems, ko pasigendama kitose emocinio intelekto teorijose (Petrides, Furnham, 2001; Petrides, 2011; Siegling, Saklofske, Petrides, 2015). Šiais instrumentais tiriamas ne tik bendrasis emocinio intelekto rodiklis, bet ir atskirų jį sudarančių bruožų rodiklis, todėl tyrimo duomenys atskleidžia daugialypius rezultatus. Galiausiai ši teorija koncentruota ne tik į maksimalų emocinio intelekto potencialą, bet ir į emocinę savivoką, kaip ji reiškiasi kasdieniame žmonių gyvenime, esant įprastoms, maksimalių pastangų nereikalaujančioms sąlygoms (Petrides, 2011).

Apibendrinus galima teigti, kad emocinis intelektas yra ganėtinai plačiai suvokiamas reiškinys, kurio esmė – emocinis suvokimas ir to suvokimo valdymas bei reguliavimas. Emocinis intelektas kaip atskiras fenomenas tiriamas sąlygiškai neilgą laiką, bet jo svarba įžvelgiama per visą žmonių gyvenimo laikotarpį. Šiomis dienomis jis laikomas svarbesnis už bendrą intelektą. Mokslinės literatūros analizė atskleidė, kad esminiai skirtumai tarp pagrindinių emocinio intelekto teorijų yra jų struktūros (bruožai, gebėjimai, kompetencijos ir pan.) ir matavimo instrumentai. Atitinkama teorija ir emocinio intelekto matavimo instrumentas turėtų būti pasirenkami atsižvelgiant į tyrimo objekto atitikimą, nes skirtingos emocinio intelekto teorijos pateikia skirtingas jo struktūras. Svarbu paminėti, kad emocinis intelektas gali būti ugdomas ir, priklausomai nuo jo išugdymo laipsnio, žmogus gali patirti daugiau negatyvių arba daugiau pozityvių emocijų.

Emocijų klasifikacija, reikšmingumas

Neretai jausmai ir emocijos traktuojamos kaip sinoniminės sąvokos. Nors subjektyvus suvokimas apie jausmus ir emocijas iš esmės panašus, šie reiškiniai nėra vienas ir tas pats, nors ir turi savitų panašumų. Jausmai ir emocijos tyrimuose negali būti tapatinami kaip tyrimo objektas (Manstead, Frijda, Fischer, 2004). Norint plačiau suvokti, kas yra emocijos ir koks jų vaidmuo pozityviosios psichologijos aspektu, pirmiausia reikia nustatyti, kuo jausmai skiriasi nuo emocijų (žr. 1 lentelę).

1 lentelė. Emocijų ir jausmų skirtumai (sudaryta autoriaus pagal Manstead, Frijda, Fischer, 2004; Lewis, Haviland-Jones, Barrett, 2010; Pettinelli, 2012)

Emocijos	Jausmai
Kyla dėl išorinių dirgiklių	Psichinės reakcijos į emocijas
Atsiranda greičiau už jausmus	Atsiranda dėl emocijų
Fizinės būsenos	Psichinės asociacijos ir reakcijos
Vizualiai pastebimos	Gali būti nuslėpti

Jausmai – tai emocinių ir fizinių potyrių sintezės rezultatas (alkis, skausmas ir pan.). Jausmai apibūrinami kaip sąmoninga patirtis arba psichinė fizinių pokyčių išraiška (kon-

kretaus pokyčio suvokimas) (Manstead, Frijda, Fischer, 2004). Tai reiškia, kad jausmai yra subjektyviai atpažįstami jiems kilus. Todėl pagrindinis skirtumas tarp jausmų ir emocijų tas, kad emocijos, priešingai nei jausmai, gali būti patiriamos to nesuvokiant. Jas patirti galima tik tada, kai atsiranda tam tikras emocionalus įvykis, sukeliantis minčių, įsitikinimų ir veiksmų raišką bei neįprastus pokyčius įvairiose organizmo sistemose (pavyzdžiui, padažnėjęs kvėpavimas). Emocijos pajutimas susideda iš kognityvinių gebėjimų pokyčių, minčių, susijusių su ta emocija, atsiradimu (Pettinelli, 2012). Dėl šių priežasčių apibūdinti emocijas remiantis viena sąvoka beveik neįmanoma, bet konkrečiai emocijai apibūdinti reikalingos 3 pagrindinės sąlygos: 1) sąmoninga jausmo patirtis arba jau pažįstamos emocijos; 2) konkretūs pokyčiai organizmo sistemose (padažnėjęs kvėpavimas, širdies susitraukimo dažnis ir pan.); 3) išoriniai požymiai (veido išraiškos, elgesio pokyčiai ir pan.) (Lewis, Haviland-Jones, Barrett, 2010). Priklausomai nuo to, kokie organizmo pokyčiai vyksta, emocijos gali būti pozityvios ir negatyvios.

Kaip minėta anksčiau, pozityviosios psichologijos idėjos sietinos su žmonių klestėjimu per teigiamas jų savybes. Tokiomis savybėmis gali būti laikomos ir pozityvios emocijos, gebėjimai jas valdyti ar generuoti. Daugelis žmonių gyvenimo momentų susideda iš pozityviųjų emocijų, prisidedančių ne tik prie visapusės žmonių gerovės, bet ir jų suklestėjimo. Pozityvios emocijos kaip džiaugsmas, meilė, pasitenkinimas, susidomėjimas jų patyrimo momentais daug labiau išreiškiamos, palyginti su momentais, kuomet reiškiasi negatyvios emocijos (Tugade, Fredrickson, 2004). Tai reiškia, kad pozityvios emocijos iš esmės gali pasireikšti lengviau ir būti stipresnės už negatyvias, nes žmonės labiau linkę jas patirti dėl pozityvumo afekto.

Šis afektas yra bene labiausiai teigiama pozityviųjų emocijų savybė. Pozityvumo afektas skatina žmones įsitraukti į juos supančią aplinką, užsiimti įvairiomis veiklomis ir daug našiau veikti (Tugade, Fredrickson, 2004). Pozityvios emocijos skatina žmones ne tik daug efektyviau atlikti jiems priimtinas veiklas, bet ir labiau mėgautis jų atlikimo procesu, patirti pasitenkinimą atliekant tam tikrą veiklą. Svarbu paminėti, kad pozityvumo afektas prisideda prie žmogaus klestėjimo dėl kelių pagrindinių veiksnių (Tugade, Fredrickson, 2004; Hertenstein et al., 2009; Dolphin, Steinhart, Cance, 2015) tokių kaip: 1) žmonių minties–veiksmo repertuaro plėtimas. Tai reiškia, kad patiriamos pozityvios emocijos gilina įvairių kognityvinių gebėjimų galias ir įgalina įvairios informacijos integravimą į kognityvinius procesus; 2) neigiamų emocijų raiškos efektų mažinimas. Pozityvios emocijos savo veikimu slopina patiriamų neigiamų emocijų afektą; 3) streso slopinimas. Nustatyta, kad pozityvios emocijos slopina stresą ir padeda greičiau atsigauti jį patyrus; 4) psichologinio atsparumo stiprinimas. Pozityvus afektas yra vienas iš veiksnių, teigiamai veikiantis žmogaus psichologinį atsparumą įvairiems išoriniams dirgikliams, įskaitant ir negatyvias emocijas; 5) emocinės gerovės didinimas. Pozityvios emocijos turi išliekamąjį efektą – patyręs teigiamas emocijas, žmogus galimai sieks jas patirti dar kartą, todėl tikėtinas pozityvaus afekto pakartotinis atsiradimas; 6) skatinimas labiau rūpintis sveikata. Patiriamos pozityvios emocijos padeda žmogui suprasti netinkamo elgesio sveikatos atžvilgiu pasekmes ir taip skatina atsisakyti kai kurių žalingų įpročių; 7) tinkamo elgesio formavimas. Pozityvios emocijos atsispindi ir žmogaus elgesyje, jos skatina priimti teisingus ir atitinkamus sprendimus ne tik savo, bet ir aplinkinių žmonių atžvilgiu.

Apibendrinus galima teigti, kad emocijos – sudėtingai apibrėžiamas ir suvokiamas reiškiny, dažnai tapatinamas su jausmais. Mokslinės literatūros analizė atskleidė, kad emocijos ir jausmai turi keletą esminių skirtumų. Pačios emocijos (ypač pozityvios emocijos) yra glaudžiai susijusios su pozityviąja psichologija. Pozityviosios psichologijos idėjos iš dalies gali būti įgyvendinamos per pozityvias emocijas. Taip yra dėl to, kad tokios emocijos gerokai prisideda prie žmonių klestėjimo per kelis skirtingus veiksnus. Svarbu paminėti, kad tokios emocijos pasireiškia kiekvieną dieną ir įvairiose situacijose, todėl itin svarbu gebėti jas atpažinti ir valdyti. Tai galima padaryti ugdant emocinį intelektą.

Broožų emocinio intelekto sąsajos su esminėmis pozityviosios psichologijos idėjomis

Mokslinė literatūra atskleidė, kad tiek emocijos, tiek emocinis intelektas yra vienos iš pozityviosios psichologijos tyrimo temų ir objektų. Žvelgiant į analizuotas teorines įžvalgas, galima daryti prielaidą, kad šiems veiksniams sąveikaujant galimas žmonių suklestėjimas. Emocinio intelekto sąsajoms su pozityviąja psichologija atskleisti pasirinkta broožų (angl. *trait*), arba Petrideso emocinio intelekto, teorija dėl šių pagrindinių priežasčių: 1) ryšys su diferencinės psichologijos modeliais; 2) ryšys su pagrindinėmis asmenybės savybėmis; 3) pagrįstas tyrimo instrumentų validumas skirtingo amžiaus grupėms; 4) emocinio intelekto broožų struktūrų skirtumai amžiaus aspektu (Siegling, Saklofske, Petrides, 2015). Atsižvelgiant į emocinio intelekto funkcijas ir pozityviosios psichologijos idėjas, šių dviejų reiškinių sąsajas galima atskleisti per kelias perspektyvas: 1) emocinio intelekto ir pozityvumo afekto valdymą, 2) emocinio intelekto raišką skirtinguose pozityviosios psichologijos lygmenyse, 3) emocinio intelekto kaip gyvenimo sėkmės numatymo instrumentą.

Pagrindinė sąveika tarp pozityviosios psichologijos ir emocinio intelekto glūdi pastarojo funkcijose bei struktūroje. Plačiąja prasme emocinio intelekto funkcijos aprėpia savo bei kitų žmonių emocinių galių disponavimą (Salovey, Mayer, 1990; Goleman, 1995; Bar-On, 1997; Petrides, Furnham, 2001). Toks manipuliavimas emocijomis sudaro palankias sąlygas efektyviau reikštis ir veikti pozityviajam afektui. Taip yra dėl to, kad aukštą emocinį intelektą turintis žmogus geba veiksmingiau atpažinti ir valdyti pozityvias emocijas bei dažniau generuoti pozityvumo afektą, panaudoti jį įvairiems tikslams ir asmeniniam klestėjimui. Verta paminėti ir tai, kad aukštu emociniu intelektu pasižymintys žmonės veiksmingiau valdo ir negatyvias emocijas (Boniwell, 2006). Tai reiškia, kad tokie žmonės labiau linkę į pozityvią elgseną ir mąstyseną, yra labiau atsparūs negatyviems išorės dirgikliams, galimai trukdantiems suklestėjimui. Tai reiškia, kad emocinis intelektas įgalina žmones veiksmingiau valdyti negatyvias ir pozityvias emocijas, pastarąsias reguliuoti ir generuoti pozityvumo afektą, darantį įtaką žmogaus suklestėjimui.

Broožų emocinio intelekto struktūra yra įvairialypė, apimanti asmeninius bei tarpasmeninius broožus. Todėl ji glaudžiai siejasi su pozityviosios psichologijos idėjomis, asmeniniu suklestėjimu. Emocinis intelektas pagal broožų teoriją padeda žmogui ne tik įveikti neigiamus kasdienio gyvenimo aspektus, bet ir įgalina jį efektyvesniam veikimui savo ir kitų žmonių atžvilgiu (Tugade, Fredrickson, 2004; Petrides, Mavroveli, 2018).

Dėl šių priežasčių emocinis intelektas gali būti siejamas su žmogaus klestėjimu visuose pozityviosios psichologijos lygmenyse.

Kaip minėta anksčiau, subjektyvusis pozityviosios psichologijos lygmuo siejamas su subjektyviu teigiamų emocijų patyrimu, o pats emocinis intelektas pagal broožų teoriją iš esmės ir apibūdinamas kaip emocinė savivoka (Petrides, Furnham, 2001; Petrides, 2011; Seligman, Csikszentmihalyi, 2014). Tai reiškia, kad pozityviosios psichologijos subjektyvusis lygmuo gali būti sietinas su emociniu intelektu būtent dėl subjektyvaus emocijų patirčių suvokimo. Subjektyviajame pozityviosios psichologijos lygmenyje labiausiai orientuojamasi į teigiamas emocijas, jų potyrį, o ne veiksmus, dėl kurių jos patiriamos. Aukštu emociniu intelektu pasižymintys žmonės veiksmingiau jas atpažįsta, geba jomis disponuoti, valdyti negatyvias emocijas. Tai reiškia, kad emocinis intelektas subjektyviajame pozityviosios psichologijos lygmenyje reiškiasi atpažįstant, valdant ir reguliuojant pozityvias emocijas. Individualiajame pozityviosios psichologijos lygmenyje orientuojamasi į žmogų geresniu padarančias veiklas, charakterio stiprybes (Seligman, Csikszentmihalyi, 2014). Šiame lygmenyje broožų emocinis intelektas išvelgiamas per jo broožų struktūrą ir sąsajas su asmenybe. Mokslininkų (Dehghanan, Abdollahi, Rezaei, 2014; Indradevi, 2015; Alegre, Perez-Escoda, Lopez-Cassa, 2019) atlikti tyrimai atskleidžia, kad emocinis intelektas pagal broožų teoriją stipriai koreliuoja su didžiojo penketo ir milžiniškojo trejeto asmenybės savybėmis, o pati asmenybė yra glaudžiai susijusi su charakterio savybėmis ir jas formuoja (van der Linden et al., 2017; Noronha, Campos, 2018). Atsižvelgiant ir į tai, kad emocinį intelektą pagal broožų teoriją sudaro nuo 9 (vaikams) iki 15 (suaugusiesiems) broožų, skirtingas jų raiškos laipsnis gali skirtingai formuoti charakterio savybes, koreliacijos laipsnį su asmenybės broožais, žmogaus pomėgius bei elgesį. Tai reiškia, kad pozityviosios psichologijos individualiajame lygmenyje emocinis intelektas savo broožų struktūra glaudžiai siejasi su pagrindiniais šio lygmens veiksniais, charakterio savybėmis ir gali inicijuoti jų kaitą. Galiausiai emocinis intelektas pagal broožų teoriją gali būti siejamas su grupiniu pozityviosios psichologijos lygmeniu. Kaip minėta anksčiau, šiame lygmenyje orientuojamasi į grupines vertybes, socialinius aspektus. Broožų emocinio intelekto teorijoje išskiriamas socialumas įgalina žmogų veiksmingai valdyti emocijas, elgesį, veikti užtikrintai ir būti socialiai sąmoningam (Petrides, 2011). Būtent šios savybės leidžia ne tik kurti ar išsaugoti socialinius santykius, bet ir prisidėti prie grupinių vertybių (pilietiškumo, tolerancijos, socialinės atsakomybės) ugdymo. Galima teigti, kad emocinis intelektas pagal broožų teoriją sietinas su pozityviosios psichologijos grupiniu lygmeniu dėl šioje teorijoje išskiriamo socialumo aspekto ypatumų.

Mokslinės literatūros analizė atskleidė, kad klausimynai, suformuoti remiantis broožų emocinio intelekto teorija, taikyti tiriant įvairius ir skirtingus objektus, pavyzdžiui, mokytojų ir mokinių prosocialų, antisocialų elgesio laipsnį, adaptaciją ir depresinio poveikio įveikimą, lyderystę, laimę, emocijų reguliavimą, efektyvų sprendimų priėmimą ir kt. (Petrides, Mavroveli, 2018). Svarbu paminėti ir tai, kad broožų emocinio intelekto teorija paremti tyrimai plačiai taikomi ne tik prognozuojant gebėjimus veikti įvairiuose kontekstuose, bet ir skirtingose srityse (Petrides et al., 2016): 1) socialinėse ir tarpasmeninėse srityse. Aukšto emocinio intelekto žmonės labiau pripažįstami savo kolegų ir bendraamžių, jie apibūdinami kaip bendradarbiaujantys, lojalūs, draugiški; 2) edukacinėse ir profesinėse

sirtyse. Aukštesnio emocinio intelekto mokiniai linkę praleisti mažiau pamokų, pasižymi geresniais akademiniais rezultatais ir karjeros orientacija; 3) klinikinėse srityse. Emocinio intelekto ugdymas taikomas įveikiant stresą, asmenybės ir kitus psichinius sutrikimus; 4) sveikatinimo srityse. Nors šios srities ir emocinio intelekto sąveika tirta mažai, kol kas yra žinoma, kad aukštesnio emocinio intelekto žmonės yra mažiau linkę į sveikatos sutrikimus dėl sveikesnio gyvenimo būdo propagavimo; 5) organizacinėse srityse. Aukštesnio emocinio intelekto žmonės geba efektyviau vykdyti savo darbo pareigas; 6) vaikystėje. Aukštesnio emocinio intelekto vaikai lengviau kuria tarpasmeninius santykius, daugiau išbando naujas veiklas ir ieško įvairių pomėgių.

Apibendrinus galima teigti, kad pozityvioji psichologija, emocijos ir emocinis intelektas sąveikauja tarpusavyje ir ši sąveika atskleidžiama per emocinio intelekto funkcijas, pozityviosios psichologijos idėjas bei pozityviosios psichologijos lygmenų ypatumus. Bruožų emocinio intelekto struktūra įgalina žmogų efektyviai manipuliuoti savo ir kitų žmonių emocijomis bei naudoti šį gebėjimą kasdienėse gyvenimo situacijose. Ryšys tarp minėtų veiksnių iš esmės atsiskleidžia per emocinio intelekto ir atskirų jo bruožų raišką. Nustatyta, kad jis reiškiasi įvairiose gyvenimo srityse ir, atsižvelgiant į pozityviosios psichologijos pagrindines idėjas bei lygmenų ypatumus, jas aprėpia. Aukšto emocinio intelekto žmonės geba efektyviau veikti įvairiose srityse, tarpasmeniniuose santykiuose, priimant sprendimus ir pan., todėl jis yra itin svarbus veiksnys žmonių suklestėjimo perspektyvoms.

Išvados

Mokslinės literatūros analizė atskleidė, kad pozityvioji psichologija, kaip gana nauja psichologijos mokslo sritis, iš esmės keičia šio mokslo tradicinį požiūrį. Tradicinis požiūris orientuojasi į neigiamų žmogaus psichologijos aspektų raiškos redukciją, o pozityvioji psichologija nagrinėja pozityviusius žmonių psichologijos aspektus ir ieško atsakymų į klausimą, kodėl žmonės klesti to nereikalaujančiose situacijose. Pozityviosios psichologijos pagrindinė idėja yra ne negatyvų aspektą versti mažiau negatyviu, bet pozityvų aspektą versti dar labiau pozityviu, todėl pozityvioji psichologija dar kitaip vadinama „laimės mokslu“.

Pagrindinės pozityviosios psichologijos idėjos iš esmės įgyvendinamos per pozityvius žmonių gyvenimo veiksnus. Tokie veiksniai gali būti apibūdinami kaip asmeniniai žmonių aspektai, pavyzdžiui, motyvacija ir pasitikėjimas savimi, bei tarpasmeniniai žmonių aspektai, pavyzdžiui, tinkami santykiai ir pripažinimas. Tiek asmeninius, tiek tarpasmeninius žmonių aspektus aprėpia emocijos ir emocinis intelektas. Tarp pastarojo ir pozityviosios psichologijos esminių idėjų egzistuoja glaudi sąveika per keletą aspektų.

Atskleista, kad pozityvioji psichologija domisi žmonių suklestėjimu dėl pozityvių veiksnių, pozityvių emocijų. Emocinis intelektas iš esmės įgalina žmones atpažinti, valdyti ir reguliuoti ne tik negatyvias, bet ir pozityvias emocijas. Būtent tokios emocijos sukelia pozityvumo afektą, leidžiantį žmonėms jausti pasitenkinimą, įsitraukti, pasiekti didesnę potencialą atitinkamoje veikloje bei lengviau valdyti negatyvias emocijas. Toks afektas iš esmės gali prisidėti prie žmonių suklestėjimo ir kitų pozityviosios psichologijos idėjų.

Taip pat atskleista, kad emocinis intelektas pagal bruožų teoriją aprėpia subjektyvųjį, individualųjį bei grupinį pozityviosios psichologijos lygmenis. Atsižvelgiant į tai, kad bruožų emocinis intelektas apibūdinamas kaip emocinė savivoka ir kad jį sudaro daug įvairių bruožų, jis glaudžiai siejamas su pagrindiniais asmenybės bruožais. Tai reiškia, kad skirtingi emocinio intelekto bruožai (kaip ir asmenybės savybės) reiškiasi skirtinguose ir įvairiuose kontekstuose, taip pat ir pagrindiniuose pozityviosios psichologijos lygmenyse. Taigi, didesniu emociniu intelektu pasižymintys žmonės gali veiksmingiau veikti pagal minėtų lygmenų ypatumus.

Mokslinės literatūros analizė atskleidė, kad bruožų emocinis intelektas reiškiasi per visą žmogaus gyvenimo laikotarpį visose gyvenimo srityse ir kontekstuose, o dėl savo bruožų struktūros yra vienas iš esminių veiksnių, prognozuojančių gyvenimo sėkmę. Atskleista, kad tyrimai, paremti bruožų emocinio intelekto teorija, numato ne tik asmeninius aspektus, bet ir jų raiškos perspektyvas įvairiose srityse ar tarpasmeniniuose santykiuose. Tai reiškia, kad bruožų emocinio intelekto teorija paremti tyrimai galimai tiria žmonių suklestėjimo perspektyvas įvairiose srityse ar kontekstuose.

Literatūra

- Ackerman, C. E. (2020). *What is positive psychology and why is it important?* Prieiga per internetą: <https://positivepsychology.com/what-is-positive-psychology-definition/> [žiūrėta 2020-02-15].
- Alegre, A., Pérez-Escoda, N., López-Cassá, E. (2019). The relationship between trait emotional intelligence and personality. Is trait EI really anchored within the big five, big two and big One Frameworks? *Frontiers in Psychology*, 10, 866.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On emotional quotient inventory*. Toronto: Multi-health systems.
- Boniwell, I. (2006). *Positive psychology in a nutshell by Ilona Boniwell*. London: Pwbc (1681).
- Compton, W. C., Hoffman, E. (2019). *Positive psychology: The science of happiness and flourishing*. London: SAGE Publications.
- Dehghanan, H., Abdollahi, H., Rezaei, M. (2014). A study on effect of big five personality traits on emotional intelligence. *Management Science Letters*, 4 (6), 1279–1284.
- Dolphin, K. E., Steinhardt, M. A., Cance, J. D. (2015). The role of positive emotions in reducing depressive symptoms among Army wives. *Military Psychology*, 27 (1), 22–35.
- Dunn, J. (2016). *Hacking EQ – The Fundamentals of Emotional Intelligence*. Prieiga per internetą: <https://www.slideshare.net/joedunn9638/hacking-eq-the-fundamentals-of-emotional-intelligence> [žiūrėta 2020-02-10].
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2011). The brain and emotional intelligence: New insights. *Regional Business*, 94.
- Hertenstein, M. J., Holmes, R., McCullough, M., & Keltner, D. (2009). The communication of emotion via touch. *Emotion*, 9 (4), 566–573.
- Holston, E. C., Taylor, J. Y. (2017). Emotional intelligence in nursing students. *Int J Adv Psychol*, 5, 11–22.
- Indradevi, R. (2015). A relationship between emotional intelligence and Myer Briggs Big Five personality model. *International Journal of Economic Policy in Emerging Economies*, 8 (4), 361–374.
- Kim, J. H., Keck, P., Miller, D., Gonzalez, R. (2012). Introduction to positive psychology: overview and controversies. *Journal of Asia Pacific Counseling*, 2, 45–60.

- Lewis, M., Haviland-Jones, J. M., Barrett, L. F. (Eds.). (2010). *Handbook of emotions*. New York: Guilford Press.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267–298.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8 (4), 290–300.
- Manstead, A. S., Frijda, N., Fischer, A. (Eds.). (2004). *Feelings and emotions: The Amsterdam symposium*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mattingly, V., Kraiger, K. (2019). Can emotional intelligence be trained? A meta-analytical investigation. *Human Resource Management Review*, 29 (2), 140–155.
- Noronha, A. P. P., Campos, R. R. F. D. (2018). Relationship between character strengths and personality traits. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35 (1), 29–37.
- Petrides, K. V. (2011). Ability and trait emotional intelligence. In T. Chamorro-Premuzic, S. von Stumm, A. Furnham (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbooks of personality and individual differences. The Wiley-Blackwell handbook of individual differences* (pp. 656–678). Wiley-Blackwell.
- Petrides, K. V., Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15 (6), 425–448.
- Petrides, K. V., Mavroveli, S. (2018). Theory and applications of trait emotional intelligence. *Psychology*, 23 (1), 24–36.
- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M. J., Furnham, A., Pérez-González, J. C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion Review*, 8 (4), 335–341.
- Pettinelli, M. (2012). *The psychology of emotions, feelings and thoughts*. Lightning Source.
- Rafaïla, E. (2015). The competent teacher for teaching emotional intelligence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 953–957.
- Salovey, P., Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 185–211.
- Seligman, M. E., Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. In *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 279–298). Springer.
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60 (5), 410–421.
- Sheldon, K. M., King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56 (3), 216–217.
- Sieglin, A. B., Saklofske, D. H., Petrides, K. V. (2015). Measures of ability and trait emotional intelligence. In *Measures of personality and social psychological constructs* (pp. 381–414). Massachusetts: Academic Press.
- Tugade, M. M., Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86 (2), 320–333.
- van der Linden, D., Pekaar, K. A., Bakker, A. B., Schermer, J. A., Vernon, P. A., Dunkel, C. S., Petrides, K. V. (2017). Overlap between the general factor of personality and emotional intelligence: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 143 (1), 36–52.

Positive Psychology: The Overview of the Links Between Trait Emotional Intelligence and Positive Psychology

Simas Garbenis

Šiauliai University

S u m m a r y

In recent years, both emotional intelligence and positive psychology have taken the attention of researchers from various scientific fields. Positive psychology is a new branch in psychology which is oriented to answering questions about human flourishing. As opposed to traditional psychology approaches, the research objects of positive psychology are involved with human flourishing, positive aspects of life, etc. These objects also include emotions and emotional intelligence. Nowadays, emotional intelligence is defined differently depending on the author and the theory on which emotional intelligence is based upon. In a broad sense, emotional intelligence can be defined as a constellation of abilities to effectively use emotional powers in everyday life. This means that the effective use of one's emotional powers can be beneficial for human flourishing, thus connecting the main idea of positive psychology with emotional intelligence.

This article aims to identify and define the connection and its links between positive psychology and emotional intelligence. To reach this goal, a scientific literature analysis has been conducted. First, various theories and models about emotional intelligence are presented and discussed. It is worth mentioning that all of these constructs have their scientifically based pros and cons, but despite of them, all of these constructs are equally beneficial in order for one to thrive. This is because emotional intelligence enables one to effectively control oneself in various situations. Thus, individuals with higher emotional intelligence are able to perform more effectively in solving daily tasks, which can lead to flourishing.

Second, the main goal of positive psychology is defined and its main 3 levels are discussed. Based on the scientific literature, positive psychology researchers aim to answer questions on how and why humans thrive individually and as groups. It is because of this goal that the role of emotional intelligence becomes significantly important. When analysing the 3 different levels of positive psychology, various ties between them and emotional intelligence were identified.

After conducting a scientific literature analysis, several conclusions were drawn. In a broad sense, there is a significant connection between the functions of emotional intelligence and the main idea of positive psychology. Hence, emotional intelligence is manifested constantly and its affect takes place at all 3 levels of positive psychology. This means that individuals with higher emotional intelligence are more likely to thrive at the subjective, individual and group levels of positive psychology because of their emotional powers and their control.

Kompiuterinių žaidimų integracija į mokymo(si) procesą mokykloje: naudoti, analizuoti, kurti

Gintė Marija Ivanauskienė

Vilniaus universitetas

Anotacija. Šiame straipsnyje siekiama atskleisti skirtingus kompiuterinių žaidimų integracijos būdus ir kylančius iššūkius Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose. Kompiuterinių žaidimų integracijai nagrinėti pasirinktas projektas „Dideli maži ekranai. Medijų raštingumas Lietuvos mokyklose“ ir analizuojamos jame dalyvavusių skirtingų dalykų mokytojų patirtys. Atliktas tyrimas parodė, kad šio projekto veiklos kviečia mokytoją ir mokinį pereiti iš kompiuterinių žaidimų vartotojo į kritiko ar kūrėjo poziciją. Vis dėlto, nors kompiuterinių žaidimų integravimas mokymo(si) procese paskatina ne vieną teigiamą rezultatą, šiame procese mokytojai susiduria su ne vienu iššūkiu. Dėl to projektui pasibaigus tolesnės kompiuterinių žaidimų integravimo į bendrojo ugdymo mokyklas taikymo galimybės lieka ribotos.

Esminiai žodžiai: kompiuteriniai žaidimai, medijų raštingumas, bendrasis ugdymas, mokytojai, integracija.

Abstract. This article aims to reveal different ways of integrating video games, and emerging challenges in Lithuanian schools. The integration of computer games is exposed by selecting the project *Big Small Screens. Media Literacy in Schools of Lithuania* and analyzing the experience of teachers who participated in this project. The research showed that the project activities invite teachers and pupils to change the perspective of their view and become critics or creators. However, while the integration of video games can bring many positive results, this process also contains a number of challenges. Therefore, after the end of the project, the possibilities for further integration of video games into formal education remain limited.

Key words: video games, media literacy, formal education, school, teachers, integration.

Įvadas

Naujosios medijos padarė didelį poveikį žaidimų transformacijai ir pasaulyje šiuo metu vienareikšmiškai vyrauja kompiuteriniai žaidimai¹. Kompiuteriai pakeitė žaidimų kultūrą išlaisvindami žaidėjus nuo taisyklių žinojimo ir dar labiau įtraukdami į fikcinį žaidimo pasaulį (Juul, 2003). Kompiuteriniai žaidimai yra grindžiami broužais, būdingais ir šiuolaikinei mokymosi paradigmam, tad gali ne tik motyvuoti mokinius, bet ir suteikti turtingas mokymosi patirtis bei gali būti nagrinėjami kaip tekstai (Gee, 2008). Vis dėlto kompiuterinis žaidimas, nors ir įprastas šių laikų vaikui, yra ypač retai įtraukiamas į formalųjį mokymo(si) procesą ir yra itin kontroversiškai vertinamas (Steinkuehler, 2010). Tad susikuria ne tik didelė skirtis tarp mokinių laisvalaikio ir veiklų mokyklose, bet ir

¹ Lietuviška kompiuterinių žaidimų sąvoka apima vaizdo žaidimus (žaidžiamus konsolėse, kaip *Sony PlayStation*, *Nintendo GameCube* ar *Microsoft's Xbox*), kompiuterinius (instaliuojamus, atsiunčiamus ar žaidžiamus internete) ir dažnai taip pat – mobiliuosius žaidimus.

mokiniai turi savarankiškai suprasti kompiuterinių žaidimų pasaulį, reflektuoti jų turinį ir pasirinkti, kurį žaidimą žaisti.

Kompiuterinių žaidimų integravimo į mokymo(si) procesą tema pasaulyje yra plačiai nagrinėjama nuo šio amžiaus pradžios (Prensky, 2001; Squire, 2006, 2014; Gee, 2007, 2008; ir kt.). Skirtingai akademikai išryškina kompiuterinio žaidimo potencialą motyvuojant mokinius bei sukuriant jiems turtingas mokymosi patirtis (Squire, 2006; Gee, 2007, 2008), atkreipia dėmesį į kompiuterinių žaidimų raštingumo ugdymo svarbą (Gee, 2007). Kadangi kompiuteriniai žaidimai yra nauja medija, iki šiol nėra atlikta daug ilgalaikių kompiuterinių žaidimų integravimo į mokymo(si) procesą tyrimų, o tokio integravimo stebėjimai neretai vyksta eksperimentiniu² lygmeniu. Savo tyrimo trukme (tyrimas truko trejus metus) ir tuo, kad buvo tiriamos bendrojo lavinimo mokyklos, išsiskiria *Serious Play* tyrimas (Beavis, Dezuanni, O'Mara, 2017), atliktas Australijoje. Jo metu buvo stebimi skirtingą susidomėjimą kompiuteriniais žaidimais turintys mokytojai, įtraukę kompiuterinius žaidimus į ugdymo procesą mokyklose.

Lietuvoje kompiuterinių žaidimų integravimo į mokyklų mokymo(si) procesą tyrimų nėra daryta. Apskritai žaidimą yra labiau įprasta tirti orientuojantis tik į ikimokyklinio ar pradinio ugdymo kontekstą (Aramavičiūtė, Jasiūnaitė, 2011; Hakkarainen et al., 2015; ir kt.). Be to, Lietuvoje yra tik keletas pavienių kompiuterinių žaidimų integravimo į ugdymo procesą pavyzdžių (mokyklų, naudojančių „Minecraft Education Edition“ ir pan.) ar iniciatyvų („Robotikos akademija“, „Trys kubai“ ir kt.). Tikėtina, kad tai turi įtakos tyrimų, kuriuose būtų nagrinėjamos kompiuterinių žaidimų integracijos procesai, nebuvimui. Vis dėlto ypatingą dėmesį kompiuterinių žaidimų integracijai į bendrojo ugdymo mokyklas Lietuvos kontekste teikia nuo 2016 metų VšĮ „Meno avilys“ vykdomas projektas „Dideli maži ekranai. Medijų raštingumas Lietuvos mokyklose“, įtraukęs kompiuterinius žaidimus tarp šešių projekte nagrinėjamų audiovizualinių medijų³. Projektas skirtas ugdyti Lietuvos mokytojų ir vyresniųjų (8–11) klasių mokinių medijų raštingumui bei siekia bendrųjų kompetencijų, kaip kūrybiškumas, bendradarbiavimas, komunikacija, stiprinimo. Pirmaisiais šio projekto įgyvendinimo metais vykdyto tyrimo rezultatai (Šalaj, 2017) parodė, kad yra didelė atskirtis tarp mokinių ir mokytojų interesų bei mokymo(si) procese taikomų pedagoginių praktikų. Penktadalis tyrime dalyvavusių mokinių teigė, kad iš visų medijų daugiausiai skiria laiko ir dėmesio kompiuteriniams žaidimams. Tačiau nė vienas iš jų mokytojų, kurių dauguma teigė niekada nežaidę kompiuterinių žaidimų, nepažymėjo kompiuterinių žaidimų kaip ugdymo procese dažniausiai naudojamų medijos (Šalaj, 2017).

Taigi, nors pasauliniame kontekste ši industrija vis auga⁴, esant tokiai skirčiai tarp mokinių ir mokytojų interesų, kompiuteriniai (ne edukaciniai) žaidimai retai integruojami į ugdymo procesą bendrojo ugdymo mokyklose ir yra sunkiai pritaikomi prie tradicinės

² Pavyzdžiui, JAV įkurta eksperimentinė mokykla „Quest to Learn“, kurioje mokomasi vien per kompiuterinius žaidimus.

³ Projekte nagrinėjamos šios audiovizualinės medijos: kinas, televizija, multimedijų žurnalistika, kompiuteriniai žaidimai, reklama, socialiniai tinklai.

⁴ 2020 metais kompiuterinių žaidimų industrija buvo 167,5 milijardo JAV dolerių vertės. Iki 2027 metų yra prognozuojamas 8,2 proc. vidutinis metinis augimo tempas (angl. *compound annual growth rate, CAGR*) (Grandview-research.com duomenys, prieiga per internetą: <https://www.grandviewresearch.com/industry-analysis/video-game-market>).

pamokos formato. Šiuo straipsniu siekiama įsigilinti į projekto „Dideli maži ekranai. Medijų raštingumas Lietuvos mokyklose“ mokytojų patirtis integruojant kompiuterinius žaidimus skirtingais būdais ir išryškinti esminius iššūkius, kylančius juos integruojant į pamokas bendrojo ugdymo mokyklose.

Empirinio tyrimo metodologija

Tyrimas buvo atliktas taikant kokybinių tyrimų metodologiją ir pasirinkus atvejo studijos strategiją (Aleksnevičienė, Pocienė, Šupa, 2020; Creswell, 2007; Kardelis, 2002; Žydžiūnaitė, 2019). Atvejo studija pasižymi problemos tyrimu per vieną ar keletą uždaru sistemų (angl. *bounded system*) (Creswell, 2007). Šiame tyrime taip pat buvo pasirinkta kompiuterinių žaidimų integracijos specifika nagrinėti per vieną sistemą – projektą „Dideli maži ekranai. Medijų raštingumas Lietuvos mokyklose“ – ir siekta atskleisti galimus kompiuterinių žaidimų integracijos būdus ir iššūkius, su kuriais mokytojai susiduria.

Tyrimas buvo atliktas su šiame projekte dalyvavusiais ir kompiuterinių žaidimų temą pasirinkusiais mokytojais. Svarbu pastebėti, kad nors kompiuteriniai žaidimai yra populiarūs tarp mokinių, per visą šio projekto laikotarpį kompiuterinių žaidimų kūrybines dirbtuves buvo pasirinkusios tik penkios mokyklos, o pamokas šia tema vedė tik aštuoni mokytojai. Šiame tyrime dalyvavo penki mokytojai: trys – anglų kalbos mokytojai, po vieną – vokiečių kalbos ir biologijos mokytoją. Trys mokytojai dalyvavo projekte po vieną kartą, t. y. vienus mokslo metus, o du mokytojai – dvejus metus iš eilės. Tyrimo metu duomenys buvo renkami skirtingais būdais: atliekant individualius pusiau struktūruotus interviu bei analizuojant skirtingus projekto dokumentus. Surinkti duomenys buvo analizuojami taikant kokybinio turinio analizę. Atliekant turinio analizę, buvo remiamasi Catherine Beavis, Michaelio Dezuanni ir Joanne O'Maros (2017) identifiikuotais skirtingais kompiuterinių žaidimų integracijos į pamokas būdais: naudojimu, analize ir kūrimu. Tolesniuose skyriuose yra pristatomi svarbiausi rezultatai, atskleidžiantys mokytojų patirtis jiems integruojant kompiuterinius žaidimus į pamokas.

Naudoti: kompiuterinis žaidimas – iliustracija ar patirtis?

Kompiuteriniai žaidimai yra sukurti, kad juos žaistume, t. y. naudotume. Dėl šios priežasties paprasčiausiai (dėl to ir įprasčiausiai) kompiuteriniai žaidimai į pamokas yra integruojami juos naudojant kaip užduotį, kuri padėtų iliustruoti, pakartoti ar pritaikyti tam tikrą išdėstytą informaciją. Dauguma projekte dalyvavusių mokytojų, paprašius įvardyti, kaip kompiuterinių žaidimų elementus jie kasdienėse praktikose integruoja į savo pamokas, minėjo kartojimo žaidimus, skirtus pritaikyti ar pasikartoti pamokoje išdėstyti informacijai. Mokytojai žaidimą pamokoje pasitelkia kaip smagesnį, kūrybiškesnį metodą pasiekti mokinių žinių įsisavinimą, nors ir kompiuterinių žaidimų kaip iliustracijos naudojimas nebūtinai įtraukia visus mokinius ar suteikia motyvacijos mokytis (Beavis, Dezuanni, O'Mara, 2017).

Naudoti kompiuterinius žaidimus kaip iliustraciją yra patogų: nėra nutolstama nuo ugdymo turinio, neiškyla sunkumų vertinant mokymosi procesą (Beavis, Dezuanni,

O'Mara, 2017). Tačiau norint kompiuterinius žaidimus panaudoti pamokose dėstomoms temoms iliustruoti, išskyla iššūkis atrasti tinkamą žaidimą, nes šis turi būti ypač specifinis, t. y. turi tiksliai atitikti ugdymo turinio temą ir dažniausiai – turi būti edukacinis. Šį aspektą ne kartą pabrėžė skirtingi mokytojai. Viena mokytoja teigė, kad, pamačiusi savo mokinius žaidžiant pertraukos metu, norėjo savo dėstomą dalyką susieti su kompiuteriniais žaidimais ir pasiekti, kad pagrindinis mokinių laisvalaikio žaidžiamo žaidimo akcentas taptų kalba:

<...> kai pamatau vaikus, žaidžiančius [kompiuterinius žaidimus – G. M. I.], tai galvoju, kaip tą žaidimą galima susieti su anglų kalba? Kur čia galima gal balsą įrašyti? Aš klausiu vaikų: jūs man papasakokite, jeigu yra tokių žaidimų, kur man galima tą anglų kalbą panaudoti. Bet kol kas niekas man dar neatskleidė šios paslapties. Aš pati dar irgi nepakankamai įsigilinau [kaip panaudoti kompiuterinius žaidimus mokantis anglų kalbos – G. M. I.], bet jeigu pavyktų, būtų labai naudingas dalykas anglų kalbą kažkaip pririšti prie to žaidimo. Dabar yra taip, kad vaikai panaudojo tik tada, jeigu terminai kompiuteriniai, o žaidimo metu taip ir nepanaudojo.

Vis dėlto čia svarbu pabrėžti, kad kompiuteriniai žaidimai nėra tradiciniai šaltiniai, kaip žemėlapiai, tekstai, edukaciniai filmai, naudojami norint surasti tam tikrą informaciją. Todėl jų veiksmas nebūtinai orientuosis į kalbinius aspektus, kalbos pavartojimą ir pan. Tad mokytojui tenka skirti daug laiko tam, kad iliustravimui jis rastų tinkamus kompiuterinius žaidimus.

Kompiuteriniai žaidimai atitinka daugelį šiuolaikinės mokymo paradigmos aspektų (Gee, 2008), kadangi juos žaidžiant yra akcentuojamas ne naujos informacijos įsiminimas, pavyzdžiui, nauji išmokti žodžiai, bet jos pritaikymas ir panaudojimas sprendžiant žaidime iškilusias problemas (Squire, Jenkins, 2003). Mokymasis žaidžiant kompiuterinius žaidimus vyksta sprendžiant problemas, tačiau, anot Kurto Squire'o ir Henry'io Jenkinso (2003), „žaidimai nėra problemos ar galvosūkių, jie yra mikropasauliai, kuriuose mokiniai gali labiau pajusti, kaip socialiniai procesai, praktikos ir skirtingų sričių žinios yra kompleksiskai susijusios tarpusavyje“ (p. 15).

Jamesas Paulas Gee (2008) įvardija, jog kompiuterinis žaidimas yra „*patirčių seka*, kurioje žaidėjas dalyvauja užimdamas tam tikrą vaidmenį, t. y. iš tam tikros perspektyvos“ (p. 23), todėl ir pasižymi patirtinio mokymosi bruožais. Pavyzdžiui, norint išmokti žaisti žaidimą, vyksta tokia veiksmų seka: daromas veiksmas, greitai gaunamos to veiksmo pasekmės, reflektuojamas veiksmo rezultatas, padaromos išvados bei, galų gale, jos pritaikomos iš naujo bandant veikti (Gee, 2008). Tai yra tolygu Davido A. Kolbo (1984) aprašytam patirtinio mokymosi ratui bei artima Johno Dewey (1997) mokymosi veikiant idėjai. Tik vienas tyrime dalyvavęs mokytojas paminėjo, kad buvo girdėjęs apie galimybę integruoti kompiuterinius žaidimus kaip patirtis ir vienoje iš savo mokiniams vestų pamokų pristatė žaidimą, žaidžiamą iš regos netekusios mergaitės perspektyvos. Vis dėlto naudojant kompiuterinį žaidimą kaip patirtį reiktų atkreipti dėmesį į tai, kad neužtenka vien veikti žaidžiant. Tam, kad žaidimo veikla taptų mokymusi per patyrimą (Kolb, 1984), yra itin svarbu reflektuoti veikimo patirtis, surasti ryšį tarp padarytų veiksmų ir gautų padarinių bei pasidaryti išvadas, padedančias sėkmingiau tęsti naujas veiklas.

Kompiuterinių žaidimų kaip ugdomosios patirties suvokimui artimi kelių tyrime dalyvavusių mokytojų pasvarstymai, kad kompiuterinius žaidimus galima naudoti laboratoriniams darbams. Vienas mokytojas teigė:

<...> paieškojus būtų galima rasti įvairių kompiuterinių žaidimų, kurie gali pakeisti tam tikrus laboratorinius darbus, nes ne visos mokyklos yra aprūpintos taip gerai mokymo priemonėmis laboratoriniams darbams, bet galbūt gali rasti galimybių kažkur kompiuterinį žaidimą pritaikyti, nes vis tiek turi kompiuterinę klasę. <...> Kompiuteriniai žaidimai galėtų padėti grąžinti gamtos mokslų populiarumą [tarp mokinių – G. M. I.], kad neatrodytų šie mokslai tokie sunkūs, kaip yra dabar.

Apie tokį kompiuterinių žaidimų naudojimo privalumą kalbama ir akademinėje bendruomenėje. Kompiuteriniai žaidimai gali mokiniams suteikti galimybę patirti realiaame pasaulyje vykstančius procesus: leisti ne tik stebėti, bet ir patiems juose veikti (Waddington, 2015).

Keli tyrime dalyvavę mokytojai pažymėjo, kad dėl įgūdžių stokos jie negali patys sukurti kompiuterinių žaidimų, todėl laukia specifinių jų dėstomam dalykui tinkamų kompiuterinių žaidimų pasirodymo. Galima teigti, kad toks mokytojų požiūris apsiriboja kompiuterinio žaidimo kaip iliustracijos matymu ir neskatina jų eksperimentuoti su sukurtais kompiuteriniais žaidimais. Daugiau eksperimentuodami su esamais kompiuteriniais žaidimais, mokytojai galėtų pamatyti juos ir kaip ugdomąsias patirtis ar netgi ieškoti kitokių pritaikymo mokymo(si) procesui būdų.

Analizuoti: sudėtinga kritiko perspektyva

Kiekvienas kompiuterinis žaidimas, anot Gee (2003), pasižymi nauju raštingumu. Norint išmokti jį žaisti, reikia perprasti jo taisykles ir struktūrą, t. y. jį *perskaityti*. Kadangi kompiuteriniai žaidimai yra multimodalūs (t. y. sujungiantys vaizdą, tekstą, garsą) tekstai, juos žaidžiant yra svarbu ne tik mokėti skaityti raidėmis užrašytą tekstą ir suprasti jo reikšmę, bet taip pat svarbu gebėti *perskaityti* vaizdų reikšmes bei sujungti jas su raidėmis. Tai pažymima ir nagrinėjamo projekto pamokoms apie kompiuterinius žaidimus skirtoje metodinėje medžiagoje (Kaminskaitė-Jančorienė, Ledas, n.d.), kurioje mokytojai ir jų mokiniai yra kviečiami pereiti nuo kompiuterinių žaidimų vartotojo į vertintojo, kritiko poziciją. Mokytojai ir mokiniai skatinami atkreipti dėmesį į techninę kompiuterinių žaidimų dalį, kaip struktūra, sudedamosios dalys, terminai, ir į jų perduodamas socialines ar kultūrinės žinutes, tarkime, veikėjų pasirinkimai, jų vertybės, lyčių lygybė, smurto vertinimas.

Analizės būdas nėra toks įprastas integruojant kompiuterinius žaidimus į pamokas bei galimai ne taip tiksliai suderinamas su ugdymo turiniu kaip pirmasis – naudojimo – būdas (Beavis, Dezuanni, O'Mara, 2017). Kompiuterinių žaidimų analizavimas ypač išsiskiria iš kitų straipsnyje nagrinėjamų integracijos būdų tuo, kad reikalauja mokinius išeiti iš žaidėjų pozicijos ir pažvelgti į žaidimą kitu kampu, t. y. pereiti nuo veiksmo link bendro žaidimo vertinimo. Užimant kompiuterinių žaidimų kritiko vaidmenį nebevertinama vien asmeninė žaidime įgyta patirtis, bet ir kūrėjų pasirinkimai bei techninė žaidimo dalis.

Svarbu pastebėti, kad galimybės kompiuterinius žaidimus integruoti kaip analizuojamą medžiagą savo įprastoje pedagoginėje praktikoje nepaminėjo nė vienas iš tyrime dalyvavusių mokytojų. Artimiausi kompiuterinių žaidimų analizei buvo mokytojų pastebėjimai apie mokinius ir jų žaidžiamus žaidimus. Vienas iš mokytojų netgi vaikų pomėgį žaisti

kompiuterinius žaidimus įtraukė į pamokas, leisdamas jiems savo mėgstamiausią kompiuterinį žaidimą pristatyti per kalbėjimo užduotį. Visgi mokytojai ryškiai atskyrė tokį neformalų aptarimą nuo analizės, neįvardydami tarp jų esančių sąsajų:

Nebent su vaikais kažką padiskutuotu [apie kompiuterinius žaidimus – G. M. I.], klausiu jų: ar čia galima integruoti anglų kalbą? Bet toks čia ir aptarimas. <...> Aš labai mėgstu kūrinių analizes <...>, ir buvo toks nušvitimas pamatyti, kad filmą galima analizuoti ne tik per veikėjus, per siužetą, o dar ir per visas tas kadruotes ir visa kita.

Projekto metodinė medžiaga (Kaminskaitė-Jančorienė, Ledas, n.d.) neabejotinai skatina kompiuterinių žaidimų integracijos būdą – analizę. Mokytojams yra rekomenduojama ne tik užduoti mokiniams pažaisti tam tikrus kompiuterinius žaidimus, bet taip pat juos paanalizuoti. Vis dėlto dauguma mokytojų teigė, kad dėl skirtingų priežasčių paties projekto metu analizės su mokiniais jiems padaryti nepavyko. Pirmiausia, kompiuterinių žaidimų jie neanalizavo dėl techninių priežasčių. Kadangi projekto metu įgyvendintos pamokos reikalavo kompiuterių klasės, daugumai tyrime dalyvavusių mokinių pamokas apie kompiuterinius žaidimus vedė ne kalbinti mokytojai, o informacinių technologijų mokytojai. Tikėtina, kad jei mokytojai nedalyvauja visame kompiuterinių žaidimų integracijos procese, jiems neišvengiamai tampa sunkiau užtikrinti ne tik kompiuterinių žaidimų naudojimą, bet ir analizės procesą.

Antra, mokytojų manymu, analizuoti su mokiniais kompiuterinius žaidimus yra sudėtinga, kadangi mokiniai apskritai nėra pratę analizuoti audiovizualinių kūrinių: „*jie priprato, kad dažniausiai tokios gilios mintys yra paslėptos literatūroje, tarp eilučių, o kad kitame mene, jie galbūt nelabai įsivaizduoja*“. Mokytojai svarstė, kad mokiniams kylantys iššūkiai analizuoti kompiuterinius žaidimus gali būti susiję ir su dėstomo dalyko specifika: „*tai [kalbėtis apie paauglio jausmus – G. M. I.] yra žiauriai aktualu, bet gal per anglų kalbą jiems taip atvirai šnekėtis buvo labai keista*“. Trečia, viena iš mokytojų pabrėžė, kad „*[mokiniai – G. M. I.] negalvoja apie kompiuterinį žaidimą kaip apie mediją. Kai kalbame apie kažkokias medijas, kūrinius, tai žmonės labiau galvoja apie filmus, serialus, knygas, bet žaidimai dar kovoja toj kovoje, kad būtų pripažinti kaip meno kūriniai, kaip medijos*“. Tačiau kalbėdami apie tai, kaip pasikeitė mokinių požiūris į kompiuterinius žaidimus, daugelis mokytojų pabrėžė, kad jie pradėjo vertinti ne tik kaip žaidimus, skirtus laisvalaikiui, smagiam laiko praleidimui, bet ir kaip meno kūrinius, kuriuose „*yra daug kas paslėpta <...>, yra pasauliai, yra veikėjai, yra istorijos*“.

Tik vienai iš tyrime dalyvavusių mokytojų pavyko pamokoje apie kompiuterinius žaidimus integruoti jų analizę. Ši pamoka vyko kaip vaidmenų žaidimas, todėl mokiniai turėjo įsijausti į kompiuterinių žaidimų ekspertų vaidmenį. Mokytojos manymu, mokiniams buvo įdomu analizuoti žaidimus, galvoti iš kūrėjo ar kritiko perspektyvos. Kiti mokytojai manė, kad projekto metu vestos pamokos apie kompiuterinius žaidimus vaikams labiausiai patiko būtent dėl to, kad jų metu nereikėjo analizuoti, kas buvo itin sudėtinga kitose pamokose apie medijas.

Kurti: unikaliausia patirtis

Australijoje vykdytame tyrime (Beavis, Dezuanni, O'Mara, 2017) kompiuterinių žaidimų integravimo per kūrybą būdas buvo taikomas dvejopai: žaidžiant kūrybinius žaidimus (*Minecraft*) arba kuriant pačius žaidimus (naudojant *GameMaker*, *Scratch* ar kt. programas). Projekte „Dideli maži ekranai. Medijų raštingumas Lietuvos mokyklose“ kompiuterinių žaidimų integravimas į ugdymo procesą per kūrybą labiausiai atsiskleidžia viename paskutinių etapų – kūrybinėse dirbtuvėse, kurių metu mokiniai kartu su profesionalais kuria kompiuterinius žaidimus. Šią projekto veiklą mokytojai įvardijo esant „unikaliausia“, „išskirtine“, „neįprasta“ projekto patirtimi: „*kaip pasakė patys mokiniai, tai yra tos trys dienos, kurias bus verta prisiminti iš mokyklos gyvenimo, kadangi jos buvo neįprastos ir visiškai skirtingos*“.

Visi mokytojai pažymėjo, kad šiose kūrybinėse dirbtuvėse mokiniai įgijo ne tik techninių žinių, bet ir mokėsi bendradarbiavimo, pasiskirstymo atsakomybėmis, suprato tam tikrus kompiuterinio žaidimo kūrimo aspektus: „*Man atrodo, kad toki žinojimą truputį gavo, kas už kiekvieno judesio slypi. Kad ten tiek daug mąstymo, eilučių užrašymo, komandinio darbo, nes vienas retai kada kuria žaidimą, tai yra kompanijų produktai.*“ Pasak mokytojų, labiausiai mokinių požiūris į kompiuterinius žaidimus keitėsi jų kūrimo metu. Tik per kūrimo procesą mokiniai galėjo visiškai išsilaisvinti iš vartotojo perspektyvos, tapti kūrėjais ir vertinti žaidimus kaip meno kūrinius.

Projekto metu esanti galimybė kurti kompiuterinius žaidimus išsiskiria ne vien dėl žaidimo kūrimo proceso, kuris nėra dažnas mokyklos kontekste, bet ir dėl žaidimui kurti reikalingos technikos, kaip kompiuteriai ir programos, bei specialių pedagogų ir mokinių įgūdžių reikalingumo. Tačiau dėl reikalingos techninės bazės bei specifinių įgūdžių dauguma mokytojų teigė ateityje negalėsiantys įgyvendinti kompiuterinių žaidimų kūrimo veiklą mokykloje. Tikėtina, kad tokiam mokytojų vertinimui įtakos turėjo tai, kad projekto metu kūrybines dirbtuves mokiniams vedė profesionalai, dirbantys su kompiuteriniais žaidimais. Mokytojai liko stebėtojo pozicijoje ir per mažai stiprino įgūdžius, kuriuos galėtų pritaikyti ateityje. Vienas mokytojas svarstė, kad galbūt kompiuterinių žaidimų kūrimu mokykloje galėtų rūpintis ne jie, o informacinių technologijų mokytojai.

Vis dėlto vienas tyrime dalyvavęs mokytojas teigė galvojantis, kaip kūrybinėse dirbtuvėse įgytas žinias mokiniams toliau panaudoti kuriant kompiuterinius žaidimus. Mokytojas pradėjo planuoti, kaip vyresni mokiniai galėtų sukurti kompiuterinį žaidimą biologijos tema, kurį vėliau galėtų žaisti jaunesni mokiniai. Akivaizdu, kad tokia veikla mokytojas apimtų skirtingus kompiuterinių žaidimų integracijos būdus: žaidimo kūrimą, kurį įgyvendintų vyresni mokiniai, ir žaidimo naudojimą, skirtą jaunesniems mokiniams. Pasak jo, kompiuterinių žaidimų integracijos į mokymo(si) procesą būdus verta parinkti pagal amžių: jaunesniems labiau tinkama naudoti kompiuterinius žaidimus, o vyresnieji gali imtis ir jų kūrybos.

Taigi ryškėja priešprieša: kompiuterinių žaidimų kūrimas yra daugiausiai poveikio mokiniams duodantis, tačiau mokytojams sunkiausiai įgyvendinamas kompiuterinių žaidimų integracijos būdas. Kurdami kompiuterinius žaidimus, mokiniai pajusdavo didžiausią pasitenkinimą mokymosi procesu, kadangi turėdavo daugiausiai laisvės kurti bei

bendradarbiauti su kitais mokiniais, turėdavo galimybę patys kontroliuoti procesą, kuris kartu galėjo būti labiausiai individualizuotas. Vis dėlto kompiuterinių žaidimų kūrimas reikalauja gana specifinių įgūdžių, kuriems įgyti mokytojas turėtų įdėti daug papildomų pastangų. Be to, kompiuterinių žaidimų kūrimui būtina speciali įranga, kurią turi turėti mokykla ir kuria mokytojas irgi turėtų mokėti naudotis. Be šių veiksmų kompiuterinių žaidimų kūrimo procesas tampa nebeįmanomas. Tikėtina, kad šis integracijos būdas taip pat yra itin imlus laikui, kelia iššūkių jo vertinimui bei neturi tiesioginių sąsajų su ugdymo programomis. Tad akivaizdu, kad kompiuterinių žaidimų kūrimas yra daugiausiai iššūkių keliantis integracijos būdas, kurį pasiekti vienam mokytojui yra sunku.

Išvados

Kompiuterinis žaidimas, nors ir yra gana nauja medija, remiasi tais pačiais bruožais, kaip įprastas žaidimas. Tačiau kompiuteris išlaisvino žaidėją nuo žaidimo palaikymo aspektų taisyklių žinojimo, žaidimo eigos bei žaidėjo ir žaidimo santykio palaikymo) ir suteikė dar daugiau interaktyvumo, t. y. galimybę dar labiau įsijausti į patį žaidimo pasaulį. Dėl to kompiuterinis žaidimas besimokančiam asmeniui gali suteikti tokios mokymosi patirties, kurios kitomis medijomis sukurti yra neįmanoma.

Nors paprasčiausias ir dažniausias mokytojų kompiuterinių žaidimų integravimo būdas yra jų naudojimas, projektas „Dideli maži ekranai. Medijų raštingumas Lietuvos mokyklose“ pasiūlo kompiuterinių žaidimų analizavimo ir kūrimo integracijos būdus, kurie kviečia mokytoją ir mokinį pereiti kompiuterinių žaidimų vartotojo poziciją ir žengti toliau. Šiame projekte mokytojas, integruodamas kompiuterinių žaidimų analizės ir kūrimo būdus, tampa tyrėju, o ne viską žinančiu asmeniu. Taigi kuriant ar analizuojant kompiuterinius žaidimus pamokose mokytojo ir mokinio turimi vaidmenys nebėra tradiciniai, jie tampa labiau artimi šiuolaikinei mokymosi paradigmam.

Mokytojų patirtys atskleidė, kad nors kompiuterinių žaidimų integravimas ir paskatina ne vieną teigiamą rezultatą, šiame procese susiduriama su ne vienu iššūkiu. Viena vertus, projektas tampa mokytojams postūmiu eksperimentuoti su kompiuteriniais žaidimais ir ieškoti būdų, kaip mažinti atskirtį, esančią tiek tarp mokytojų ir mokinių, tiek tarp mokinių namų aplinkos ir mokyklos. Kita vertus, mokytojams yra įprasčiau naudoti kompiuterinius žaidimus kaip iliustraciją ir yra žymiai sunkiau integruoti kompiuterinių žaidimų analizę bei kūrimą. Tam įtakos turi mokytojų įgūdžių stoka kompiuterinių žaidimų srityje, reikiama specifinė įranga ar erdvė, kurios mokytojai neturi, mokinių įgūdžių analizuoti audiovizualinius kūrinius stoka. Todėl, nors šį projektą mokytojai vertina labai teigiamai, tolesnės kompiuterinių žaidimų integravimo į bendrojo ugdymo mokyklas taikymo galimybės jiems atrodo ribotos.

Neabejotinai tolesnei kompiuterinių žaidimų integracijai į bendrąjį ugdymą turi įtakos kompiuterinių žaidimų integracijos į mokymo(si) procesą sudėtingumas, su kuriuo susiduria mokytojai: tam reikia papildomo laiko ir laisvės eksperimentuoti, integraciją reikia suderinti su ugdymo turiniu bei tradicinėmis pedagoginėmis praktikomis. Taigi, kompiuteriniai žaidimai nėra savaime *magiški* ir negarantuoja sėkmingo ugdymo proceso. Čia svarbią vietą užima mokytojai, kadangi, atsižvelgdami į ugdymo tyrinį, jie parenka ir

pritaiko žaidimą ugdymo procesui. Tačiau tiek analizuojant, tiek kuriant kompiuterinius žaidimus neišvengiamai kyla įtampa tarp kompiuterinių žaidimų ir ugdymo turinio. Nepaisant to, kad šiuolaikinei mokymosi paradigmai kompiuteriniai žaidimai yra itin tinkami, į bendrojo ugdymo programas kompiuteriniai žaidimai nėra įtraukti kaip tekstai ar metodai. Tad šios medijos integracija į mokyklų praktikas turėtų priklausyti ne nuo vieno mokytojo pastangų, bet nuo visos mokyklos bendruomenės, pačios švietimo sistemos įsitikinimų ir suteikiamos laisvės tai daryti.

Literatūra

- Aleknevičienė, J., Pocienė, A., Šupa, M. (2020). *Kaip parašyti mokslinį darbą? Mokomoji priemonė Vilniaus universiteto Filosofijos fakulteto kriminologijos ir sociologijos studentams*. Vilniaus universiteto leidykla.
- Aramavičiūtė, V., Jasiūnaitė, P. (2011). Žaidimas kaip vaiko socializacijos veiksnys ikimokykliniame amžiuje. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 26, 70–81.
- Beavis, C., Dezuanni, M., O'Mara, J. (2017). *Serious play: Literacy, learning and digital games (digital games, simulations and learning)*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2007). *Inquiry and research design. Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage publications.
- Dewey, J. (1997). *Experiece and education*. New York: Touschstone.
- Gee, J. P. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave MacMillan.
- Gee, J. P. (2008). Learning and games. In K. Salen (Ed.), *The ecology of games: Connecting youth, games, and learning* (pp. 21–40). Cambridge, MA: The MIT Press. Prieiga per internetą: https://ase.tufts.edu/DevTech/courses/readings/Gee_Learning_and_Games_2008.pdf [žiūrėta 2020-11-29].
- Hakkarainen, P., Brėdikytė, M., Brandišauskienė, A., Sujetaitė-Volungevičienė, G. (2015). *Ikimokyklinio amžiaus vaiko raida: žaidimas ir savireguliacija*. Kaunas: Lietuvos edukologijos universitetas.
- Juul, J. (2003). The game, the player, the world: Looking for a Heart of Gameness. In *Level up: Digital games research conference proceedings*, edited by Marinka Copier and Joost Raessens (pp. 30–45). Utrecht: Utrecht University. Prieiga per internetą: <https://www.jesperjuul.net/text/gameplay-erworld/> [žiūrėta 2020-12-21].
- Kaminskaitė-Jančorienė, L., Ledas, Ž. Projekto „Dideli maži ekranai. Medijų raštingumas Lietuvos mokyklose“ metodinė medžiaga apie kompiuterinius žaidimus. Prieiga per internetą: <https://www.didelimaziekranai.lt/metodine-medziaga> [žiūrėta 2020-11-29].
- Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.
- Kolb, D. A. (1984). *A experiential learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, NCB University Press, 9 (5), October. Prieiga per internetą: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [žiūrėta 2020-11-29].
- Squire, K. D. (2006). From content to context: Video games as designed experiences. *Educational Researcher*, 35 (8), 19–29.
- Squire, K. D. (2014). *Video-game literacy. A literacy of expertise. Handbook on the research of new literacies*. Coiro et al.

- Squire, K. D., Jenkins, H. (2003). Harnessing the power of games in education. *Insight*, 3 (5).
- Steinkuehler, C. (2010). Video games and digital literacies. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 54 (1), 61–63.
- Šalaj, J. (2017). VŠĮ „Meno avilys“ projekto „Dideli maži ekranai. Medijų raštingumas Lietuvos mokyklose“ vertinimo ataskaita.
- Waddington, D. I. (2015). Dewey and video games: From education through occupations to education through simulations. *Educational Theory*, 65 (1).
- Žydžiūnaitė, V. (2019). Grindžiamoji teorija ir kiti kokybinio tyrimo metodai: svarstymai apie metodų esmės, panašumus ir skirtumus. Iš B. Švedaitė-Sakalauskė, *Tirti pagal grindžiamąją teoriją*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

Integration of Video Games in Teaching and Learning at School: Use, Analyze, Make-Crete

Gintė Marija Ivanauskienė

Vilnius University

S u m m a r y

With technology advancing every day, play has acquired a new form – video games. The ways in which we can integrate this new medium into the process of education is still in its experimental phase. Since the beginning of the 21st century, researchers around the world, besides emphasizing the importance of video game literacy, have been exploring the potential of video games in enriching the experience of teaching, learning, and widening the usual practices of pedagogy. This article builds upon the findings of *Serious Play* (2017), a research effort that has provided many important insights of various video game researchers into video game integration in the process of teaching and learning at schools (Gee, Juul, Squire et al.).

Even though the popularity and potential of this medium is vast, video games are very rarely included in the process of formal education in Lithuania. That is why the case of the project *Big Small Screens. Media Literacy in Schools of Lithuania* started by VŠĮ Meno avilys in 2016, which, among other audiovisual media, analyzed video games, is very important. This article aims to reveal different ways of integrating video games, and emerging challenges in Lithuanian schools. The integration of computer games is exposed by analyzing the teachers', who participated in the project *Big Small Screens. Media Literacy in Schools of Lithuania*, experiences of integrating video games in different ways in teaching and learning at school.

The methodology of this research – a study of a case (the project *Big Small Screens. Media Literacy in Schools of Lithuania*). Collected data (interviews with five teachers who chose the video games panel in the project) was analyzed by performing a content analysis.

The most common method of video game integration is using them. Usually, teachers start with using video games as illustrations: an exercise for pupils to apply new knowledge or skills they have just acquired. This method is safe, not time-consuming: teachers adopt

technologies through traditional practices. However, it requires finding a very special video game that would fit with the curriculum, which often proves to be hard. This way of thinking does not allow teachers to experiment with new approaches to teaching and learning: seeing a video game as “a set of experiences” (Gee, 2008, p. 23) or as a text by itself. That is why the most difficult thing for teachers was implementing the analysis of video games into their lessons. The main reason is that it is still not usual to perceive video games as media, a text or a piece of art. Although, the analysis is closely related to the third method – make-creating. Unambiguously, this method was the most unusual and at the same time difficult for integrating video games at school: extremely time-consuming, challenging to assess and not having so many direct interfaces with the curriculum. Still, while creating video games students felt the greatest satisfaction in learning, as they had more freedom to create and collaborate with other students and had the opportunity to control the process themselves.

Finally, the integration of video games in teaching and learning at school is still a new phenomenon, especially if teachers choose not just to use, but also to analyze or make-create video games in their classroom. Its integration requires encountering an old curriculum, traditional pedagogical practices and a negative assessment of computer games. Changing traditional teaching practices is a big challenge, as teachers have to relinquish their roles as all-knowing ones and moderate the learning process by observing it, sometimes not knowing how it will end. The role of educators is crucial, as they select and adjust video games to the educational processes. Despite the fact that video games are extremely suitable for the modern learning paradigm, they are not included as general texts or methods in a formal curriculum. Therefore, the integration of this medium into school practices should depend not only on the efforts of one teacher, but also on the beliefs of the whole school community and the education system itself.

Vertybės sporte

Kristina Grigaitė-Bliūmienė

Lietuvos sporto universitetas

Anotacija. Straipsnyje analizuojama sporto vertybių samprata. Vertybės yra universalios, nes jos yra ašys, palaikančios visus gyvenimo aspektus. Todėl galima teigti, jog dalyvavimas sportinėje veikloje taip pat yra grindžiamas vertybiniais svertais. Tyrimo tikslas: išanalizuoti vertybių sporte sampratą ir vertybių ugdymo per sportą patirtį. Tyrimo metodas – užsienio ir Lietuvos mokslinės literatūros analizė ir apibendrinimas.

Esminiai žodžiai: sporto vertybės, sporto vertybių ugdymas, sportas.

Abstract. This paper examines the concept of sports values. Values are universal as they are the axes, supporting all aspects of life. Thus, it can be stated that the participation in sport activities is also based on the axes of values. The research aim: to analyse the concept of values in sports and the experience in the education of values through sports. The research method – the analysis and review of the foreign and Lithuanian scientific literature.

Key words: sports values, education of sports values, sport.

Įvadas

Vertybės ir jų ugdymas nuo seno yra įvairių mokslo sričių tyrimo objektas. Jų reikšmingumas minimas Sokrato, Aristotelio ir Platono laikais (Hartman, 2001). Antikos filosofai pabrėžė moralines bei doros vertybes ir jų ugdymo svarbą žmogaus gyvenime.

Vertybės yra svertai, kuriais vadovaudamiesi žmonės pasirenka ir vertina elgseną (Lee et al., 2000a). Todėl ir pozityvi, ir negatyvi elgsena yra neatskiriama nuo vertybinių nuostatų ir vertybių formavimosi bei jų taikymo kasdieniame gyvenime. Vertybės yra universalios, nes jos yra ašys, palaikančios visus gyvenimo aspektus. Todėl galima teigti, jog dalyvavimas sportinėje veikloje taip pat yra grindžiamas vertybiniais svertais. Remiantis klasikiniu požiūriu galima teigti, kad sportas siekia sąžiningumo ir moralės principų laikymosi. Šiuolaikinis požiūris į dalyvavimą sportinėje veikloje skiriasi nuo klasikinio. Anot Huizingos (1955), šiuolaikinis sportas apibūdinamas kaip „pasaulis pasaulyje“, kuriame kasdienio gyvenimo įprastiniai apribojimai laikinai paliekami nuošalyje tam, kad būtų peržengta tradicinė struktūra, įgalinanti nusistovėjusias moralines normas. Toks požiūris prieštarauja klasikiniam, morale grįstam, supratimui apie sportą, gyvavusiam nuo pirmųjų olimpinių žaidynių.

Nors pastaruoju metu daug dėmesio yra skiriama sporto vertybėms ir jų ugdymui, šiuolaikinis sportas išgyvena kultūrinę raidą, t. y. nuo *žaismingos savanoriškos veiklos iki korporacinės veiklos, kurios principai remiasi komercializmu ir pramogos teikimu* (Vamplew, 2013, 2015). Šiuolaikiniame sporte atsiskleidžiančios teigiamos sportininkų savybės, tokios kaip atkaklumas ir lyderystė (Bäck, 2009; Malinauskas, Kardišauskas, 2016), vis dar yra siekiamybė už sporto aikštelės ribų (Brunelle et al., 2007; Smith, 2014).

Vis didėjanti sportuojančių ir nesportuojančių jaunuolių agresyvumo tarpusavio problema tampa aktualia mokslinė problema (Shen et al., 2010). Tyrėjai vis dažniau kelia prielaidą, kad negatyvaus ir agresyvaus elgesio stereotipai, pasitaikantys šiuolaikiniame sporte (Martinkova, 2014; Morris, 2014; Rosenberg, 2014), gali būti perkelti į visuomenės normas.

Sportas ir kūno kultūra daro įtaką asmenybės raidai. Užsienio ir Lietuvos mokslininkų atliktų tyrimų duomenys rodo, kad socialinių problemų priežastimi gali būti nepakankama socialinė branda. Nebrandūs individai jaučiasi esą jaunesni nei jų realus amžius, demonstruoja probleminį elgesį ir žemesnius psychosocialinio brandumo matavimus (Galambos et al., 2005). Taigi „gyvenimo prasmės radimas, remiantis universaliomis vertybėmis, yra vienas pagrindinių vidinio subrendimo požymių, daugeliui sunkiai pasiekiamas“ (Pikūnas, Palujanskienė, 2001, p. 205). Todėl XX a. pabaigoje buvo iškelta idėja, kad asmenybei ugdyti reikia pasitelkti ugdymo programas, grindžiamas fizine veikla (Collingwood, 1997). Siūloma ugdymo programas parengti taip, kad sportinė veikla skatintų pozityvią asmenybės socializaciją kaip geidžiamiausią prioritetą (Salter, 1999; Shields, Bredemeier, 2001). Tyrimų, kuriais būtų siekiama patikrinti kryptingai taikomų sportinėje veikloje edukacinių priemonių poveikį jaunuolių vertybių ugdymui, dar nėra daug. Dėl čia išvardytų priežasčių sportininkų vertybių ugdymo(si) paauglystėje ir jaunystėje tyrimai būtų aktualūs.

Tyrimo objektas: vertybių sporte samprata ir vertybių ugdymo per sportą patirtis.

Tyrimo tikslas: išanalizuoti vertybių sporte sampratą ir vertybių ugdymo per sportą patirtį.

Tyrimo uždaviniai:

- 1) atskleisti vertybių sporte sampratą;
- 2) apžvelgti vertybių ugdymo per sportą patirtį užsienio ir Lietuvos mokslinėje literatūroje.

Tyrimo metodas – mokslinės literatūros šaltinių analizė ir apibendrinimas.

Vertybių gyvenime ir sporto vertybių samprata

Vertybės – tai specifinės mus supančio pasaulio objektų ir reiškinių charakteristikos, turinčios teigiamą reikšmę žmogui, kolektyvui, visuomenei. Objektai ir reiškiniai tampa vertybėmis tik dėl to, kad jie įtraukiami į žmonių visuomenės būties sferas. Todėl vertybės paprastai yra tokie nuo visuomenės priklausomi objektai ir reiškiniai, kurie, patenkinti kuriuos nors žmogaus poreikius bei interesus, turi teigiamą reikšmę (Žodynas.lt).

Vertybė – tai, kas vertinga, gera, turi savo išskirtinę prasmę, vertę – nuo seno laikoma aukščiausiu gėrio matu. Vertybės ir gėrybės santykį nagrinėjo Maceina (1936), Šalkauskis (1991, 1996). Įvairių sričių mokslinėje literatūroje keliamas klausimas, kas gi daugiausia lemia žmogaus gyvenimo prasmę. Atsakymas į šį klausimą vienaip ar kitaip siejamas su vertybėmis. Pasak B. Kuzmicko (2001), „yra nesuardoma vidinė priklausomybė tarp mūsų poreikių ir siekių, vertybių, idealų ir prasmės“ (p. 59). Vertybės, kaip žmogaus santykis su būtimi, padeda jam orientuotis aplinkoje, atsirinkti iš aplinkos tuos ekonominio, socialinio, kultūrinio gyvenimo aspektus, kurie jam tampa subjektyviai svarbūs brendimo ir tolesnėje raidoje (Vasiliauskas, 2005). Vertybės yra prasmių visuma, nepaisant to, jos yra negatyvios ar pozityvios, vienodai reikšmingos (Vasiliauskas, 2005). Apibendrinant

galima teigti, kad vertybės yra reikšmingos sportuojančiam jaunam žmogui, bandančiam suvokti, ko jis siekia gyvenime.

Pedagoginiu požiūriu „priimtina tik vientisa, holistinė dvasinių vertybių sistema, realizuojama kaip tokia“ (Bitinas, 2000, p. 84). Vertybė atsako į klausimą, kas kultūroje ar socialinėje aplinkoje kultūros reikmių aspektu – svarbiausia (Vasiliauskas, 2005). Vertybė – tai asmenybės veiklos ir elgesio motyvas, susijęs su objektais, labiausiai atitinkančiais materialinius, kultūrinius ir dvasinius asmenybės poreikius (Jovaiša, 2007). Taigi tai patvirtina, jog integralus požiūris į vertybes yra prasmingas.

Socialinėje visuomenėje vertybės, kaip žmogaus santykis su būtimi, padeda individui orientuotis aplinkoje, atsirinkti iš aplinkos tuos dalykus, kurie jam tampa subjektyviai svarbūs brendimo metu. Susiformavusios skirtingų kartų gyvavimo laikotarpiais, perduodamos iš kartos į kartą kai kurios vertybės išlieka, jos įeina į būtį ir sudaro mūsų pasaulėvokos organišką visumą (Akelaitis, Malinauskas, 2013). Apibendrinant galima teigti, kad skirtingų visuomenių atstovai vertybes perduoda iš kartos į kartą. Galima būtų daryti prielaidą, jog sportine veikla užsiimantys visuomenės nariai vertybes perduoda iš kasdienės praktikos į sportą ir atvirkščiai. Kapitalistiniais santykiais grindžiamoje šiuolaikinėje visuomenėje, kurioje aktualesnės tokios vertybės kaip atkaklumas, lojalumas, pasiaukojimas, jos ir perduodamos į sportą. Minėtos vertybės padeda siekti užsibrėžtų tikslų bet kurioje veikloje, taigi ir sportinėje, kurioje dažniausiai norima laimėti (Šukys, Kardelienė, Kardelis, 2007).

1 lentelė. Vertybių samprata

Autorius	Sritis	Samprata
VandenBos, G. R. (2015, p. 11290)	Psichologija	„2. Moraliniai, socialiniai ir estetiniai individui arba visuomenei priimtini principai kaip vadovas to, kas yra gera, trokštama arba svarbu. 3. Kąkam taikoma vertė, naudingumas ar svarba.“
Halstead, J. M. (1996, p. 5)	Edukologija (santrauka)	„<...> požiūrių į gyvenimą principai, fundamentalūs įsitikinimai, idealai ir standartai, kurie yra elgsenos įprastieji vadovai, arba pagrindas priimant sprendimus arba vertinant įsitikinimus ar veiksmus, kurie yra glaudžiai susiję su asmenybės integralumu bei asmenybės identitetu“
Haydon, G. (2007, p. 6)	Edukologija	„<...> tikėjimas mokymu namuose ir mokykloje, kaip raktas į dvasinį, moralinį, socialinį, kultūrinį, fizinį ir mentalinį tobulėjimą bei į individo gerovę. <...> tiesą, teisingumą, sąžiningumą, pasitikėjimą bei pareigos jausmą.“
Călin, M. C., Dumitrana, M. (1999, p. 99)	Edukologija	Fundamentalios vertybės: tiesa, gerumas, grožis, teisingumas. Vertingi kaip priemonė gauti kitus dalykus: sąžiningumas, teisingumas, nuoširdumas.
Venkataiah, N. (1998, p. 17)	Edukologija	„Vertybė yra ilgalaikis įsitikinimas, kad elgsenos specialioji moda arba egzistencijos galutinė būklė yra asmeniškai arba socialiai priimtinesnis elgsenos konversinei modai arba egzistencijos galutinei būklei.“

Autorius	Sritis	Samprata
Russell, T., Loughran, J. (2007, p. 168)	Edukologija	Ugdytojų asmeninės vertybės. Vertybės, kurias jie nori ugdyti savo studentams.
QCA (1998, p. 18)	Edukologija	„vertinti save, savo šeimas, mūsų santykius bei platesnę grupę, kuriai mes priklausome, kartu su teisingumu, tikroviškumu ir pareigos jausmu“
Grayling, A. C. (2009, p. 8)	Filosofija, švietimas	„<...> pliuralizmas, demokratija, nepriklausomai ir bešališkai vykdomi įstatymai, minties, paklausimo ir išraiškos laisvė bei individo laisvė <...>“
Bapodara, V. R. (2019, p. 8)	Edukologijos filosofija, Rytų filosofija	„Vertybė yra tipinis filosofijos subjektas, kadangi jis yra abstraktesnis, integralesnis ir universalesnis. Edukologijos filosofija ne tik kritiškai vertina vertybes, bet ir sistematizuoja jas hierarchiškai. Edukologijos vertybes apibūdina filosofijos vertybės. Įvairių filosofų propaguojamos vertybės yra jų asmeninio pasaulio suvokimo išdava bei jų požiūris į tikslą žmogaus gyvenime. Požiūrių į pasaulį, pasaulėžiūros ir įsitikinimų ištyrimas yra filosofijos specialioji funkcija, būtina vertybių filosofiniam supratimui.“
McFee, G. (2004, p. 158)	Sporto filosofija	„sporto potenciali vertė glūdi jos esminiuose ryšiuose su dorybėmis, tokiais kaip teisingumas, ir toks ryšys veikia per sporto taisykles, per jų esminį suvokimą“
Delgado, A. A., Gomez, E. A. (2011, p. 139)	Sportas, eduko- logija	Sportinės veiklos vertybės laikomos bendraisiais sportinės veiklos principais, kuriais vadovaujamos įvairiose situacijose ir jų laikomasi. Vertybės yra pojūčiai, įkvepiantys tam tikriems sprendimams, kurie palaiko sportuojančiuosius siekti užsibrėžto tikslo ir pergalės. Vertybės, kuriomis vadovaujasi sportininkai, dažniausiai atsispindi jų elgesyje.

Šaltinis: sudaryta autorės

Apibendrinant galima būtų teigti, kad sporto vertybės – tai integralus vertybių gyvenime ir sporte derinys, pasireiškiantis dorovinių, moralinių ir olimpinių vertybių ugdymo principais, kurie skatina garbingą elgseną sporte, remiantis visuomenės etikos nuostatomis ir normomis, lemiančiomis sąmoningą visuomenės normų, požiūrių ir vertybių priėmimą, labiausiai atitinkantį materialinius, kultūrinius ir dvasinius asmenybės poreikius (1 lentelė).

Kasdienių vertybių ir vertybių ugdymo per sportą patirtis Lietuvoje

Lietuvos mokslininkai daugiau dėmesio skiria moralinio pateisinimo sportinėje veikloje veiksniai bei apgaulės formų nustatymui ir analizei (Šukys, Jansonienė, 2012; Šukys, 2013), olimpizmo koncepcijai bei žmoniškųjų vertybių ir socialinių dorybių svarbai jaunimo ugdyme (Šukys, Majauskienė, 2013); pagarbos vertybei, antisocialaus ir prosocialaus elgesio tendencijoms per sporto rungtynes (Šukys ir kt., 2011; Stupuris, Šukys, Tilindienė, 2013) (2 lentelė). Tačiau pasigendama tyrimų apie tai, kokia integrali vertybių sistema yra svarbi patiems sportininkams ir kokios to priežastys.

Remiantis tyrimais, atliktais Lietuvoje studentų amžiaus grupėje, galima teigti, kad „studentų nuostatose į dorovines vertybes sporte išryškėjo nepakankamas garbingos kovos kaip pagarbos pačiai sportinei kovai suvokimas“ (Šukys, Kardelienė, Kardelis, 2007, p. 25). Vertybės verčia asmenį suvokti, kad didesnė nauda yra garbingai varžytis. Tačiau šiuolaikinėje visuomenėje išryškėja faktas, kad sąžiningas sportininkas dažniau pralaimi nei laimi (Šukys, Kardelienė, Kardelis, 2007). Pasigendama ugdytojų vaidmens, orientuoto į garbingą kovą sporte dėl komercializacijos.

2 lentelė. Autorių taikomos vertybių sistemos Lietuvoje

Autorius	Taikoma vertybių sistema	Aspektai, kuriems taikoma
Šukys, S., Kardelienė, L., Kardelis, K. (2007)	Šukio adaptuotas klausimynas (Šukys, 2006) pagal Lee.	Dorovinėms vertybėms sporte Respondentai LKKA I kurso studentai
Bobrova, L., Dvelienė, A., Norkus, A. (2007)	Taikyta S. Budasio modifikuota M. Rokeacho vertybinių orientacijų nustatymo metodika ir A. Smirnovo modifikuota M. Rokeacho svarbiausių vertybių įvertinimo metodika	Nustatyti sąsajas tarp mokinių fizinio aktyvumo ir jų vertybinių orientacijų. 16–17 metų mokiniai.
Budreikaitė, A., Adaškevičienė, E. (2010)	Modifikuota M. Rokeacho (1979) vertybinių orientacijų metodika (Lee, Cockman, 1995; Cruz et al., 1995)	Nustatyti (tirtų paauglių) sportuojančių ir nesportuojančių respondentų požiūrį į vertybes. Buvo tiriami 5–6 klasių mokiniai, t. y. paaugliai.
Šukys, S. (2010)	Jaunimo vertybių sportinėje veikloje klausimynas (<i>Youth Sport Values Questionnaire</i> ; Lee et al., 2008)	Antisocialaus ir prosocialaus elgesio ir jaunimo vertybių sportinėje veikloje instrumentų adaptavimo etapai. Tiriamieji sportuojantys studentai.
Genys, D. (2011)	Funkcionalizmo teorija	Straipsnyje keliamas tikslas – apžvelgti olimpinių vertybių kaitą ir aktualumą šiuolaikiniame kontekste.
Šukys, S., Jansonienė, A. J. (2012)	Jaunimo vertybių sportinėje veikloje klausimynas-2 (YSVQ-2; Lee et al., 2008)	Išsiaiškinti sportuojančių studentų vertybių ir moralinio pateisinimo sportinėje veikloje tarpusavio ryšius ir raišką lyties, sportinio meistriško ir sportinės patirties požiūriu. Tiriamieji sportuojantys studentai.
Stupuris, T., Šukys, S., Tilindienė, I. (2013)	Taikytas Jaunimo vertybių sportinėje veikloje klausimynas (<i>Youth Sport Values Questionnaire</i> ; Lee et al., 2008)	Atskleisti sportuojančių moksleivių vertybinių orientacijų ir elgesio sportinėje veikloje bei trenerio kompetencijos ugdyti sportininko charakterį vertinimo sąsajas atsižvelgiant į amžių ir sportinę patirtį. 201 tikslines komandines sporto šakas kultivuojantis moksleivis iš Kauno ir Alytaus sporto mokyklų.

Autorius	Taikoma vertybių sistema	Aspektai, kuriems taikoma
Akelaitis, A., Malinauskas, R. (2013)	M. Rokeacho vertybinio įvertinimo metodika	Tyrimo tikslas – atskleisti vidurinio mokyklinio amžiaus mokinių (berniukų ir mergaičių) vertybių raišką per kūno kultūros pamokas.
Šukys, S., Majauskienė, D. (2013)	Naudojant Olimpinių klausimyną (Telama et al., 2002)	Nustatyti moksleivių požiūrį į olimpizmo vertybes mokyklose, kuriose įgyvendinamas ir neįgyvendinamas integruotas olimpinis ugdymas. Visų šalies mokyklų 13–18 metų moksleiviai.
Budreikaitė, A. (2013)	Vertybių aprašas (Rokeach, 1979; Lee, Cockman, 1995; Cruz et al., 1995)	Ištirti paauglių (12–13 metų) dorovinių vertybių raiškos ypatumus olimpiniam ugdyme (paaugliai, dorovinės vertybės, raiška, olimpinis ugdymas).
Malinauskas, R. (2016)	Tiriant vertybes buvo taikoma M. Rokeacho svarbiausių vertybių įvertinimo metodika	Tikslas – atskleisti būsimumų sporto pedagogų vertybių dinamiką pastarąjį dešimtmetį. 2004 ir 2014 metų 1 kurso studentai
Malinauskas, R., Kardišauskas, A. (2016)	Modifikuota M. Rokeacho vertybinių orientacijų metodika (Lee, Cockman, 1995), adaptuota Budreikaitės, Adaškevičienės (2010)	Atskleisti profesionalių sportininkų ir būsimumų sporto srities darbuotojų požiūrio į sporto etiką ir sporto vertybes ypatumus (krepšininkai, futbolininkai)

Šaltinis: sudaryta autorės

Apibendrinant galima teigti, kad lietuvių autoriai – mokslininkai, tirdami vertybes, akcentuoja dorovines ir olimpines vertybes. Atlikdami tyrimus sporto srityje, lietuvių mokslininkai daugiausiai remiasi M. Rokeacho ir M. Lee klausimynais, taip pat mini H. Schwartzą. Visi tyrimai atlikti su jaunesniojo arba vidurinio amžiaus mokiniais arba studentais. Akivaizdžiai aktuali išlieka vertybių tyrimų problematika 15–18 amžiaus jaunų sportininkų grupėje, nes ši sritis mažai tirta.

Kasdienių vertybių ir vertybių ugdymo per sportą patirtis užsienyje

Vertybės yra moderniosios psichologijos tyrimų objektas nuo 1950 metų (Lee et al., 2008). Pagrindiniai tyrėjai – M. Rokeachas ir H. Schwartzas. Rokeachas suskirstė vertybes į terminalines ir instrumentines kiekvienoje iš grupių. Schwartzas suskirstė vertybes į 10 kategorijų. Schwartzas (1994) apibūdino vertybes kaip siektinus pereinamus pagal situaciją tikslus, kurie skiriasi savo svarba bei tarnauja kaip esminiai principai žmogaus ir socialinės būtybės gyvenime. Schwartzas (1994) teigė, kad vertybių ir jų sistemų tyrimas gali būti be vertės masto (t. y. jų negalima išmatuoti), nes priklauso nuo to, kokios pasirinktos vertybės iškyla iš tikslinės populiacijos. Jos nėra iš anksto parenkamos tyrėjo – tai trokštamo, siekiamo dalyko sąvokos (3 lentelė). Rokeachas (1973) pabrėžė skirtumus, atsirandančius dėl nuostatų ir vertybių matavimo būdų (3 lentelė). Rokeachas 1967 m. sukūrė vertybių sistemą. Ji dabar ir vadinama Rokeacho vertybių sistema. Schwartzas

(Schwartz, 1992; Schwartz, Bilsky, 1987, 1990) sukūrė įrankį, pagrįstą Rokeacho vertybių sistema, tačiau skirtą išmatuoti daugiapunkčiams vertybių domenams. Nuo to laiko Schwartzo modelis buvo daug kartų modifikuotas ir taikytas įvairių mokslų srityse vertybėms ir jų sistemoms identifikuoti. Vėliau buvo atlikta nemažai mokslinių tyrimų. Lee (2000), remdamasis Rokeacho ir Schwartzo sistemomis, atlikęs ne vieną bandomąjį tyrimą, sukūrė YSVQ vertybių sistemą (2 lentelė). YSVQ sistema taikoma sporte. YSVQ (3 lentelė) yra taikoma Lietuvos mokslininkų (Budreikaitė, Adaškevičienė, 2010; Stupuris, Šukys, Tilindienė, 2013, ir kt.).

3 lentelė. Užsienio autorių taikomos vertybių sistemos

Autorius	Taikoma vertybių sistema	Aspektai, kuriems taikoma
Bredemeier, B. J., Shields, D. L. (1984)	Taikytas Haano (1977, 1978, 1983) moralės struktūrinis vystymosi modelis	Ištirti atletų ir ne atletų moralinį pagrindimą skirtuminiam sporto ir kasdienio gyvenimo konteksto poveikiui Mokyklinio amžiaus mokiniai, praktikuojantys komandinį sportą
Lee et al. (2000b)	Sukurta <i>Youth Sport Values Questionnaire</i> (YSVQ); grindžiama kitais autoriais (Rokeach, 1973; Braithwaite, Law, 1985; Schwartz, Bilsky, 1990; Lee, Cockman, 1995)	Bendras tikslas – sukurti instrumentą, leidžiantį apibūdinti jaunų atletų vertybių sistemą. 11–17 metų atletai.
Lee, M. J. et al. (2008)	YSVQ; Lee et al. (2000)	Tyrimas skirtas nuostatų ir pasiekimų tikslų teorijos, nustatant moralines nuostatas, vertybių išraiškos funkcijos tyrimui. 12–15 metų respondentai
Wei, P. (2009)	Esė	Skirtas analitiniam įrankiui socialinių vertybių supratimui / suvokimui sukurti
Whitehead, J., Telfer, H., Lambert, J. (2013)	Rokeach (1973), Schwartz (2005)	Vertybių ugdymo programa, skirta taikyti futbole. Taikyta projekte <i>Football 4 Peace</i> .
Marchenk, O. Iu. (2013)	Nepatikslintas	Universiteto studentų vertybių hierarchija kūno kultūros svarbos atžvilgiu. Tirti studentai apskritai ir 1 kurso.
Dereli-imana, E. (2014)	Minimi Schwartzas, Rokeachas. Taikytas kvazieksperimentas.	5,5–6,0 metų vaikai Vaikų socialinis vystymasis. Patikrinti parengto vertybių ugdymo programos veiksmingumą
Gouveia, V. V. et al. (2014)	Schwartz (1992, 2012) Rokeach (1973) Maslow (1954) Basic Value Survey (Gouveia, 2003)	22–85 metų 13 414 dalyvių iš Brazilijos. Keičiantis daugeliui vertybių sistemų, joms trūksta tikslumo ir teorinio pagrindimo, kuris gali būti naudingas integruojant anksčiau teorinius vertybių modelius. Pateikiamas pagrindimas tyrimu Brazilijoje.

Autorius	Taikoma vertybių sistema	Aspektai, kuriems taikoma
Perrucci, R., Perrucci, C. C. (2014)	Esė	Amerikos visuomenės vertybės ir normos, vieša politika
Koh, K. T. et al. (2016)	Esė. Tyrimui naudotas individualus giluminis interviu, transkribavimui – teminė analizė.	Ištirti kūno kultūros mokytojus, sporto trenerius, kūno kultūros mokinius ir atletus iš Singapūro, dalyvaujančius instrukcinėje programoje, mokačioje vertybių per kūno kultūrą ir sportą. Mokytojai, treneriai, 10–12 metų mokiniai
Gullu, M. (2016)	Schwartzo vertybių sistema	Studentų vertybės
Wei, P. (2009)	Esė	Skirtas analitiniam įrankiui socialinių vertybių supratimui / suvokimui sukurti

Šaltinis: sudaryta autorės

Užsienio autorių tyrimai, skirti vertybėms analizuoti, yra atlikti taikant labai skirtingų respondentų grupes: vaikų, paauglių, studentų ir netgi suaugusiųjų (3 lentelė). Pastebima tendencija analizuoti moralines, dorovines bei olimpines vertybes. Tyrimų tipai labai skirtingi – nuo esė, kuri Lietuvoje nebūdinga, iki kokybinių ir kiekybinių tyrimų. Autoriai vertybėms analizuoti kuria instrumentus.

Plačiausiai yra taikomas vertybių Lee ir kt. (2000b) instrumentas, paremtas kitais tyrimais (Rokeach, 1973; Braithwaite, Law, 1985; Schwartz, Bilsky, 1990; Lee, Cockman, 1995). Įdomų požiūrį į vertybių analizę pateikia Wei (2009), kalbėdamas apie socialinių vertybių sampratą bei analitinį vertybių vertinimą. Literatūros analizė atskleidžia, kad autoriai atlieka tyrimus, skirtus ne tik vertybių, jų sistemų vertinimui, bet ir vertybių ugdymo programų kūrimui.

Apibendrinant galima teigti, kad Lietuvoje turime daug tyrimų sporto vertybių srityje, tačiau nėra atliktų tyrimų, apimančių sporto vertybių sistemą kaip visumą. Jaučiamas stygius empirinių duomenų, leidžiančių sukurti ugdymo programą, skirtą integruotam sporto vertybių ugdymui. Lietuvoje nėra tyrimų, analizuojančių integruotą vertybių ugdymą per kūno kultūrą arba sportą.

Išvados

1. Sporto vertybės – tai integralus vertybių gyvenime ir sporte derinys, pasireiškiantis dorovinių, moralinių ir olimpinių vertybių ugdymo principais, kurie skatina garbingą elgseną sporte, remiantis visuomenės etikos nuostatomis ir normomis, lemiančiomis sąmoningą visuomenės normų, požiūrių ir vertybių priėmimą, labiausiai atitinkantį materialinius, kultūrinius ir dvasinius asmenybės poreikius.
2. Autoriai tiek Lietuvoje, tiek užsienyje linkę tirti moralines, dorovines bei olimpines vertybes pasitelkdami panašius įrankius. Galime daryti prielaidą, kad autorių tyrimai vienaip ar kitaip susiję su vertybių ugdymo programų kūrimu. Mokslinės literatūros šaltinių analizė atskleidė, jog daugelyje tyrimų buvo tiriamos vaikų ir jaunimo vertybės

sporte per kūno kultūros pamokas, tačiau jaučiamas stygius publikacijų, kuriose būtų analizuotas integruotas vertybių ugdymas sporto srityje. Tyrinėta mokslinė literatūra leidžia daryti išvadą, kad išryškintos moralinės / dorovinės ir olimpinės vertybės. Nebuvo identifikuota holistinio ir integralaus požiūrio į vertybes.

Literatūra

- Akelaitis, A., Malinauskas, R. (2013). Viduriniojo mokyklinio amžiaus mokinių vertybių raiška per kūno kultūros pamokas. *Pedagogika*, 112, 73–80.
- Bäck, A. (2009). The way to virtue in sport. *Journal of the Philosophy of Sport*, 36 (2), 217–237.
- Bapodara, V. (2019). *Eastern philosophy of education (Indian thinkers and their philosophy of education)*. RED*SHINE Publication. Pvt. Ltd.
- Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
- Bobrova, L., Dvelienė, A., Norkus, A. (2007). *Sportuojančių ir nespportuojančių mokinių vertybinių orientacijų empirinis tyrimas*. ISSN 1648-8776. Jaunųjų mokslininkų darbai. Nr. 3 (14).
- Braithwaite, V. A., Law, H. G. (1985). Structure of human values: Testing the adequacy of the Rokeach Value Survey. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49 (1), 250–263. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.49.1.250>.
- Bredemeier, B. J., Shields, D. L. (1984). *Divergence in moral reasoning about sport and every day*. University of California, Berkeley.
- Brunelle, J. et al. (2007). The Impact of a Sport-Based Life Skill Program on Adolescent Prosocial Values. *Applied Developmental Science*, 11 (1), 43–55. DOI: 10.1080/10888690709336722
- Budreikaitė, A., Adaškevičienė, E. (2010). Sportuojančių ir nespportuojančių paauglių požiūris į vertybes ir jų prasmės suvokimą. *Ugdymas. Kūno kultūra. Sportas*, 1 (76), 13–20.
- Budreikaitė, A. (2013). Olimpinio ugdymo įtaka paauglių dorovinių vertybių raiškai. ISSN 1392-3137. *Tiltai*, 1, 121–133.
- Călin, M. C., Dumitrana, M. (1999). *Values and education in Romania today*. CRVP.
- Collingwood, T. (1997). Providing Physical Fitness Programs to at Risk Youth. *Quest*, 49 (1), 67–83.
- Delgado, A. A., Gomez, E. A. (2011). Sport as a platform for values education. *Journal of Human Sport & Exercise*, 6 (4), 573–585.
- Dereli-imana, E. (2014). The effect of the values education programme on 5.5-6 year old children's social development: social skills, psycho-social development and social problem solving skills. *Educational Sciences. Theory and Practice*, 14 (1), 262–268. Educational Consultancy and Research Center.
- Galambos, N. L., Macdonald, S. W. S., Naphtali, C., Cohen, A. L., de Frias, C. M. (2005). *Cognitive Performance Differentiates Selected Aspects of Psychosocial Maturity in Adolescence*. ISSN: 8756-5641; E-ISSN: 1532-6942; DOI: 10.1207/s15326942dn2801_ [žiūrėta 2019-11-02].
- Genys, D. (2011). Nuo vertybinio idealizmo iki pragmatinės komercijos?: Olimpinės vertybės ir jų kaita. *Sporto mokslas = Sport science*. Vilnius: Lietuvos sporto informacijos centras, 1 (63), 5–12.
- Gouveia, V. V. et al. (2014). Functional theory of human values: testing its content and structure hypothesis. Elsevier. *Personality and Individual Differences*, 60, 41–47. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/259486885_Functional_theory_of_human_values_Testing_its_content_and_structure_hypotheses [žiūrėta 2019-11-02].
- Grayling, A. C. (2009). *Liberty in the age of terror: A defence of civil liberties and enlightenment values*. ISBN: 9781408803073. Bloomsbury Publishing.

- Gullu, M. (2016). Examining the values of students in the physical education and sport departments. *Educational Research and Reviews, 11* (19), 1812–1822. DOI: 10.5897/ERR2016.2996. Article No: 35C70C960999, ISSN 1990-3839.
- Halstead, J. M. (1996). Values and values education in schools. In J. M. Halstead, M. J. Taylor (Eds.), *Values in Education and Education in Values* (pp. 3–14). London: Falmer.
- Hartmann, N. (2001). *Filosofijos įvadas*. Vilnius, Pradai.
- Haydon, G. (2007). *Values in Education*. Bloomsbury Publishing.
- Huizinga, J. (1955). *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. Boston, MA: The Beacon Press.
- Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
- Koh, K. T. et al. (2016). Implementation of a values training program in physical education and sport: perspectives from teachers, coaches, students and athletes. *Physical Education and Sport Pedagogy, 21* (3), 295–312.
- Kuzmickas, B. (2001). *Laimė, asmenybė, vertybės*. Vilnius: Lietuvos teisės universitetas.
- Lambert, J. (2013). How can we teach values through sport?: teaching values through sport in divided societies. In J. Whitehead, H. Telfer, J. Lambert (Eds.), *Values in youth sport and physical education* (pp. 152–165). Abingdon: Routledge.
- Lee, M. J. et al. (2008). Relationships among values, achievement orientations and attitudes in youth sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 30*, 588–610, Human Kinetics Publishers, Inc.
- Lee, M. L. et al. (2000a). The measurement of values in youth sport: development of the youth sport values questionnaire. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 22*, 307–326, Human Kinetics Publishers, Inc.
- Lee, M. L. et al. (2000b). Values and sport participation: comparing participant groups, age and gender. *Journal of Sport Behavior, 31* (4), 352–367.
- Maceina, A. (1936). *Kultūros filosofijos įvadas*. Kaunas.
- Malinauskas, R. (2016). Būsimųjų sporto pedagogų vertybių dinamika per pastarąjį dešimtmetį. ISSN 1392-0340 E-ISSN 2029-0551. *Pedagogika / Pedagogy, 121* (1), 70–82.
- Malinauskas, R., Kardišauskas, A. (2016). Sporto etika ir sporto vertybės sportininkų ir būsimųjų sporto srities darbuotojų akimis. *Sporto mokslas / Sport Science, 2* (84), 16–22.
- Marchenk, O. Iu. (2013). The gender aspect of the formation of values of physical training of students in higher education. *Pedagogics, Psychology, Medical-biological Problems of Physical Training and Sports*.
- Martinkova, I. (2014). The problem of safety in martial arts and martial sports. In *Physical activity in science and practice* (pp. 11–19).
- McFee, G. (2004). *Sport, rules and values. Philosophical investigation into nature of sport*. Routledge.
- Morris, S. P. (2014). Deception in Sports. *Journal of the Philosophy of Sport, 41* (2), 177–191. DOI: 10.1080/00948705.2013.785419
- Perrucci, R., Perrucci, C. C. (2014). The good society: core social values, social norms and public policy. *Sociological Forum, 29* (1), March, 2014. DOI:10.1111/socf.12078
- Pikūnas, J., Palujanskienė, A. (2001). *Asmenybės vystymasis. Kelias į savęs atradimą*. Kaunas: Pasaulio lietuvių kultūros, mokslo ir švietimo centras.
- QCA (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: advisory group on citizenship (Crick Committee)*. QCA, London.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Russell, T., Loughran, J. (2007). *Enacting a pedagogy of teacher education: values, relationships and practices*. Routledge.

- Salter, G. (1999). Unfolding Attitudes and Values in Physical Education: stretching the limits of traditional pedagogy. *Teachers and Curriculum*, 3, 11–22.
- Schwartz, S. H., Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550–562.
- Schwartz, S. H., Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 878–891.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25) (pp. 1–65). New York: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the content and structure of values? *Journal of Social Issues*, 50, 19–45.
- Shen, B. et al. (2010). An amotivational model in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 72–84. Human Kinetics, Inc.
- Shields, D., Bredemeier, B. (2001). *Moral Development and Behaviour in Sport. Handbook of sports psychology* (2nd ed.). New York: John Willey and Sons.
- Smith, T. (2014). What Are We Cheering? Sport and the Value of Valuing. *Fair Play: Journal of Philosophy, Ethics and Sports Law*, 2 (2), 22–51.
- Stupuris, T., Šukys, S., Tilindienė, I. (2013). Relationship between adolescent athletes' values and behavior in sport and perceived coach's character development competency. *Education, Physical Training, Sport*, 4 (91), 37–45.
- Šalkauskis, S. (1991). *Pedagoginiai raštai*. Kaunas.
- Šalkauskis, S. (1996). *Jaunuomenė ir gyvoji dvasia // Raštai*. T. 5. Vilnius.
- Šukys, S. (2010). Prosocialaus ir antisocialaus elgesio skalės bei jaunimo vertybių sportinėje veikloje klausimyno adaptavimas lietuviams. *Ugdymas. Kūno kultūra. Sportas*, 3 (78), 97–104.
- Šukys, S. (2013). Athletes' justification of cheating in sport: relationship with moral disengagement in sport and personal factors. *Ugdymas. Kūno kultūra. Sportas*, 3 (90), 70–77.
- Šukys, S. ir kt. (2011). Manifestation of prosocial and antisocial behavior in a basketball match. *Ugdymas. Kūno kultūra. Sportas*, 4 (83), 69–76.
- Šukys, S., Jansonienė, A. J. (2012). Relationship between athletes' values and moral disengagement in sport, and differences across gender, level and years of involvement. *Ugdymas. Kūno kultūra. Sportas*, 1 (84), 55–61.
- Šukys, S., Kardelienė, L., Kardelis, K. (2007). *Lietuvos kūno kultūros akademijos studentų nuostatų į dorovines vertybes sporte ypatumai*. Vilnius: Lietuvos sporto informacijos centras.
- Šukys, S., Majauskienė, D. (2013). The attitude towards Olympism values of pupils in schools implementing and not implementing integrated Olympic education. *Education. Physical Training. Sport*, 4 (91), 46–52.
- Vamplew, W. (2013). Theories and typologies: A historical exploration of the Sports club in Britain. *The International Journal of the History of Sport*, 30 (14). <https://doi.org/10.1080/09523367.2013.817991> [žiūrėta 2019-10-01].
- Vamplew, W. (2015). Sport: A Very Short Introduction. *The International Journal of the History of Sport*, 32 (11–12), 1496–1497.
- VandenBos, G. R. (2015). *APA Dictionary of Psychology*. Prieiga per internetą: <https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=mm#search/murad/FMfcgxwGctGfmbQNHwCBCPTpXdMqNxGb?projector=1&messagePartId=0.5> [žiūrėta 2019-11-02].

- Vasiliauskas, R. (2005). Vertybių ugdymo teoriniai ir praktiniai aspektai. ISSN 1392-5016. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 14, 8–17.
- Venkataiah, N. (1998). *Value orientation in teacher education*. APH Publishing Corporation.
- Wei, P. (2009). Core social values in contemporary societies. *Diogenes*, 56, 53–73. DOI: 10.1177/0392192109102155. Prieiga per internetą: <http://dio.sagepub.com/cgi/content/abstract/56/1/53> [žiūrėta 2019-11-10].
- Žodynas.lt. Prieiga per internetą: <https://www.zodynas.lt/terminu-zodynas/V/vertybe> [žiūrėta 2019-10-01].

Values in Sports

Kristina Grigaitė-Bliūmienė

Lithuanian Sports University

S u m m a r y

Values and their education have been a research object of various fields of science for ages. Their significance is mentioned in the times of Socrates, Aristotle and Plato (Hartman, 2001). Antique philosophers highlighted moral and honesty values and the significance of their education in a human's life.

Values are axes, by following which, people make choices and assess behaviour (Lee, et.al. 2000). Thus, both positive and negative behaviour is inseparable from the attitudes towards values, their formation and application in a daily life. Values are universal as they are axes, which support all aspects of life. Thus, it can be stated that a participation in sport activities is also based on the axes of values. According to a classical approach, sports seeks the following honesty and moral principles. However, according to Huizinga (1955), modern sports is “a world in the world”, where usual restrictions of a daily life are left aside for a while in order to overpass the traditional structure, enabling the constant moral norms. Such approach contradicts a classical understanding of sports based on morale that has been vivid since the first Olympic Games.

Recently, although a lot of attention is paid to the sports values and their education, according to Vamplew (2013, 2015), modern sports is experiencing a cultural development from playful voluntary activities to corporate activities, the principles of which are based on the commercialism and the provision of entertainment. The modern sports disclose positive sportsmen's characteristics such as persistence and leadership (Bäck, 2009; Malinauskas and Kardišauskas, 2016) which still are an aspiration beyond the boundaries of the playground (Brunelle et al., 2007; Smith, 2014). An increasing problem of aggressiveness among the youth involved in sports and those uninvolved, and after they have become professionals, is becoming an urgent scientific problem (Shen et al., 2010). The researchers frequently presume that the stereotypes of negative and aggressive behaviour, occurring in modern sports (Martinkova, 2014; Morris, 2014; Rosenberg, 2014), may be transgressing the social norms. Both sports and physical education have an impact on the personality's development, and the research data, conducted by foreign and Lithuanian scientists, reveal that the cause of all social problems is insufficient social

maturity. Thus, an idea arose at the end of the 20th century, i.e. it is necessary to invoke educational programmes based on physical activities (Collingwood, 1997). It is indicated that educational programmes have to be designed in such a way that they fostered positive personality's socialisation as an aspirational priority (Salter, 1999; Shields, Bredemeier, 2001). The following fosters reviewing the studies in sportsmen's education of values of adolescents and youth, which aim at verification of the impact of the educational means, purposefully applied in sports activities for the education of values of the youth. There is a lack of such studies.

Research object: the concept of values in sports and experience of the education of values through sports.

Research aim: to analyse the concept of values in sports and the experience of the education of values through sports.

Research objectives:

1. To disclose the concept of sports values.
2. To review the experience of the education of values through sports in the foreign and Lithuanian scientific literature.

Research method: the analysis and review of the foreign and Lithuanian scientific literature.

Conclusions

1. Sports values – an integral blend of values in life and sports, manifesting through the educational principles of morale, honesty moral and Olympic values, which foster an honourable behaviour in sports, based on social and ethical norms, facilitating conscious acceptance of social norms, attitudes and values, mostly complying with material, cultural and spiritual personality's needs.
2. Both Lithuanian and foreign authors tend to research morale, honesty moral and Olympic values by invoking similar tools. A presumption can be drawn that authors' studies are related to the development of educational programmes of values in one way or another. The review of the scientific literature revealed that the majority of studies researched the sports values among children and youth in physical education lessons; however, there is a lack of publications analysing the integrated education of values in the field of sports. The scientific literature research leads to a conclusion that mostly moral/virtue and Olympic values are highlighted. There was no indication of a holistic and integral attitude towards values.

Tarptautinių palyginamųjų tyrimų įtaka nacionalinių valstybių švietimo politikai

Monika Orechova

Vilniaus universitetas

Anotacija. Šiame straipsnyje pristatoma tarptautinių palyginamųjų tyrimų (PIRLS, TIMSS, PISA) įtakos valstybių švietimo politikai tyrimų analizė. Remiantis atliktos analizės rezultatais, pateikiamos ir aptariamios keturios išskirtos tarptautinių palyginamųjų tyrimų įtakos nacionalinei švietimo politikai trajektorijos: tiesioginio poveikio, netiesioginio poveikio per diskursą, tiesioginės ir netiesioginės legitimacijos.

Esminiai žodžiai: tarptautiniai palyginamieji tyrimai, švietimo politika, politikos kaita, legitimacija.

Abstract. This article analyzes previous research on the influence of international large-scale assessments (PIRLS, TIMSS, PISA) to national education policies. Based on this meta-analysis, four trajectories of influence are presented and discussed: direct impact, indirect impact via a general education discourse, direct and indirect legitimization.

Key words: international large-scale assessment, education policy, policy change, legitimization.

Įvadas

Vienas žymiausių lyginamosios edukologijos atstovų Maxas A. Ecksteinas (1983), remdamasis J. Piaget tyrimais, teigė, kad lyginimas kiekvieno žmogaus mąstymo procese yra įgimtas. Vadovaujantis šiuo įsitikinimu, dažnai minima tarptautinių palyginamųjų mokslievių pasiekimų tyrimų reikšmė šiuolaikiniame švietimo procese neturėtų stebinti – pa(si)lyginti nori visi. Kita vertus, koks iš tiesų yra šių pa(si)lyginimų rezultatas, t. y. kokią įtaką jie turi nacionalinių valstybių šalių politikai? Šiame darbe apžvelgsime tyrimus, kuriuose nagrinėjamas tarptautinių palyginamųjų tyrimų poveikis nacionalinių valstybių švietimo politikai, siekdami nustatyti dažniausiai pasitaikančias šio poveikio trajektorijas.

Nors yra keletas pasaulyje gerai žinomų tarptautinių palyginamųjų tyrimų, šiame darbe apsiribosime trimis populiariausiais – PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) ir PISA (*Programme for International Student Assessment*). Neabejotinai dažniausiai tiek viešajame, tiek moksliniame diskurse minimas PISA tyrimas, jo įtaka dažniausiai pastebima ir nacionalinės švietimo politikos kontekste. Viena iš priežasčių, minėta ir Lietuvos kontekste (Vaitekaitis, 2017), yra tai, jog PISA tyrimą organizuoja Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija (EBPO, angl. OECD). Valstybėms siekiant stiprinti ekonomiką ir sėkmingai konkuruoti pasaulinėje rinkoje, šios organizacijos rekomendacijos įvairioms viešojo sektoriaus sritims, tarp jų ir švietimui, vertinamos kaip ypač svarbios ir naudingos.

Tarptautinių palyginamųjų tyrimų sąlygotas politikos pokytis: PISA šoko atvejai

Nors sutariama, kad tarptautinių palyginamųjų tyrimų rezultatai daro įtaką nacionalinių valstybių švietimo politikai, šios įtakos būdus bei ribas nustatyti sunku. Kadangi švietimo politikai įtaką daro labai daug įvairių lokalių bei globalių veiksnių, o reformų kūrimas bei įgyvendinimas užtrunka ilgai, esama nedaug atvejų, kuriais būtų pastebimas akivaizdus ir tiesioginis šių tyrimų poveikis šalies švietimo politikai. Vienu ryškiausių atvejų laikomos reformos, vykdytos vadinamojo PISA šoko ištiktose šalyse – Vokietijoje, Švedijoje bei Danijoje po 2001 m. paskelbtų PISA rezultatų.

Vokietija

Vokietijoje sunerimta jau po pirmojo šalies dalyvavimo TIMSS tyrime. Ilgą laiką ignoravus tarptautinius palyginamuosius tyrimus, remiantis įsitikinimu, jog Vokietijos švietimo sistema yra neabejotinai puiki, prasti TIMSS rezultatai sujungė Vokietijos valdančiuosius, tačiau drastiškų veiksnių griebtasi tik po itin prastų PISA 2000 rezultatų. Kai kurių mokslininkų įsitikinimu, sparčiai imtos vykdyti reformos parodo tiesioginį PISA poveikį Vokietijos švietimo sistemai (Breakspear, 2012; Lingard, Grek, 2006), tačiau vėlesniuose tyrimuose atskleidžiama daugiau aplinkybių, kurios gali priversti suabejoti šiuo įsitikinimu.

TIMSS rezultatai 1997 m. Vokietijos politikus užklupo nepasiruošusius (Vokietija tarptautiniuose lyginamuosiuose tyrimuose nedalyvavo nuo 1970 m.), o štai tą pačią dieną, kai buvo paskelbti PISA 2000 rezultatai, federacinių žemių švietimo ministrų konferencija (*Kultusministerkonferenz*) paskelbė septynių punktų veiksnių planą, kuriuo bus siekiama pagerinti šalies švietimo kokybę. Toks operatyvus Vokietijos reagavimas kelia klausimų, kadangi ankstesnė švietimo politikos stagnacija dažnai buvo aiškinama kaip federacinio suskirstymo pasekmė – norint įvesti bendrus reikalavimus, reikalingas bendras susitarimas, kurį 16 atstovų pernelyg sunku pasiekti (Ringarp, 2016). Tyrimai atskleidžia, kad susitarimą reikšmingai palengvino tai, jog pasiūlyti veiksmai jau buvo tam tikra apimtimi vykdomi skirtingose žemėse. Pavyzdžiui, centralizuotas vertinimas Brandenburge buvo įvestas anksčiau, tačiau šios kaip ir daugelio kitų žemių švietimo ministras pasitelkė PISA rezultatus pokyčių poreikiui pagrįsti (Waldow, 2009). Kadangi tiek TIMSS, tiek PISA rezultatai rodė, jog viena didžiausių Vokietijos problemų buvo didžiuliai skirtumai tarp mokinių rezultatų skirtingose Vokietijos žemėse, bendro plano sudarymas, be abejo, buvo naudingas ir siekiant pagerinti tarptautinių tyrimų rezultatus.

Švedija

Nors PISA 2000 rezultatai Švedijoje buvo priimti ramiai, PISA 2003 tyrimo rezultatai kartu su TIMSS 2003 bei nacionaliniu mokinių pasiekimų tyrimu rodė bendrą tendenciją, jog laikotarpiu nuo 1994 iki 2004 m. Švedijos moksleivių pasiekimai reikšmingai suprastėjo, o tai gerokai sujungė Švedijos švietimo bendruomenę. Nacionalinė švietimo agentūra (NAE), atsakinga už mokyklų veiklos koordinavimą decentralizuotoje Švedijos

švietimo sistemoje, organizavo diskusijas ir 2005 m. subūrė veiklos grupę, kuri turėjo nustatyti priežastis ir pateikti pasiūlymus, ko reikėtų imtis siekiant pagerinti mokinių pasiekimus. Tiek agentūros ataskaitose, tiek veiksmų programoje, kurią parengė minėta grupė, svarbiausiomis priežastimis buvo laikyta per didelė decentralizacija, menkas mokytojų pasirengimas, jų sertifikavimo sistemos nebuvimas, per didelė mokinių laisvė, kurianti chaotišką atmosferą mokyklose. Šios diskusijos dar labiau sustiprėjo Švedijos parlamento rinkimų kampanijos metu 2006 m., kai politikai NAE pasiūlytos veiksmų programos punktus įtraukė į savo partijų programas.

Dvi kadencijas valdžioje buvusi centro dešinės vyriausybė įgyvendino ne vieną šioje programoje pasiūlytą sprendimą, įvesdama mokytojų sertifikavimo procedūrą ir naują mokytojų rengimo programą 2008 m. bei naujas ugdymo programas (*curriculum*) ir vertinimo kriterijus 2011 m. Švedijos rezultatams tarptautiniuose tyrimuose negerėjant, Švedijos vyriausybė subūrė dvi komisijas, kurios toliau nagrinėjo šią problemą. Jų ataskaitose teigiama, jog Švedijos švietimo sistema išgyvena tapatybės krizę dėl žinių kaip ugdymo turinio pagrindo praradimo ir tam, kad šią prastų rezultatų tendenciją būtų galima pakreipti geresne linkme, daugiau atsakomybės turėtų prisiimti centrinė valdžia. J. Ringarp (2016) daro išvadą, jog šiuo atveju tarptautiniai tyrimai pasitelkiami siekiant pakeisti galios santykį tarp vietinės ir centrinės valdžios, nusistovėjusį po Švedijos švietimo sistemos decentralizacijos, daugiau svertų suteikiant centrinei valdžiai.

Danija

Vadinamąjį PISA šoką gali sukelti nebūtinai labai prasti rezultatai, kadangi reakcija labiau priklauso ne nuo objektyvių rezultatų, o nuo šalies švietimo sistemai keliamų lūkesčių. Prieš tyrimų rezultatų paskelbimą (Vokietijoje – TIMSS 1997 m. ir PISA 2001 m., Švedijoje – TIMSS 2001 m. ir PISA 2004 m.) abiejų šalių politikai tikėjo, jog jų šalys gali būti laikomos sėkmingos švietimo sistemos modeliais (Lingard, Grek, 2006; Ringarp, 2016; Waldow, 2009), todėl ganėtinai prasti rezultatai jas sukrėtė ir sukėlė didelį visuomenės ir žiniasklaidos susidomėjimą, kuriuo netruko pasinaudoti ir politikai (Michel, 2017). Panaši situacija susiklostė ir Danijoje po PISA 2000 rezultatų paskelbimo, tačiau nors Danijos mokinių pasiekimai nebuvo išskirtinai prasti, jie buvo prastesni nei kaimyninių šalių ir danams teko kelti klausimą, kas sąlygojo tai, kad nors Danija yra viena daugiausiai lėšų švietimui skiriančių EBPO šalių, mokinių pasiekimai, palyginti su kitomis šalimis, yra vidutiniški, nors mokiniai yra motyvuoti, o socialinei dimensijai švietime skiriama daug dėmesio. Sprendimų Danijos vyriausybė ėmėsi tik po papildomos analizės, kurią atliko EBPO suburta ekspertų grupė. Tiek PISA 2000, tiek PISA 2003 rezultatai sąlygojo centralizacijos didėjimą (mokyklų laisvė mažėjo daugiau sprendimų galios suteikiant savivaldybėms, naujus įsipareigojimus prisiėmė ministerija), vertinimo kultūros stiprėjimą, ėmė rasti nacionalinių ugdymo programų (*curriculum*) užuomazgos (nustatomi dvejų metų tikslai, tačiau mokytojai gali patys susidaryti tikslų ugdymo programą, kuri padės šiuos tikslus pasiekti).

Danijoje galima pastebėti tiesioginį tarptautinių palyginamųjų tyrimų rezultatų poveikį šalies švietimo politikai (Egelund, 2008), kuris Vokietijos ir Švedijos atveju yra gana

reikšmingai sąlygotas nacionalinio politinio konteksto. Tiek Vokietijoje, tiek Švedijoje politikai aktyviai dalyvavo šių tyrimų rezultatų sąlygotuose procesuose, buvo ieškoma referencinių švietimo sistemų, iš kurių būtų galima mokytis, o tarptautiniai palyginamieji tyrimai naudoti kaip anksčiau sugalvotų sprendimų legitimacijos¹ priemonė. Tarptautinių palyginamųjų tyrimų sąlygotą referencinių švietimo sistemų reiškinį bei jų naudojimą politikos pokyčiams legitimuoti aptarsime plačiau.

Referencinės švietimo sistemos

Tokios šalys, kurios pasirenkamos kaip pavyzdžiai, pagal kuriuos siekiama reformuoti švietimo sistemą, vadinamos referencinėmis visuomenėmis (angl. *reference societies*) (Carvalho, Costa, 2015). Tradiciškai švietimo sistema yra taikoma visai šaliai, nepaisant jos administracinio padalijimo, todėl ilgą laiką vartotas terminas „visuomenė“. Atsižvelgiant į tai, jog po PISA 2009 rezultatų paskelbimo, kur labai gerai pasirodė Šanchajus bei Hong Kongas, vis daugiau šalių šių regioninių vienetų sistemas rinkosi kaip geruosius švietimo politikos pavyzdžius, buvo pasiūlyta vartoti tikslesnį terminą „referencinės sistemos“ (Sellar, Lingard, 2013). Nors šiame darbe pateikiami referencinių sistemų, kurios veikia nacionalinėse valstybėse, pavyzdžiai, siekiant pabrėžti, jog referencinis vienetas nebūtinai yra nacionalinė valstybė, pasirinkta vartoti referencinės sistemos terminą.

Vokietija gerųjų švietimo praktikų nusprendė semtis iš Šiaurės šalių, daugiausia Švedijos bei Suomijos. Šios šalys buvo nurodomos kaip sektini pavyzdžiai, į jas žvalgomųjų vizitų vyko Vokietijos mokytojai bei politikai. Švedija buvo pasirinkta kaip sektinas pavyzdys dėl didelės įtraukties bei taikomos „visos dienos mokyklos“ (*all-day school*) praktikos. Kadangi tiek TIMSS, tiek PISA tyrimo antrinė analizė parodė, jog viena pagrindinių Vokietijos problemų yra mokinių pasiekimų netolygumas priklausomai nuo gyvenamosios vietos ir socioekonominės padėties, minėtame septynių punktų veiksmų plane minima tiek papildoma parama mokiniams iš imigrantų šeimų ar mokytis neskatinančios aplinkos, tiek popamokinės veiklos mokykloje užtikrinimas. Pasirodžius PISA 2003 rezultatams, kur Švedijos moksleiviai nepasirodė taip gerai, kaip tikėtasi, vizitai nukrypo į Suomiją (Ringarp, 2016). Švedijoje ruošiantis 2008 m. *curriculum* ir 2011 m. vertinimo reformoms, Švedijos rezultatai buvo dažnai lyginami su kitų Šiaurės šalių, kadangi jų švietimo sistemos laikomos labiausiai panašiomis į Švedijos. Taip pat dažnai remtasi Pietų Korėjos bei Kanados geraisiais pavyzdžiais (Ringarp, 2016).

Lietuvos atveju referencinėmis švietimo sistemomis, be visame pasaulyje populiarios Suomijos, neretai tampa ir Estija. Toks pasirinkimas grindžiamas lietuviams įprasta praktika lygintis su kitomis Baltijos šalimis (Želvy, 2014), tačiau lyginamosios edukologijos požiūriu Estijos ir Lietuvos lyginimas atrodytų pagrįstas ir dėl panašaus ploto, gyventojų skaičiaus bei bendros sovietinės praeities. Referencinės švietimo sistemos tarptautinių palyginamųjų tyrimų kontekste dažniausiai pasirenkamos vadovaujantis keliais (arba

¹ *Legitimacija (legitimuoti)* šio darbo kontekste vartojama ne tiesiogine įteisinimo prasme, tačiau kaip procesas, kurio metu politikai pagrindžia savo siūlymus, padidindami jų patikimumą, siekdami įgyti didesnę visuomenės pasitikėjimą.

vienu iš jų) kriterijais: 1) referencinės švietimo sistemos mokinių pasiekimai yra vieni geriausių arba jie padarė didelę pažangą; 2) šalys yra artimos geografiškai, panaši jų politinė ir kultūrinė istorija; 3) šalys sistemingai sureagavo į prastus tyrimų rezultatus ir drąsiai keitė švietimo politiką; 4) šalys vertinamos kaip turinčios tas pačias arba panašias švietimo problemas (Carvalho, Costa, 2015).

Tarptautiniai palyginamieji tyrimai kaip politinių sprendimų legitimacijos priemonė

Situacija, kurią anksčiau aptarėme Vokietijos ir Švedijos kontekste, pasitaiko ganėtinais dažnai ir tai dar labiau apsunkina bandymus nustatyti, kokią įtaką nacionalinių valstybių švietimo politikai daro tarptautinių palyginamųjų tyrimų rezultatai. Nagrinėdamas PISA rezultatų įtaką Ispanijos švietimo sistemai A. Tiana Ferreris (2017) pastebi, jog tiek žiniasklaidos priemonės, tiek politikai tyrimo rezultatus yra linkę interpretuoti ne tik paviršutiniškai, bet ir ideologizuotai. Nors Ispanija turi ilgametę dalyvavimo įvairiuose tarptautiniuose mokinių pasiekimų vertinimo tyrimuose patirtį (1988 m. ir 1991 m. dalyvavo IAEP (*International Assessment of Educational Progress*), kurį organizavo Jungtinių Valstijų nacionalinis švietimo statistikos centras (*US National Center for Educational Statistics*), *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* organizuotuose PIRLS ir TIMSS bei jų pirmtakuose), žiniasklaida buvo linkusi tyrimų rezultatus pernelyg supaprastinti, pateikti negatyviai bei vadovaudamasi žiniasklaidos priemonės pasirinkta ideologija. Pastaruoju metu tendencijos išlieka panašios, tačiau pastebimos nacionalinių žiniasklaidos priemonių pastangos pateikti šiek tiek objektyvesnę informaciją. Politiniame diskurse PISA rezultatai (ar veikiau, kaip pastebi Tiana Ferreris, jų interpretacijos) buvo naudojami patvirtinti pasirinktos švietimo politikos krypties teisingumą, apkaltinti vyriausybę dėl prastų rezultatų, pagrįsti siūlomos švietimo reformos poreikį. Trijų naujausių Ispanijos švietimo įstatymų, priimtų 2002, 2006 ir 2013 m., preambulėse referuojama į tarptautinius palyginamuosius tyrimus apskritai, naujausiame – tiesiogiai į PISA. A. Tiana Ferreris daro išvadą, jog Ispanijos atveju PISA politinis svoris, kurį remia ir EBPO kaip supranacionalinės organizacijos autoritetas, sureikšmina šio tyrimo rezultatus ir sustiprina jo kaip politinio instrumento statusą. Kartais tai nuveda ir iki partinės ideologijos ar asmeninių interesų nulemtu tyrimų naudojimo siūlomai švietimo politikai pagrįsti (Tiana Ferrer, 2017).

Panašią išvadą daro ir Xavieras Ponsas (2011), nagrinėjęs PISA rezultatų priėmimą (*reception*) Portugalijoje, Prancūzijoje ir Škotijoje 2001–2008 metais. Škotijos parlamente PISA rezultatai nebuvo išsamiai nagrinėjami ir buvo naudojami kaip argumentas pastatyti oponuojančiąją pusę į nepatogią padėtį arba pateisinti artėjančias reformas. Mokytojų profesinės sąjungos PISA rezultatais grindė didesnės mokyklų autonomijos, aukštesnių mokytojų atlyginimų bei mažiau diskriminuojančios švietimo sistemos poreikį, nors šalies mokinių rezultatai šiame tyrime buvo itin geri Jungtinės Karalystės kontekste ir pateko į dešimt geriausiųjų pasaulyje. Portugalijoje dešinieji naudojo šio tyrimo rezultatus kaip įrodymą, jog nesama priežastinio ryšio tarp švietimo sektoriui skiriamų lėšų ir mokinių pasiekimų, o kairieji nepakankamai aukštų pasiekimų priežastimis įvardijo mokyklos

kontekstą bei šeimos padėtį. Prancūzijoje PISA rezultatai iki pat 2005 m. buvo iš esmės ignoruojami, o vėliau (2007–2009 m.) panaudoti legitimuoti pradinio ugdymo reformą. Vertinant apskritai, „visose trijose šalyse PISA rezultatai buvo panaudoti siekiant pagrįsti reformas, kurios turėjo tik netiesioginį ryšį su tyrimo rezultatais arba netgi buvo pradėtos prieš paskelbiant rezultatus“ (Pons, 2011, p. 543).

PISA poveikį šešioms Europos švietimo erdvėms (frankofoniškajai Belgijos daliai, Belgijai, Prancūzijai, Vengrijai, Portugalijai, Rumunijai ir Škotijai) nagrinėję Luisas Miguelis Carvalho ir Estela Costa (2015) teigia, jog tyrimas ir jo rezultatai panaudojami kelioms reikmėms: pagrįsti politikos iniciatyvas ar politikos darbotvarkę (*agenda*), plėtoti antrinius tyrimus bei paremti nacionalinių švietimo reguliavimo priemonių kūrimą ar tobulinimą. Pastebima, kad žinios, gaunamos iš PISA, selektyviai apdorojamos, pasirenkant tas, kurios yra tinkamiausios reikiamam klausimui, o politikos formuotojai yra labiau linkę jomis legitimuoti švietimo politikos problemas negu jas aktyviai naudoti ieškant geriausių sprendimų.

Šią poziciją palaiko ir Gustavo E. Fischmano ir kt. (2019) apklausti tarptautinių palyginamųjų tyrimų dalininkai (tiesiogiai su šiais tyrimais dirbantys ekspertai, netiesiogiai ar visai su jais nedirbantys mokslininkai, politikos formuotojai bei jauni tyrėjai). Daugiau nei trečdalis apklaustųjų teigė, jog tarptautinių palyginamųjų tyrimų rezultatai jų šalies politikos lauke nėra tinkamai panaudojami. Respondentų teigimu, kai kurie politikos formuotojai vengia remtis tyrimų rezultatais, kadangi abejoja jų patikimumu, šie tyrimai yra pernelyg plačios aprėpties ir abstraktūs, kad juos būtų galima reikšmingai panaudoti formuojant politiką, o politikos formuotojams neretai trūksta įgūdžių, reikalingų kokybiškai analizuoti ir interpretuoti šių tyrimų rezultatus šalies švietimo sistemos ir politikos kontekste. Respondentai taip pat pažymi, jog tyrimų rezultatai neretai tampa politinės kovos įrankiais, kuriais naudojantis kuriami švietimo krizės naratyvai, dažniausiai atsižvelgiama ne į mokinių pasiekimus, bet į šalies poziciją reitingų lentelėse (Fischman et al., 2019). Tyrimų naudojimas politiniame kontekste neretai persikelia ir į šalies viešąjį diskursą, kurio santykį su šiais tyrimais išsamiau aptarsime kitame skyrelyje.

Tarptautinių palyginamųjų tyrimų diskursas

Patrauklia ir lengvai suprantama forma pateikiami tyrimų rezultatai (tai ypač būdinga PISA) itin prisideda prie šių tyrimų populiarumo viešajame diskurse ir daro jam dvejopą poveikį. Iš vienos pusės, vizualinė informacija ir šalių reitingų lentelės skatina nacionalinių valstybių žiniasklaidos priemones šių tyrimų rezultatams skirti daugiau dėmesio, kas skatina politikos formuotojus taip pat jais domėtis (procesas gali vykti ir į priešingą pusę), iš kitos pusės – šie tyrimai prisideda prie bendro švietimo diskurso, kuriame veikia ir kitos tarptautinės organizacijos, formavimo, kuriuo politikai naudojami įgyvendindami šalies švietimo politikos pokyčius.

Nors Prancūzijos rezultatai PISA 2000 buvo itin prasti, šalies politikai ir žiniasklaida didžiąja dalimi juos ignoravo. Politikams buvo svarbu užsitikrinti mokytojų bendruomenės paramą naujai vyriausybei, o žurnalistai neturėjo reikiamų įgūdžių nagrinėti švietimo problematiką bei statistinius duomenis, todėl sekė esamos vyriausybės veiksmus. Situacija

reikšmingai pasikeitė 2005 m., kai dešiniojo sparno politikai ėmė naudoti PISA rezultatus savo siūlomai švietimo politikai pagrįsti, žurnalistai taip pat išskirtinai susidomėjo šiuo klausimu, dažnai siūlydami kitų šalių pavyzdžius bei kalbėdami apie PISA šoko poreikį Prancūzijos švietimo sistemai, ragindami politikus skirti daugiau dėmesio prastų rezultatų gerinimui. Po 2010 m. pastebima visiška šių tyrimų rezultatų trivializacija, kairieji juos naudoja apkaltinti dešiniuosius dėl jų įvykdytų reformų, dešinieji – kairiuosius, juos savo skirtingoms pozicijoms pagrįsti naudoja tiek mokytojų sąjungos, tiek pavieniai intelektualai ar žiniasklaidos priemonių redaktoriai. PISA Prancūzijos švietimo diskurse yra suprantamas ne kaip statistinių duomenų analize pagrįstas tyrimas, tačiau kaip apskritai naudojamas komunikacijos įrankis, tinkantis beveik visur ir visada (Pons, 2016).

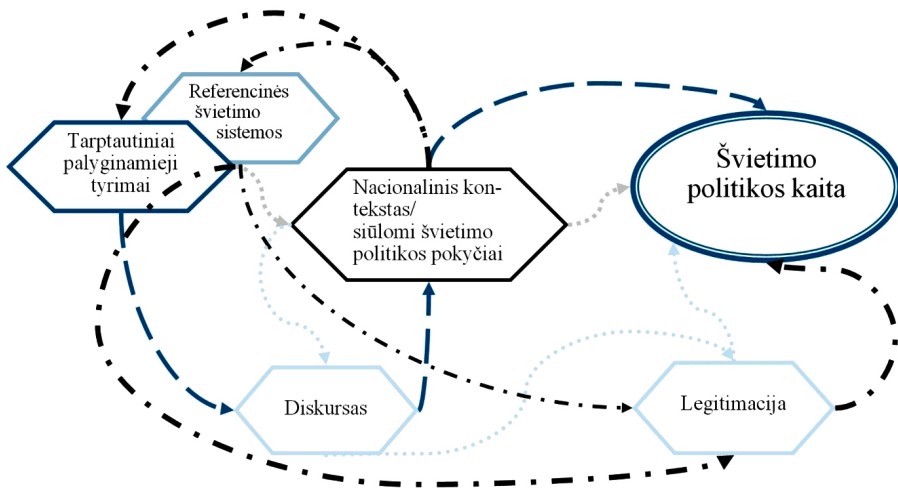
Tyrimai taip pat rodo, jog tarptautiniai palyginamieji tyrimai taip pat gali daryti ir tiesioginę įtaką nacionalinių valstybių švietimo diskursui – Norvegijos švietimo ministrai nuo pat 2001 m. tiesiogiai bendrauja su EBPO atstovais, nepriklausomai nuo to, kokiai politinei jėgai atstovauja. 2015 m. apklausti trys ankstesni Norvegijos švietimo ministrai nurodė PISA kaip vieną iš švietimo politikos kaitos veiksnių (Hopfenbeck, Gørgen, 2017). Kita vertus, nagrinėjant globalizacijos procesų bei kitų tarptautinių organizacijų veikiamą diskursą, pastebima, jog PISA tyrimų rezultatai nėra pagrindinė ar vienintelė švietimo diskurso kaitos (šiuo atveju globalėjimo) priežastis. Tyrimo, nagrinėjusio Australijos, Kanados, Jungtinės Karalystės, Trinidado ir Tobago, Ugandos ir JAV politikų debatus 1994–2013 m. referavimo į pasaulinius ar tarptautinius veikėjus klausimu, rezultatai atskleidė, jog nuorodų į tarptautinę bendruomenę švietimo sektoriaus debatuose buvo daugiau nei kituose sektoriuose visu nagrinėjamu laikotarpiu ir, nepaisant pirmųjų PISA rezultatų paskelbimo 2001 m., nuorodų į tarptautinę bendruomenę debatuose švietimo klausimais nuo 2001 m. netgi sumažėjo (išskyrus nuorodas į tarptautines organizacijas). Tyrimo autoriai teigia, jog švietimo politika pasiduoda bendrai tendencijai, kurioje nuorodos į autoritetingomis laikomas tarptautines organizacijas parlamentiniuose debatuose darosi vis labiau įprastos (Rautalin, Alasuutari, Vento, 2019). Nemaža dalis mokslininkų laikosi pozicijos, kad tarptautinių palyginamųjų tyrimų egzistavimas kuria bendrą vertinimo ir lyginimo kultūrą, kurios kontekste vykdoma nacionalinių valstybių švietimo politika, ir nors tiesioginius ryšius nustatyti sunku, o kartais gal ir neįmanoma, poveikis diskursui neabejotinai jaučiamas (Lewis, Lingard, 2015; Niemann, Martens, Teltemann, 2017; Pons, 2017).

Šiame kontekste verta paminėti įdomų Lenkijos atvejį, kai tarptautiniams palyginamiesiems tyrimams nepavyksta paveikti tam tikrų nacionalinio švietimo diskurso segmentų. Nors Lenkijos švietimo reformos nuo 1999 m. buvo veikiamos šių tyrimų tendencijų (mažinama mokinių segregacija, plečiamas nacionalinis *curriculum*), o moksleivių pasiekimai sistemingai gerėjo (kas, mokslininkų nuomone, įrodo reformų sėkmę), visuomenė nepatikėjo Lenkijos švietimo sistemos sėkme. 2015 m. Lenkijoje buvo išrinkta nauja valdančioji dauguma, kurios vienas iš rinkiminių pažadų buvo panaikinti didžiąją dalį nuo 1999 m. įgyvendintų švietimo reformų. 2016 m., remiantis visuomenės apklausų rezultatais (siūlymui pritarė daugiau nei 50 proc. respondentų), buvo grąžintos aštuonmetės pradinės mokyklos ir panaikintos žemesniosios vidurinės mokyklos, kurios mažino ankstyvą mokinių segregavimą. Tuo pačiu metu buvo pasiūlytas ir naujas nacionalinis

curriculum, panašus į anksčiau buvusį, kuriame akcentuojamos siauros dalykinės žinios, o ne perkeliamosios kompetencijos ir problemų sprendimo įgūdžiai. Priėmus sprendimus ir švietimo ekspertams, mokslininkams bei tėvams ėmus garsiai reikšti nepritariamą šioms reformoms, vėlesnės apklausos (2017 m.) rodė mažesnę pritarimą, tačiau vyresni žmonės, kurių dauguma remia šią vyriausybę, vis dėlto palaiko tokius sprendimus vedami nostalgijos „seniems geriems laikams“. PISA 2015 rezultatus (kurie yra šiek tiek žemesni nei PISA 2012, bet išlieka aukštesni už EBPO vidurkį) valdančioji dauguma arba ignoruoja, arba pateikia kaip įrodymą, kad žemesniosios vidurinės mokyklos buvo nesėkmingos (Bialecki, Jakubowski, Wiśniewski, 2017). Šis pavyzdys parodo, kad nacionalinių valstybių politikai gali siūlomus politikos pokyčius legitimuoti remdamiesi ir diskursu, kuris nėra reikšmingai paveiktas tarptautinių palyginamųjų tyrimų.

Išvados

Remiantis atlikta tarptautinių palyginamųjų tyrimų poveikio juose dalyvaujančių šalių švietimo politikai metaanalize, buvo išskirtos keturios veikimo trajektorijos (1 pav.):



1 pav. Tarptautinių palyginamųjų tyrimų poveikio nacionalinių valstybių švietimo politikai trajektorijos

1. Tiesioginis poveikis: tarptautinių palyginamųjų tyrimų rezultatai panaudojami nacionalinei švietimo politikai formuoti ir jais remiantis keičiama švietimo politika.
2. Netiesioginis poveikis per diskursą: tarptautiniai palyginamieji tyrimai formuoja švietimo diskursą, kuriuo remiantis formuojama švietimo politika ir vykdomi jos pokyčiai.
3. Tiesioginė legitimacija: siūlomi nacionalinės švietimo politikos pokyčiai legitimuojami naudojant tarptautinių palyginamųjų tyrimų rezultatus ar referencines švietimo sistemas.

4. Netiesioginė legitimacija: siūlomi nacionalinės švietimo politikos pokyčiai legitimuojami naudojant švietimo diskursą, ignoruojant tarptautinių palyginamųjų tyrimų rezultatus.

Skirtingose šalyse pastebimas ir skirtingas tarptautinių palyginamųjų tyrimų poveikis valstybės švietimo politikai. Neretai vienoje šalyje tuo pačiu ar skirtingais laikotarpiais gali veikti ir daugiau nei viena trajektorija. Kadangi nacionaliniai kontekstai bei politinės aplinkybės daro labai didelę įtaką tam, kaip yra įvertinami, priimami ir panaudojami tarptautinių palyginamųjų tyrimų rezultatai, aiškias poveikio ribas ar tendencijas nustatyti yra labai sunku. Dažniau pastebimos legitimacijos trajektorijos leidžia daryti išvadą, kad politikos formuotojai nėra linkę naudoti tarptautinių palyginamųjų tyrimų įrodymais grįstai politikai formuoti, nors bendras šių tyrimų poveikis tiek nacionaliniams, tiek globaliam švietimo diskursui neleidžia paneigti jų svarbos šiuolaikinei švietimo erdvei. Tinkamai naudojami jie gali padėti valstybėms tobulinti savo švietimo politiką, tačiau netinkamas jų taikymas taip pat gali sukelti ir ilgalaikės neigiamas pasekmes šalies švietimo sistemai.

Literatūra

- Bialecki, I., Jakubowski, M., Wiśniewski, J. (2017). Education policy in Poland: The impact of PISA (and other international studies). *European Journal of Education*, 52 (2), 167–174. <https://doi.org/10.1111/ejed.12216>
- Breakspear, S. (2012). The policy impact of PISA: An exploration of the normative effects of international benchmarking in school system performance. *OECD Journals*, 71, 1–32. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Carvalho, L. M., Costa, E. (2015). Seeing education with one's own eyes and through PISA lenses: considerations of the reception of PISA in European countries. *Discourse*, 36 (5), 638–646. <https://doi.org/10.1080/01596306.2013.871449>
- Eckstein, M. A. (1983). The comparative mind. *Comparative Education Review*, 27 (3), 311–322.
- Egelund, N. (2008). The value of international comparative studies of achievement—a Danish perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 15 (3), 245–251. <https://doi.org/10.1080/09695940802417400>
- Fischman, G. E., Topper, A. M., Silova, I., Goebel, J., Holloway, J. L. (2019). Examining the influence of international large-scale assessments on national education policies. *Journal of Education Policy*, 34 (4), 470–499. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1460493>
- Hopfenbeck, T. N., Görgen, K. (2017). The politics of PISA: The media, policy and public responses in Norway and England. *European Journal of Education*, 52 (2), 192–205. <https://doi.org/10.1111/ejed.12219>
- Lewis, S., Lingard, B. (2015). The multiple effects of international large-scale assessment on education policy and research. *Discourse*, 36 (5), 621–637. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1039765>
- Lingard, B., Grek, S. (2006). The OECD, indicators and PISA: An exploration of events and theoretical perspectives. *ESRC/ESF Research Project on Fabricating Quality in Education Working Paper 2*, (January 2008), 1–44.
- Michel, A. (2017). The contribution of PISA to the convergence of education policies in Europe. *European Journal of Education*, 52 (2), 206–216. <https://doi.org/10.1111/ejed.12218>

- Niemann, D., Martens, K., Teltemann, J. (2017). PISA and its consequences: Shaping education policies through international comparisons. *European Journal of Education, 52* (2), 175–183. <https://doi.org/10.1111/ejed.12220>
- Pons, X. (2011). What do we really learn from PISA? The sociology of its reception in three European countries (2001–2008). *European Journal of Education, 46* (4), 540–548. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01499.x>
- Pons, X. (2016). Tracing the French policy PISA debate: A policy configuration approach. *European Educational Research Journal, 15* (5), 580–597. <https://doi.org/10.1177/1474904116659492>
- Pons, X. (2017). Fifteen years of research on PISA effects on education governance: A critical review. *European Journal of Education, 52* (2), 131–144. <https://doi.org/10.1111/ejed.12213>
- Rautalin, M., Alasuutari, P., Vento, E. (2019). Globalisation of education policies: does PISA have an effect? *Journal of Education Policy, 34* (4), 500–522. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1462890>
- Ringarp, J. (2016). PISA lends legitimacy: A study of education policy changes in Germany and Sweden after 2000. *European Educational Research Journal, 15* (4), 447–461. <https://doi.org/10.1177/1474904116630754>
- Sellar, S., Lingard, B. (2013). Looking East: Shanghai, PISA 2009 and the reconstitution of reference societies in the global education policy field. *Comparative Education, 49* (4), 464–485. <https://doi.org/10.1080/03050068.2013.770943>
- Tiana Ferrer, A. (2017). PISA in Spain: Expectations, impact and debate. *European Journal of Education, 52* (2), 184–191. <https://doi.org/10.1111/ejed.12214>
- Vaitekaitis, J. (2017). Ugdymo turinio kaita Lietuvoje: globalizacijos padariniai. *Acta Paedagogica Vilnensia, 37* (37), 18–34. <https://doi.org/10.15388/actpaed.2016.37.10463>
- Waldow, F. (2009). What PISA did and did not do: Germany after the “PISA-shock.” *European Educational Research Journal, 8* (3), 476–483. <https://doi.org/10.2304/eej.2009.8.3.476>
- Želvys, R. (2014). Mokyklų savarankiškumas ir ugdymo kokybė Lietuvoje. *Pedagogika, 114* (2), 54–63. <https://doi.org/10.15823/p.2014.004>

The Influence of International Large-Scale Assessments on National Education Policies

Monika Orechova

Vilnius University

S u m m a r y

The article sets out to analyse a previous research on the influence of international large-scale assessments on national education policies. While it is not disputed that international large-scale assessments and their results can and often do have an impact on different policy changes in countries participating in the assessment, the precise impact is difficult to determine. The analysis presented in this paper relies on a previous research in how national governments in Europe responded to the results of different international large-scale assessments across time, and how these results were related to education policy changes in the country. The responses analysed range from the so-called PISA shock cases in Germany, Sweden and Denmark, to legitimisation practices in France, Portugal

and Spain as well as influences on the general education discourse in these and other European countries.

This meta-analysis showed that international large-scale assessments such as PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) and, most often, PISA (Programme for International Student Assessment) can influence a national educational policy in accordance with four trajectories:

1. Direct impact: results of international large-scale assessments are used to shape a national education policy and a policy change is based on them;
2. Indirect impact via the general education discourse: international large-scale assessments influence the general education discourse upon which the education policy is shaped and changed;
3. Direct legitimisation: the proposed policy change is legitimised by using the results of international large-scale assessments or referential education systems (geographical units that are considered “good examples” by the country in question, e.g. Finland, Singapore, Hong Kong);
4. Indirect legitimisation: a proposed national education policy change is legitimised by employing the national education discourse, disregarding the results of international large-scale assessments.

International large-scale assessments tend to influence the national education policy differently across countries. More than one trajectory can also be observed in the same country at the same or different periods in time. Since national contexts and political circumstances also greatly impact how the results of international large-scale assessments are critically evaluated, received and used in a given geographical unit, it is very difficult to set out clear margins of influence or very precise tendencies. The legitimisation trajectories observed more often suggest that policymakers do not tend to use international large-scale assessments to create and introduce evidence-based policies; however, the overall influence of these assessments to both the national and the global education discourse should not be understated. A proper use of such assessments can help the participating countries to improve their education policy just as improper application can lead to negative consequences to the national education system.

Ugdymo metaforų istorinė kaita ir ryšys su politika

Augustinas Dainys

Vytauto Didžiojo universiteto Švietimo akademija

Anotacija. Straipsnyje aprašomos trys metaforiškai įvardijamos ugdymo sampratos: antikinė ugdytojo kaip skulptoriaus, naujųjų amžių ugdytojo kaip sodininko ir mūsų laikais besiformuojanti ugdytojo kaip vedlio. Visos ugdymo sampratos pateikia konkretų atsakymą į ugdymo problemą, kuri kyla iš žmogaus apspręstumo būti neapspręstam, todėl nuo ugdytojo priklauso žmogaus formavimas. Ugdytojas kaip skulptorius šią problemą sprendžia priverstinai prinesdamas ugdytiniams iš anksto suformuotą ugdymo sampratą. Ugdytojas kaip sodininkas priima kiekvieną mokinį ir jį arba ją ugdo atsižvelgdamas į individualius gabumus. Ugdytojas kaip vedlys suderina skulptoriaus ir sodininko ugdymo būdus: kaip skulptorius turi ugdymo vyksmo viziją, o kaip sodininkas stengiasi, kad kiekvienas mokinys šį kelią nueitų pats. Ugdytojo kaip skulptoriaus ugdymo samprata yra socialistinė, o ugdytojo kaip sodininko – liberali. Ugdytojas kaip vedlys atitinka mūsų laikais besiformuojančią politikos sampratą, kurios uždavinys – suderinti socializmą su liberalizmu.

Esminiai žodžiai: ugdymo problema, skulptorius, sodininkas, vedlys, socializmas, liberalizmas.

Abstract. The article describes three metaphorically designated educational conceptions: the antique notion of the educator as a sculptor, the new age notion of the educator as a gardener, and our era's emerging educator as a guide. All conceptions of education provide a specific answer to the problem of education, which consists of the fact that a human being is defined to be undefined, therefore the formation of a person depends on the educator. The educator as a sculptor addresses this problem by forcing a preconceived conception of reason on learners. The educator as a gardener accepts every learner and educates him or her by dealing with their individual capacities. The educator as a guide combines the educational method of the sculptor and the gardener: as a sculptor has a vision of the educational process, and as a gardener attempts that every learner walks this path himself or herself. The educational conception of the educator as a sculptor is socialist and the conception of the educator as a gardener is liberal. The educator as a guide corresponds to the emerging new conception of politics in our time, which has a task of reconciling socialism and liberalism.

Key words: educational problem, sculptor, gardener, guide, socialism, liberalism.

Įvadas

Šiame straipsnyje mėginama metaforiškai įvardyti ir suklasifikuoti ugdymo sampratų kaitą Vakarų filosofijoje bei kultūroje iki mūsų dienų. Taip pat keliamas klausimas, ar galima šioje kaitoje išvelgti tam tikrų bendrumų ir įvardyti skirtumų. Nagrinėjami trys metaforiškai įvardyti ugdymo metodai, kurie kiekvienas atskirai apima antiką, naujuosius amžius bei mūsų laikus, ir analizuojami jų pagrindiniai bruožai. Šie trys ugdymo būdai įvardijami skulptoriaus, sodininko ir vedlio metaforomis. Kiekvieną iš jų atitinka skirtingas ugdytojo metodas. *Vertimu būti* šio teksto autorius įvardija ugdytojo prote esančios ugdymo sampratos primetimą ugdytiniams, kuri atlieka ugdytojas skulptorius. *Leidimu būti* įvardijame priešingą pirmajai nuostatą, kai ugdytojas individualiai ugdytinio tikrovei leidžia pačiai pasirodyti ir sudaro sąlygas jo įgimties gabumams atsiskleisti. Šiam ugdymui

mo metodui atstovauja sodininkas. *Vedimu į būtį* įvardijame tokią nuostatą, kai ugdytojas pagal savo proto ugdymo sampratą išveda ugdytinį į būtį ir stengiasi, kad šios ugdymo sampratos nužymėtą kelią ugdytinis nueitų pats. Tai yra dviejų pirmųjų ugdymo metodų sintezė, kurią įgyvendina ugdytojas vedlys.

Straipsnyje aprašomą antikinę ugdytojo kaip skulptoriaus sampratą siejame su Platono ugdymo filosofija. Parodysime, kad skulptoriaus ugdymo ir visuomenės mąstymo procedūros atitinka socialistinį mąstymo būdą. O naujųjų amžių ugdytojo kaip sodininko sampratą susiejame su Rousseau traktate „Emilis, arba apie ugdymą“ išdėstyta ugdymo filosofija, kuri atstovauja naujųjų amžių liberaliajam ugdymo būdai. Taip pat svarbu nūdienos ugdymo situacijoje paieškoti aktualių ugdymui dalykų ir panagrinėti mūsų laikais besiformuojančią ugdymo sampratą.

Straipsniui aktualūs kitų tyrėjų atlikti Platono bei Rousseau filosofiniai tyrimai. Mums pamatinę svarbą turi antikinio ugdymo būdo istoriko Henri-Irénée Marrou knyga „Antikinio ugdymo istorija“, kurioje jis graikišką ugdymo būdą supriešino su Rousseau „Emilyje, arba apie ugdymą“ išdėstyta ugdymo samprata.

Šio teksto socialistinei Platono interpretacijai įtakos turėjo Alainas Badiou (2019). Remdamasis „Valstybe“, jis pateikia komunistinę Platono interpretaciją, kuri šio teksto autoriui, beje, žinoma ir iš ankstesnių Badiou knygų, ypač iš fundamentalaus traktato „Būtis ir įvykis“. Mūsų siūloma ugdytojo kaip skulptoriaus atliekama *vertimo būti* procedūra savaip interpretuoja Badiou (1988) pasiūlytą forsavimo procedūrą, kurią jis perima iš matematiko Paulio Coheno, pateikdamas jo filosofinę interpretaciją: forsutas, tarkime, komunistinio socialinio projekto pasaulis gali būti toks pat realus kaip ir įprastinis realus pasaulis. Kitaip nei Badiou, mes manome, kad forsuoti socialiniai projektai pasmerkti žlugti, todėl kiekvienas socialinis projektas, tarp jų ir ugdymo, turi įtraukti ir *leidimą būti*. Deja, dėl ribotos straipsnio apimties negalėsime šiai temai skirti daugiau vietos.

Kita vertus, šio teksto autorius savikritiškai pripažįsta, kad Platonas yra didesnis už jam klijuojamas etiketes. Todėl dialogas „Valstybė“ suteikia didesnę pretekstą socialistinei skulptoriaus interpretacijai, o erotinis dialogas „Faidras“ su ugdymo kaip sėjimo į ugdytinio sielos sodus metafora – liberaliajai sodininko interpretacijai. Tačiau, straipsnio autoriaus nuomone, Platono socialistinė interpretacija, siūloma šiame tekste, kuri tiesiogiai kyla iš idėjų teorijos ir teigia mąstymo bendrybės pirmumą prieš juslinių atskiribių daugį, yra labiau „platoniška“ už Platono erotinę interpretaciją. Mat, kaip jis parodo „Puotoje“, meilė konkrečiau žmogaus gražiam kūnui yra tik filosofijos pradžia, nuo kurios imama kopti abstrakčių kopėčiomis iki antjuslinės grožio idėjos – jo filosofijos tikslo. Socialistas visuomenę mąsto pradėdamas nuo bendrųjų principų ar idėjų, todėl Platono visuomenės mąstymą mes traktuojame kaip socialistinį.

XX a. bene svarbiausią Rousseau tyrimą atliko Jacquesas Derrida veikalo „Apie gramatologiją“ (1967) antroje dalyje. Ten pateikta gamtos kaip grynos esaties, kuri nebūtų užteršta įvairių dirbtinių papildų¹ (suplementų), sampratos kritika ir parodoma, kad nėra gamtos kaip grynos esaties, ji visada įtraukia papildą – raštą ir ugdymą. Straipsnyje

¹ Derrida traktato „Apie gramatologiją“ vertėja į lietuvių kalbą Nijolė Keršytė Derrida *supplément* terminą verčia kaip „pakaitalą“, tačiau mes linkę jį versti kaip „papildą“. Tai, mūsų manymu, tikslesnis atitikmuo, nes ugdymas nepanaikina prigimties kaip gamtos žmoguje, bet ją papildo.

remsimės daugiau Lévi-Strausso gamtos bei kultūros atskyrimo problemiško teorija, kuri padarė įtaką Derrida pažiūroms.

Lietuvos kontekste svarbius ir svarius klausimus kelia Lilijos Duoblienės monografija „Pohumanistinis ugdymas. Dekoduoti“ (2018), kurioje tarp kitų dalykų dėstomas rizominės edukologijos projektas. Mes žinome, kad romėnai graikišką *paideia* išsivertė kaip *humanitas*. O nuo Renesanso epochos atgaivintas *humanitas* virto humanizmu, kuris buvo grindžiamas didžiuoju racionalistiniu pasakojimu apie žmogų. Šį ugdymo projektą straipsnio terminais vadiname ugdytojo kaip skulptoriaus projektu. Duoblienė kuria tokį edukologinį projektą, kuris būtų dekoduotas iš šio didžiojo hierarchinio pasakojimo apie žmogų, ir kreipiasi į mažuosius pasakojimus, atsigręždama į mokyklų „mikrokultūras“, kai toje pačioje mokykloje gali sugyventi kelios kultūros, dekoduotos iš didžiojo pasakojimo represinių struktūrų.

Ugdymo problema

Žmogaus ugdymo poreikis atsiranda dėl esminio žmogaus neišbaigtumo. Žmogus yra vienintelis gyvūnas, kuris biologiškai apspręstas būti neapspręstas. Gimęs žmogus, kuris turi pereiti naujagimio, kūdikio ir vaiko vystymosi pakopas, kad taptų suaugęs, nėra išbaigtas. Jam reikia ilgalaikio ugdymo, kad taptų visaverčiu ir veiksmingu visuomenės nariu. Vaikas tik gimsta, ir iškart prasideda jo ugdymas. Vaikas mokomas valgyti, sėdėti, šliaužioti, vaikščioti, kalbėti, o augant ugdymas tampa vis sudėtingesnis, persikelia į darželį, mokyklą, universitetą ir tęsiasi visą gyvenimą.

Ugdytojai gali laisvai pasirinkti, kaip auginti ir auklėti ugdytinį, nes vaikas nėra iki galo užbaigtas. Čia kyla pagrindinė ugdymo problema: kokį suaugusį žmogų nori suformuoti ugdytojas, formuojantis jo charakterį? Demokratinės ir totalitarinės visuomenės bei jų švietimo sistemos skiriasi tuo, ko siekia iš žmogaus ugdymo projektų. Todėl reikia kalbėti apie skirtingas ugdymo ideologijas (demokratinę ar totalitarinę) ir iš jų kylantį ugdytinio formavimą.

Jei žmonės būtų biologiškai išbaigti, jiems nereikėtų ugdymo jaunesnei kartai suformuoti, tai atliktų biologinis instinktas, kaip yra gyvūnų atveju. Žmonės turi du svarbius žinių šaltinius: biologinį ir kultūrinį. Biologinė dalis įrašyta mūsų genetiniame kode, o kultūrinės dalies mokoma per ugdymą.

Todėl žmonėms reikia ugdymo, kuris yra ne gamtinis, o kultūrinis žmogaus išbaigimas. Senovės Graikijoje ugdymas *παιδεία* (*paideia*) laikytas vienu iš pagrindinių filosofijos mokyklų uždavinių, todėl buvo filosofijos disciplina. Ugdymą sudarė muzika ir gimnastika. Muzika senovės Graikijoje buvo suprantama plačiau nei dabar. Tai buvo mūzų mokslas, skirtas mokslo bei meno pratimais lavinti ugdytinio sielai. O kūnas lavintas gimnastikos pratimais.

Platonas „Valstybės“ septintojoje knygoje kaip joks kitas Vakarų filosofas atskleidė ugdytojišką filosofo pašaukimą ir suformulavo ugdymo problemą. Ugdymas visada yra ugdymas tiesomis, tačiau mūsų situacija tokia, kad tiesa nuo mūsų kasdienybėje paslėpta, o tai, kas prieinama, yra nuomonės. Tad ugdytojas turi taip suformuoti ugdytinio žiūrą, kad jis kasdienėse situacijose gebėtų savarankiškai pereiti nuo nuomonės prie tiesos ir tai

pakartoti daugybę kartų. Pavyzdžiui, daugybos lentelės mokymasis: $3 \times 4 = 12$ yra tiesa. O nuomonė būtų klaidingas atsakymas arba teisingo atsakymo nežinojimas. Vadovėliai, kuriuose paprastai išdėstytos jų parašymo epochos žinios, įveda jauną žmogų į jo epochos tiesas. Mokėti pereiti nuo nuomonės prie tiesos ir tai savarankiškai pakartoti daug kartų kasdienėse gyvenimo situacijose yra išsilavinusio žmogaus apibrėžimas. Tačiau tai, kas suprantama kaip tiesos, keičiasi priklausomai nuo istorinės epochos, nes kiekvienai laikui turi savą tiesų sampratą, pagal ją parašomi savi ugdymo vadovėliai.

„Valstybėje“ Platonas kelia klausimą, kas yra teisinga valstybė, ir atranda, kad teisingos valstybės neįmanoma sukurti be tinkamo jaunų žmonių ugdymo. Todėl iš klausimo: „kas yra teisinga valstybė“ kyla kitas klausimas: „kas yra teisingas jaunuolių ugdymas?“

„Valstybės“ septintojoje knygoje Platonas vaizduoja žmones olą primenančiame požeminiame būste, sėdinčius grandinėmis surakintais kaklais ir kojomis taip, kad jie negali pasisukti į šalį ir mato tik tai, kas yra prieš juos. Už kalinių nugaros dega liepsna. Tarp liepsnos ir kalinių fokusininkai rodo įvairius triukus, neša įvairius daiktus, o kaliniai priešais save ant sienos mato šių fokusų ir nešamų daiktų šešėlius. Platonas sako, jog kaliniai – tai mes (Platonas, Valstybė, 514 a–517 b). Mąstytojas tvirtina, kad filosofo tikslas yra išsilaisvinti iš grandinių, t. y. įveikti nuomonei pavaldžią įprastybės žmogaus egzistenciją ir išeiti iš olos į saulės nušviestą vietovę bei matyti ne šešėlius, bet tikrus daiktus saulės šviesoje. Tad pagal mūsų interpretaciją matyti šešėlius būtų laikytis nuomonės, o matyti daiktus saulės šviesoje būtų pažinti tiesą.

Platonas rašo: „Ugdymas (*paideia*) yra menas sukinėti tą įrankį [tai yra žmogišką žiūrą nuo nuomonės prie tiesos – A. D.] ir susekti, koku būdu jį būtų galima pasukti lengviausiai ir veiksmingiausiai – ne tam, kad suteiktume regėjimą, nes jis jau turi jį, bet kad sugalvotume, kaip jį, neteisingai nusuktą ir žiūrintį ne ten, kur reikia, atsukti teisingai“ (Platonas, Valstybė, 518 d). Tad žmogaus prigimtis, pasak Platono, yra tokia: iš pradžių duotas neteisingas dalykų matymas, o vėliau žmogus yra išmokomas pereiti nuo nuomonės prie tiesos. Taip žmogaus pažinimo gebėjimų ugdymas tampa pagrindiniu filosofijos uždaviniu: atpratinti matyti šešėlius ir išmokyti matyti tiesas. Čia turime pridurti – ugdymu išmokoma mąstyti savo epochos tiesas, tokias, kokios jos įvardijamos tos epochos žinojimo paradigmoje.

Tad ugdymo filosofija įgyja pirmosios filosofijos statusą, nes filosofo pašaukimas visų pirma yra ugdytojo pašaukimas.

Ugdytojas kaip skulptorius

Skulptoriaus atveju pradedama nuo mąstymo bendrybių. Jos priverstinai primetamos individualybių sričiai, ją formuojant. Ugdytojas ugdymo vyksme dažnai atsiduria situacijoje, kai jis ar ji stovi prieš ugdytinius kaip skulptorius priešais marmuro luitą ar molio gabalą, turi galvoje pamokos planą ar bendresnį ugdymo projektą kaip skulptorius skulptūros vaizdą ir šias žinias mėgina įdiegti ugdytiniams, kad jas įsisavintų. Taigi ugdytojas kaip skulptorius turi sumanęs ugdymo projektą, kuris nurodo, koks turi būti išugdytas jaunimas, ir monologiškai, deduktyviai, neatsižvelgdamas į ugdytinių individualius poreikius, įveda į ugdymo situaciją.

Ugdytojo kaip skulptoriaus pagrindiniai bruožai:

- 1) Skulptoriaus (toliau šiame sąrašė – sk.) laikysena ugdytinių atžvilgiu yra mediška ir vertikali (Deleuze'o ir Guattari prasme²), nes jo dėstymas remiasi būtybių hierarchija pradėdant nuo šaknų, einant kamieniu ir baigiant šakomis. Ši hierarchija liudijama, pavyzdžiui, griežtai reglamentuotais bei autoritariniais mokytojo ir mokinio, profesoriaus ir studento santykiais.
- 2) Sk. nepripažįsta klaidų, nes mano, kad kaip sovietinis pedagogas žino vienintelę tiesą ir neleidžia alternatyvų.
- 3) Sk. monologiškas, nes suinteresuotas nepriekaištingai perteikti savo žinių sistemą.
- 4) Sk. neempatiškas ugdytiniams – mano, kad jie privalo absoliučiai perimti jo žinias.
- 5) Sk. arogantiškas, nes nepripažįsta ugdytinių autonomijos.
- 6) Sk. griežtas, jaučia pareigą nurodyti ugdytinių klaidas.
- 7) Nelankstus, nes mano, kad jis turi visas žinias, o kiti privalo prie jo derintis.
- 8) Sk. užsiima autoritariška dresūra. Gali skaityti paskaitas pagal 20 metų senumo konspektus, o kai studentas pacituoja naujausią tos srities mokslo straipsnį, rastą internete, gali labai supykti ir teigti, kad jis teisus, nepriimdamas pasipriešinimo jo autoritetui.

Antikoje ugdymo tikslas buvo padėti žmogui tapti suaugusiam. Vaiko būklė neturėjo savarankiškos vertės. Taigi ugdant jį privalėjo būti peržengta kuriant „suaugusio žmogaus skulptūrą“. Čia ugdytojas buvo skulptorius. Antikinio ugdymo sąsają su skulptoriaus darbu pastebėjo Henri-Irénée Marrou ir senovės graikų ugdymo tikslą apibūdina taip:

helenistinio žmogaus egzistavimo vienintelis tikslas buvo pasiekti tobuliausią asmenybės išsivystymą: kaip „koroplastas“ lipdydavo savo mažas figūreles iš molio ir dekoruodavo jas, taip ir kiekvieno žmogaus pagrindinė užduotis buvo modeliuoti savo statulą (1948, p. 151).

Platonas dialoge „Valstybė“ išdidina mąstomybę ir ją susieja su tikrove taip, kaip skulptorius, stovintis prieš marmuro luitą ar molio gabalą, susieja skulptūros planą, esantį galvoje, su štai šituo jusliniu marmuro luitu ar molio gabalu. Platono procedūra yra *vertimas būti*, kai juslinis pasaulis, žmonių visuomenė ir ugdytiniai jėga subordinuojami proto mąstomoms idėjoms, priverčiant būti pagal proto idėjų modelį. „Valstybės“ antroje knygoje, skirtoje kritikai Platono meto poetinių pasakojimų, priskiriamų Heziodui ir Homerui bei taikomų valstybės sargybinių ir kareivių ugdymui, sakoma:

– Adeimantai, – tariau, – dabar mudu – tu ir aš – esame ne poetai, bet valstybės kūrėjai. O valstybės kūrėjams reikia žinoti pavyzdžius, pagal kuriuos kurs pasakas poetai; jeigu jie nenorės kurti pagal tuos pavyzdžius, tai reikia juos priversti, bet patiems valstybės kūrėjams nereikia kurti pasakų.

– Teisybę sakai, – pasakė jis. – Bet norėčiau žinoti, kokie turėtų būti tie pasakojimai apie dievus.
– Štai kokie, – tariau: – *dievų visuomet reikia vaizduoti tokį, koks jis yra*, – vis tiek ar epe, ar lyrikoje, ar tragedijoje.

– Iš tikrųjų.

– *Argi dievas nėra iš tikrųjų geras? Ar ne tokį jį reikia vaizduoti?*

– Be abejo. (Valstybė 379 a.) [kursyvas – A. D.]

² Mediško tikrovės mąstymo modelio kritikai ir rizomiško tikrovės mąstymo modelio įvedimui skirtas Deleuze'o ir Guattari veikalas „Tūkstantis plokštikalnių“ pirmas skyrius.

Šiame „Valstybės“ fragmente sakoma, kad: 1) valstybės kūrėjai, kurie, pasak Platono, yra filosofai – karaliai, žino pavyzdžius, pagal kuriuos rašys ugdomuosius pasakojimus poetai; 2) jeigu poetai nenorės kurti pagal tuos valstybės kūrėjų turimus pavyzdžius laisva valia, juos reikės priversti tai daryti; ir priduriama, kad 3) dievas turi būti vaizduojamas toks, koks yra, t. y. pagal valstybės kūrėjų, žinančių tiesą, turimus pavyzdžius; 4) pagal šiuos pavyzdžius dievas yra iš tikrųjų geras. Tačiau dabar, mėgindami Platoną susieti su skulptoriaus figūra, kuri atlieka *vertimo būti* procedūrą, susitelksime į 1 ir 2 teiginius, nes mums rūpi atskleisti Platono idėjų teorijos savitumą, bet siekiame parodyti skulptorišką *vertimo būti* mechanizmą.

Taigi šiame fragmente užfiksuota valstybės kūrėjų skulptoriaus procedūra, kurią vadiname *vertimu būti*: valstybės kūrėjai filosofai – karaliai savo prote turi pavyzdžius, koks yra iš tikrųjų dievas ir socialinė tikrovė. Tad poetai verčiami kurti pasakojimus, kurie vėliau bus taikomi ugdymui, ir siekiama, kad šie pasakojimai atitiktų pavyzdžius, mąstomus filosofų – karalių, žinančių, kaip yra „iš tikrųjų“. Šiame fragmente svarbiausia, kad valstybės kūrėjams kaip filosofams – karaliams reikės priversti poetus kurti poetinius pasakojimus pagal valstybės kūrėjų mąstomus modelius.

Poetų ir apskritai visų menininkų atveju skulptoriaus *vertimo būti* procedūra reiškia vertimą kurti literatūros pasakojimus pagal valstybės kūrėjų turimus pavyzdžius. Ją buvo įgyvendinę XX a. totalitariniai režimai – komunizmas ir nacizmas. Platoną su naujausia totalitarinių režimų istorija fundamentaliai susiejo Popperis. Jo veikalas „Atvirosi visuomenė ir jos priešai“, pasirodęs 1945-aisiais, t. y. pergalės prieš nacistinį režimą metais, buvo Popperio, kaip pats tai suprato, individualus indėlis į šią pergalę, nes kovėsi su nacistiniu režimu rašydamas šį veikalą. Jis parodė, kad Platonas yra pirmtakas socialinės inžinerijos, kurią taikė XX a. totalitarinių režimų kūrėjai. Socialinės inžinerijos terminą pirmas įvedė R. Pundas, bet visuotinai jis prigijo Popperio dėka. Jis rašo:

Socialinės inžinerijos šalininkas nekelia klausimų apie istorines tendencijas arba žmonijos likimą. Jis tiki, kad žmogus yra savo likimo šeimininkas ir kad, orientuodamiesi į savo tikslus, mes galime paveikti arba pakeisti žmonijos istoriją, kaip pakeitėme žemės paviršių. Jis netiki, kad šiuos tikslus jam primetė mūsų istorijos užkulisinės jėgos ar istorinės tendencijos; veikiausiai jis tiki, kad tie tikslai pasirinkti ar net sukuriami mūsų pačių, panašiai kaip mes kuriame naujas mintis, naujus meno kūrinius, naujus namus ar naują techniką. (Popper, 1998, p. 38)

Tai ne tik socialinio inžinieriaus, bet ir skulptoriaus socialinės strategijos aprašymas, kurie visuomenę traktuoja kaip modeliuojamą molio gabalą ar marmuro luitą. Popperio socialinis inžinierius ir mūsų skulptorius atlieka tą pačią socialinę procedūrą. Socialinė inžinerija realizuoja socialinėje plotmėje *vertimo būti* procedūrą, kai socialinė tikrovė traktuojama kaip molis valstybės kūrėjų rankose ir turi būti performuota pagal jų prote esamą socialinės tikrovės modelį. Tiesa, Popperis Platoną priskiria utopinių socialinių inžinierių tipui, motyvuodamas tuo, kad veikalas „Valstybė“, kur išdėstyta teisingos valstybės idėja, visų pirma yra utopinis modelis. Taigi jau Platonas nužymėjo *vertimo būti* galimybę, ir ją įgyvendino XX a. totalitariniai režimai, kai grupelė filosofuojančių kraštutinių pažiūrų politikų užgrobė valdžią ir įvedė tironiją remdamiesi tam tikra filosofija, pavyzdžiui, Marxo.

Literatūros kūrinių cenzūravimą, kad jie taptų tinkami jaunuoliams ugdyti, susiedami su Platono kaip skulptoriaus figūra, matome, jog šis mąstytojas *vertimu būti* įgyvendina mąstomybės valingą ir autoritarišką primetimą daiktiškam pasauliui, visuomenei ir konkrečiai ugdytiniams, šiuos dalykus cenzūruodamas pagal prote esantį modelį. Nuo marmuro pašalinimas to, kas nereikalinga gerai skulptūrai, yra cenzūros atitikmuo. Platono *vertimo būti* procedūra yra totalitarinių režimų procedūra, kurie cenzūravo ir represavo jų ideologijos modelio neatitinkančias socialines mažumas ir kitas grupes, kaip kad skulptorius, dirbdamas su marmuro luitu, nuo jo pašalina nereikalingus marmuro gabalus ir palieka pačią skulptūrą.

Ugdytojas kaip sodininkas

Sodininko atveju pradeda nuo įsižiūrėjimo ir įsiklausymo į atskirības, kurios savo ruožtu formuoja mąstymo bendrybes. Ugdytojas ugdymo vyksme dažnai atsiduria situacijoje, kai rūpinasi konkrečiu ugdytiniu, plėtodamas jo talentus bei gabumus ir kompensuodamas trūkumus. Kaip sodininkas prižiūri konkretų medį savo sode, pradėdamas ne tiek nuo bendro ugdymo modelio ar projekto, skirto be išimčių visiems ugdytiniams, bet daugiau nuo šio konkretaus ugdymo individo ir iš jo savitumo kylančių individualių ugdymo(si) poreikių.

Ugdytojo kaip sodininko procedūra yra *leidimas būti*: leidžiant būti formuojama ir krepinama individo prigimtis. Ugdytojas kaip sodininkas skiriasi nuo ugdytojo kaip skulptoriaus tuo, kad jo pamatinė procedūra yra leidimas augti individualiai ugdytinio prigimčiai, priimant jos duotį, kai įsiklausoma ir įsižiūrima į ugdytinio individualią prigimtį.

Ugdytojo kaip sodininko pagrindiniai bruožai:

- 1) Sodininko (toliau šiame sąrašė – sd.) laikysena ugdytinių atžvilgiu rizomiška ir horizontali (Deleuze'o ir Guattari prasme), jo dėstymas panašus į šakniastiebių arba grybėnos dirvoje modelį, nes sd. nelinkęs autoritariškai ir hierarchiškai primesti išankstinių žinių sistemų.
- 2) Sd. nehierarchiškas, nelaiko savęs vieninteliu tiesos teikėju ir nesijaučia esantis aukščiau už ugdytinius.
- 3) Sd. jautrus ugdytinių individualumui, nes priima juos kaip apreiškimą.
- 4) Sd. dialogiškas, mano, kad tiesa gimsta ugdytiniui ir ugdytojui glaudžiai sąveikaujant.
- 5) Sd. lankstus, nes prisiderina prie ugdytinių poreikių.
- 6) Sd. negaili pagyrų ir skatinimų ugdytiniams, iškeldamas juos aukščiau už save.

Vakaruose su krikščionybė atsirado graikų kultūroje iki tol nebuvusios nuostata, kad tik tie, kurie yra vaikai savo dvasia, paveldės anapusybę. Bet krikščionybė dar yra pajungta prigimtinių nuodėmės sampratai ir manoma, kad jau ir vaikas gimsta nuodėmės subjaurotas ir sugadintas. Todėl tik naujaisiais amžiais su Rousseau grįžimo į gamtą samprata atsirado nuostata, kad vaiko būvis yra savaip privilegijuotas ir pranašesnis už suaugusiųjų būvį, nes vaikas gimsta nekaltas ir nesugadintas, o jį sugadina žmonių papročiai bei kultūra. Dėl to moderniam žmogui vaikas ir apskritai vaikystės gyvenimo tarpsnis įkūnija tam tikrą buvimo idealą. Iš čia kyla modernaus žmogaus nuolatinis gręžimasis į vaikystę ir

Prousto aprašytas vaikystės idealizavimas, pateiktas „Prarasto laiko beieškant“ pirmame tome „Svano pusėje“. Kaip pavyzdį nurodysime garsiąją sceną, kur protagonistas Marselis paauglystėje paragauja mamos gamintų mažųjų madlenų pyragaičių, ir tai sukelia vaikystės prisiminimus Kombre miestelyje, kur teta Leoni jį vaišindavo lygiai tokiais pat pyragaičiais. Tai jam suteikia daug išgyvenimų (Proust, 2013, p. 39–42).

Marrou teigimu, tokia Rousseau veikiama susiformavusi vaiko psichologija ir pedagogika senovės graikui būtų nesuprantama:

Dar neaišku, ar graikai, jeigu būtų galėję susipažinti su tomis pastangomis, kurias po „Emilio“ dėjo psichologija ir pedagogika, siekdamos prisitaikyti prie vaiko ir būdingų jo psichikos pavidaų, mūsų atžvilgiu nebūtų pajutę ką nors kita nei pašaipų nusistebėjimą. Kuriems galams, tarsi sako jie mums, tiek gaišti ties vaiku, tarsi jis būtų savitiksliis? Išskyrus tų nelaimingųjų atvejį, kuriems buvo lemta mirti per anksti, vienintelis vaikystės pateisinimas yra tas, kad jį pranoksta save ir veda link užbaigto žmogaus: ne vaikas, ne raudonrankis paauglys ir netgi ne jaunuolis, besirūpinantis rasti vietą gyvenime, bet tiesiog Žmogus yra tikrasis ugdymo objektas. Ugdymas užsiima vaiku tik tam, kad išmokytų jį peržengti save. (Marrou, 1948, p. 325)

Graikai, ugdydami žmogų, stengėsi peržengti vaiką ir neteikė šiam gyvenimo tarpsniui išskirtinės prasmės, visą ugdymo tikslą nukreipė į suaugusio žmogaus formavimą, o su Rousseau ugdymo teorija atsirado jautrumas ir dėmesingumas vaikui bei jo poreikiams. Mūsų kultūroje vaikystė ir jaunystė virto savotišku kultu. Tai matyti net populiariose psichologijos teorijose, kurios kalba apie būtinybę suaugusiam žmogui plėtoti savyje „vidinį vaiką“. Taigi matome visišką priešybę tarp graikų ir mūsų kultūrų, nes pirmojoje orientyras buvo suaugęs žmogus, o antrojoje – vaikas ar jaunuolis, kai vyresni žmonės jaučia spaudimą būti jaunatviški.

Rousseau ugdymui skirto traktato „Emilis, arba apie ugdymą“ pirmąją knygą pradeda sakiniu: „Viskas, kas išeina iš Daiktų Autoriaus rankų, yra gera, ir viskas, kas atsiduria tarp žmogaus rankų, degeneruoja“ (Rousseau, 2009, p. 45). Paprastesniais žodžiais perduodant šią mintį, norima pasakyti, kad visa tai, ką sukūrė Dievas, yra gera, o tai, ką sukūrė žmogus – bloga. Dievas sukūrė prigimtį kaip gamtą žmoguje, o žmogus ją kultivuoja drauge gadindamas. Iš karto matome, jog gamtą Rousseau interpretuoja vertybiniais terminais. Mąstytojas nori pasakyti, kad vaikas gimsta geras, bet blogą jį padaro suaugęs žmonės ugdydami. Tad, Rousseau manymu, gamta ir kultūra yra du skirtingi dalykai ir iš pagrindų gali būti atskirti kaip miške augantys grybai ir grybų sriubos receptas. Mat surinkti miške grybus, kad jie būtų tinkami pasistiprinti, neužtenka; juos reikia išvirti ar iškepti. Tad gamta teikia gėrybes, o žmogus jas kultivuoja pasitelkdamas kultūrą. Tačiau ar žmoguje ir konkrečiai ugdytinyje gamta ir kultūra gali būti atskirtos kaip viena nuo kitos nepriklausančios lytys?

Kalbėdami apie gamtos ir kultūros skirtį, negalime nesiremti fundamentaliais Lévi-Strausso tyrimais, išdėstytais „Elementariose giminystės struktūrose“, ypač pirmajame skyriuje „Gamta ir kultūra“, kur jis parodė gamtos ir kultūros skirties problemišumą. Gamtos būvio, nesuteršto kultūros, skyrimas yra ne realaus būvio aprašymas, bet greičiau mintinis eksperimentas, turintis loginį statusą.

Net neandertaliečių laikų akmens statiniai ir laidojimo ritualai liudija gyvenus visuomeniniame ir kultūriname būvyje. Taigi istorinis gamtos būvio skyrimas yra problemiš-

kas, nes kol gyveno žmogus, net pačiomis pirmąsiais formomis visada buvo palytėtas kultūros. Tad galime daryti išvadą, kad kultūra yra pradinė buvimo žmogumi sąlyga.

Lévi-Straussas pasitelkia naujagimių izoliacijos eksperimentus, kai tik gimęs vaikas buvo atskiriamas nuo kultūrinės įtakos, kad būtų aprašytas žmogaus gamtinis būvis. Tyrėjas prieina prie išvados, jog net toks eksperimentas, siekiantis sudaryti idealias negamtines sąlygas, kad pasirodytų gryna gamta žmoguje, yra kultūros forma, todėl skirti gryną gamtos būvį yra problemiška.

Norėdamas parodyti gamtos ir kultūros skirties problemišumą, antropologas pasitelkia „laukinių vaikų“ fenomeną, kurie, nuo mažumės būdami izoliuoti nuo žmonių bendrijos, neišmoko kalbėti, jiems būdingi neišsivystę protiniai gebėjimai bei emocijos. Tad, remdamiesi šiais tyrimais, galime daryti išvadą, kad Mauglis, kaip vilkų užaugintas kilnus laukinis, pasižymintis tauriomis emocijomis ir pirmąsiais mąstymu, yra neįmanomas.

Tačiau loginė gamtos būvio ir kultūros būvio skirtis yra įrankis mąstyti žmogų, viena vertus, kaip biologinę būtybę, kita vertus, kaip socialinį individą, kai kultūra ir gamta yra griežtų ribų neturintys ir persiliejančios sluoksniai tame pačiame žmoguje.

Taigi žmogus augdamas vystosi tik tada, kai yra kultūros pavidalais ugdomas. Tik dalyvaujant kultūrai gali iki galo atsiskleisti biologinė žmogaus prigimtis. Todėl kultūra yra ne koks nors išorinis priedas prie gamtos, bet žmoguje gamtos augimo ir vystymosi sąlyga. Gamta žmoguje vystosi ir sklaidžiasi tik kultivuojama ugdymo kaip kultūros priemonėmis.

Net jei Rousseau gamtos metafizika yra problemiška ir ją grindžianti gamtos ir kultūros skirtis sunkiai įmanoma, šio mąstytojo ugdymo kaip sodininko projektas reikšmingas tuo, kad sukūrė naują ugdymo filosofijos paradigmą, kuri pakeitė ugdymo kaip skulptoriaus paradigmą. Rousseau sako: „Augalai yra formuojami (*on façonne*) kultūros dėka, o žmonės – ugdymo dėka“ (2009, p. 46). Šioje vietoje mąstytojas ugdymą susieja su kultūra, o ugdymo darba – su sodininko darbu. Sodininkas sodo augalams leidžia augti, atsižvelgdamas į jų biologinę prigimtį, tačiau šį augimo vyksmą kreipia reikiama linkme, įnešdamas į gamtos augimo vyksmą kultūros elementų, ir formuoja šį vyksmą paversdamas suformuotu sodu. Tad viskas, kas žmogui suteikiama ugdymu, kaip jo gamtinio augimo formavimas, yra kultūra. Taigi gamta ir kultūra yra abipusiškai priklausomos³.

Užaugintas sodas yra sukultūrinta gamta arba sugamtinta kultūra. Ir užaugintas bei išugdytas žmogus, kuris ugdomas tapo suaugęs ir per ugdymo vyksmą įsisavino elgesio modelį bei žinias, yra sukultūrinta žmogaus prigimtis arba suprigimtinta kultūra. Šia prasme kultūros filosofija yra ugdymo filosofijos sudedamoji dalis.

³ XX a. ir jame vyravusi kalbos filosofija, ypač prancūzų postmodernizmas, užginčijo gamtos ir kultūros skirtį, o drauge ir Rousseau gamtinio ugdymo idėją. Derrida teigimu, „nėra išorinio teksto“ (1967, p. 227), todėl viskas yra tekstas. Tad pagal šį mąstytoją išeina, kad viskas yra kultivuota gamta. Tačiau XXI a. pradžioje su naujaisiais realistais vėl mėginama grįžti prie gamtos. Šią tendenciją skatina ir įsivyravusi akivaizdi ekologinė katastrofa bei gamtos užterštumas. Todėl dabartinė mąstymo tendencija yra atgaivinti šią gamtos bei kultūros skirtį ir mąstyti gamtą kaip savarankišką darinį, kurio autonomijos privalu paisyti. Bet mes suprantame, kad tai turi būti daroma išmokus XX a. kalbos filosofijos pamokas.

Ugdytojas kaip vedlys

Jeigu ugdytojas nori kokybiškai atlikti ugdymo darbą, negali būti vien skulptorius arba vien sodininkas, nes tai yra du ugdymo vyksmo kraštutinumai. Būsimasis ugdytojas turėtų būti vedlys, kuris ugdymo vyksme suderintų skulptoriaus ir sodininko ugdymo būdus. Ugdytojas kaip skulptorius yra antikinė ugdymo filosofijos tezė, ugdytojas kaip sodininkas yra jos naujųjų amžių antitezė. O ugdytojas kaip vedlys yra šių dviejų – tezės ir antitezės – mūsų laikų sintezė. Visada kultūroje esti ir skulptorių, ir sodininkų, ir vedlių, tačiau įvairiose epochose vyrauja vienas kuris ugdytojo tipas.

Pagal lotyniško žodžio *ugdyti* – *educere* – etimologiją, kuri yra sutrumpėjusi forma žodžių junginio *ex ducere*, reiškianti *iš vesti*, ugdytojas yra vedlys, kurio paskirtis yra ugdytinį *išvesti*, *ištraukti* iš nežinojimo srities į žinojimo sritį. Tad filosofiskai suprastas vedlio kaip ugdytojo metodas yra ugdytinį *vesti į būti*. Ugdymas yra jaunuolių išvedimas iš nuomonės į tiesą.

Vedlys žino teritoriją ir gali parodyti kelią tam, kuris jo nežino, bet nori nueiti iš vienos vietovės į kitą. Tačiau kiekvienas einantysis šį kelią turi įveikti pats. Tad vedliui būdingi skulptoriaus, kuris turi ugdymo viziją, bruožai, tačiau, kitaip nei skulptorius, vedlys nepri-meta šios vizijos galios ir autoritarinėmis priemonėmis. Bet vedliui būdingi ir sodininko bruožai, nes vedlys atsižvelgia į savo ugdytinių individualius gabumus, tačiau, kitaip nei sodininkas, jis nepataikauja talentingiesiems mokiniam ir nėra jų puikybės vergas. Ugdytojas parodo ugdymo(si) kryptį ugdytiniams, taigi turi ugdymo viziją ir rūpinasi, kad kiekvienas ugdytinis ją įgyvendintų pats.

Ugdytojo kaip vedlio pagrindiniai bruožai:

- 1) Vedlio (toliau šiame sąraše – vd.) ugdymas yra hierarchiško mediško ir nehierarchiško rizomiško modelių sintezė, todėl vedlį lyginame su vijokliu, kuris auga performatyviai: ta kryptimi, kur driekiasi siena ar uola, be iš anksto apibrėžtos išankstinės formos. Ugdytojo kaip vedlio ugdymas vyksta ugdant tiesomis, tačiau jos įgyja performatyvų statusą, analogišką vijoklio performatyvumui.
- 2) Vd. nėra dogmatiškas ir nelinkęs primesti hierarchinių modelių, nes supranta, kad ugdytojo autoritetas yra performatyvus ir priklauso nuo ugdymo vyksmo, kuriame padaroma naujų mokslo atradimų.
- 3) Vedlys linkęs improvizuoti, nes, jo manymu, ugdytiniams dėstomos tiesos turi būti formuluojamos čia ir dabar ugdymo vyksme, atsižvelgiant į situaciją.
- 4) Vd. yra šiuolaikiškas, nes mano, kad žinios nuolat atnaujinamos, ir nuolat seka inovatyviausius mokslo atradimus.
- 5) Vd. vertina ugdytinių iniciatyvą, nes pripažįsta savo proto ribas ir atsižvelgia į ugdytinių siūlomas inovacijas.
- 6) Vd. yra žaismingas ir kūrybingas, nes ugdymo vyksme taiko įvairius žinių gavimo ir generavimo modelius, pavyzdžiui, smegenų audras, kai paskaitose ir dėstytojas, ir studentai įneša savo indėlį į dėstomą dalyką.
- 7) Vd. atviras ugdytinių siūlomoms naujovėms, tačiau pasitiki savimi, ir tai negriauna jo autoriteto, nes mano, kad ugdymo rezultatas yra jo procesas: paskaitose gimsta tiesa, kai dėstymas yra būdas vykdyti mokslinį tyrimą.

Norėdami detaliau apibrėžti ugdytoją kaip vedlį, pasitelksime mitologinio poeto ir muziko Orfėjo, kuris buvo vedlio figūra senovės Graikijoje, mitą⁴. Jis yra orfizmo religinio kulto, pasklidusio maždaug VI a. prieš Kr., pradininkas, tuo pat metu, kai Graikijoje atsirado ir filosofija. Šis kultas Graikijoje netapo visuotinis, buvo daugiau marginalinis, kaip ir pati vedlio figūra, tačiau tai nesumažina Orfėjo figūros filosofinės reikšmės. Orfėjas įsako savo dainuojamąją poeziją, kuriai jis pats akomponuoja lyra, ir jo giesmės išgirdę žmonės dėl jų muzikos ir poezijos išskirtinumo į jas įsiklauso. Orfėjo atveju mes turime šiapusybę ir anapusybę, nes dievų leidimu Orfėjas buvo nukeliavęs į Hada, kur gyvena mirusiųjų sielos, ir iš ten mėgino susigražinti savo mylimąją Euridikę. Grįždamas atgal ir norėdamas patikrinti, ar ji seka, Orfėjas atsigręžė ir dėl to prarado žmoną. Taip Orfėjas Graikijoje buvo siejamas su Persefone, Hado žmona, kuri irgi sujungė šiapusybę ir anapusybę. Rudenį ir žiemą, gamtos apmirimo sezoną, praleisdavo pas Hada, o pavasarį ir vasarą grįždavo pas motiną Demetrą į gyvųjų pasaulį. Persefonė dėl savo egzistencinio dvilypumo gali būti suvokiama kaip moteriška vedlio figūra graikų kultūroje.

Ši tarpininko tarp dviejų regionų patirtis Orfėją daro iki tol žmonėms neatrastų ir nepraktikuotų dvasinių inovacijų mokytoju. Filosofas, antikinių dvasinių kultūrų tyrėjas Algis Uždavinys rašo:

Kaip paradigmintis grojikas lyra ir liturginis giedotojas Orfėjas buvo taip pat įvairių pavidalų *theologos* ir *theurgos*. Pagal įvairius jo mirties variantus Orfėjas buvo nutrenktas Dzeuso žaibo, nes, panašiai kaip ir Prometėjas, mokė žmones jiems anksčiau nežinomų dalykų, dėstydamas sielos nuopolio ir pakilimo misterijas. (2011, p. 39)

Orfėjo sukaupta patirtis išvaikščiojus plačias šiapus ir anapus bei paribio tarp jų teritorijas daro jį vedliu, kuris gali parodyti pasiklydusiems kelią, ir taip moko juos dieviško mokslo. Kita vertus, kelionėje pas Hada Orfėją vedė pats Hermis, kuris apskritai lydėjo mirusiųjų sielas į požemio karalystę. Tad vedliu ne gimstama, bet tampama, mokantis iš kitų vadovų. Mokytoju tampama mokantis. Čia matome kalbinių gabumų ir aukšto intelekto svarbą vedliui, nes Hermis kaip kalbos ir žinianešystės dievas, lydėjęs Orfėją į anapus, leido jam nepasiklysti ir grįžti atgal, taip ir vedlio aukštas intelektas leidžia jam matyti kelią per tikrovės struktūrą.

Orfėjo vedlišką dvilypumą žymi ir tai, kad jis buvo susijęs ir su Apolonu, ir su Dionisu. Taikant šio straipsnio terminus, Apolonas, kaip racionalumo ir saiko dievas, yra artimesnis skulptoriui, o Dionisas, kaip racionalių suvaržymų atmetimo dievybė, artimesnis sodininkui. Ugdytojas kaip vedlys derina skulptorių ir sodininką mūsų conceptualioje schemeje taip, kaip vedlys Orfėjas suderina apolonišką ir dionisišką kraštutinumus graikų kultūroje. Orfėjas žino kosminį dėsnį ir jį savo poezijoje bei muzikoje perteikia, mokydamas jo besiklausančius.

Vedlio, kaip ir Orfėjo, autoritetas netaiko autoritarinių priemonių auditorijai valdyti, tačiau, mokydamas jaunuolius, jis drauge nepataikauja gabių ugdytinių kaprizams, bet verčia juos dirbti. Vedlys išvengia skulptoriaus galios žaidimų ir sodininko pataikavimo ugdytinių norams, nes įsakoma ne galios priemonėmis, bet sakymo išmintimi, kuri leidžia

⁴ Detaliau apie Orfėjo mito susiejimą su vedlio figūra antikoje žr. Ilsetraut Hodot straipsnį „La figure du guide spirituel sans l'antiquité“ Pierrro Hadot knygoje *La philosophie comme éducation des adultes*, p. 323–359.

orientuotis pasaulio struktūroje, nužymėdama kelią per ją. Tai liudija vedlio Mozės, išvedusio žydus iš Egipto, pavyzdys, sujungęs du kraštutinumus – dievišką planą ir žmogišką bendriją – ir šias plotmes susiejęs savo bendriją išmokydamas dekalogo tiesų. Kita vertus, vedlys, parodydamas augimo ir ugdymo(si) kryptį, sužadina ugdytinio norą tobulėti. Tad gebėjimas išmokyti yra neautoritarinė galia, savo išmintimi skatinanti paklusti ir įsiklausyti.

Ugdymas ir politika

Ugdymo bei politikos sąsaja ir drauge koreliacija tarp, viena vertus, ugdymo sampratos ir, kita vertus, politikos projekto (pavyzdžiui, liberaliojo demokratinio, komunistinio, nacistinio) nėra atsitiktinė. Mat diskusija apie ugdymo formą yra neatsiejama nuo diskusijos apie žmogaus sampratą, kuri teigiama politiniu lygiu ir priklausoma nuo valstybės politinės santvarkos. Skirtumas tarp totalitarinių režimų – nacizmo bei komunizmo – ir Vakarų liberaliosios demokratijos yra ir skirtumas tarp šių politinių santvarkų teigiamos žmogaus sampratos, o ji irgi turi įtakos ugdymo sampratai.

Esama dviejų kraštutinių socialinės ideologijos prasme atsakymų į Platono ugdymo problemą, tai: 1) socialistinis atsakymas, kuris savo ruožtu išsiskiria į radikalųjį kairinį komunistinį bei radikalųjį dešinįjį nacionalsocialistinį atsakymus, ir 2) liberalusis demokratinis atsakymas. Socialistas, mąstydamas visuomenę, pradeda nuo jos kaip visumos bendrųjų dėsnių nustatymo ir dėl to mano, kad reikia, tarkim, reguliuoti laisvąją rinką. Komunizme, kylant iš bendrų visuomenės dėsnių, reguliuojama privati nuosavybė, kuri iš turinčių daugiau yra nusavinama, atimama ir padalijama tarp mažiau turinčių. O nacionalsocializme reguliuojamas tautos grynumas, naikinant etnines mažumas, kurios, kaip mano šios ideologijos atstovai, teršia tautos grynumą.

Galime konstatuoti atitikimą, viena vertus, tarp Rousseau pasiūlyto negatyviojo ugdymo ir negatyviosios laisvės ir, kita vertus, pozityviojo ugdymo ir pozityviosios laisvės. Negatyvusis ugdymas yra pažangesnis už pozityvųjį mūsų laikais, kai pabrėžiamas ne konkrečių žinių įsiminimas, bet gebėjimas mąstant ir protaujant pačiam ugdytinui prieiti prie šių žinių.

Gindamas „Emilį“, kuris teigia naujaisiais amžiais vyravusį liberalųjį požiūrį į ugdymą, nuo oficialių Bažnyčios ir monarchijos institucijų puolimo po kūrinio publikavimo, Rousseau laiške arkivyskupui de Beaumont'ui rašė: „aš vadinu „negatyviuoju ugdymu“ tokį ugdymą, kuris siekia tobulinti [pažinimo] organus, mūsų žinojimo įrankius, iki jiems suteikiant mums konkrečias žinias, kas parengia naudojimąsi protu pasitelkiant jusles“ (Cranston, 1991, p. 181). Taigi negatyvusis ugdymas nesiekia suteikti konkrečių žinių, pavyzdžiui, priversti mokinius „iškalti“ daugybės lentelę, bet lavina tuos gebėjimus, kurių reikia dauginant skaičius. Tai toks ugdymas, kuris akcentuoja gebėjimo ugdymą, tarkime, atminties ar protavimo veiksmų, iki gebėjimo priimti konkrečias tematizuotas žinias ir daryti tam tikras išvadas apie apibrėžtus dalykus. Ir, priešingai, galime daryti išvadą, kad pozityvusis ugdymas yra tas, kuris siekia suteikti konkrečių žinių arba priversti įsisavinti tam tikrą socialumo formą, tarkime, kaip buvo sovietiniame ugdyme, tapti pavyzdingu pionieriumi ar komjaunuoliu.

Praėjus dviem šimtams metų po šių Rousseau minčių, Isaiah Berlinas studijoje „Dvi laisvės sąvokos“ pateikė negatyviosios ir pozityviosios laisvės apibrėžimus. Pasak jo, negatyvioji laisvė yra tokia, kai valstybės valdžia save apriboja, palikdama laisvę individui daryti ką nori, su sąlyga, kad jis nenusižengs įstatymams. Tarkime, išpažinti tam tikras politines pažiūras, užsidirbti pragyvenimui tam tikru būdu arba tapatintis su tam tikru etnosu, kai valdžia nepasako, koks žmogus turi būti (kaip yra pozityviosios laisvės atveju), bet jam palieka veiklos laisvę būti tokiam, koks nori. Negatyvioji laisvė vyrauja Vakarų liberaliosiose demokratijose. Kita vertus, pozityvioji laisvė vyravo XX a. totalitariniuose režimuose – nacizme ir komunizme, kai buvo pozityviai primetama, koks žmogus turi būti, tarkime, visuomeniškas komjaunuolis, kolektyvo interesus iškelęs aukščiau už privačius. Pozityvioji laisvė atitinka socialistinį politinį projektą, kai nacionalsocializmas buvo radikali dešiniojo socializmo, o komunizmas – radikali kairiojo socializmo atmaina.

Ugdytoją kaip skulptorių siejame su pozityviuoju ugdymu, ugdytoją kaip sodininką – su negatyviuoju ugdymu, o ugdytoją kaip vedlį – su konstruktyviuoju ugdymu⁵. Mūsų laikų pasaulyje intensyviai kritikuojamas liberalizmas ir teigiama, kad į kapitalistinę rinką turėtų būti kišamasi, ji turėtų būti reguliuojama. O pagal liberaliosios demokratijos programą laisvojoje rinkoje paliekama jos žaidėjams negatyvioji laisvė daryti ką nori siekiant pelno su vienintele sąlyga, kad nebūtų nusižengiama įstatymams. Mūsų laikais reikalinga tokia laisvės samprata, kurią šio teksto autorius siūlo vadinti konstruktyviąja laisvės samprata, kuri suderina liberalią negatyviąją ir socialistinę pozityviąją laisvės sampratas. Konstruktyvioji laisvės samprata yra vedlio laisvės samprata, kai vedlys parodo kelią tarp dviejų kraštutinumų ir taip pasirenkamas optimalus buvimo modelis. Šie kraštutinumai mūsų conceptualiojoje schemoje yra skulptoriaus ir sodininko kraštutinumai, tarkime, tarp socializmo ir liberalizmo, tarp kolektyvui pajungto individo vergijos ir beatodairiškos laisvės.

Vedlys Mozė žydus išvedė iš Egipto vergijos ne į anarchinį būvį, bet į dekalogo įsakymais sutvirtintą ir suvaržytą konstruktyvų būvį. Vedliu vadiname ir Carlą Gustafą Emilį Mannerheimą, Suomijos ginkluotųjų pajėgų vadą, kuris vadovavo suomių pasipriešinimui prieš stalinistinės Sovietų Sąjungos aneksiją, kai keturių milijonų tauta paaukėjo milijoną jaunų ir sveikų vyrų, kad būtų laisva. Nors šis pasipriešinimas pareikalavo daug aukų, ilgalaikėje istorinėje perspektyvoje buvo teisingas sprendimas.

Konstruktyvioji laisvė mūsų dienų politikoje reikštų reikalavimą, kad laisvosios rinkos žaidėjai, siekdami savo interesų, atsižvelgtų į bendrą visuomeninį gėrį ir ne taip beatodairiškai ir egoistiškai siektų pelno, bet mąstyty visuomeninėmis kategorijomis ir dalį savo pelno skirtų bendriesiems visuomenės interesams. Konstruktyvioji laisvės samprata vyrauja Skandinavijoje, kur yra kapitalizmas, uždirbantis pinigus, ir drauge socializmas, kuris dalį uždirbtų pinigų paskirsto mažiau turintiems.

Konstruktyvusis ugdymas yra ugdytojo kaip vedlio ugdymo būdas. Jo problema yra tokia: ką tėvams, auklėtojams, mokytojams daryti su vaiko laisve, kai ugdytinis laisvas gali tapti tik mokomas elgtis tam tikru būdu ir pakludamas mokytojo nustatomiems jo laisvės ribojimams. Tačiau laisvės paradoksą ugdyme sudaro tai, kad žmogus gali išmokti

⁵ Konstruktyviojo ugdymo terminą vartojame tik mūsų apibrėžta prasme ir nenurodome į jokus platesnius edukologinius kontekstus.

būti laisvas ir pasiekti tobulumą savo veikloje tik tada, kai mokomas įvaldyti laisvės ribojimus. Tarkime, būsimasis fortepijono virtuožas iš pradžių yra mokomas groti taisyklingai laikant rankas ant klaviatūros ir daugybės kitų grojimo techninių apribojimų, dėl kurių ugdytinis gali pykti ant ugdytojo, nes jis neleidžia groti laisvai. Tačiau toks ugdytinio laisvės ribojimas, kai turi paklusti ugdytojo primetamiems suvaržymams, yra reikalingas, kad vėliau, įvaldęs grojimo techniką, pasiektų visišką grojimo laisvę ir virtuoziskumą.

Išvados

Žmogaus prigimtis gali atsiskleisti tik ugdoma, taigi įtraukiant kultūrą kaip dirbtinį elementą gamtoje.

Straipsnyje pateikiama trijų ugdytojo metaforų sistema, kai jos santykiauja tezės, antitezės ir sintezės būdu, kuris atitinka trijų epochų – antikos, naujųjų amžių ir mūsų laikų – kaitą bei slinktį.

Mokytojas negali puoselėti mokinių nevaldomų vitalinių galių ir neturi būti tik prisi-taikantis prie ugdytinių ir bausmių netaikantis sodininkas. Mokiniam nuraminti reikia skulptoriaus savybių: įvesti tam tikrą tvarką klasėje. Skulptorius taikytų griežtas bausmes, o sodininkas mėgintų susitarti gražiuoju. Vedlys yra vidurys tarp šių dviejų kraštutinumų, jo dėstomų žinių išmintis verčia įsiklausyti ir paklusti.

Norėtūsi nebūti apžavėtiems šio metaforų modelio taikymo ugdymo kaitos istorijoje kerų, nes tikrovė yra didesnė ir sudėtingesnė, nei ši metaforų sistema gali apimti, todėl tikrovę sudaro ne tik aprašyti dėsningumai, bet ir išimtis.

Metaforų taikymas ugdymui ir visuomenei aprašyti turi ir savų privalumų, ir trūkumų. Privalumas būtų tas, kad metaforos kreipiasi į žmogaus vaizduotę, kuri bent iš dalies yra figūratyvi ir leidžia geriau įsivaizduoti apmąstomą problemą. Tačiau tokio mąstymo trūkumas išryškėja tada, kai metaforos yra totalizuojamos ir nenumatoma išimčių, kurių esti tikrovėje. Tad čia mes norime nužymėti keletą metaforų taikymo išimčių.

Straipsnyje išsakėme daug kritikos ugdytojo kaip skulptoriaus ugdymo būdui. Tai kyla iš to, kad šio teksto autorius lankė sovietinę mokyklą. Sovietinė pedagogika paremta skulptoriaus modeliu, todėl autoriui skulptoriaus modelis pažįstamas iš vidaus. Tačiau norėtūsi keletą kritiškų teiginių išsakyti ir dėl sodininko organizacinio modelio.

Platoną laikome skulptoriumi, tačiau, mąstydamas visuomenę, jis taiko organicistinį modelį. Kalbėdamas apie visuomenę, vartoja organizmo ligos ir sveikatos metaforą, kas yra akivaizdžiai totalitarinis mąstymas, kai sveikame organizme kiekviena jo dalis yra savo vietoje ir atlieka savo vaidmenį organizmo visumoje, o sergantis organizmas yra toks, kai jo dalys išsiderina, atomizuojasi ir nedera tarpusavyje organizme kaip visumoje.

Kai mąstome atskirą žmogišką individą kaip organizmą, tai nėra ideologiškai pavojinga ir atitinka apmąstomo dalyko prigimtį, nes žmogus yra gyvas kūrinys. Tačiau kai organizmo modelį imame taikyti mąstyti visuomenei, tai galime nuslysti į totalitarinių modelių kūrimą, kur kiekvienas individas turi savo funkciją ir konkrečiai kaip ląstelė organizme yra pajungtas organizmo visumai, kuri netoleruoja išimčių.

Ugdytojas kaip vedlys atliepia mūsų epochos edukacinius, socialinius bei politinius uždavinius, nes šis ugdymo projektas randa vidurį tarp dviejų kraštutinumų: socialistinio

bei liberaliojo ugdymo projektų. Šis aukso vidurio išlaikymas vedlio ugdymą daro praktiniu menu, nes nėra griežtų kriterijų, nei apriorinio skulptoriaus, nei aposteriorinio sodininko kriterijaus, kurie reglamentuotų ugdymą, ir daug kas susiveda į ugdytojo improvizaciją. Galėtume formuluoti ugdymo taisyklę: ugdymas turi išplaukti iš besąlygiškos pagarbos ugdytinio asmeniui. Ugdytinio klaidų nurodymas ir taisymas neturi virsti žeminimu ar patyčiomis. Komunistinė ir nacistinė ugdymo ideologijos to nepaisė.

Literatūra

- Badiou, A. (1988). *L'être et l'événement*. Paris: Éditions du Seuil.
- Badiou, A. (2019). *Pour aujourd'hui: Platon ! Le Séminaire 2007–2010*. Paris: Fayard.
- Berlin, I. (1995). Dvi laisvės sąvokos. Iš *Vienovė ir įvairovė* (pp. 271–332). Vilnius: Amžius. Iš anglų kalbos vertė A. Jokubaitis.
- Cranston, M. (1991). *The Noble Savage. Jean-Jacques Rousseau 1754–1762*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Deleuze, G., Guattari, F. (1972). *L'Anti-Oedipe. Capitalisme et schizophrénie 1*. Paris: Les éditions de minuit.
- Deleuze, G., Guattari, F. (1980). *Mille Plateaux. Capitalisme et schizophrénie 2*. Paris: Les éditions de minuit.
- Derrida, J. (1967). *De la gramatologie*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Duoblienė, L. (2011). *Ideologizuotos švietimo kaitos teritorijos*. Vilnius: Vilniaus universitetas.
- Duoblienė, L. (2018). *Pohumanistinis ugdymas. Dekoduoti*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Hadot, I. (2019). La figure du guide spirituel dans l'antiquité. In Pierre Hadot. *La philosophie comme éducation des adultes. Textes, perspectives, entretiens*. Paris: Vrin.
- Lévi-Strauss C. (2008). *Nature, culture et société. Les Structures élémentaires de la parenté, chapitres I et II*. Paris: Flammarion.
- Marrou, H. I. (1948). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité. Tome 1. Le monde grec*. Paris: Éditions du Seuil.
- Marrou, H. I. (1956). *History of education in antiquity*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Platonas (2014). *Valstybė*. Vilnius: Margi raštai.
- Popper, K. R. (1998). *Atviroji visuomenė ir jos priešai*. Vilnius: Pradai. Iš anglų kalbos vertė A. Šliogeris.
- Proust, M. (2013). *Prarasto laiko beiėškant. Svano pusėje*. Vilnius: Vaga.
- Rose, H. D., Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age. Universal design for learning*. Alexandria: Association for supervision and curriculum development.
- Rousseau, J. J. (2009). *Émile ou de l'éducation*. Paris: Flammarion.
- Uždavinys, A. (2011). *Orpheus and the Roots of Platonism*. London: The Matheson Trust.

Historical Change of Educational Metaphors and its Relation to Politics

Augustinas Dainys

Vytautas Magnus University Education Academy

S u m m a r y

The article attempts to classify the change in the conceptions of education in the Western culture from antiquity to the present day. This is done through the metaphors of the sculptor, the gardener and the guide.

The first section of the article, “The Problem of Education”, states that each conception of education provides a finite and limited answer to an educational problem while this problem is universal. It consists of the recognition that a human is biologically determined to be undetermined, therefore, what a growing person will become depends on how he or she will be formed by the educators. Therefore, education is not a natural but a cultural completion of the human.

In ancient Greece, education *παιδεία (paideia)* was considered to be one of the main tasks of schools of philosophy and was therefore a discipline of philosophy.

Plato formulates the problem of education in the dialogue *Republic*. In this work, Plato raises a question of what a just state is, and discovers that a just state cannot be created without a proper education of young people. Therefore, another question arises from the question about a just society: “What is the right education for young people?” Plato writes: “Education (*paideia*) is the art of rotating that tool (namely, the human sight from the opinion to the truth – A.D.) and by tracing how it can be rotated most easily and effectively – not to give the vision, because he or she already has it, but to figure out how to turn it correctly, after it has been turned wrong, and not looking where it should” (Plato, *Republic*: 518 d). Thus, the human nature, according to Plato, is this: at first a false vision of things is given, and later a person is taught through education to move from the opinion to the truth.

The metaphors of the sculptor, gardener, and guide describe a concrete and finite way of human education.

The section “Educator as a sculptor” states that, in antiquity, the sculptor method of education prevailed. The human education was understood as a modelling of an adult sculpture. In antiquity, the condition of a child had no independent value, it had to be overcome by modelling an adult sculpture. Here, the child was understood as a future adult who must overcome a child’s condition as quickly as possible by modelling his or her sculpture as an adult.

In the case of a sculptor, we start with the universalities of thinking. They are forcibly imposed on the realm of individualities by formation of this sphere. The educator in the process of education often finds himself or herself in a situation where he or she stands in front of a student as a sculptor in front of a piece of marble or clay, having a lesson plan or a more general educational project as a sculptor in his or her mind, and attempting to

introduce this knowledge to the pupils to assimilate. Thus, the educator, as a sculptor, has conceived an educational project that specifies how the youth should be educated, and monologically, deductively, without taking into account the individual needs of the learners, introducing them to the educational situation.

The section “Educator as a gardener” states that in the case of a gardener, it starts with an insight and in listening to the differences, which in turn form the communality of thinking. The educator in the course of education often finds himself or herself in a situation where he or she cares for a particular learner, developing his or her talents and abilities and compensating for shortcomings. Like a gardener takes care of a specific tree in his or her garden, starting not so much with a general educational model or a project for all learners without exception, but rather with individual educational needs arising from that particular educated individual and his or her uniqueness.

With the Christianity, the attitude unprecedented in the Greek culture appeared in the West that only those who are children in their spirit would inherit the otherworld. However, Christianity was still subordinated to the conception of original sin, and it was believed that even a child is born corrupted by sin. Therefore, it was only in the new centuries with the conception of Rousseau’s return to nature that a child’s condition was inherently privileged and superior in its own way to that of an adult, because the child is born innocent, undamaged and not corrupted by human customs and culture. As a result, for a modern man, a child and a childhood stage in general embody a certain ideal of being.

The section “Educator as a guide” states that if an educator wants to perform quality educational work, he or she cannot be merely a sculptor or merely a gardener because these are the two extremes of the educational process. The future educator should be a guide who would harmonise the educational method of the sculptor and the gardener in the course of education.

According to the etymology of the Latin word educate – *educere*, which is a shorter form of the phrase *ex ducere*, meaning to lead to some new region, the educator is a guide. The purpose of education is to pull a learner out of the field of ignorance to the field of knowledge. The educator as a guide takes the learner from the region of ignorance and guides him or her to the region of knowledge. Therefore, a philosophically understood method of the guide as an educator is to lead the educator to the being. Education is leading young people from the opinion to the truth.

The section “Education and Politics” states that the connection between education and politics and, at the same time, the correlation between the concept of education, on the one hand, and the political project (for example, liberal democratic, communist, Nazi), on the other, is not accidental. Since a discussion about the form of education is inseparable from a discussion about the conception of human, which is defined at the political level and depends on the political system of the state. The difference between totalitarian regimes – Nazism and Communism – and Western liberal democracy is also the difference, in I. Berlin’s terms, between the positive conception of human freedom, which prevailed in totalitarian regimes, and negative conception of freedom, which prevailed in liberal democracies.

There are two extreme answers in the sense of social ideology to the problem of Plato’s education, namely: (1) a socialist answer, which in turn splits into the radical left commu-

nist answer and the radical right-right nationalist answer, and (2) the liberal democratic answer. The socialist, in thinking about the society, begins by defining the general laws of it as a whole, and therefore considers it necessary to, say, regulate the free market. In a liberal democracy, an individual is allowed to live the way he or she wants, as long as he or she does not break the laws of the state.

It is concluded that the human nature can reveal itself only by being educated and thus incorporating culture as an artificial element in nature. The article presents a system of three educator metaphors, when they communicate in a way of thesis, antithesis and synthesis, which corresponds to the change and shift of the three epochs – Antiquity, Modern Age and recent times. The educator as a sculptor is an ancient thesis of the philosophy of education, the educator as a gardener is its modern antithesis. Meanwhile, the educator as a guide is a synthesis of these two – thesis and antithesis – of our times.

Žaidimo ribos: praktinės fenomenologijos tyrimai ir kitos šių dienų mados

Viktorija Voidogaitė

Vilniaus universitetas

Anotacija. Straipsnyje per redukcijos prizmę žvelgiama į praktinės fenomenologijos (M. van Manen), loginio atomizmo (L. Wittgenstein), rizominio judėjimo (G. Deleuze) bei antropocenių nuotaikų žaidimą edukologijos mokslo žaidimų aikštelėje. Taip pat svarstoma šių madingų filosofinių metodologijų praktinis pasireiškimas bei galimos perspektyvos šių dienų ugdymo moksle. Straipsnio tekstas sujungia skirtingų metodologijų idėjas į kritinį žaidimą.

Esminiai žodžiai: praktinė fenomenologija, redukcija, kalbos žaidimai.

Abstract. This article, through a prism of reduction, focuses on the gaming of practical phenomenology (M. van Manen), logical atomism (L. Wittgenstein), rhizomatic movement (Deleuze) as well as anthropocene moods in the playground of the education science. It also considers the practical manifestation of these fashionable philosophical methodologies and possible perspectives in the modern-day education. The text of the article joins the ideas of different methodologies to a critical gaming.

Key words: practical phenomenology, reduction, language game.

Šis mano tekstas yra ilgesnio apmąstymo rezultatas. Kol mąstymas buvo fragmentuotas (pasidalinęs į tam tikras veiklas ir iš naujo atrandamus ugdymo filosofijos rakursus), visi „daiktai“ buvo savo lentynėlėse. Tačiau protas yra linkęs kūrybingai persiorganizuoti fragmentus ir atverti kitokias gyvenamojo pasaulio perspektyvas, kur netikėtas jungtis atranda ir senosios idėjos, ir madingi šiandieniai „daiktai“.

Be jokios abejonės, naujos perspektyvos gali būti seniai įvardytų ir atrastų derinių atspindžiai. Taip nutinka ne tik ugdymo filosofijos diletantams (kaip antai šios esė autorei), bet ir filosofinės minties gigantui Ludwigui Josefui Johannui Wittgensteinui. Pastarasis, pasak A. Graylingo (2016), į gyvenimo pabaigą „atrado“ klasikinės filosofijos principus, kuriuos šių dienų (ne vien filosofijos) pirmakursiai studijuoja filosofijos įvado paskaitose.

Pradėjau L. Wittgensteino gyvenimo pabaigą, bet tęsti turėčiau prisimindama kalbos žaidimo taisykles, kad skirtingi žaidimai (sritys, gyvenimai, veiklos ir t. t.) turi savo žodžių reikšmę, kurios beveik neįmanoma pritaikyti kito žaidimo kritikai ar net analizei. Klasikinis pavyzdys būtų, kai bergždžiai futbolo žaidimo taisykles bandytume taikyti šachmatuose. Štai toks griežtas skirtingų sričių (gyvenimo veiklų ir elgesio) perskyrimas primena, kad Wittgensteinas buvo tikslųjų mokslų gerbėjas ir lingvistinių problemų svarstymą įrėmino remdamasis griežta, tiksliau, analitine logika (žr. Wittgenstein, 1961). Jis be dvejonų redukuoja kalbą iki loginių atomizmų (Wittgenstein, 1953).

Human science (žmogiškųjų mokslų) atstovai, žengdami į hermeneutinės fenomenologijos priegą, sakosi gali užčiuopti dalyko esmę. O pats dalykas gali būti užčiuoptas visame, ką galime pavadinti išgyvenimu (kuris yra kiekvieno fenomeno pradžia ir pabaiga). Taigi tyrimas, kuris paremtas hermeneutine fenomenologine priega, gali laisvai (ir nebaudžiamai) migruoti tarp įvairiausių gyvojo pasaulio sričių, atskleisdamas tai, kas bet kurios srities veikloje yra esmiška. Šioje vietoje valia prisiminti, kad M. Van Manenas (2016), A. Giorgi (2009) ir kiti šiuolaikinės hermeneutinės fenomenologijos tyrimų atstovai retai prisimena, kad Wittgensteino loginiam atomizmui didžiausią įtaką darė būtent fenomenologija (Kačerauskas, 1999). Taigi fenomenologinės priegos įskiepijimas į žmogiškuosius mokslus neišvengiamai pastarųjų tyrimuose turėjo įdiegti logikos ir redukavimo (iki pamatinių elementų) „geną“. Tačiau M. Van Manenas (2016), kaip ir kiti, pasuka praktinės fenomenologijos keliu ir gan nenuosekliai (žvelgiant iš Wittgensteino žaidimo aikštelės teritorijos) padaro „genetinį“ (evoliucinį?) šuolį į hermeneutinės interpretacijos lauką. Ar tas šuolis yra nuosekli žmogiškųjų mokslų metodologijos evoliucijos pakopa, ar nesąžiningas ėjimas, siekiant labiau praktiniams žmogiškiesiems mokslams suteikti įžvalgų ar net rekomendacijų?

Šis klausimas man pagaliau paaiškino beveik gynybinės kokybinių tyrimų pozicijos fenomenologiniame lauke priežastį. Taip pat padėjo geriau suprasti kiekybinių tyrimų atstovų nepasitikėjimą beveik chuliganiškais priešingos stovyklos ambicijomis tiriamuosius (kurių paprastai būta nuo 1 iki 10 asmenų) paskelbti tyrimo partneriais (Finlay, 2002) ir kartu su jais publikuoti išvadas.

Iš kitos pusės, aptarta situacija tik patvirtina L. Wittgensteino (2014) mintį apie skirtingų žaidimų taisykles ir kritikos oponentams negalimumą. Bet tai prideda pipirų ten, kur žmogiškieji mokslai privalo apsiginti galimybę vadintis mokslais. Taigi žmogiškieji mokslai toliau bėginėja po visas žmogaus gyvenimo sritis ir viską, ką tik įmano, vadina fenomenu. Objektivumo dėlei verta prisiminti, kad taikant hermeneutinę fenomenologinę priegą laikomasi tam tikros griežtos tvarkos (Giorgi, 2007), taikant du veiksmus: *epoché* (arba „suskliaudimą“) ir redukciją, kuri skatina ne pasyviai įsiklausyti į savo patirtį, bet pažvelgti į pasaulį taip, kaip jis išgyvenamas. Suskliausti savo žinias apie reiškinį, atmesti savo patirtį ir išankstines nuostatas. Taikydamas redukciją tyrėjas pereina nuo natūraliosios nuostatos dėl pasaulio prie filosofinės nuostatos dėl pasaulio. Pasak A. Mikkūno ir D. Stewarto (1994), fenomenologinė redukcija supaprastina sudėtingą problemą iki to, kas joje yra esmiška, ją atliekantis tyrėjas „ignoruoja savo prietarą apie pasaulį“. Šią nuostatą papildė *epoché* – suskliaudimas arba susilaikymas nuo įprastų ir visuotinai pripažintų įsitikinimų (ten pat). Šios sąvokos (redukcija, *epoché* – suskliaudimas) gali būti vartojamos kaip sinonimai, bet atliekant tyrimą suprantamos kaip atskiri, vienas kitą papildantys tyrėjo veiksmai.

Galima būtų nubrėžti paralelę tarp L. Wittgensteino redukcijos, vedančios loginių atomizmą link, ir hermeneutinės fenomenologinės redukcijos. Tačiau tai būtų netikslinga, nes hermeneutinė fenomenologinė redukcija yra daugiau autoredukcija, t. y. ji nukreipta ne į analizuojamą (tiriamą) objektą, problemą, bet į tyrėją, jo gyvenamojo pasaulio mitus, kurie trukdo pamatyti tiriamo klausimo esmę. Tačiau galima sąžiningai pripažinti, kad

tiriančiojo pasaulėvaizdžio visiškai suskliausti neįmanoma. Todėl, griežtai žvelgiant, kiekvienas hermeneutinės fenomenologijos metodologija besivadovaujantis tyrimas yra truputį „daužtas“. Juk tyrėjas (svetimo žaidimo žaidėjas) eina į kito žaidimo teritoriją ir bando aprašyti ir apibendrinti fenomeną to, kurio pasaulis (kalba, taisyklės, simboliai, veikla ir priimtina elgsena ir kt.) yra paslaptis (nematomas ir nesuprantamas tyrėjui). Jei tokį iššūkį kelia aprašymas ir apibendrinimas, ką besvarstyti apie interpretaciją?

Eklektiškai surešta edukologija tampa poliglote (kalba visomis kalbomis: žaidžia su visų žaidimų kamuoliais) ir tuo pačiu metu mutizmu sergančiu mokslu. Juk pati edukologija šių dienų pasauliui kalba nebe savo sąvokomis, bet giminingų mokslų kalba. Stebimas ir klasikinių edukologijos sąvokų nykimas ir perkonstravimas (mokytojas – edukatorius?) (Feiman-Nemser, Parker, Zeichner, 1993).

Kaip edukologija bandė žaisti kitų mokslų žaidimo aikštelėse, taip dabar, subrendus posthumanizmui, visų mokslų žaidėjai ateina žaisti į jos aikštelę, atsinešdami savo elementus, žaidimo taisykles, kurias diegia ar įskiepija į eklektišką daugiakamienį edukologijos mokslą. Pastebėtina ir tai, kad grįždami žaidėjai edukologijos aikštelę ardo ir elementus nešasi „namo“ (į savo mokslo lauką). Tokiais visiems žaidėjams suprantamais veiksmais svečiai parodo, kad edukologijos žaidimų aikštelės nebelieka. Tačiau praktikoje posthumanistinėmis jaunimo ugdymo idėjomis susižavėję kitų mokslo laukų žaidėjai grįžta nusivylę savo iliuzijomis pakeisti jaunąją kartą ir išvengti naujojo karo, nes pedagogikos ir didaktikos spragos tampa prarajomis, skiriančiomis gerą posthumanistų valią ir naujosios kartos protą bei širdį. Jau minėtasis Wittgensteinas dėl absoliučios pedagoginio talento stokos buvo išprašytas iš mokyklos ir grįžo pats mokytis į universitetą (Grayling, 2016).

Pastebėjau, kad šių dienų edukologijoje madingos savo gaivumą dar išlaikiusios XX amžiuje užsimezergusios ugdymo filosofijos (rizomatinis judėjimas, antropoceno skelbėjai). Tikriausiai nieko nenustebinsiu įvardydamas, kad pastarieji į edukologiją ateina (antropocenistai) (Veiga, 2017) ar atslenka (kaip dera rizomai) su apokaliptinėmis nuotaikomis (Lawlor, 2016). Visai neteigiu, kad tokios nuotaikos yra pačių svečių įkvėptos, tik pastebiu, kad jos būtent apokaliptinės. Taigi šie nauji žaidėjai žaidžia pagal savo taisykles, nesistengdami, kad tokių *nuotaikų* teorijos turėtų gilesnes šaknis ar kad teorija taptų nauju edukologijos įskiepu šalia jau prigijusių kitų mokslų šakelių. Jie atslenka su mada ne kaip tridėmenis augalas, bet kaip pelėsis ar kerpė. Šioje metaforoje tinkama mąstyti ir apie žaidimų aikštelę, ir apie medį. Nes abu organizmai (kerpė ir pelėsis) vystosi ant jau esamų (mokslų) kūnų. Žvelgiant iš biologinės perspektyvos (jei jau veikiame eklektiškai, pasitelkime ir biologiją), kerpė ar pelėsis ant medžio yra įprastas sengirių simbiozės pavyzdys. Kartais tokia sąjunga supiktybėja ir medį susinantis organizmas teisėtai vadinamas parazitais. O parazitinė organizmo elgsena lydima apokaliptinės nuotaikos. Taip pat galime žvelgti į žaidimo aikštelėje tyliai plintantį pelėsį. Jis aptraukia visus fizinius paviršius, kol nelieka žaidėjų, norinčių toje aikštelėje žaisti. Maža tų, kurie nori tapti grybo nešiotais, todėl pelėsis toliau horizontaliai sklinda į naujas žaidimų aikšteles, ieškodamas naujos buveinės. Įdomiausia tai, kad, būdamas benamis (nomado), jis siekia visą gyvenamojo pasaulio paviršių paversti savo namais. Toks ateities vaizdas ir pačiam madingam žaidėjui kelia nemaloniais paranoidines haliucinacijas, kurios (kaip ir kiekviena anarchinė idėja) iš šalies atrodo įdomiai, tačiau viduje sukuria nykią ir plokščią postmodernią polimorfę

pasaulio viziją, kurioje sąmoninis mechaniškas geismas yra visų žaidėjų pamatinis elementas (atomizmas).

Tokiomis aplinkybėmis galima suprasti (bet ne pateisinti) M. Van Maneno ir kitų žmogiškųjų mokslų atstovų manevrinį susitarimą, kad jų žaidimų aikštelėje praktinė fenomenologija turi savitas žaidimo taisykles, nepasiduodančias nei griežtajam redukcionizmui, nei rizomatiniam plokštumui, nei atropoceno apokaliptinei nuotaikai. Tokiu būdu *human science* sugrąžina naujojo humanizmo viltį ir drąsiai imasi mus supančių fenomenų aprašymo.

...kol gyvasis pasaulis netapo horizontaliomis pelėsių plynėmis.

Literatūra

- Feiman-Nemser, S., Parker, M. B., Zeichner, K. (1993). Are mentor teachers teacher educators. *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education*, 147–165.
- Finlay, L. (2002). “Outing” the researcher: The provenance, process, and practice of reflexivity. *Qualitative Health Research*, 12 (4), 531–545.
- Giorgi, A. (2007). Concerning the phenomenological methods of Husserl and Heidegger and their application in psychology. *Collection du Cirp*, 1, 63–78.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: a modified husserlian approach*. Duquesne University Press.
- Grayling, A. C. (2016). Wittgenstein’s games. *Darwin College lecture series*.
- Kačerauskas, T. (1999). L. Wittgensteinas: analitikas ar hermeneutikas? *Problemos*, 56, 71–84.
- Lawlor, L. (2016). *From violence to speaking out: Apocalypse and expression in Foucault, Derrida and Deleuze*. Edinburgh University Press.
- Mickūnas, A., Stewart, D. (1994). *Fenomenologinė filosofija*. Vilnius: Baltos lankos.
- Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience*. New York: Routledge.
- Veiga, J. E. D. (2017). The first Anthropocene Utopia. *Ambiente & Sociedade*, 20 (2), 227–246.
- Wittgenstein, L. (1961). *Tractatus Logico-Philosophicus* (trans. Pears and McGuinness).
- Wittgenstein, L. (2014 [1953 orig]). Communication as a language game. In *Philosophical investigations*. Oxford: Blackwell. From J. Angermuller, D. Maingueneau, R. Wodak (eds.). *The discourse studies reader* (pp. 48–53). Philadelphia: John Benjamins.

Borders of a Game: The Analysis of the Practical Phenomenology and Other Modern Trends

Viktorija Voidogaitė

Vilnius University

S u m m a r y

According to L. Wittgenstein, different games (ranges, lives, activities etc.) have the meaning of their definition, which is almost impossible to be applied to the critics or even the analysis of another game. A classical instance would be an ineffective application of the rules of a football game to a chess game. This example without a doubt reduces the speech to logical atomisms (Wittgenstein, 1953). Whereas representatives of the *human*

science, while stepping to the approach of the hermeneutic phenomenology, maintain that they manage to feel the essence of the object. Thus, the analysis based on the hermeneutics phenomenological approach is able to migrate between the most different ranges of the animate world in a free (and nonpunishable) way, revealing the essence of any range practice. M. van Manen (2016) turns to the way of the practical phenomenology and rather incoherently (looking from the territory of Wittgenstein's playground) makes an evolutionary leap to the field of hermeneutical interpretation. Is this leap a consistent stage of the evolution of the human science methodology or just a disingenuous passing in order to provide any providence or even recommendations for the more practical human science?

This question explained the reason of the aposematic qualitative exploratory position in the phenomenological field and supported the perception of a qualitative analysis representatives' distrust in punk ambitions of the opposite camp to announce the exploratory as the associates of the analysis (Finlay, 2002) and publish the conclusions together.

For the ease of objectivity, it is worth remembering that a particular strict order is kept when the access of hermeneutic phenomenological approach is applicable (Giorgi, 2007), applying two actions: *epoché* and reduction, which motivates looking at the world in a way it is felt.

However, it is impossible to affect the world-picture of the researcher. Therefore, looking strictly, each research, which is conducted by the methodology of hermeneutic phenomenology, is lightly "broken". Because the researcher moves into someone's territory of a game and attempts to describe and summarise the phenomenon. If the describing and summarising brings such a challenge, what is to be thought of interpretation?

The philosophies of education paradigms that started in the 20th century (*rhizomatic* movement, *anthropocene* advertisers) are fashionable in today's education. Surely, nobody will be surprised if I affirm that both of the above come (anthropocene) or roll (rhizoma) into the education (Veiga, 2017) in the apocalyptic mood (Lawlor, 2016).

Hence, these new players play according to their own rules, without any attempts to consider that the theories of such moods have deeper roots or that the theory would become a new grafter of the education beside other science branches already naturalised. They roll along with the fashion not as a three-constituent plant but as mould or moss.

Under the circumstances, it is possible to understand the manoeuvre of M. van Manen that enables the practical phenomenology to have distinctive rules of a game, which are unwayed neither for the strict reductionism, nor for rhizomatic flatness, nor for anthropocene's apocalyptic mood. This way, *human science* restores the hope of new humanism and courageously starts describing the phenomena surrounding us.

KTU pedagogikos studijos: atvejo analizė

Doc. dr. Nijolė Bankauskienė

Ramunė Masaitytė

Kauno technikos profesinio mokymo centras, Kauno kolegija

Anotacija. Pastaruoju metu įvairiuose pasitarimuose ir konferencijose vis dažniau pasigirsta įvairių nuomonių dėl pedagogų rengimo Lietuvoje strategijos. Šią diskusiją inspiruoja keletas iššūkių. Šalis susiduria su nemenka demografinė problema: mokyklose mažėja ugdytinių, mokyklos optimizuojamos, sensta pedagogų kontingentas. Ši realybė daro tiesioginę įtaką mokytojų rengimo strategijai. Šiuo metu šalyje formuojasi du pedagogų rengimo centrai Kaune ir Vilniuje. Pastebėta, kad vis daugiau jaunų žmonių, jau baigusiu aukštąsias mokyklas, norėdami dirbti mokyklose, renkasi vienų metų pedagogikos studijas arba dar studijuodami renkasi gretutines pedagogikos studijas vietoj to, kad rinktųsi tik ketverių metų pedagogines studijas, todėl vis dažniau kalbama apie pedagogų rengimo tikslingumą Vilniaus universitete ir Vytauto Didžiojo universitete. Pedagogų rengimas išlieka ir Kauno technologijos universitete.

Esminiai žodžiai: pedagogikos studijos, pedagoginė kvalifikacija, pedagogų rengimas, pusiau nuotolinės studijos, pedagoginė praktika.

Abstract. Recently, different opinions on teacher training in Lithuania have been increasingly heard during various meetings and conferences. This discussion was inspired by a number of challenges. Currently, the country is facing a considerable demographic problem: a declining number of pupils at schools, optimization of school network, and aging teaching staff. This reality has a direct impact on the training strategy of teachers. A current offer is to establish two teacher-training centres in Vilnius and Kaunas, and to connect the universities of Klaipėda and Šiauliai to them. It has been noticed that more and more young people, who have graduated from higher education and want to work at schools, prefer one-year pedagogical studies, or even a double qualification degree instead of four years of full pedagogical studies. For this reason, there is an increasing interest in organizing pedagogical studies at Vilnius University and Kaunas University of Technology.

Key words: pedagogical studies, educational qualification, teacher training, semi-distance studies, teaching practice.

Įvadas

Šiandieninis mokytojas šiuolaikinėje mokykloje atlieka daug ir įvairių veiklų. Jam nebeužtenka būti tik geru savo srities specialistu, supratimo ir tiesos šaltiniu. XXI a. mokytojas turi gerai orientuotis nuolat besikeičiančioje visuomenėje, suprasti politinius, ekonominius ir socialinius pokyčius, mokėti juos įvardyti ir juos komentuoti mokiniams bei jų tėvams. Sudėtinga demografinė Lietuvos situacija, transformacijų lemiami nuolatiniai pokyčiai skatina mokslininkus diskutuoti apie pedagogų rengimo ypatumus, trūkumus ir problemas, svarstyti pedagogų rengimo strategijos ir reformavimo klausimus šalyje. Šiuo metu kai kuriuose universitetuose veikia pedagogų rengimo gretutinės studijos, kai specialistas gauna ne tik dalyko bakalauro diplomą, bet ir įgyja

pedagogo kvalifikaciją. Tokias programas turi ir Vilniaus universitetas, ir Kauno technologijos universitetas (KTU). Buvo teigiama, kad pedagogikos studijų neturėtų būti technologinio profilio Lietuvos universitetuose, tačiau pedagogų rengimas Kauno politechnikos institute (KPI) 1962–1991 metais įrodo, kad pedagogų rengimas technologinio pobūdžio universitete turi ne tik istoriją, bet ir solidžią patirtį. Dar ir šiandien vienu metų pedagogikos studijos KTU – profesinių studijų programa yra patraukli dėl jos realizavimo pusiau nuotoline forma.

Tyrimo problema: išanalizuoti pedagogikos studijų organizavimo ir įgyvendinimo KTU (KPI) istoriją nuo 1962 m. iki 2017 m., išryškinant galimybes ir iššūkius, nulemtus politinių, socialinių ir technologinių transformacijų.

Tyrimo *objektas* – pedagogikos studijų organizavimas KTU (KPI).

Straipsnio *tikslas*: pristatyti KTU (KPI) 1962–2017 metais vykdytų pedagoginių studijų programų analizės rezultatus, atskleidžiant jų pokyčius, ypatumus bei raidos proceso kompleksiskumą.

Siekiant tikslo, keliami šie uždaviniai:

- Aptarti pedagogikos studijų programą, veikusią KPI iki 1991 metų;
- Išanalizuoti pedagogikos studijų programas, vykdytas KTU po Nepriklausomybės atkūrimo Lietuvoje.

Tyrimo metodologija

Straipsnyje pristatomi tyrimo, grindžiamo trianguliacijos principu, rezultatai. Remiantis etnografinio tyrimo strategija derinami istorinės / dokumentinės apžvalgos, atvejo tyrimo ir interviu metodai. Tyrimo duomenų rinkimui taikyti mokslinės literatūros, dokumentų analizės, apklausos metodai. Kokybinių duomenų turinio (*content*) analizės rezultatai buvo interpretuojami laikantis kokybinio tyrimo duomenų analizės etapų.

Kaip teigia B. Bitinas, L. Rupšienė, V. Žydžiūnaitė (2008, I d., p. 126) „<...> etnografinės strategijos taikymo tendencija – ieškoti skirtumų ne tiek tarp skirtingų kultūrų, kiek atskleisti išsiskiriančių specifinėmis savybėmis tos pačios kultūros grupių ypatumus“. Tokių nuo vidutinio lygmens šiek tiek nukrypusių grupių, jų narių elgsenos aprašymui ir hipotetiniam paaiškinimui, kaip kompleksinė etnografinio tyrimo dalis, panaudotas atvejo tyrimas.

Kaip teigia R. Bruzgelevičienė ir L. Žadeikaitė (2007), *istorinė / dokumentinė apžvalga* leidžia svarstyti dabarties klausimus, problemas. Taigi, naudojant dokumentinį tyrimą, grįžtama į istoriją, ieškant atsakymų į dabarties klausimus (Qualitative Research Methods). Remiantis G. McCullochu (2004), pirmiausia keliais pjūviais apžvelgti pirminiai dokumentiniai šaltiniai, įvertintas ir nustatytas dokumentų autentiškumas, šaltinių liudijamų faktų aiškumas, suprantamumas. Dokumentiniuose šaltiniuose liudijamų faktų tikrumą ir suprantamumą, pasak G. McCullocho (2004) ir A. Marwicko (1970), padeda nustatyti šaltinio sukūrimo konteksto analizė.

Atvejo tyrimas ypatingas tuo, kad šį tyrimą sudaro vienas atskiras objektas, mūsų atveju KTU (KPI) pedagogikos studijų programa. „Pagrindinis atvejo analizės privalumas, lyginant su kitomis strategijomis – tyrėjo gilinimasis ne tik į istorinių dokumentų analizės rezultatus, bet ir į žmonių ar institucijų elgsenos ir veiklos subtilumus, sudėtingų

santykių analizę, nenumatytų veiksnių įtakos raišką – objekto ypatumus, kurių neįmanoma apčiuopti kitomis socialinio tyrimo strategijomis“ (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008, I d., p. 138). Tam naudotas interviu metodas.

Interviu – tai metodas, apimantis respondentų klausinėjimą ir įdėmų klausymąsi. M. Pattonas (1990), B. Bitinas, L. Rupšienė ir V. Žydžiūnaitė (2008) išskiria šešis interviu klausimų tipus. Šiame straipsnyje aptariamas tyrimas, kuriam pasitelkti tik keli M. Pattono nurodyti klausimų tipai, t. y. nuomonės (ką mano apie tiriamą problemą); jausmų (ką jaučia); žinojimo (ką žino apie tiriamą problemą) (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008). Interviu metodo privalumas tas, kad galima surinkti daug naudingos informacijos, svarbių detalių, dažnai nulemiančių naujas išvagas.

KPI pedagogikos studijų programos raida 1962–1991 metais

Pedagogikos mokslo ištakos KTU (tuometiniame KPI) siekia 1962 metus, kai Pedagogikos ir estetinio lavinimo katedros vedėjas prof. Andrius Novodvorskis inicijavo aukštojo mokslo didaktikos tyrimus. Tuometinėje ugdymo įstaigoje kilo būtinybė parengti dėstytojus dirbti pedagoginį darbą. Pagal inicijuotą programą „Pedagogika“, instituto rektoriaus siuntimu mokėsi tie dėstytojai, kurie neturėjo penkerių metų darbo stažo ir pedagoginio pasirengimo. Šioje programoje taip pat mokėsi ir IV–V kursų studentai, kurie planavo tęsti studijas doktorantūroje bei ateityje dirbti dėstytojais šiame institute ar šalies tuometiniuose technikuose.

Siekiant atskleisti 1962–1991 m. pedagogikos programos ypatumus, buvo atlikti 3 interviu. Juose dalyvavo tuometinė programos vadovė prof. habil. dr. L. Šiaučiukėnienė (Steponaitienė) bei dvi programos absolventės – doc. dr. N. Ambrasė (1985–1990 m. laida) ir lekt. R. Masaitytė (1986–1991 m. laida).

Interviu (2016 m. gegužės 14 d.) su prof. habil. dr. L. Šiaučiukėniene (Steponaitiene), kuri vadovavo programai nuo 1971 m. iki 1983 m., atskleidžia programos turinį ir jos įgyvendinimą. Kaip teigė prof. L. Šiaučiukėnienė, KPI buvo suformuotas 500 valandų kursas rengti gamybinio mokymo meistrus, kurie ruošėsi dirbti profesinėse mokyklose profesijos mokytojais ir gamybinio mokymo meistrais. Šioje programoje buvo dėstoma pedagogika, psichologija, aukštojo mokslo dėstytojų metodika (pradžioje šį kursą dėstė prof. A. Novodvorskis, vėliau – prof. R. Laužackas) ir gamybinio mokymo metodika (prof. L. Šiaučiukėnienė). Programoje studentai mokėsi tris semestrus. Šioje programoje mokėsi daugelis KPI (vėliau KTU) būsimų fakultetų dekanų, profesorių, docentų, padalinių vadovų.

Kaip prisiminė prof. L. Šiaučiukėnienė, į paskaitas susirinkdavo labai daug klausytojų, auditorija būdavo pilna pilnutėlė. Pedagogikos kursas tuometiniame Kauno politechnikos institute buvo labai populiarus, ypač tarp Mašinų gamybos fakulteto studentų. Profesorė prisiminė, kad vėliau panašias programas dėstytojams rengti ir šią patirtį diegti ėmė tuometinis Medicinos institutas, Lietuvos žemės ūkio ir Veterinarijos akademijos. Dažnai ir pati prof. L. Šiaučiukėnienė buvo kviečiama skaityti paskaitų pedagogikos tematika kitose Kauno aukštosiose mokyklose. Ilgametė KTU profesorė prisiminė, kad pedagogikos studijų pagrindu buvo inicijuota ir mokslinė-praktinė konferencija „Aukštojo mokslo

sistemos ir didaktika“. Konferencija buvo populiari visoje Lietuvoje. Joje dalyvaudavo KTU ir kitų Lietuvos universitetų bei aukštųjų mokyklų dėstytojai. Šiose konferencijose aktyviai dalyvaudavo KTU chemijos, matematikos, informacinių technologijų mokslų atstovai. Konferencijų tradicija buvo tęsiama ir po Lietuvos Nepriklausomybės paskelbimo.

KTU dėstytoja doc. dr. N. Ambrasė, baigusi šį fakultetą 1990 metais, teigia (remiantis 2016 m. rugsėjo 27 d. interviu), kad Mašinų gamybos fakultete buvo suformuota studentų pedagoginė grupė, kurioje ir mokėsi būsimieji dėstytojai. Nuo trečio kurso šios grupės studentai mokėsi pedagogikos, psichologijos, didaktikos, profesinio rengimo metodikos dalykų. Po penkerių studijų metų absolventams buvo išduoti inžinieriaus diplomai, kuriuose taip pat buvo nurodyti išklaustyti pedagogikos moduliai ir gauti įverčiai. Pagrindinius pedagoginius dalykus dėstė prof. L. Šiaučiukėnienė.

Anot Kauno kolegijos lektorės R. Masaitytės (remiantis 2016 m. rugsėjo 30 d. interviu), 1991 metais buvo išleista paskutinė inžinierių-pedagogų laida, iš viso 10 studentų. Šių studijų programoje pedagoginiai dalykai buvo inkorporuoti šalia inžinerinių studijų. Būtina pabrėžti, kad tai buvo dienos studijos, kuriose studijavo studentai, jau baigę (daugelis su pagyrimu) studijas Lietuvos technikuose ir profesinėse mokyklose.

Apibendrinant interviu apžvalgą, galima teigti, kad prof. A. Novodvorskio, prof. L. Šiaučiukėnienės bei kitų KPI Pedagogikos ir estetinio lavinimo katedros darbuotojų dėka technologinio profilio institute buvo vykdomos sėkmingos pedagogikos programos studijos. Jos buvo skirtos būsimiems dėstytojams ir profesinio mokymo mokytojams rengti ir davė pradžią platesnei pedagogų rengimo tradicijai KTU.

Pedagoginių studijų raida KTU, atkūrus Lietuvos Nepriklausomybę

I etapas

Atkūrus Nepriklausomybę Lietuvoje, Kauno technologijos universitete inicijuotos socialinės srities edukologijos magistro ir daktaro studijos (katedros vedėja prof. habil. dr. P. Jucevičienė). Tai pat buvo numatyta tęsti jau anksčiau (KPI) pradėtą pedagogų rengimą mokykloms. Tuo metu ugdymo įstaigose dirbo daug aukštąjį išsilavinimą turinčių mokytojų, baigusiu universitetines studijas, bet stokojančių pedagoginio išsilavinimo. Devintojo dešimtmečio viduryje tyrimai parodė, kad Kaune net 60 proc. visų mokytojų, dėstančių Kauno mokyklose informacinių technologijų kursą, neturėjo pedagogo kvalifikacijos.

Vadovaujant prof. P. Jucevičienei, aktyviai dalyvaujant prof. L. Šiaučiukėnienei, lekt. M. Masaičiui (pirmasis šios programos vadovas), 1996 metais buvo parengta specializuota profesinių studijų programa „Pedagogika“, teikianti buvusiems KPI, vėliau KTU, absolventams mokytojo kvalifikaciją pagal formulę 4 + 1.

1997 metais ši programa pradėta įgyvendinti. Ją pasirinko 44 mokytojai, turintys informacinių technologijų ir technologijų inžinieriaus aukštojo mokslo baigimo diplomus, dirbantys Kauno ir jo regiono bendrojo lavinimo, profesinėse mokyklose ir technikuose.

Tai buvo II studijų pakopos, 44 studijų kreditų programa. Paskaitos prasidėdavo darbo dienomis nuo 16 val. Studijos trukdavo dvejus metus. Studijų dalyviai įgydavo mokytojo diplomą.

Pažymėtina, kad šiame etape buvo stebimas aktyvus Kauno profesinių mokyklų mokytojų dalyvavimas šioje programoje. Taip pat dėl glaudaus bendradarbiavimo tradicijų tarp mokyklų mokytojų, ypač profesinių mokyklų, iškilo poreikis tobulinti šios programos organizavimo formas, siekiant sudaryti galimybę ir kitiems Lietuvos mokyklų / profesinių mokyklų mokytojams tobulėti.

II etapas

Lietuvoje nuo 1998 metų buvo pradėtas įgyvendinti PHARE projektas „Daugiašalis bendradarbiavimas nuotolinio mokymo tikslais“ (LicDM). Į šią programą įsijungė ir KTU. Prie šios veiklos ištakų buvo prof. A. Targamadzė, doc. D. Rutkauskienė, prof. P. Jucevičienė, doc. B. Simonaitienė (Bankauskienė, Masaitytė, 2016). Kilo idėja pradėti studijų ciklus nuotoliniu būdu. Ją parėmė visi edukologijos mokslinės grupės nariai. Prof. A. Targamadzė supažindino dėstytojus su programos transliavimo ir paskaitų organizavimo galimybėmis.

Buvo svarstoma, kaip galima geriau parengti pedagogikos paskaitas, kurios būtų transliuojamos visoje Lietuvoje. Tai buvo paskaitų paketai, kur medžiaga buvo paskirstyta ir pateikiama skaidrėmis. Visas mokomasis kursas buvo rengiamas modulinio mokymosi principu (Юцевичене, 1989). Studijų procesas buvo vykdomas transliuojant vaizdo konferencijas. Kiekvienam studijų moduliui buvo skiriama po keletą paskaitų. Išdėstomas vienas modulis, po to buvo studijuojamas kitas modulis. Studijos nuotoliniu būdu startavo 1999 m. rudenį.

Pirmieji dėstytojai, kurie vedė pirmąsias paskaitas nuotoliniu būdu – dr. D. Rutkauskienė, prof. N. Bankauskienė, prof. V. Jakavičius (Bankauskienė, Masaitytė, 2015).

Šiame etape pedagoginė programa buvo skirta asmenims įgyti pedagogo kvalifikaciją nuotoliniu arba pusiau nuotoliniu būdu, o joje dirbo gausus KTU edukologų ir nemažas pedagogų praktikų (metodinių, ekspertų) būrys.

Į programą „Pedagogika“, realizuojamą nuotoliniu būdu, 1999 metais buvo priimta 50 studentų iš Klaipėdos, Šiaulių, Panevėžio, Kauno, Biržų ir Tauragės. Studijos buvo suplanuotos dviem mokslo metams. Programos direktorius – edukologijos doktorantas, fizikos ir informacinių technologijų vyresnysis mokytojas M. Masaitis.

2000 metais į šias nuotolines studijas buvo priimti 25 studentai. Studijų trukmė – 2 mokslo metai. Programos direktore tampa socialinių mokslų daktarė, lietuvių kalbos mokytoja ekspertė N. Bankauskienė, nes M. Masaitis labiau susitelkė į daktaro disertacijos rengimą.

Apibendrinant galima teigti, kad šiame etape pedagogikos programoje pasirinkta nuotolinio mokymo forma pasiteisino, nes suteikė plačias galimybes kelti savo kvalifikaciją ir kitų Lietuvos regionų pedagogams.

III etapas

Atsižvelgiant į Lietuvoje vykusius ekonominius, socialinius, politinius pokyčius, 2001 metais ši programa buvo suglaudinta iki vieno studijų metų (Bankauskienė, Masaitytė, 2016). Tuo metu veikė dieninė (nuosekliųjų studijų) pedagogikos studijų programa (48

studijų kreditai), o neakivaizdinė pedagogikos studijų programa buvo įgyvendinama nuotolinių studijų forma.

2001 metais šios programos trukmė jau buvo sutrumpinta iki vieno mokslo metų. Į studijas buvo priimta 25 studentai. Programos direktore tampa socialinių mokslų daktarė N. Saugėnienė, nes doc. dr. N. Bankauskienė tampa Edukacinės kompetencijos centro direktore.

Į šią nuotolinių studijų programą buvo priimami pedagogai, dirbantys įvairaus tipo mokyklose, technologijų bei informatikos mokytojai, turintys atitinkamos srities aukštojo mokslo (dažniausiai KPI, KTU) diplomą, bet neturintys pedagoginio išsilavinimo. Dėstomi moduliai buvo teorinio pobūdžio, kadangi programoje mokėsi jau dirbantys ir turintys nemažą pedagoginę praktiką mokytojai, pedagoginės praktikos modulių nebuvo įvesta.

Vaizdo konferencijų metu buvo perduodamas dinaminis paskaitų vaizdas į nutolusias klases, įsteigtas Klaipėdoje, Šiauliuose, Panevėžyje, Vilniuje. Vėliau tokios klasės įsteigtos Utenoje, Visagine, Marijampolėje ir kituose Lietuvos miestuose. Studentai paskaitų metu rinkdavosi į tokias klases. Į tokias klases procesui organizuoti buvo paskirti tutoriai, kurie rūpinosi transliacijos ryšiais ir pedagoginės medžiagos sklaida. Naudodamiesi technologijomis studentai matydavo ir girdėdavo dėstytojus. Buvo užtikrinamas ir atgalinis ryšys iš nuotolinių klasių. Paskaitų skaidrės buvo rengiamos iš anksto ir nusiunčiamos į nutolusias klases, studijų proceso metu parengti skaidrių paketai būdavo studentams išdalijami.

Studentams, kurie mokėsi pirmuosius metus, paskaitos vyko kiekvieną trečiadienį nuo 16 val. iki 20 val. Studentai, kurie mokėsi II kurse, paskaitų klausydavosi kiekvieną ketvirtadienį nuo 16 val. iki 20 val. Programa tapo populiari, nes mokytojams, besimokantiems šioje programoje, nereikėjo atsitraukti nuo tiesioginio darbo nutolusiuose nuo Kauno regionuose. Taip buvo taupomos studentų, o kartu ir mokyklų lėšos ir laikas.

2000 m. gruodžio mėnesį buvo parengta programos savianalizės ataskaita. 2001 m. vasario mėnesį atvykusi Ekspertų komisija studijų programą įvertino kontroversiškai: SKVC Ekspertų taryba turėjo nuspręsti, kokiai studijų pakopai teks šią programą ateityje priskirti. Taip pat galutinės ekspertų grupės išvada, gauta vėliau (2001-05-28), buvo nepalanki KTU (ją pasirašė net keturi šios ekspertų grupės nariai), tačiau prof. B. Bitinas su ja nesutiko.

Apibendrinant galima teigti, kad, atsižvelgiant į anksčiau minėtus Lietuvoje vykusius ekonominius, socialinius, politinius pokyčius bei turint omenyje ateities perspektyvą (vyksta mokytojų kartų kaita, ateina jauni žmonės, turintys mažą ar neturintys jokios pedagoginio darbo patirties), galima sutikti su kai kuriais programos vadovų teiginiais. T. y. kad „programa skiriama visų pirma tiems dirbantiems pedagogams, kurie neturi profesinio išsilavinimo, ir tiems KTU absolventams, kurie nori pasirinkti pedagogo veiklą, todėl būtina atkreipti dėmesį į praktikos įvedimą. Pažymėtina, kad programa gana populiari. KTU specializuota profesinių studijų programa „Pedagogika“ vertintina gerai, jos turinyje ir realizacijoje nėra esminių trūkumų. Programos reikalingumas abejonių nekelia, ypač atsižvelgus į tai, kad Kaune nėra specialios pedagogų perkvalifikavimo institucijos. Patikslinus kai kuriuos aspektus, programa laikytina optimalia.“ Todėl šios programos akreditacija Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymu Nr. 785 buvo laikinai pratęsta 2002-04-30 ir sėkmingai veikė dar 10 metų, iki 2012 metų (Savianalizės suvestinė, 2011, p. 7).

IV etapas

Atsižvelgus į aplinkoje vykstančius pokyčius ir dar kartą įvertinus ekspertų išvadas, išsiplėtė įvairių specializacijų diegimo poreikis ir galimybės. Į programą buvo priimami technologijas, informacines technologijas, verslo ir ekonomikos pagrindus bei chemiją mokyklose dėstantys mokytojai, baigę bakalauro atitinkamas studijas, bet neturintys pedagoginės kvalifikacijos.

Visi šioje studijų programoje dirbantys dėstytojai 2000 m. vasarą ir 2001 m. žiemą dalyvavo Lietuvos Respublikos švietimo ministerijos organizuotuose A.P.P.L.E seminaruose Vilniuje ir Kaune, susipažino su pedagoginės veiklos tobulinimo tyrimo metodologija (*action research*), išmoko ją diegti studijų procese. Teorinėms studijoms programoje buvo skiriama 32 studijų kreditai, o tiriamajam darbui (*action research*) – 16 kreditų.

Diplomoto mokytojo specialiųjų profesinių studijų programa, pavadinta „Pedagogikos studijos“ (2002/2003 mokslo metais), buvo patobulinta ir sudaryta iš trijų blokų, apėmė 48 studijų kreditus:

I blokas – įvadinis teorinis (ugdė bendrusius veiklos gebėjimus).

II blokas – teorinis (plėtojo specialiąsias pedagogines kompetencijas).

III blokas – skirtas dalyko dėstyimo metodikai (ugdomi specifiniai gebėjimai).

2007/2008 m. m. specialiųjų profesinių studijų programa, vėl pavadinta „Pedagogika“, buvo išplėsta, patvirtintos naujos specializacijos: lietuvių kalbos, užsienio kalbų mokymas, socialinis pedagogas. Ir toliau ši vienu metų trukmės programa buvo priskiriama II studijų pakopai. Į ją stėjo mokyti mokomojo dalyko bakalauro diplomą turintys mokytojai, siekiantys įgyti pedagogo kvalifikaciją. Jiems buvo suteikiami mokytojo diplomai. Nuo 2008 metų iki 2010 metų šią specialiųjų profesinių studijų programą baigė dar 75 asmenys.

Apibendrinant galima teigti, kad šiame etape buvo sutelktas dėmesys į praktinio mokymo bloką, įvestas 16 kreditų tiriamasis darbas.

V etapas

2011 metais šio tipo programos visoje Lietuvoje patyrė esminius pokyčius, nes 2010 m. sausio 8 d. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministras savo įsakymu Nr. V-54 patvirtino naują Pedagogų rengimo reglamentą. Pedagoginių studijų apimtis tapo ne mažesnė kaip 60 ECTS kreditų (iki 2011-09-01 – 40 kreditų), teorinė dalis ne mažiau kaip 30 ECTS kreditų (iki 2011-08-01 – 20 kreditų), pedagoginės praktikos apimtis ne mažesnė kaip 30 ECTS kreditų (iki 2011-09-01 – 20 kreditų). Baigus studijas išduodamas ne diplomai, o mokytojo kvalifikaciją patvirtinantis pažymėjimas.

Veikusios vienu metų studijų pedagogikos programos buvo perregistruotos į laipsnio nesuteikiančių studijų (bepakopes) VI lygio programas.

Nuo 2011 metų KTU prasidėjo paskaitų internetinė transliacija. Atsirado techninė galimybė ne tik transliuoti, bet ir įsigyti šios programos paketus. Studentai, nedalyvavę tiesioginėje transliacijoje, galėdavo atsisiųsti įrašus į kompiuterius ir stebėti jiems patogiu metu. 2011 metais pedagogus rengiančioje programoje buvo įsteigtos naujos specializacijos „Matematikos mokymas“, „Fizikos mokymas“, „Biologijos mokymas“, „Etikos mokymas“.

Nuo 2011 metų iki 2013 metų šią programą baigė 221 asmuo. Tokį didelį studentų skaičių lėmė tai, kad KTU Socialinių mokslų fakulteto Ugdymo sistemų katedros edukologai, dirbantys šioje programoje, įsijungė į ES finansuojamą projektą „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra (VP1-2,2-ŠMM-02-V)“ bei glaudžiai bendradarbiavo su Edukacinės kompetencijos centru, dalyvavo jo inicijuotuose projektuose.

2012 metais Lietuvoje veikusios tokio pobūdžio programos Studijų kokybės vertinimo centro pakviestų ekspertų iš Europos Sąjungos buvo ekspertuotos, sukritikuotos dėl nepakankamo dėmesio pedagoginei praktikai ir neakredituotos. KTU studijų programa „Pedagogika“, gavusi 18 balų iš 24 galimų, taip pat buvo neakredituota (Pažyma dėl vykdomų studijų programų išorinio vertinimo, 2012-09-10).

2013 metais, vadovaujantis Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2012 m. gruodžio 12 d. įsakymu, buvo parengta nauja programa „Pedagogikos studijos“, kuri turėjo būti vykdoma pusiau nuotoliniu būdu (nuotoliniu būdu dėstomi tik teoriniai dalykai). Pažymėtina, kad šioje programoje labiau subalansuota teorija ir praktika. Ši programa apėmė 60 studijų kreditų, jos trukmė – vieni metai. Tai VI lygio, laipsnio nesuteikiančių studijų programa. Programa modernesnė; išsiplėtė jos specializacijų spektras (16 specializacijų), įvedant istorijos mokymo, kūno kultūros mokymo specializacijas. Didesnis dėmesys buvo numatytas pedagoginei praktikai: Pedagoginės praktikos – 1 (12 studijų kreditų) ir Pedagoginės praktikos – 2 (18 studijų kreditų) metu studentai veikia numatytose, sėkmingai dirbančiose ugdymo įstaigose. Pedagoginė praktika atliekama ir mokyklose partnerėse – KTU gimnazijoje, KTU inžinerijos licėjuje, KTU Vaižganto progimnazijoje, Kauno Antano Smetonos gimnazijoje, Kauno Jėzuitų gimnazijoje, Kauno „Aušros“ gimnazijoje, Kauno Stepono Dariaus ir Stasio Girėno gimnazijoje, Kauno Jono Basanavičiaus gimnazijoje, Kauno rajono Babtų gimnazijoje. Praktikos metu studentai kaupia informaciją baigiamajam studijų projektui (3 studijų kreditai), atlieka pedagoginės veiklos tobulinimo kokybinį tyrimą (*action research*). Dėl šių pokyčių per pastaruosius trejus metus itin padidėjo asmenų, norinčių studijuoti pedagoginėse studijose, skaičius. Naujoji laipsnio nesuteikiančių studijų programa startavo 2014 m. rudenį.

Šio etapo aptartis išryškino dėmesį pedagoginei praktikai, kas aktualu vykstant mokytojų kartų kaitai, bei paskaitų internetinės transliacijos suteikiamas galimybes, siekiant atliepti Pedagogų rengimo reglamentą (2010 m. sausio 8 d. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas Nr. V-54).

Išvados

1. Pedagogikos studijos, skirtos asmenims, norintiems įgyti pedagogo kvalifikaciją, gali būti suskirstytos į du periodus: nuoseklų, stabilų, ankstyvąjį nuo 1962 m. iki 1991 m. ir dinamišką, chaotišką, lemiamą nuolat aplinkoje vykstančių pokyčių antrąjį programos vystymosi periodą 1997–2017 m.
2. Antrąjį Pedagogikos programos vystymosi ir tobulėjimo periodą sąlygiškai galima suskirstyti į penkis etapus nuo 1997 m. iki 2017 m., kurie išryškina studijų proceso kompleksiskumą, nuolatinių pokyčių nulemtus iššūkius, strateginių sprendimų problemas:

- 1 etapas – specializuotų profesinių studijų programos „Pedagogika“ *steigimo ir plėtojimo etapas* nuo 1997 m. iki 1999 m. (II studijų pakopa, teikiamas pedagogo diplomas).
- 2 etapas – *nuotolinių studijų pradžios įdiegimo etapas*, derinant programos veiklą su nuotolinių dieninių studijų forma nuo 1999 m. iki 2002 m.
- 3 etapas – specialiųjų profesinių studijų programos „Pedagogika“ *vystymosi ir stiprinimo etapas* (II studijų pakopa, baigus studijas, įteikiamas diplomas) nuo 2002 m. iki 2010 m.
- 4 etapas – *programos kaitos etapas* – programos pervadinimas į laipsnio nesuteikiančių studijų VI lygio, bepakopę studijų programą nuo 2011 m. iki 2013 m.
- 5 etapas – naujos laipsnio nesuteikiančių studijų programos „Pedagogikos studijos“ *tobulinimo etapas* nuo 2014 m. iki 2017 m.

Diskusija

Šiandien Lietuvoje, netylant diskusijoms apie pedagogų rengimo ypatumus, trūkumus ir problemas, tenka nuolat girdėti, kad iš esmės reikia reformuoti pedagogų rengimą šalyje. Pateikiamos įvairios nuomonės, priimami drastiški sprendimai valstybės mastu: panaikintas Lietuvos edukologijos universitetas, suformuoti du stiprūs pedagogų rengimo centrai. Viename jų – VDU įsteigta Švietimo akademija. Šiuo metu dar rengiami pedagogai Šiaulių ir Klaipėdos universitetuose. Ryškėja ir kita nuomonė: galima rengti pedagogus ir pagal formulę 4 + 1, t. y., bakalaurams įgijus specialybę, tęsti studijas ir dar vienus metus siekti pedagogo kvalifikacijos.

Diskusinis klausimas: įvertinus ilgametę ir įvairiapusę KTU (KPI) pedagoginių studijų patirtį bei atsižvelgiant į IV pramonės revoliucijos keliamus iššūkius, kur ir kaip turėtų būti organizuojamas ir įgyvendinamas šiandieninis pedagogų rengimas?

Literatūra

- Bankauskienė, N., Masaitytė, R. (2015). *Informacinių technologijų taikymas rengiant pedagogus: KTU atvejis*. Studijos šiuolaikinėje visuomenėje: 2-os tarptautinės mokslinės konferencijos pranešimų medžiaga. Šiauliai: Šiaurės Lietuvos kolegija, 2015, p. 4–13.
- Bankauskienė, N., Masaitytė, R. (2016). *Teachers training by distance teaching method: the 15-year experience at Kaunas university of technology* // Society. Integration. Education: proceedings of the international scientific conference, May 27-28, 2016. Rezekne: Rezeknes Technologiju akademija. 2016, vol. 1, p. 35–46.
- Bitinas, B. (2006). *Edukologinis tyrimas. Sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.
- Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija. I d.* Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
- Bruzgelevičienė, R., Žadeikaitė, L. (2007). Dokumentinis tyrimas kaip socialinio kokybinio tyrimo metodas. *Pedagogika*, 86, 82–89.
- Kauno technologijos universiteto Pedagogikos (X100) krypties Savianalizės suvestinė (2011).
- Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2010 m. sausio 8 d. įsakymas Nr. V-54 „Dėl pedagogų rengimo reglamento“.

- Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2012 m. gruodžio 12 d. įsakymas Nr. V-1742 „Dėl švietimo ir mokslo ministro 2010 m. sausio 8 d. įsakymo Nr. V-54 „Dėl pedagogų rengimo reglamento patvirtinimo“ pakeitimo“.
- Marwick, A. (1970). *The nature of history*. London: Macmillan.
- McCulloch, G. (2004). *Documentary research in education, history and the social sciences*. London and New York: Routledge. Falmer, Taylor & Francis Group.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). London: Sage.
- Qualitative Research Methods [žiūrėta 2019 m. rugsėjo 19 d.]. Prieiga per internetą: http://uk.geocities.com/balihar_sanghera/qrmdocumentaryresearch.html.
- Studijų kokybės vertinimo centro (2012-09-10) pažyma Nr. SV5-35 „Dėl vykdomų studijų programų išorinio vertinimo“.
- Telešienė, A. (2006). *Ekologinis diskursas Lietuvoje 1989–2005 m.*: daktaro disertacija: socialiniai mokslai, sociologija (05S). Kaunas. Prieiga per internetą: http://www.socforumas.lt/files/events/disertacija%20su%20priedais_telešienei.doc.
- Юцевичене, П. (1989). *Теория и практика модульного обучения*. Каунас: ШВисеса.

Pedagogical Studies at Kaunas University of Technology: A Case Study

Nijolė Bankauskienė, Ramunė Masaitytė

Kaunas technical vocational education centre, Kaunas College

S u m m a r y

The purpose of this research paper is to reveal the teacher training experience history at Kaunas University of Technology from 1962 until nowadays, highlighting the importance of the experience accumulated during the five decades, at the same time emphasizing the idea that the university has a unique opportunity to organize teacher-training programmes in a semi-distant way.

Since autumn 1999, such one-year semi-distant teacher training programme has been the only one in Lithuania. This programme is designed for those teachers who already work or intend to work as teachers at secondary schools, but, although having a higher education diploma, they lack teacher's qualification. The programme is open to all potential students from the whole Europe. The programme is distinguished by a well-matched coherence of 30 credits of theoretical courses and 30 credits of practice. Most often, the pedagogical practice is organized at partner schools of the university. Students can also enter their practice at schools of their own choice.

The article consists of two parts. The first part deals with the history of teacher training at Kaunas University of Technology from 1962 to 1991. The second part of the research paper analyses the development of pedagogical studies (including a semi-distant teacher-training programme) from 1997 to the present day. The article emphasizes the scientific and practical contribution of professors A. Novodvorskis, L. Šiaučiuikėnienė, B. Bitinas, P. Jucevičienė and others, to the development of pedagogy studies at Kaunas University of Technology.

Jūrininkų rengimui kylantys iššūkiai ir galimybės sparčiai modernėjančios jūrinės industrijos kontekste: mokslinių tyrimų apžvalga

Indrė Mickevičiūtė

Klaipėdos universitetas

Anotacija. Šiame straipsnyje siekiama išryškinti jūrininkų rengimo procesą analizuojančius tyrimus, kai sparčiai modernėjanti jūrinė industrija suponuoja poreikį edukacijos transformacijos kaitai. Mokslinių tyrimų analizė išryškina, kad vieni tyrimai šia tema labiau fokusuojasi į tai, kad per artimiausią dešimtmetį autonominiai laivai bus integruoti į jūrinę industriją, kiti tyrėjai akcentuoja socialinių įgūdžių ir emocinio intelekto, motyvacijos svarbą mokantis ir dirbant jūroje. Jūrininkų rengimas suvokiamas kaip ilgalaikis procesas, kuriame ugdymo paradigmu derinimas, grįstas vertybinėmis nuostatomis, kompleksiskai apimantis asmenybės savybių, bendrųjų kompetencijų, profesinių žinių ir įgūdžių formavimą, sudarytų prielaidas aukštos kvalifikacijos jūrininkų rengimui.

Esminiai žodžiai: jūrininkų rengimas, edukacija, modernizavimas, socialiniai įgūdžiai.

Abstract. The aim of this article is to analyze and systematize the research examining the process of training seafarers, in a time when the rapidly modernizing maritime industry presupposes the need for educational transformation change. The analysis of the research reveals that some research on this topic focuses more on the development of autonomous vessels, presents the idea of the Shore Control Center, where operators will manage autonomous vessels. Other researchers emphasize the importance of social skills and emotional intelligence in the process of training seafarers. The training of seafarers is a long-term process in which the harmonization of educational paradigms, based on values, comprehensively covering the formation of personality traits, general competencies, professional knowledge and skills, would create preconditions for the training of highly qualified seafarers.

Key words: seafarers training, educational, modernization, social skills.

Įvadas

Sparčiai besivystant globalizacijos procesui, didėjant laivų eismo intensyvumui bei keleivių ir krovinių srautams, kvalifikuotų jūrininkų trūkumas kelia vis didesnį jūrinės industrijos rūpestį (Yuen et al., 2018). Kai jūrų keliais gabenama 90 procentų krovinių, jūrų transporto logistika tampa itin reikšminga ekonomikai (Tarptautiniai laivybos rūmai, 2019).

Tarptautinis jūrininkų švietimo ir mokymo reguliavimas remiasi greitai kintančios aplinkos įtaka laivybai, siekia aukšto jūrų saugumo, taršos prevencijos lygio, operacijų tvarumo, norint atliepti šiuos poreikius reikalinga analizuoti ir reorganizuoti jūrininkų rengimo procesą keliant naujus tikslus ir uždavinius (Luo, Shin, 2016; Mukherjee, Mejjia, Xu, 2020). Šiandien jūrininkas turi gebėti vadovauti ir (arba) tinkamai prisitaikyti, jis turi būti iniciatyvus bei dinamiškas, mokymo programos turi apimti visiškai naują

spektrą techninių ir eksploatacinių temų, įskaitant alternatyvius degalus ir technologijas, logistikos ir saugos klausimus, tokius kaip žalos kontrolė, evakuacija ir krizių valdymo operacijos (Boulougouris et al., 2019). Švietimo institucijos, centrai, treniruoklių ir technologijų tiekėjai turi nuolat atnaujinti ir modernizuoti mokymo(si) bazę, siekiant jos atitiktis šiuolaikinių laivų įrangai. Kyla iššūkių dėl mokymo programos sudarymo ir jos įgyvendinimo, dėl instruktorių kvalifikacijos, turinio ir trukmės, mokymosi veiklų, mokymosi metodų, išteklių prieinamumo, vertinimo metodų ir kokybės standartų sistemų sinergijos (Manuel, 2017). Jūrų sektoriaus modernizavimas ir uostų plėtra orientuojami į greitos krovos technologijas. Sutrumpėjus laivo buvimui krante, įgulos nariai turi mažiau galimybių išlipti į krantą. Todėl šiuolaikiniam jūrininkui vien profesinių žinių nepakanka, socialiniai įgūdžiai, gebėjimai spręsti konfliktines situacijas, prisitaikyti tarpkultūrinėje įguloje tampa svarbiu aspektu gyvenant ir dirbant laive (Kemalova, Nikonorova, 2019; Oldenburg et al., 2019).

Jūrininkų rengimą reglamentuoja 1978 m. tarptautinė konvencija „Dėl jūrininkų rengimo, atestavimo ir budėjimo normatyvų“. Europos Sąjungos reikalavimai jūrininkų rengimui išdėstyti Europos Parlamento ir Tarybos direktyva, kuria iš dalies keičiama direktyva 2008/106/EB „Dėl minimalaus jūrininkų rengimo“ ir panaikinama direktyva 2005/45/EB „Dėl valstybių narių išduotų jūrininkų atestatų abipusio pripažinimo“. Jūrininkų rengimą Lietuvoje reglamentuoja Lietuvos Respublikos susisiekimo ministro 2005 m. rugpjūčio 8 d. įsakymas Nr. 3-355 „Dėl Lietuvos Respublikos jūrinio laipsnio diplomų ir kvalifikacijos liudijimų jūrininkams, plaukiojantiems tarptautiniais reisais, išdavimo taisyklių patvirtinimo“.

Mokymo centrų ir jūrinių kompanijų organizuojami jūrininkų rengimo kursai orientuojasi tik į būtinus minimalius Konvencijos reikalavimus (Lušić et al., 2019; STCW Manila <...>, 2011). Tačiau jūrininkų rengimas aukštojoje mokykloje grindžiamas Europos aukštojo mokslo direktyvomis, kuriose apibrėžta siekiamybė skatinti mokymąsi visą gyvenimą, ugdyti prie pokyčių sugebančias prisitaikyti asmenybes, formuoti karjeros ir asmeninio tobulėjimo kompetencijas (Svarbiausi Bolonijos proceso dokumentai, 2013). Jūrininkų rengimo aukštojoje mokykloje procese svarbu laikytis direktyvose išreikštų nuostatų, kad būsimieji specialistai pasižymėtų universalumu, įgytų bendrąsias ir specialiąsias – dalykines kompetencijas, žinios ir įgūdžiai atitiktų šiuolaikinės jūrinės industrijos poreikį.

Jūrininkų rengimo procesas ir jo transformacija sparčiai modernėjant jūrinei industrijai aktualizuojami užsienio mokslininkų, todėl šiame straipsnyje keliamas *tyrimo tikslas* – aptarti jūrininkų rengimo procesą analizuojančius tyrimus, siekiant išryškinti aplinkos suponuojamus iššūkius bei edukacijos proceso kaitą.

Tyrimo metodas: mokslinės literatūros apžvalga.

Tyrimo metodologija grindžiama socialinio konstrukcionizmo teorija (Berger, Luckmann, 1966), kurioje socialinės realybės fenomenai, kaip edukacija, konstruojami, įkomponuojami ir įtvirtinami tiek kasdieninėse sąveikose, tiek institucinėje ir mokslinėje praktikoje. Šios nuostatos laikymasis įgalina jūrininkų rengimo proceso konceptą suvokti skirtinguose socialinių sąveikų kontekstuose bei analizuoti jūrininkų rengimo procesą sparčiai modernėjančios aplinkos poveikio perspektyvoje.

Jūrininkų rengimo proceso modernizavimas

Moksliniuose tyrimuose (Hoyhtya et al., 2017; Utne et al., 2020) ir pramonės iniciatyvose vis didesnis dėmesys skiriamas autonominių laivų (MASS) kūrimui. Projekte MUNIN (2014) pristatoma kranto kontrolės centro (SCC) idėja, kad operatoriai stebės / valdys autonominius laivus. Tai suponuoja pokyčius jūrininkų rengimo procese, numanant, kad autonominiams laivams reikės operatorių, dirbančių krante, o operatorių funkcijos priklausys nuo laivo autonomijos lygio, t. y. aukšto lygio autonomijos atveju operatorių užduotis gali apsiriboti tik stebėjimu, o žemesniu autonomijos lygiu jų užduotis gali būti nuotolinis laivo valdymas. Tikimasi, kad situacijose, kuriose autonominė sistema negali problemos išspręsti pati, operatoriai per nuotolinį valdymą ją išspręs (Ramos, Utne, Mosleh, 2019).

Kaip teigia S. C. Mallamas ir kt. (2019), laivų eksploatavimo modernizavimas kelia iššūkių įstaigoms, rengiančioms jūrininkus. Švietimo institucijos, centrai, trenerių ir technologijų tiekėjai turi nuolat atnaujinti ir modernizuoti mokymo(si) bazę, siekiant jos atitiktis šiuolaikinių laivų įrangai. Užsienio autoriai analizuoja technologijų, virtualios realybės priemonių integravimo į įprastą jūrininkų rengimo procesą klausimus. Iširta, kad jų taikymas didina jūrininkų motyvaciją, skatina įsitraukimą, atveria didesnes galimybes virtualiomis priemonėmis sukurti realybę atitinkančias situacijas, kurioms esant jūrininkai gali praktikuotis (Mallam, Nazir, Renganayagalu, 2019).

Sparčiai modernėjant laivų įrangai, imta nagrinėti žmogaus ir automatinių įrenginių sąveikos įtaką jūrinėms operacijoms (Pazouki et al., 2018). Su laivų automatizavimo technologija susiję žmogiškieji veiksniai – žmogiškos klaidos, nepakankamas situacijos suvokimas ir automatikos šališkumas – gali tapti avarijos priežastimi. Nepaisant didesnių saugos standartų, jūrų pramonėje egzistuoja supratimas, kad technologiniai patobulinimai, įskaitant automatizavimą, negali apsaugoti nuo jūrinių incidentų. ES finansuojami projektai (Projektas „SEAHORSE“, 2016 m.; Projektas „SURPASS“, 2012 m.) išryškino, kad automatikos gedimas gali sukelti rimtų pasekmių. Tyrimo metu mokslininkai (Pazouki et al., 2018) stebėjo 12 denio kariūnų, kadetų veiklą, naudodami modeliavimo vaizdo įrašą ir stengdamiesi suprasti būsimų jūrininkų požiūrį (pvz., pasitikėjimo automatizavimu lygį) į laivo automatizavimą. Tyrimo rezultatai išryškino aukštą jūrininkų pasitikėjimo automatizavimu lygį, tačiau, įvykus gedimams sistemoje, prireikė daugiau laiko juos pastebėti, identifikuoti ir pašalinti. Todėl, modernizuojant jūrininkų rengimą, svarbiomis nuostatomis tampa ne tik informacijos, kaip dirbti su naujausia įranga, perdavimas, bet ir jūrininkų suvokimo koncentracijos, susitelkimo ir situacijos analizės gebėjimų, būtinų greitam įrangos gedimui identifikuoti ir situacijai suvaldyti, ugdymas.

Jungtinės Karalystės (JK) mokslininkai, suvokdami jūrininkų rengimą kaip visą gyvenimą trunkantį procesą, savo tyrimuose išryškino jūrininkų motyvacijos svarbą mokantis naujų laivo valdymo technologijų, akcentavo ją kaip mokymosi rezultatų gerinimo prielaidą (Tang, Sampson, 2018). Remdamiesi jūrininkų patirtimi, autoriai analizavo, kokie veiksniai skatina mokytis, o kokie demotyvuoja. Jūrininkai iš įvairių pasaulio šalių dalyvavo dalinai struktūruotame interviu, siekiant identifikuoti mokymosi su naujai įdiegta įranga proceso eigą, kokios buvo mokymosi paskatos, kas mokymąsi komplikavo. L. Tango ir

H. Sampson (2018) tyrimo rezultatai parodė, kad jūrininkai labiau linkę mokytis, jei įgytos kompetencijos siejamos su paaukštiniu, didesniu darbo užmokesčiu, geresnėmis darbo sąlygomis, jiems labai svarbu dalyvauti renkantis mokymus, savarankiškas mokymų pasirinkimas labiau motyvuoja mokytis, tokiu būdu pasiekiami geresni mokymosi rezultatai, palyginti su tais, kurie dalyvauja institucijos nustatytuose mokymuose.

Tyrimai, analizuojantys naujų technologijų integraciją į mokymo procesą, išryškino teigiamą jų poveikį mokymosi motyvacijai, didesnes galimybes atkurti realias situacijas laive, tačiau svarbu akcentuoti, kad tai kelia didelius finansinius iššūkius švietimo ir mokslo institucijoms.

Mokymo(si) turinio ir pasiekimų vertinimo aspektai

Analizuodamas naujų technologijų eros keliamus iššūkius jūrininkų rengimo procese, A. Alopas (2019) pastebi, kad ketvirtąjį industrinę revoliuciją, priešingai nei buvusios, vyksta itin sparčiai. Tačiau švietimo procese naujų mokymo programų, modulių rengimo, tvirtinimo ir organizavimo darbai užima daug laiko ir negali greitai reaguoti ir prisitaikyti prie pokyčių. Autorius kelia esminius klausimus – ką ir kaip mokytis ir koks yra dėstytojo vaidmuo?

Kaip vieną iš svarbiausių problemų ugdymo procese jis apibrėžia žinių, temų ir studijų dalykų atskyrimą. Jo teigimu, neretai skirtingus studijų dalykus dėstantys dėstytojai nežino kito dėstytojo mokymo turinio, metodikos, nėra vientisumo tarp dėstomų dalykų. Anot A. Alopo (2019), kiekvienoje jūrininkus rengiančioje aukštojoje mokykloje yra studijų dalykų, susijusių su aplinkos ir gamtos apsauga bei problemomis, tačiau neretai jie nėra susiję su specialybės dalykais, o savarankiškai studentai ne visada geba kurti sąsajas. Kaip alternatyvą autorius siūlo išskirti studijų dalykus paskirstant į kelias dalis, skirtingas studijų dalyko dalis gali dėstyti keli dėstytojai – savo srities specialistai. Analizuodamas dėstytojo vaidmenį, autorius pastebi, kad šiandien žinios sensta greitai. Jūrininkas, baigęs karjerą prieš dešimt ar daugiau metų, kai kuriose srityse gali turėti mažiau žinių nei studentai. Dinamiškai besivystančiame laivybos ir skaitmeniniame sektoriuje, kai žinios yra iš principo prieinamos visiems, buvę jūrininkai ne visada turi daugiau žinių. Kaip teigia autorius, turi keistis ir pats mokymo formos konceptas, prieš tai vyravusį „Aš sakau tau tai, ką žinau, ir rodu tau tai, ką aš galiu padaryti, o tu bandai padaryti geriau už mane“ keičia „Mokykimės kartu, mąstykime kartu ir ieškokime geriausių sprendimų“.

V. Frančiūcas ir kt. (2019) analizavo žinių valdymo aspektus aukštosiose mokyklose, rengiančiose jūrininkus, skirstydami juos į profesinių (jūrinių) žinių visumą, kuri remiasi tarptautine konvencija „Dėl jūrininkų rengimo, atestavimo ir budėjimo normatyvų“, ir bendrąsias švietimo kompetencijas. Kaip teigia autoriai, jūrininkų rengimo kursų moduliai apima platų veiklos spektrą priklausomai nuo jūrininko pareigų laive.

Tam tikruose kursuose, kaip Suskystintųjų dujų tanklaivio krovinių išplėstinis mokymas, yra visiškai parengtas ugdymo turinys, tačiau kituose kursuose, pavyzdžiui, Lyderystės ir vadybos įgūdžių valdymo programos, yra tik nubrėžtos gairės, todėl mokymo programą tenka rengti institucijoms. Autoriai pastebi, kad į jūrininkų rengimo procesą instituciniu lygmeniu neretai būna įtraukiami mokslinių tyrimų ir plėtos (R&D) studijų dalykai.

Siekiant užtikrinti suderintą JRAB konvencijos įgyvendinimą mokymo programose, palengvinti galimybę naudotis žiniomis ir įgūdžiais, kurių reikalauja vis sudėtingesnė jūrininkystės technologija, yra nustatyti skirtingų minimalių kompetencijos standartų reikalavimai atsižvelgiant į atsakomybių lygius ir funkcijas laive. Standartai nurodomi šie:

- kompetencija;
- žinios, supratimas ir mokėjimas;
- kompetencijos įvertinimo būdai;
- kompetencijos vertinimo kriterijai.

Rengiant aukštos kvalifikacijos jūrininkus, nepakanka laikytis tik minimalių konvencijos reikalavimų, kita vertus, neįmanoma apibrėžti visų reikalingų kompetencijų, atsižvelgiant į skirtingas jūrininkų darbo vietas bei aplinkybes (Francii et al., 2019).

Šiandieninėje darbo rinkoje išryškėja problema – aukštos kvalifikacijos, ilgametę patirtį turinčių jūrininkų stygius. Sparčiai modernėjančiai laivybos industrijai reikalingas aukštos kvalifikacijos personalas (Lušić et al., 2019).

Pasak Z. Lušićo ir kt. (2019), švietimo ir mokymo įstaigos kartu su laivybos įmonėmis turėtų nuolat investuoti į papildomą įgulos narių mokymą ir kurti ilgalaikius planus bei strategijas, siekiant užtikrinti aukštos kvalifikacijos darbo jėgą jūrininkų sektoriuje, ypač vadovavimo lygmeniu. Įgyvendinant išskeltus tikslus, jūrininkų rengimas turėtų būti orientuotas į:

- mokymus, skirtus praktiniams įgūdžiams su jūriniais treniruokliais įgyti;
- individualius poreikius;
- mokymus, skirtus ugdyti STEM (technologines, inžinerines ir matematines) kompetencijas;
- vadovavimo ir žmogiškųjų išteklių valdymo įgūdžių formavimą;
- parengimą gyventi ir dirbti jūroje;
- rengimą personalo, kuris ateityje valdys autonominius laivus (Lušić et al., 2019, p. 68).

Vis didesnes mokslines diskusijas kelia jūrininkų mokymosi pasiekimų vertinimas. Mokslininkai akcentuoja, kad naudojama įprasta vertinimo sistema negali pasiekti numatyto tikslo – vertinti žinias ir supratimą nepakanka, jūrininkas turi gebėti kompetentingai elgtis laive (Ghosh, 2018). Imtasi analizuoti tradicinį ir autentišką vertinimus (Ghosh et al., 2020). Išryškėjo, kad tradiciniai vertinimo metodai (egzaminai žodžiu ir klausimai su atsakymų variantais) reikalauja jūrininkų studentų informacijos įsimenamumo gebėjimų, o autentiškas vertinimas skatina kritinį mąstymą, siekiant, kad studentai gebėtų pritaikyti žinias konkrečiame kontekste.

Australijos jūrų kolegijoje atliktas tyrimas išryškino, kad autentiškai vertinami studentai buvo labiau orientuoti į aukštesnius akademinis pasiekimus, kas leidžia daryti prielaidą, kad akademiniai pasiekimai gerės, jei studentai sutelks dėmesį į informacijos suvokimą, kritinę analizę ir gebėjimą žinias pritaikyti praktikoje, o ne į informacijos įsimenimą. Tyrimo išvados taip pat išryškino, kad itin svarbus tampa grįžtamasis ryšys, kuris turi būti naudojamas nurodant žinių ir įgūdžių spragas, o vėliau labai svarbu suteikti dar vieną galimybę atlikti užduotį prieš priimanč galutinį sprendimą dėl studento kompetencijos vertinimo, skatinant savirefleksiją apie dabartinę mokymosi praktiką ir galimybę tobulėti (Ghosh et al., 2020).

Socialinių įgūdžių, emocinio intelekto, vadybos, karjeros valdymo kompetencijų svarba rengiant jūrininkus

Nepaisant to, kad šiandien laivo valdymas nuolat modernizuojamas, o per artimiausią dešimtmetį tikimasi sėkmingos autonominio laivo integracijos į jūrų sektorių, tyrimuose (Kemalova, Nikonorova, 2019; Mellbye, Carter, 2017; Liu et al., 2020) ir toliau aktualizuojami jūrininkų socialiniai įgūdžiai, emocinis intelektas, emocinė sveikata bei karjeros valdymo kompetencijos, kurios itin svarbios sparčiai modernėjant jūrinei industrijai.

Šiandien jūrininkų darbo specifiškumas siejamas su psichosocialiniais ir fiziniais stresoriais, apimančiais autoritetinę lyderystę, sunkų darbo krūvį, socialinę atskirtį, todėl emocinė sveikata, emocinis intelektas vis dažniau aktualizuojami užsienio autorių (McVeigh et al., 2017; Yuen et al., 2020).

Kaip teigia Y. Liu ir kt. (2020), pagrindinė jūrinių incidentų priežastis vis dėlto yra žmogiškosios klaidos, todėl autoriai ėmėsi tyrimo, siekdami atskleisti, ar jūrininkų emocinė būseną gali turėti įtakos jų profesinei veiklai. Autorių atlikto tyrimo metu pasitelkiant navigacinį treniruoklį buvo kuriamos realios situacijos laive, atlikus užduotį pateikiami klausimynai, taikomos elgesio ir atvejo analizės bei matuojami biosignalai, kurie, anot tyrėjų, ne tik leidžia išsiaiškinti galimas klaidų priežastis, bet ir stebėti darbo krūvį, stresą ir emocijas, kurias jūrininkai patiria atlikdami jūrines užduotis su treniruokliais. Tyrimas buvo pagrįstas elektroencefalografijos (EEG) metodu gautais duomenimis, kurie, anot mokslininkų, galėtų palengvinti instruktorių / egzaminuotojų darbą vertinant jūrininkus, taip pat būtų išvengiama šališkumo. Buvo pasiūlyti EEG grįsti jūrininkų vertinimo algoritmai, sistema taip pat teikė išsamius vertinimo rezultatus, o instruktoriai gali naudoti tokią informaciją, kad nuspręstų, kuriai konkrečiai operacijai vis dar stinga įgūdžių. Mokslininkų teigimu, šios metodikos taikymas rengiant jūrininkus suteiktų išsamesnę informaciją apie sritis, kuriose jūrininkui dar stinga kompetencijų (Liu et al., 2020).

L. Tango ir H. Sampson (2018) atlikto tyrimu išryškintas kitas aspektas, kuris svarbus emocinei jūrininkų sveikatai. Autorių teigimu, jūrininkų formalusis mokymasis daugeliu atvejų organizuojamas atostogų metu, o tai turi neigiamą įtaką jų savijautai, jūrininkai jaučia nuovargį, įtampą, stinga laiko, kurį jie gali praleisti su artimaisiais. Tačiau tyrimo išvados taip pat rodo, kad jei mokymasis yra siejamas su aiškia karjeros perspektyva, tai tampa stipriu motyvuojančiu veiksmu, net jei mokymai organizuojami atostogų metu ir jų išlaidos nėra kompensuojamos. Nors dalis jūrininkų nuolat gilina žinias, siekdami profesinės kvalifikacijos tobulinimo ar norėdami išlikti konkurencingi darbo rinkoje, daugelis jų gali būti suinteresuoti pailsėti atostogų metu, pabūti su draugais bei šeimos nariais (Tang, Sampson, 2018).

P. Mukherjee ir kt. (2020) analizavo teisinius ir administracinius iššūkius jūrininkų rengimo srityje ir jų mokymo sistemoje. Autoriai pastebėjo, kad nepaisant reikšmingo darbo, kurį atliko pasaulinė jūrų bendruomenė, sukurdama švietimo, mokymo, vertinimo ir atestavimo standartus, skirtumas tarp šalių galimybių juos atitikti, įgyvendinti optimalias teises bei administracines nuostatas išlieka reikšmingas. Tarptautinis jūrininkų švietimo ir mokymo reguliavimas remiasi greitai kintančios aplinkos įtaka laivybai, veiksmingų operacijų tvarumu bei saugumu, todėl šiandien jūrininkas turi gebėti vadovauti ir (arba)

tinkamai prisitaikyti, jis turi būti iniciatyvus bei dinamiškas. Rengiant jūrininkų kompetencijų tobulinimo kursus, buvo išplėtoti tiltelio išteklių valdymo mokymai, skirti bendravimo, lyderystės, sprendimų priėmimo ir komandinio darbo įgūdžiams lavinti. Tačiau, kaip teigia P. Mukherjee ir kt. (2020), ši sritis ir su ja susiję mokymosi rezultatai yra sunkiai reguliuojami, taip pat kol kas nėra pagrįstų tyrimų apie tokių kursų efektyvumą.

M. Brenkeris ir kt. (2017), pasitelkę kokybinio tyrimo metodą, išryškino, su kokiais iššūkiais susiduria jūrininkai, dirbdami tarpkultūrinėje įguloje. Buvo sudarytos trys *focus* grupės, kuriose atliktas interviu siekiant išsiaiškinti jūrininkų požiūrį į iššūkius, patiriamus dirbant tarptautinėse įgulose.

M. Brenkerio ir kt. (2017) tyrimas parodė, kad, viena vertus, susidūrimas su tarptautine įgula gali lemti platesnį ir įvairesnį įgūdžių ir kompetencijų rinkinį, kita vertus, darbas multikultūrinėje įguloje kelia iššūkį jūrininkams. Pagrindinis iš šių iššūkių yra kalbos barjeras, jūrininkai turi koordinuoti sudėtingus veiksmus bei įvairias užduotis, tačiau komunikacija vyksta ne gimtąja kalba, o tai apsunkina informacijos perdavimą, bendravimas su kitų tautybių kolegomis neretai trukdo efektyviam darbui komandoje ne tik dėl kalbos barjero, bet ir dėl kultūrinių skirtumų. Tarp problemų, kylančių dirbant su skirtingų tautybių žmonėmis, taip pat išryškėjo požiūrio į darbą skirtumai, bendravimo stilius. M. Brenkeris ir kt. (2017) siūlo darbo multikultūrinėje įguloje iššūkių įveikos būdą – į jūrininkų rengimo procesą įtraukti tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo modelį, kuriam numatytos žinios apie kitas kultūras, sąmoningumo ir tolerancijos ugdymas skatintų efektyvesnį bendradarbiavimą tarp įgulos narių.

Jūrinės industrijos modernizavimas skatina mokslininkus analizuoti pokyčių poveikį jūrininkų įsidarbinamumui ir jų karjerai (Momoko, Talmor, 2019; Lušić et al., 2019).

L. Čampara ir kt. (2017) tirdami jūrininkų požiūrį į aukštojo mokslo kokybę išryškino, kad jūrininkai aukštojo mokslo kokybę sieja su mokymo programų ir mokymo priemonių atitiktimi šiuolaikinės laivybos poreikiams, karjeros perspektyvoms bei galimybei išlikti konkurencingam laivybos rinkoje. L. Čamparos ir kt. (2017) tyrimo rezultatai patvirtino mokslininkų iškeltas dvi hipotezes: jūrininkai, įgiję aukštąjį išsilavinimą, labiau supranta švietimo svarbą ir yra labiau patenkinti įgytomis žiniomis mokymosi metu; aukštesnės kompetencijos jūrininkai, einantys vadovaujamas pareigas ir (ar) turintys ilgametę darbo patirtį, geriau supranta švietimo svarbą ir yra labiau patenkinti mokymosi metu įgytomis žiniomis. Autorių teigimu, respondentų atsakymai išryškino profesinių kompetencijų svarbą karjeros valdymui.

Laivo valdymas ir operacijos laive – itin sudėtingas ir nuolat atnaujinamas bei modernizuojamas procesas, reikalaujantis nuolatinio mokymosi ir persikvalifikavimo (Čampara, Frančić, Bupić, 2017), todėl karjeros valdymo kompetencija tampa itin reikšminga siekiant išlikti konkurencingam darbo rinkoje.

Išvados ir diskusija

Apibendrinant galima teigti, kad nuolatinis jūrinės industrijos modernizavimas, autonominių laivų kūrimas, naujų technologijų integravimas skatina tarptautinį jūrininkų švietimą ir mokymą remtis greitai kintančios aplinkos įtaka laivybai, veiksmingų opera-

cijų tvarumu bei saugumu. Šie veiksniai suponuoja poreikį iš naujo peržiūrėti jūrininkų rengimą reorganizuojant edukacijos procesą.

Mokslinės literatūros analizė išryškina, kad nepriklausomai nuo to, ar laivas bus valdomas nuotoliniu būdu, ar ne, juos valdantys žmonės ir toliau turės būti rengiami pagal visą gyvenimą trunkantį mokymosi konceptą, įveikiant XXI amžiui būdingus iššūkius. Jūrininkų rengimas – tai ilgalaikis procesas, kuriame svarbus studijų programų turinys, dėstytojų-instruktorių kvalifikacija, nuolatinis mokymo(si) bazės modernizavimas. Šis procesas turėtų būti visybiškas, orientuotas ne tik į profesinius įgūdžius, bet į visą jauno žmogaus asmenybę ugdymo paradigmu derinimas, grįstas vertybinėmis nuostatomis, kompleksiskai apimantis asmenybės savybių, bendrųjų kompetencijų, profesinių žinių ir įgūdžių formavimą. Tai sudarytų prielaidas aukštos kvalifikacijos jūrininkų rengimui.

Analizuojant jūrininkų rengimą pasigendama išsamesnės teorinės analizės nacionaliniu lygmeniu, tyrimų apie tarptautinių reglamentų pritaikomumą, mokymo(si) proceso organizavimą, žinių valdymo aspektus švietimo ir mokymosi įstaigose. Taip pat siektina atskleisti, su kokiais iššūkiais susiduria šiandieninis jūrininkų rengimas, kaip kyla nauji edukacijos uždaviniai, modernizuojama mokymo(si) bazė, aktualizuojama „minkštųjų“ įgūdžių svarba, kinta reikalavimai dėstytojų kvalifikacijai.

Literatūra

- Alop, A. (2019). *The Challenges of the Digital Technology Era for Maritime Education and Training*. 2019 European Navigation Conference (ENC). doi:10.1109/euronav.2019.8714176
- Berger, P. L., Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Garden City, NY: Anchor Books.
- Brenker, M., Möckel, S., Küper, M., Schmid, S., Spann, M., Strohschneider, S. (2017). Challenges of multinational crewing: a qualitative study with cadets. *WMU Journal of Maritime Affairs*, 16 (3), 365–384. doi:10.1007/s13437-016-0117-5
- Boulougouris, E., Panagiotis, M., Leonidas, C., Vavourakis, G., Theotokatos, G., Aymelek, M., Kurt, I. (2019). Developing multidisciplinary blended learning courses for maritime education with cross-European collaboration. *WMU Journal of Maritime Affairs*, 18, 319–340.
- Čampara, L., Frančić, V., Bupić, M. (2017). Quality of maritime higher education from seafarers' perspective. *Scientific Journal of Maritime Research*, 31, 137–150.
- Frančić, V., Zec, D., Maglič, L., Rudan, I. (2019). 19th Annual General Assembly – AGA 2018. International Association of Maritime Universities (IAMU), 137–145.
- Ghosh, S. (2018). Defining authentic assessment towards its achievement and implementation in seafarer education and training. *Australian Journal of Maritime & Ocean Affairs*, 10, 54–66. doi.org/10.1080/18366503.2017.1399781
- Ghosh, S., Brooks, B., Ranmuthugala, D., Bowles, M. (2020). Authentic versus traditional assessment: An empirical study investigating the difference in seafarer students. *Academic Achievement. Journal of Navigation*, 1–16. doi: 10.1017/s0373463319000894
- Hoyhtya, M., Huusko, J., Kiviranta, M., Solberg, K., Rokka, J. (2017). Connectivity for autonomous ships: Architecture, use cases, and research challenges. *International Conference on Information and Communication Technology Convergence (ICTC)*. doi:10.1109/ictc.2017.8191000
- International Maritime Organization. Prieiga per internetą: <http://www.imo.org>.

- Yuen, K. F., Li, K. X., Ma, F., Wang, X. (2020). The effect of emotional appeal on seafarers' safety behaviour: An extended health belief model. *Journal of Transport & Health*, 16, 100810. doi:10.1016/j.jth.2019.100810
- Yuen, K. F., Loh, H. S., Zhou, Q., Wong, Y. D. (2018). Determinants of job satisfaction and performance of seafarers. *Transportation Research Part A: Policy and Practice*, 110, 1–12. doi: 10.1016/j.tra.2018.02.006
- Kemalova, L., Nikonorova, M. (2019). Influence of environmental factors and socio-psychological assistance to seafarers with signs of a professional burnout syndrome. International Science Conference SPbWOSCE-2018 "Business Technologies for Sustainable Urban Development". doi: org/10.1051/e3sconf/201911002002
- Lefkowitz, R. Y., Slade, M. D., Redlich, C. A. (2019). Rates and occupational characteristics of international seafarers with mental illness. *Occupational Medicine*, 69 (4), 279–282. doi: 10.1093/occmed/kqz069
- Liu, Y., Lan, Z., Cui, J., Krishnan, G., Sourina, O., Konovessis, D. (2020). Psychophysiological evaluation of seafarers to improve training in maritime virtual simulator. *Advanced Engineering Informatics*, 44, 101048. doi: 10.1016/j.aei.2020.101048
- Luo, M., Shin, S. H. (2016). Half-century research developments in maritime accidents: Future directions. *Accident Analysis & Prevention*. doi: 10.1016/j.aap.2016.04.010
- Lušić, Z., Bakota, M., Čorić, M., Skoko, I. (2019). Seafarer market – Challenges for the future. *Transactions on Maritime Science*, 8 (1), 62–74. doi: 10.7225/toms.v08.n01.007
- Mallam, S. C., Nazir, S., Renganayagalu, S. K. (2019). Rethinking maritime education, training, and operations in the digital era: Applications for emerging immersive technologies. *J. Mar. Sci. Eng*, 7, 428. doi: org/10.3390/jmse7120428
- Manuel, M. E. (2017). Vocational and academic approaches to maritime education and training (MET): Trends, challenges and opportunities. *Wmu J. Marit. Aff.*, 16, 473–483. doi: 10.3390/jmse7120428
- McVeigh, J., MacLachlan, M., Stilz, R., Cox, H., Doyle, N., Fraser, A., yer, M. (2017). Positive psychology and well-being at sea. *Maritime Psychology*, 19–47. doi:10.1007/978-3-319-45430-6_2
- Mellbye, A., Carter, T. (2017). Seafarers' depression and suicide. *International Maritime Health*, 68 (2), 108–114. doi: 10.5603/IMH.2017.0020
- Momoko, K., Talmor, P. (2019). *Maritime digitisation and its impact on seafarers employment from a career perspective*. Conference: International Association of Maritime Universities (IAMU) Conference At: Tokyo.
- Mukherjee, P. K., Mejia, M. Q., Xu, J. (Eds.). (2020). The evolution of seafarer education and training in international law. Maritime law in motion. *WMU Studies in Maritime Affairs*. doi:10.1007/978-3-030-31749-2
- Nikitakos, N., Sirris, I., Dalaklis, D., Papachristos, D., Tsoukalas, V. D. (2017). Game-based learning for maritime education and training: The case of Trader of the World. *Wmu J. Marit. Aff.*, 16, 265–291.
- Oldenburg, M., Jensen, H. (2019). Maritime field studies: methods for exploring seafarers' physical activity. *International Maritime Health*, 70 (2), 95–99.
- Pazouki, K., Forbes, N., Norman, R. A., Woodward, M. D. (2018). Investigation on the impact of human-automation interaction in maritime operations. *Ocean Engineering*, 153, 297–304. doi: 10.1016/j.oceaneng.2018.01.103
- Ramos, M. A., Utne, I. B., Mosleh, A. (2019). Collision avoidance on maritime autonomous surface ships: Operators' tasks and human failure events. *Safety Sciences*, 116, 33–44. doi: org/10.1016/j.ssci.2019.02.038
- STCW Manila seafarer training amendments enter into force on 1 January 2012. (2011).

- Svarbiausi Bolonijos proceso dokumentai (2013). Vilnius: LR švietimo ir mokslo ministerija. Prieiga per internetą: https://www.smm.lt/uploads/documents/Papildomas%20menui2/Bolonijos_proc-esas/Bolonijos%20proceso%20dokumentai_2013.pdf.
- Tang, L., Sampson, H. (2018). Improving training outcomes: the significance of motivation when learning about new shipboard technology. *Journal of Vocational Education & Training*, 70 (3), 384–398. doi: 10.1080/13636820.2017.139299
- Utne, I. B., Rokseth, B., Sorensen, J., Vinem, J. E. (2020). Towards supervisory risk control of autonomous ships. *Reliability Engineering & System Safety*, 196, 106757. doi: 10.1016/j.res.2019.106757

Challenges and Opportunities for Seafarer Training in the Context of a Modernizing the Maritime Industry: The Research Overview

Indrė Mickevičiūtė

Klaipėda University

S u m m a r y

The rapidly evolving 4th Industrial Revolution poses challenges to the training of seafarers. Continuous modernization of the maritime industry, development of autonomous ships, integration of new technologies into ship management make the international education and training of seafarers rely on the impact of a rapidly changing environment on shipping, the sustainability and safety of efficient operations, thus today a seafarer must be able to lead and/or adapt appropriately, be proactive and dynamic. The latter factors promote re-examination of the process of training seafarers by adapting to the rapidly changing environment, reorganizing the educational process, i.e. goals, objectives, content of curricula, evaluation, qualification of teachers, and methods of education.

The aim of this article is to analyze and systematize the research examining the process of training seafarers, in a time when the rapidly modernizing maritime industry presupposes the need for educational transformation change. The analysis of the research reveals that some research on this topic focuses more on the development of autonomous vessels (MASS), presents the idea of the Shore Control Center (SCC), where operators will monitor/manage autonomous vessels. Other researchers perceive seafarers' work and life at sea as a multifaceted phenomenon, and emphasize the importance of social skills and emotional intelligence in the process of training seafarers.

Overall, whether or not a ship will be operated remotely, the people who will operate it will have to be trained according to a lifelong learning concept to meet the challenges of the 21st century. The training of seafarers is a long-term process in which the content of study programs, the qualification of teachers-instructors, and the continuous modernization of the learning and training basis are important. The training of seafarers today should be comprehensive, focused not only on professional skills, but on the whole personality of a young person. The harmonization of educational paradigms, based on values, comprehensively covering the formation of personality traits, general competencies, professional knowledge and skills, would create preconditions for the training of highly qualified seafarers.

An Integral Approach to the Meaning of Competence

Julija Kubova-Semaka

Kaunas University of Technology

Abstract. Interest in the concept of competence is becoming crucial, as it is highly interconnected with the idea of life-long education and the requirement of continuing professional development. Improving competence and becoming a long-life learner are essential components of ensuring employability. From an educational perspective, a competence-based education addresses the problem of defining exactly what competence is due to the variety of interpretations of its meaning. On the one hand, the concept of competence is understood as an intermediate level of knowledge and skills developed in the future professional (the current student), and yet conversely competence implies efficient behavior in a non-standard situation that requires the highest level of knowledge, skill, and qualification. This paper is based on the analysis of the concept of competence and the variety of interpretations of its meaning. The goal of the paper is to discuss the different concepts of competence, seeking an integral approach to the meaning of competence. The literature review allowed the authors to conclude that the discourse that surrounds competence is widely analyzed in the scientific literature, and the meaning of competence depends upon the approach chosen. Each of these interpretations are rational, and majority of them resonate with Westera's competence model. According to this model, competence can be considered to be comprised of an individual's knowledge, experience, skills, abilities, attitudes, values, and other personal qualities that determine understanding and willingness to solve a concrete intellectual or practical challenge, and ensure success. An individual's competence depends not only on what qualities they have as a whole (their "quality pool") but also, most importantly, on the structure of qualities that they choose from their inner "pool" to solve a situation in life or in work. Attitudes and values are the bases of competence, which constitutes an action's driving force and forms both commitment to an activity and confidence in its success. Competence has a dynamic structure, as in every activity a person not only makes decisions but learns in parallel, and as such their knowledge, experience, and skills are enhanced.

Key words: competence, competency, life-long learning.

Anotacija. Sąvoka „kompetencija“ tampa vis svarbesnė, nes ji yra glaudžiai susijusi su mokymosi visą gyvenimą idėja bei būtinybe nuolat tobulinti savo profesines kompetencijas. Būtent kompetencijų tobulinimas didina profesionalo įsidarbinimo galimybes. Kalbant apie kompetencijomis grįstą išsilavinimą iškyla nemažai problemų, kadangi kompetencijos samprata suprantama gana skirtingai. Iš vienos pusės, ji vertinama kaip vidutinis žinių ir įgūdžių lygis, iš kitos pusės, reiškia efektyvų elgesį nestandartinėje situacijoje, kuriai reikia gilių žinių, įgūdžių ir aukštos kvalifikacijos. Šio straipsnio tikslas – aptarti įvairias kompetencijos sampratas, laikantis integruoto požiūrio į jos prasmę.

Literatūros analizė leido nustatyti, kad nors sąvokos „kompetencija“ diskursas yra plačiai diskutuojamas mokslinėje literatūroje, o jos supratimas priklauso nuo pasirinkto požiūrio, kiekvienas turi racionalumo aspektą. Dauguma požiūrių randa atgarsį Westeros kompetencijos modelyje. Juo vadovaujantis kompetencija galima laikyti individo žinias, patirtį, įgūdžius, gebėjimus, požiūrius, vertybes, kitas asmens savybes, lemiančius supratimą ir pasiryžimą įveikti konkrečią intelektualinę (pažinimo, mąstymo) ar praktinės veiklos reikalaujančią situaciją bei užtikrinančius šios veiklos sėkmę. Asmens kompetencija priklauso ne tik nuo to, kokių kokybių visumą („kokybių baseiną“) jis turi, bet, svarbiausia, ir kokią kokybių struktūrą jis pasirenka iš vidinio „kokybių baseino“, kad įveiktų konkrečią veiklos ar darbo situaciją. Požiūriai, vertybės yra tas kompetencijos pagrindas, kuris pasireiškia kaip veiklos varomoji jėga ir formuoja pasiryžimą šiai veiklai bei pasitikėjimą sėkme. Kompetencija nėra statiška, ji yra dinamiška, gali kisti pačioje veikloje, nes veikdamas žmogus kartu ir mokosi, taigi kaupia žinias, patirtį, įgūdžius.

Esminiai žodžiai: kompetencija, mokymasis visą gyvenimą, kompetencijomis grįstos studijos.

Introduction

The concept of competence is becoming increasingly concrete, not only for the development of businesses but also for the economic, technological, and socio-cultural development of countries. This is due to the notion of learning “everywhere and every time” becoming a necessity for every professional (Desjardins, 2003; Clark, 2005; Jackson, 2011; Borkowska & Osborne, 2018; Polyakov et al., 2018; Matvieva et al., 2019). In a world that is changing rapidly both technologically and socially, it is necessary for a professional to continue the process of their learning, i.e., their professional development (Friedman & Phillips, 2002; Bolderston, 2007), to allow them to achieve their life goals (Tolliver et al., 2017). Moreover, learning and gaining new competences is a practice that has spread from formal learning institutions to become “an activity which happens through life, at work, play, and home” (Klamma et al., 2007, p. 72). It is expected that education should prepare future professionals by providing them with knowledge and skills that are not limited to one particular field. Educational institutions are called upon to equip their students to “have mental flexibility and emotional balance” in order to meet challenges in an ever-changing world (Voinea, 2019, p. 329).

A competence-based education has started to become one of the main conditions for successful future professional development (Norris et al., 1991; Daelmans et al., 2004; Sullivan & Downey, 2015; Shah et al., 2016; Ash et al., 2019). It is outlined specifically by the European Commission in the Bologna process, aiming to create a common European higher education area (ECTS Users’ Guide, 2015). One of the main tasks of this process is to successfully implement competence-based study programs. It should be acknowledged that for some time competence was understood differently in the documents of the Bologna process (Davies, 2017) and other EU documents (Recommendation 2006/962/EC on Key Competences for Lifelong Learning, Recommendation 2008/C 111/01), however the European Higher Education Area has now started to move towards a more harmonious understanding. This can be perceived in the following contexts: 1) the recognition that competence consists of knowledge, skills, abilities, and attitudes; 2) the description of competence in terms of context and situation, paired with the recognition that it can only be demonstrated in practice; and 3) the notion that competence is a “proven ability,” meaning that it can only be demonstrated when an activity has been accomplished, i.e., in relation to the success of this activity.

A different understanding exists in academic discourse: the concept of competence is not clear, and there is broad discordancy in the field. It can be noted that the concept of competence—and even the term’s usage in scholarly articles and educational practice—varies across at least four forms: *competence* (Mulder et al., 2007; Willberg, 2015; Miracchi, 2015); *competences* (Voogt & Roblin, 2012; Salas Velasco, 2014); *competency* (Sullivan & Downey, 2015; Walsh et al., 2017; Sargeant et al., 2018; Kumar & Aithal, 2019; Zheng et al., 2020); and *competencies* (Duron & Giardina, 2018; Ramsaroop & Peterson, 2020; Fonseca & Picoto, 2020). Thus, it is necessary to delve deeper into the existing discourse, and to answer the following question: Which understanding of competence is appropriate to describe a successful unstructured work activity? This paper

aims to discuss different approaches to competence, seeking to reveal (or to construct) the most appropriate definition of competence which might be applicable both for analysis of the activities of twenty-first century professionals and for the universities that aim to produce these professionals via education.

Methodology. The research questions of this paper are as follows: What is the current state of knowledge in the field of competence and other related terms? What are the main achievements and omissions in understanding competence? What are the reasons for this? Can the integrative approach explain the meaning of competence?

The aims and research questions of this paper required a scrutinous analysis of the surrounding literature using Snyder's (2019) methodology, which involves the following methods: systematic literature review; semi-systematic review; and integrative review. Of the three suggested methods, it was decided to conduct an integrative review as this allowed the authors "to assess, critique, and synthesize the literature on a research topic in a way that enables new theoretical frameworks and perspectives to emerge" (Snyder, 2019, p. 335). This serves the aim of this paper exactly: providing new insights on a great number of sometimes contradictory approaches to understanding competence. The sources of this study came from the close reading and review of the conceptual papers and documents which were found in EBSCO with the key-words *competence*, *competences*, *competency*, and *competencies*. This review aimed to choose only those articles which allowed the authors to "assess, critique, and synthesize" the information, resulting in the composition of an integral approach to understanding competence.

Different approaches to the meaning of competence

Norris (1991) classified three approaches to, or definitions of, competence: behaviorist; generic; and cognitive. The behaviorist approach is understood as being composed of learning and performing behaviors that provide desired outcomes or products. As a result, this kind of competence is relatively easy to demonstrate, observe, and assess. The generic approach involves specializing in finding the most effective performer of a job or activity, and identifying the "skills, abilities, and characteristics which are responsible for this difference" (p. 333). Using the generic approach, it can at times be difficult to objectively evaluate these generic skills. The cognitive approach can be understood as the potential of the individual to perform under ideal circumstances (Messick, 1984), or the underlying attributes of a person (Hoffmann, 1999). Again, the question of measurement in the cognitive approach remains a critical issue, as in this sense competence "is a latent construct, i.e., something that may not be directly observable" (Glaesser, 2019, p. 73).

Alternatively, Chievers and Cheetham (2000) conducted a five-year analysis of competence (from 1994 to 1999) that sought to understand its nature and involved over 400 professionals. Their explanation of competence has a historical component, as they explain the development of competence through time and in some cases involve aspects of territory. Their approaches to competence can be classified as follows: 1) the apprenticeship model (up until the nineteenth century), which treats competence as a certain type of craft or mastery, where learners observe the master's practical expertise and the

theoretical background is left to the personal responsibility of the learner without further examination of the knowledge and skills acquired; 2) the technocratic approach (from the end of the nineteenth century up until 1980), which includes a certain set of criteria of specialist knowledge which are tested via examinations and then allow for qualification as a specialist; 3) the reflective practice approach, which is connected with Schön's (1983) skeptical view on formal education and the "knowledge-in-action" practice that he offers, followed by the internal reflection of the specialist; 4) the functional competence approach (from late 1980 onwards) used in the UK, Canada, and Australia, which implies the precise description of each job position and a teaching program that follows it, enabling learners to achieve specific goals in certain working positions; and 5) the personal competence approach (from the beginning of 1980 onwards), which is used primarily in the USA and is associated with Boyatzis' (1982) approach, where the central place is dedicated to the person and their personal characteristics, thus ensuring working efficiency.

It is important that, in their earlier work, Cheetham and Chievers (1996) offered that professional competence has four core elements: 1) knowledge/cognitive competence; 2) functional competence (also known as the UK approach); 3) personal or behavioral competence (also known as the US approach); and 4) values/ethical competence. Knowledge/cognitive competence is defined by the authors as: "...the possession of appropriate work-related knowledge and the ability to put this to effective use" (Cheetham and Chievers, 1996, p. 24). Functional competence is presented as "the ability to perform a range of work-based tasks effectively to produce specific outcomes" (p. 24). This subgroup is derived from the idea of the "functional analysis" of vocational training and the job competence model (Mansfield & Mathieus, 1985), which consists of the task, task management, and role/job environment in which a problem exists. The definition of personal or behavioral competence is "...the ability to adopt appropriate, observable behaviors in work-related situations" (Cheetham and Chievers, 1996, p. 24). This category concentrates more on the personal characteristics of the potential employee, whose potential could be the key to attaining the knowledge and skills required for successful job performance (Boyatzis, 1982). Values/ethical competence is explained as: "the possession of appropriate personal and professional values and the ability to make sound judgments based upon these in work-related situations" (Cheetham and Chievers, 1996, p. 24). Here the ethical, professional, and personal values are included, which directs a person to moral and ethical questions such as: "what is right for me from a personal, professional, and organizational point of view?"

It could be concluded that the concepts of competence have various meanings, and that they depend upon the point of view of the author. After completing an integrative literature review of the articles found which contained the keywords words *competence*, *competences*, *competency*, and *competencies* in EBSCO from the period of 1980 to 2020, a classification of the concept of competence was formed that presents seven different approaches to understanding competence:

1. The "Behavioral or personal competence approach" (or the US approach) or the "behaviorist competence approach" (Norris, 1991), which connects human personal abilities to the ability to work efficiently. For example, Boyatzis (1982) explained competence as a human quality that improves work performance and could be one

- of the main factors in ensuring efficient work. Spencer and Spencer (1993) treated competence as an essential characteristic of an individual that is directly linked with the effective performance of complex work activities.
2. The “Functional competence approach” (or the UK approach), which connects specific descriptions of job performance with the required competences of employees for the efficient performance of this job (Cheetham and Chievers, 1996). This approach could be compared to Norris’ (1991) generic competence approach, which attempts to pinpoint the most efficient worker, compare them to a less efficient worker, and define the skills, abilities.
 3. The “Cognitive competence approach,” which concentrates on a person’s potential to be developed and to perform in ideal circumstances (Norris, 1991)
 4. The “Competence as realized and/or developed capability approach.” Mulder (2000) sees competence as the capability of an individual or an organization to overcome problems and achieve success. Moreover, Mulder et al. (2007) contributes to the competence approach, and adds that “we can say that the concept has only two essential meanings, which is an authority (in the sense of possessing the responsibility, license or right to decide, produce, serve, act, perform or claim) and capability (in the sense of having the knowledge, skills, and experience to perform), as mentioned above” (p. 7). Kalsow et al. (2007) noted that “capability is the enhancement of competence—generally achieved through formative or summative feedback on one’s performance, self-assessment, and coping with unfamiliar contexts and challenges to one’s competencies” (p. 447). This suggests that the capability approach treats competence as a dynamic concept that can be developed by personal reflection on performance.
 5. The “Situated or constructivist competence approach,” which emphasizes the importance of viewing a person’s performance of an activity in relation to their environment or context. This approach is based on the theory of constructivism (Piaget, 1977; Kelly, 1991), and therefore positions the learner and their experience as a filter through which new information can be understood and built upon by connecting it with pre-existing knowledge (Hunter & Krantz, 2010). Barnett (1994) treated competence as the ability to “... cope with unpredictability and even allow for creativity” (p. 73). Kirshener et al. (1997), following Lewin’s ideas about human behavior, offered that competence (C) is a function of knowledge (K), skills (Sk), and situation (S), and consequently it can be presented as: $C = f(K, Sk, S)$. This implies that competence is connected to the knowledge available to an individual and the skills developed and adapted in the context of the situation. Masten and Coastworth (1998) presented the concept of competence as a behavior that allows for efficient adaptation to the environment, attaining a certain level of success in an existing community. The success factor is defined based on a person’s age, gender, or social position in the community in comparison to the level of the results achieved. In other words, competence is the ability to find a new configuration or usage of existing knowledge, through which success in the current environment is attained.
 6. The “Values-based competence approach” which, evidently, reveals the role that values play in competence. Shash et al. (2016) define the structure of competence as “various

components such as knowledge, skills, values, and attitudes” (p. 5). The impact of values and culture on competence is analyzed specifically by Barrett, who notes that human beings develop their competence based on the component factors of cultural and personal values (Barrett, 2016, 2020).

7. The “Organizational competence approach,” which focuses on the human ability to meet challenges in an organizational context. Slenning (1999) presented an understanding of competence in terms of an individual’s ability to cope with different challenges in a specific situation at the level of the organization. The definition offered by Slenning, which focuses on the “ability to cope with a different challenge,” could be understood to involve a person’s flexibility or ability to change their behavior according to the situation or context. As Arnold et al. (1999) outline, the functional characteristics of competence are, in essence, represented by the question of what a person can do at work in comparison to their general characteristics.

Thus, the meaning of competence depends upon the approach taken by the author. It develops depending on its purpose and/or the context that influences it. As such, it is natural that the field of competence research is characterized by the plurality of its discourse. In the course of exploring this discourse, one question remains to be addressed: what is the relationship between this discourse and large-scale political-educational decisions that affect not only a particular country but also large areas of the world, such as Europe?

What is the difference between *competence* and *competency*?

As was mentioned earlier, an additional factor of difficulty in the analysis of the concept of competence can be identified in the idea that there exist different versions of it, each with different spellings and different meanings. The most common of them are *competence* and *competency*. Mulder (2000) was one of the few authors who analyzed the differences between the terms competence and competency, and it is his position that “competency is an underlying characteristic of competence, an element of competence, and consists of clusters of knowledge, skills, and attitude that are necessary conditions for effective performance” (p. 5). According to the Longman Dictionary (2002), competence is the ability to do something well (p. 311), while a competency is a skill needed to do a particular job. It could therefore be suggested that competence is a more generic concept, while competency is the application of a concrete skill in a concrete situation (Naidenova, 2004).

The differences between competence and competency can perhaps be explained most successfully by using the holistic and atomistic approaches (Krishner et al., 1997). A holistic approach treats competence as a whole which cannot be divided into separate parts. This might be reasonable, as competence is offered to measure a multi-trait, multi-method, and multi-informant process (Kaslow et al., 2007). An atomistic approach assumes that a competency “is broken down into specific skills or simpler competencies” (Krishner et al., 1997, p. 166). Each approach has its advantages and disadvantages, offering potential differences between competence and competency. However, these two terms are often misunderstood and used as substitutes for each other, leading to the many varying forms of analysis.

Another important question is: does a professional use only competence as a whole in their work, or can they also use a competency or multiple competencies? It could be said that they utilize both of these approaches. For example, a surgeon carrying out an operation during which they face unforeseen complications has to apply a required competence. However, at the end of this operation they in effect become a rudimentary tailor who sews together an incision accurately. This task requires the surgeon to apply a well-developed (sometimes even automatic) skill, which can be understood as a competency.

When discussing competences (the plural form of competence), we are talking about the several competences needed to perform a few complex tasks. For example, in a school there are many teachers with excellent competences in the teaching of their respective subjects.

Westera's model of a competence

Westera (2001) proposed a view of the concept of competence from both theoretical and operational perspectives. From the theoretical perspective, competence is understood as a cognitive structure that determines qualified behavior (i.e., a certain type of behavior which enables a successful outcome in an unknown situation or context). This approach can be useful for universities in developing competence-based study programs. According to the operational perspective, competence includes higher-level skills and behavioral strategies that allow individuals to find solutions to complex and unforeseen situations. In this sense, competence includes “knowledge, skills, attitudes, metacognition, strategic thinking, while it presupposes conscious and intentional decision-making” (p. 80).

Westera created a competence model (Figure 1) which could be used as the framework for understanding the structure of competence. He distinguished three main types of activities in producing an efficient result in a daily or professional context: knowledge reproduction; skilled behavior; and competent behavior. The simplest cognitive operation is knowledge reproduction, where a person simply needs to reproduce their theoretical or practical knowledge in a certain situation (arrow 1). This level is the most automatic activity, and does not require complex thinking. For example, recollecting the name of a capital city or stating that two plus two is equal to four are activities that are at the level of automatic behavior. Skilled behavior, such as a tailor's competence to routinely sew uncomplicated clothes on a daily basis, can sometimes require skills alone (arrow 2). For more complicated situations, however, these skills might be empowered with knowledge (arrow 4). To employ competent behavior (such as that of a pilot, teacher, or physician) and act in unpredictable situations, an individual must make use of their values and attitudes (arrow 5), together with the inclusion of knowledge (arrow 6), skills (arrow 7), and the use of mental competencies (arrow 3). All of these qualities are used only when a person has to deal with a complex or atypical situation. Therefore, competent behavior is always connected to conscious thought. The activities of modern work and life are full of complex and non-standard situations which are defined as “non-structured activities” (Jucevičienė, 2007, p. 130). For such activities (for example, the work of a doctor or a teacher), mental competencies are of extreme importance (arrow 3). As Westera (2001)

emphasizes, competent behavior requires conscious thought rather than the automatic behaviors that are common in daily activities. It should be noted that the Westera model emphasizes not only knowledge and skills, but also includes attitudes and values.

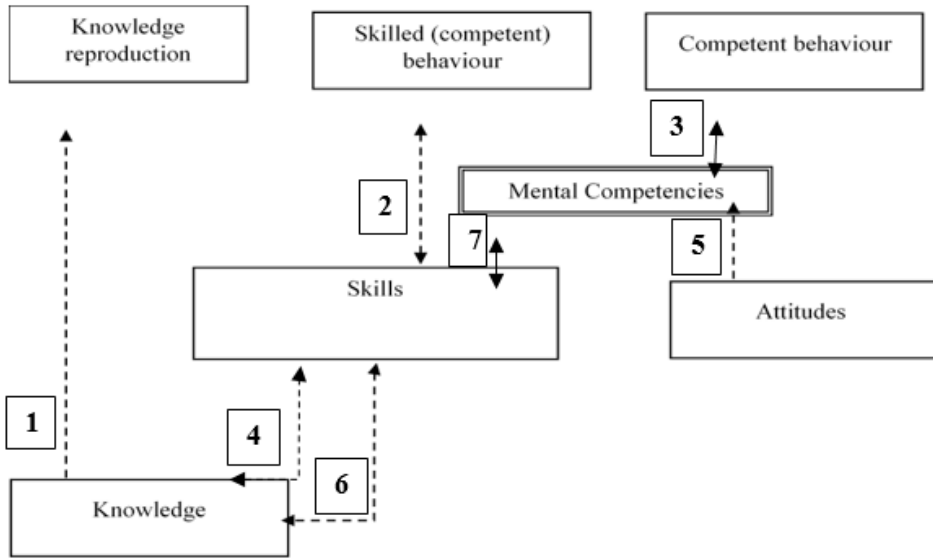


Figure 1. A competence model of Westera (2001)

Westera divides competence into internal and external components. The internal part of competence consists of knowledge, skills, mental competencies, attitudes, and values. These can be collectively considered to represent the “pool,” because they are integral parts that exist “inside” the individual. Some of the content of this “pool” can be used to form a single competency, and this process can be repeated to form a wide variety of competencies for simple activities or work (this is called “knowledge reproduction” and “skilled behavior” in the Westera model of competence). However, when considering complex performance or work (“competent behavior” in the Westera model), a person uses their mental competencies, attitudes, and values, integrating these with knowledge and skills and thus achieving synergy by producing a holistic competence that is more than the sum of its parts. This means that in each specific act of complex work a set of different units of knowledge, skills, attitudes, values, and mental qualities is collected from the “pool,” and all of these are synergized to produce the whole competence which is required to attain success. It should be noted that during such a transformation towards an indivisible holistic competence, a person takes from their “pool” the best existing knowledge, skills, values, attitudes, and qualities to apply to a specific situation. Alongside this process, the learning process also takes place (Westera, 2001). A person does not automatically take the required components from their “pool,” instead they usually perform unique actions or decisions in the process of doing so, and therefore learn from that process. This learning is primarily based on the observation and reflection of situations and tasks after they have been completed. Therefore, transformations of competence occur during this

process as a result of receiving feedback and integrating it into the other elements in the “pool.” In practice, such an application of competence often takes place intuitively, so a person may not even know or be able to name which exact competence was required to perform a complex task. However, individuals who perform “reflection-in-action” have more opportunities to notice changes in their competence. It should be emphasized that the more complex an activity is, the more difficult it is to keep track of changes in competence.

In comparison to other authors and earlier classifications of competence in this paper, it could be stated that Westera’s understanding of competence is a rather broad and complex concept that includes several approaches to its classification. This idea can be found in Westera’s explanation of competence, where he notes that “from a theoretical perspective, competence is conceived as a cognitive structure that facilitates specified behaviors. From an operational perspective, competences seem to cover a broad range of higher order skills and behaviors that represent the ability to cope with complex, unpredictable situations” (Westera, 2001, p. 81). The cognitive aspect of Westera’s definition of competence, which was earlier presented as a “cognitive competence approach” (Norris, 1991), is particularly important. On the other hand, one might point to the “behavioral” component of Westera’s presentation of competence, which helps to achieve efficiency in complex situations and could be understood as the “behavioral or personal competence approach” (Boyatzis, 1982; Norris, 1991; Cheetham and Chievers, 1996). Finally, further analysis of Westera’s competence model indicates that it has components of values and attitudes which connect it to the “values-based competence approach” (Shash et al., 2016). As a result, Westera’s competence model clearly presents a deeper and fuller understanding of the complex phenomenon of competence, and thus requires special attention within the framework of this article.

Detailed analysis of the nature of competence enabled Westera to outline the most typical difficulties connected to this concept. These could be named as follows: the theoretical entity problem; the competence standards problem; the competence assessment problem; the role of values as an integral part of competence; the competence stability problem; the competence complexity problem; and the competence subcompetences problem. For a more detailed analysis, each of these problems are discussed below:

- 1) The theoretical entity problem can be summarized as the difficulty of revealing all of the components of competence. “All we know about the internal structure of competence is that it comprises knowledge, skills, attitudes, and something ‘extra’ that is associated with a new, unknown (theoretical dimension)” (Westera, 2001, p. 82). This new unknown element is difficult to describe, and thus it is more difficult to develop it or to consciously measure it.
- 2) The competence standards problem is connected to the definition of competence which emphasizes the “complex or unpredicted context” of the situation in which the competence is used. It could transpire that several professionals equally well manage a situation in dealing with an ill-defined problem, but each of them chooses a different way in which to address it. As the result, they all use a different competence.
- 3) The competence standards problem is connected to the fact that, in terms of competence-based education, competence is understood as the standard level of behavior in

a working situation. In this case, the concept of competence should be redefined to provide an intermediate level of performance. But does such a compromise meet the educational goal of creative professionals?

- 4) The competence assessment problem is connected to the difficulty of providing a “complex,” “ill-defined,” or “unique” environment in which a student can demonstrate competence, and additionally concerns the high cost of assessment procedures.
- 5) The role of values as an integral part of competence opens up the question of what exactly is meant by “successful performance.” It could be supposed that for different people in different historical periods and places, the same competence would have had a different meaning (for example, the ideas of Nicolaus Copernicus were perhaps too early for the people of his time).
- 6) The competence stability problem is connected to short-term and long-term results. It is understood that a successful result can be achieved by a competent politician or manager who emphasizes short-term actions which could lead to long-term problems in the future (e.g., environmental problems that might appear when a company overuses natural resources for profit).
- 7) The competence complexity problem is associated with the idea that competence is always connected with the “characteristics and background of the person involved” (Westera, 2001, p. 84). In this sense, it could be understood that competence requires the analysis of the learner’s identity, including a more holistic analysis that is not limited to competence (Korthagen, 2004). This conclusion of Westera is perhaps his most important for understanding competence.

Unfortunately, it is difficult to connect this last conclusion with Westera’s other idea that competence, in terms of integral activities, is made up of individual components formed from different skills. For example, an integral activity such as writing a report consists of separate activities: collecting information; performing analysis; applying critical thought; synthesizing information; and, finally, producing the report, receiving feedback, and reflecting on mistakes. Integral tasks require a person to possess certain skills, and it would be impossible to write a report without having and applying the competences that are required for this sort of activity. Thus, according to Westera, the “distinction between skills and competences as different entities is highly unfortunate” (Westera, 2001, p. 84). However, this kind of approach to competence has a more operational character, which appears to contradict Westera’s more epistemological (knowledge-based) and ontological (values-based) approaches to competence.

Although difficult to implement in terms of the assessment of professional performance—and criticized by the author himself—Westera’s competence model (Figure 1) is the only one which unites all of the approaches to competence that are presented in this paper. This can be demonstrated via the following statements:

1. Competence determines successful (efficient) performance.
2. This kind of performance and its success is determined by human determination, responsibility, knowledge, skills, and ability to act; thus, competence is based on human qualities.
3. This performance is conditioned by the context and the situation.

4. Competence is based on attitudes and values.
5. Every human activity is functional. This means that the individual adapts their competence to the context or to the situation, and so competence is flexible. In other words, from all of the qualities that they possess in their pool the individual, at the right time and place based on the activity-conditioned situation, chooses and applies the required qualities that ensure the success of the activity.

It should be emphasized that the more complex an activity is (see Figure 1, “competent behavior”), the more integral competence is required from the individual, i.e., the more difficult it is to break down the competence into separate elements.

More concisely, competence is the individual knowledge, experience, skills, abilities, attitudes, values, and other personal qualities that condition understanding and willingness to deal with concrete intellectual or practical activities and ensure their success.

Of all these personal qualities, special attention should be dedicated to the psychophysiological qualities involved in human activity, such as concentration or attention span. It extremely important that a person dealing with a problem or difficult situation should have the strong conviction that they are responsible for this activity and are capable of accomplishing it. Another important factor is the level of empowerment given to the person by their position or job (for example, a police officer is empowered to investigate a crime), and the extent to which an individual is committed to their values (in this example, whether they decide to take action which is important for society but could be personally dangerous to them).

Thus, competence is a complex concept which, according to Westera (2001, p. 82), has “something extra.” According to Stephenson and Weil (1992), it is an “integration of confidence in one’s knowledge, skills, self-esteem and values” (p. 1), not only in a typical and familiar situation but also in a stressful or novel one (Stephenson, 1998). A more detailed example can help to illustrate the nebulous nature of this concept. An experienced surgeon who is well-known amongst their colleagues undertakes surgery on a serious case that hangs in the balance between life and death, although they know that the success of the operation is very unlikely and, if unsuccessful, will negatively affect the professional standing of the surgeon. However, their position empowers them to act, and their professional values (such as the Hippocratic Oath) call for an attempt to save the patient’s life despite the low probability of success. Therefore, this “something extra” might perhaps be the readiness to take responsibility, where competence plays a role as the driving force that encourages the surgeon to take action.

Additionally, Westera’s “something extra” can be a special characteristic of competence that can be expressed in the concrete activity or in the moment of action. It can be noted that by performing a task a professional is also learning at the same time. This is especially clear if the individual has a particular proactiveness in their daily work, and applies the practice of reflection-in-action. As such, it could be concluded that competence is not a static concept, but has a dynamic and changing nature.

Although the competence of the individual is important in the initial stage of the activity and the moment of action, it is usually consciously acknowledged by the person only after the task has been completed. They can attempt to understand which the most

important quality was that led to their success by performing reflection-in-action. However, it is doubtful whether the person will manage to identify all of these qualities because: 1) the elements that constitute competence often operate integrally and synergistically (especially in non-structured situations); and 2) although the individual's willingness to act and achieve the planned result is mainly based on explicit knowledge that is consciously realized and easy to express, their success is also influenced by the tacit knowledge that they have accrued through experience, which is most often of a subconscious nature and is thus difficult to express. Therefore, not all of the elements of competence can be easily identified, although the ability to do so would be very valuable for the professional as it would enable them to: (a) reflect on a completed task and analyze work, enabling them to develop a required competence and to strengthen its integral components; and (b) anticipate the potential competence required for more complicated tasks and goals in future, and begin to improve existing competences or gain new ones.

Finally, using Westera's model it is possible to identify the differences between *holistic competence* (or competences) and *atomistic competency* (or competencies), and to shed light on the internal workings of these concepts and the situations in which they are deployed.

Conclusions

In seeking to discern the essence of competence without losing sight of its many interpretations, the unique differences in meaning between the terms: *competence*, *competences*, *competency*, and *competencies* were discussed.

The term *competence* is used to express a holistic approach to a non-structured human activity that is hardly, or not at all, divided into separate actions or operations because of its complex nature. This type of concept is difficult to analyze as the components of competence exhibit synergies between each other during the activities and tasks performed. The term *competency* is used to express an atomistic view of a person's ability to accomplish a working task. This atomistic approach means that the working tasks can be classified into separate actions or operations. The accomplishment of a single action or operation requires the usage of a single competency, and such a competency is relatively uncomplicated. The accomplishment of a task that is structured into actions or operations requires the usage of several competencies. For a person to do such a job, they have to accumulate a varying number of competencies depending on the level of complexity of the task.

As has been discussed, the discourse that surrounds competence in the scientific literature is very broad, and while the meaning of competence depends upon the chosen approach, each presents the complex concept of competence rationally. Three of the seven approaches outlined were identified in Westera's competence model. According to this model, competence could be considered to represent an individual's knowledge, experience, skills, abilities, attitudes, values, and other personal qualities that determine their understanding and willingness to solve a concrete intellectual or practical challenge and ensure their success. An individual's competence depends not only on what suite of qualities as a whole (the "quality pool") they have within themselves but, crucially, on

which structure of qualities the individual chooses from the “pool” in order to resolve the situation before them. Attitudes and values are the bases of competence, acting as a task’s driving force and developing both a commitment to accomplishing it and confidence in future success. Competence is not static, but rather possesses a dynamic structure; it can be transformed within an activity, because in every activity a person not only takes steps towards a successful result but learns concurrently, and as such their knowledge, experience, and skills are transformed.

References

- Ash, S., Palermo, C., Gallegos, D. (2019). The contested space: The impact of competency-based education and accreditation on dietetic practice in Australia. *Nutrition & Dietetics*, 76 (1), 38–46.
- Barnett, R. (1994). *The Limits of Competence: knowledge, higher education and society*. Buckingham, Open University Press.
- Barrett, M. (2016). *Competences for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Online. <https://rm.coe.int/16806ccc07> (accessed 1 December 2019).
- Barrett, M. (2020). The Council of Europe’s Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Policy context, content, and impact. *London Review of Education*, 18 (1), 1–17. DOI <https://doi.org/10.18546/LRE.18.1.01>
- Bolderston, A. (2007). Maintaining competence: a holistic view of continuous professional development. *Journal of Radiotherapy in Practice*, 6 (3), 133–141.
- Borkowska, K., Osborne, M. (2018). Locating the Fourth Helix: Rethinking the Role of Civil Society in Developing Smart Learning Cities. *International Review of Education*, 64.3, 355–372.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The Competent Manager: a model for effective performance*. New York: Wiley.
- Cheetham, G., Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 20 (5), 20–30.
- Chivers, G., Cheetham, G. (2000). *Towards an Holistic Approach to Professional Learning and Development*. Adult Education Research Conference. <https://newprairiepress.org/aerc/2000/roundtables/10>.
- Clark, T. (2005). Lifelong, life-wide or life sentence? *Australian Journal of Adult Education*, 45 (1), 47–62.
- Daelmans, H. E. M., Hoogenboom, R. J. I., Donker, A. J. M., Scherpbier, A. J. J. A., Stehouwer, C. D. A., Van der Vleuten, C. P. M. (2004). Effectiveness of clinical rotations as a learning environment for achieving competences. *Medical Teacher*, 26 (4), 305–312.
- Davies, H. (2017). Competence-based curricula in the context of Bologna and EU higher education policy. *Pharmacy*, 5 (2), 17.
- Desjardins, R. (2003). Determinants of literacy proficiency: A lifelong-lifewide learning perspective. *International Journal of Educational Research*, 39 (3), 205–245.
- Duron, J. F., Giardina, T. D. (2018). Teaching philosophies and practices in social work education: do the core competencies influence our consciousness? *Social Work Education*, 37 (5), 603–616. <https://doi-org.ezproxy.ktu.edu/10.1080/02615479.2018.1450371>
- ECTS Users’ Guide used by EU (2015). Available online at: https://www.eurashe.eu/wp-content/uploads/2015/06/ECTS_users_guide_2015.pdf, Accessed on 30th of October, 2020.

- Fonseca, P., Ng Picoto, W. (2020). The competencies needed for digital transformation. *Online Journal of Applied Knowledge Management*, 8 (2), 53–70. [https://doi.org.ezproxy.ktu.edu/10.36965/ojakm.2020.8\(2\)53-70](https://doi.org.ezproxy.ktu.edu/10.36965/ojakm.2020.8(2)53-70)
- Friedman, A., Phillips, M. (2002). The role of mentoring in the CPD programmes of professional associations. *International Journal of Lifelong Learning*, 21 (3), 269–284.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind*. 2nd ed. Fontana, London.
- Glaesser, J. (2019). Competence in educational theory and practice: a critical discussion. *Oxford Review of Education*, 45 (1), 70–85.
- Hoffmann, T. (1999). The meanings of competency. *Journal of European Industrial Training*, 23 (6), 275–286.
- Hunter, J. L., Krantz, S. (2010). Constructivism in cultural competence education. *Journal of Nursing Education*, 49 (4), 207–214.
- Jackson, N. (Ed.) (2011). The Lifelong and Lifewide Dimensions of Living and Learning. In N. Jackson (Ed.), *Learning for a Complex World* (pp. 22–38). USA: Author House.
- Jucevičienė, P. (2007). *Besimokantis miestas*: monografija. Kaunas: Technologija.
- Kaslow, N. J., Rubin, N. J., Bebeau, M. J., Leigh, I. W., Lichtenberg, J. W., Nelson, P. D., ... Smith, I. L. (2007). Guiding principles and recommendations for the assessment of competence. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38 (5), 441–451.
- Kelly, G. A. (1991). *The psychology of personal constructs: Vol. 1. A theory of personality*. London: Routledge. (Original work published 1955).
- Kirshner, P., Van Vilsteren, P., Hummel, H., Wigman M. (1997). The design of a study environment for acquiring academic and professional competence. *Studies in Higher Education*, 22 (2), 151. <https://doi-org.ezproxy.ktu.edu/10.1080/03075079712331381014>
- Klamma, R., Chatti, M. A., Duval, E., Hummel, H., Hvanberg, E. T., Kravcik, M., ... Scott, P. (2007). Social software for life-long learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 10 (3), 72.
- Kumar, P. M., Aithal, P. S. (2019). Competency Assessment and Grading in Higher Education. *SCHOLEDGE International Journal of Multidisciplinary & Allied Studies*, 6 (12), 127–136.
- Lovell, R. B. (1980). *Learning skills. Adult Learning*. Halsted Press, New York, NY.
- Masten, A. S., Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53 (2), 205.
- Matvieieva, O., Ovcharenko, N., Korchagina, A., Kuznetsova, O., Grineva, V. (2019). Study of Aspects Facilitating «Lifelong Learning» Competence Development in High School Students. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 11 (2), 180–197. doi:10.18662/rrem/124
- Messick, S. (1984). The psychology of educational measurement. *Journal of Educational Measurement*, 21, 215–238.
- Miracchi, L. (2015). Competence to know. *Philosophical Studies*, 172 (1), 29–56. <https://doi-org.ezproxy.ktu.edu/10.1007/s11098-014-0325-9>
- Mulder, M. (2000). *Creating Competence: Perspectives and Practices in Organizations*.
- Mulder, M., Weigel, T., Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis. *Journal of Vocational Education & Training*, 59 (1), 67–88.
- Naydenova, V. (2004). *The professional image of the modern teacher (on the example of the Chemistry specialist)*. Sofia.
- Norris, N. (1991). The trouble with competence. *Cambridge Journal of Education*, 21 (3), 331–341.
- Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. (Trans. A. Rosin). Viking.

- Polyakov, M., Khanin, I., Bormatenko, N., Kosenchuk, S. (2018). Ontology of sign: a key to information and technological advancement of the knowledge society. *International Journal of Technology, Knowledge and Society*, 14 (3), 27–46.
- Ramsaroop, S., Petersen, N. (2020). Building Professional Competencies Through a Service Learning “Gallery Walk” in Primary School Teacher Education. *International Journal of Economic & Administrative Studies*, 17 (4), 1–16.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. (Annex to Recommendation 2006/962/EC). Available online at: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>. Accessed on 30th of October, 2020.
- Richards, J. C. 1943-. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. London; New York: Longman.
- Salas Velasco, M. (2014). Do higher education institutions make a difference in competence development? A model of competence production at university. *Higher Education* (00181560), 68 (4), 503–523. <https://doi-org.ezproxy.ktu.edu/10.1007/s10734-014-9725-1>
- Sargeant, J., Wong, B. M., Campbell, C. M. (2018). CPD of the future: a partnership between quality improvement and competency-based education. *Medical Education*, 52 (1), 125–135.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Maurice Temple Smith Ltd.
- Sen, A. (1985). *Commodities and capabilities*. Amsterdam: North Holland.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. New York: Anchor Books.
- Shah, N., Desai, C., Jorwekar, G., Badyal, D., Singh, T. (2016). Competency-based medical education: An overview and application in pharmacology. *Indian Journal of Pharmacology*, 48 (Suppl 1), S5. DOI: 10.4103/0253-7613.193312
- Slenning, K. (1999). *Future school management: do plans and needs match?* Stockholm: Elanders Gotab.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339.
- Spencer, L. M., Spencer, S. M., (1993). *Competence at work*. New York: John Wiley and sons, Inc.
- Stephenson, J., Weil, S. (1992). Four themes in educating for capability. In *Quality in Learning. A Capability Approach in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Stephenson, J. (1998). The concept of capability and its importance in higher education. In *Capability and quality in higher education* (pp. 1–13).
- Sullivan, S. C., Downey, J. A. (2015). Shifting educational paradigms: From traditional to competency-based education for diverse learners. *American Secondary Education*, 43 (3).
- Tolliver, D. E, Martin, A., Salome, N. (2017). *Competency-based education, lifelong learning and adult students: Insights from international partnerships between East Africa, Southern Africa and USA-based institutions of higher education*.
- Voinea, M. (2019). The Development of Future Competences—A Challenge for the Educational System. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 11 (4 Sup1), 328–336.
- Voogt, J., Roblin, N. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21 century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44 (3), 299–321. <https://doi-org.ezproxy.ktu.edu/10.1080/00220272.2012.6689>
- Walker, M. (2005). Amartya Sen’s capability approach and education. *Educational Action Research*, 13 (1), 103–110.

- Walsh, A., Koppula, S., Antao, V., Bethune, C., Cameron, S., Cavett, T., ... Dove, M. (2018). Preparing teachers for competency-based medical education: Fundamental teaching activities. *Medical Teacher*, 40 (1), 80–85.
- Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33 (1), 75–88.
- Willbergh, I. (2015). The problems of ‘competence’ and alternatives from the Scandinavian perspective of Bildung. *Journal of Curriculum Studies*, 47 (3), 334–354. <https://doi-org.ezproxy.ktu.edu/10.1080/00220272.2014.1002112>
- Zheng, B., Ward, A., Stanulis, R. (2020). Self-regulated learning in a competency-based and flipped learning environment: learning strategies across achievement levels and years. *Medical Education Online*, 25 (1), 1–7. <https://doi-org.ezproxy.ktu.edu/10.1080/10872981.2019.1686949>

Priešmokyklinio ugdymo mokytojo bendradarbiavimo su tėvais galimybės ugdant vaikų komunikavimo kompetenciją darželyje: priešmokyklinio ugdymo mokytojų nuomonė

Erika Turauskienė

Klaipėdos universitetas

Rasa Braslauskienė

Klaipėdos universitetas

Anotacija. Priešmokyklinio amžiaus vaikų komunikavimo kompetencijos ugdymo tema yra aktuali, nes geri komunikavimo gebėjimai užtikrina sėkmingą asmens veiklą visuomenėje, skatina socialinę integraciją ir mokėjimą keistis informacija. Todėl tėvai ir pedagogai, suprasdami, kad priešmokyklinio amžiaus vaiko ugdymas vyksta ir šeimoje, ir vaikų darželyje, skatindami vaikus domėtis klausymusi, kalbėjimu, rašymu, skaitymu, turi bendradarbiauti. Tyrimo rezultatai atskleidžia priešmokyklinio ugdymo mokytojų nuomonę, o veiksmingas tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas sudaro vaikams šias komunikavimo kompetencijos ugdymo(si) galimybes: a) išmokti geranoriškai bendrauti su suaugusiais žmonėmis ir bendraamžiais; b) susipažinti su raštu; c) išmokti aktyviai klausytis; d) tobulinti garsų ir raidžių siejimo įgūdžius, gimtosios kalbos vartojimo gebėjimus ir kt.

Esminiai žodžiai: bendradarbiavimas, ugdymas, komunikavimo kompetencija, priešmokyklinis amžius.

Abstract. The object of educating preschool communication competence is relevant for good communication skills ensuring a successful person's activity in a society, motivating social integration and an ability to exchange information. This is why parents and educators, who understand that preschool education should proceed both in a family and in a kindergarten, encouraging children to be interested in listening, speaking, writing, reading, should collaborate. In educators' opinion, effective collaboration between parents and educators makes it possible to develop the following competences of communication: (a) to learn benevolent communication with adults and peers; (b) to get acquainted with letters; (c) to acquire active listening skills; (d) to improve the joining of sounds and letters, and the ability to speak in the mother tongue, etc.

Key words: cooperation, education, communication competence, preschool age.

Įvadas

Priešmokyklinio amžiaus vaikų komunikavimo kompetencijos ugdymo tema yra aktuali, nes geri komunikavimo gebėjimai užtikrina sėkmingą asmens veiklą informacinėje visuomenėje, skatina socialinę integraciją ir mokėjimą keistis informacija (Jankauskienė, Rinkevičiūtė, 2017). Todėl priešmokykliniame amžiuje svarbu žadinti vaiko domėjimąsi klausymusi, kalbėjimu, rašymu, skaitymu (Augustinienė, Pocienė, 2016). Vaikų ugdymo(si) procesas vyksta ir šeimoje, ir ugdymo įstaigoje, todėl tėvai ir pedagogai turi

bendradarbiauti. Užsienyje atliktų tyrimų logika (Zhang, Zhang, Pan, 2018) leidžia teigti, kad pedagogas, aktyviai bendradarbiaudamas su ugdytinių tėvais, gali geriau pažinti vaiką; praturtinti ugdymo(si) procesą vaikams įdomiomis, naudingomis veiklomis; išvengti nepagrįstų tėvų lūkesčių. Pasak I. Gelžinytės ir A. Bagdono (2017), tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas, grindžiamas tarpusavio pagarba, individualių vaiko ugdymo(si) poreikių, galimybių aptarimu, dalijimusi informacija apie vaiko ugdymą(si), daromą pažangą, suartina tėvus su vaiku, pedagogais, padeda efektyviai spręsti ugdymo proceso metu kylančias problemas.

Pedagogo ir tėvų bendradarbiavimą nagrinėjo įvairūs užsienio ir Lietuvos mokslininkai (Rodrigues et al., 2015; Kocyigit, 2015; Zhan, Zhan, Pan, 2018; Monkevičienė ir kt., 2018; Jurgelevičienė, Slušnienė, 2018; Juškienė, Stasiulienė, 2019, ir kt.).

Pedagogo bendradarbiavimo su tėvais svarba akcentuojama ir Lietuvos dokumentuose. Lietuvos Respublikos vaiko gerovės politikos koncepcijoje (2003) rašoma, jog įvairių grupių bendradarbiavimas yra svarbus vaiko ugdymo(si) veiksnys, padedantis užtikrinti vaiko gerovę, sudaryti palankias sąlygas vaiko ugdymui(si). Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatyme (2011) pažymima, kad priešmokyklinio amžiaus vaikams ir jų tėvams švietimo pagalba teikiama kompleksiskai. Valstybinėje 2013–2022 metų strategijoje (2014) rašoma, jog, norint sudaryti besimokantiems sąlygas būti visaverčiais sparčiai besikeičiančios visuomenės piliečiais, reikia sutelkti švietimo bendruomenę, atverti daugiau erdvės vaikų ir tėvų iniciatyvoms.

Kalbant apie vaikų komunikavimo kompetencijos ugdymą, reikia paminėti, jog D. Jakavonytė-Staškūnienė (2017), I. Jankauskienė, U. Rinkevičiūtė (2017) ir kt. analizavo, kaip padėti vaikams ugdytis kalbėjimo ir klausymosi įgūdžius. O. Monkevičienė ir kt. (2018) rašė, kaip padėti vaikams ugdytis skaitymo ir rašymo gebėjimus. E. Teixidor (2014), R. Beinorienė, V. Gražienė (2016) atskleidė, kaip skatinti priešmokyklinio amžiaus vaikus domėtis rašytiniais tekstais, pagerinti vaikų motyvaciją skaitinėti, rašinėti. R. Braslauskienė ir kt. (2018) išryškino šiuolaikinių medių ir informacinių komunikacinių technologijų galimybes, ugdant vaikų komunikavimo kompetenciją. Todėl *mokslinė tyrimo problema* apibrėžiama šiuo klausimu – kokios priešmokyklinio ugdymo mokytojų bendradarbiavimo su tėvais galimybės, ugdant vaikų komunikavimo kompetenciją?

Tyrimo objektu pasirinkta Klaipėdos miesto ir rajono priešmokyklinio ugdymo mokytojų nuomonė apie bendradarbiavimo su tėvais galimybes, ugdant vaikų komunikavimo kompetenciją.

Tyrimo tikslas – atskleisti priešmokyklinio ugdymo mokytojų nuomonę apie bendradarbiavimo su tėvais galimybes, ugdant vaikų komunikavimo kompetenciją.

Metodai: kritinė mokslinės literatūros ir dokumentų analizė; iš dalies struktūruotas interviu; turinio (*content*) analizė.

Priešmokyklinio ugdymo mokytojo bendradarbiavimo su tėvais, ugdant vaikų komunikavimo kompetenciją, teorinės išvalgos

Gebėjimas komunikuoti – reikšmingas vaiko kasdieniniam gyvenimui – vaikai, kurių gera komunikavimo kompetencija, geba sėkmingai bendrauti; kritiškai vertinti įvairius

tekstus; suprasti, apibendrinti informaciją ir išreikšti save (Augustinienė, Pocienė, 2016; Beinorienė, Gražienė, 2016).

Pagrindiniai vaiko ugdymo – tėvai, suprasdami komunikavimo kompetencijos reikšmę tolesnio vaiko gyvenimo sėkmei, skatina vaiką bendrauti, žaisti, domėtis sakytine, rašytine kalba (Beinorienė, Gražienė, 2016), tačiau, vaikui pradėjus lankyti priešmokyklinio ugdymo grupę, į jo ugdymą(si) įsitraukia ir priešmokyklinio ugdymo mokytojai. Tėvai ir priešmokyklinio ugdymo mokytojai siekia bendro tikslo – padėti vaikui pasirengti mokytis pradinėje mokykloje. Todėl jie turėtų aktyviai veikti, glaudžiai bendradarbiauti (Zhang, Zhang, Pan, 2018). Anot A. Valantino ir G. Čiuladienės (2012), pedagogo bendradarbiavimas su tėvais yra trejopo pobūdžio veikla:

Tėvų informavimas. Pedagogai tėvus informuoja individualių pokalbių metu; SMS žinutėmis; elektroniniais laiškais; susirinkimų, atvirų durų dienų metu.

Tėvų pakvietimas dalyvauti – bendradarbiavimo forma, įgyvendinama dviem kryptimis: tėvai kviečiami į ugdymo įstaigoje organizuojamus renginius (išvykas, projektus, parodas, varžybas ir kt.); tėvai kviečiami dalyvauti atliekant kai kurių veiklų planavimą, organizavimą, koordinavimą: dalyvauja diskusijose; tėvų klubo veikloje.

Pagalba tėvams gali būti teikiama: visiems tėvams (visos grupės ar ugdymo įstaigos tėvai kviečiami į susirinkimus, kurių metu teikiamos žinios apie vaikų auklėjimą, vaiko elgesio koregavimą, pagalbą vaikui); tikslinei tėvų grupei (pavyzdžiui, specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų tėvams).

Priešmokyklinio ugdymo bendrojoje programoje (2014) pažymima, kad reguliariai įvairiais būdais bendraudami ir bendradarbiaudami tėvai ir pedagogai gali išsiaiškinti kiekvieno vaiko polinkius, interesus, būdo bruožus, charakterio savybes ir sėkmingai organizuoti vaikų raidą skatinančias veiklas. Atliktų tyrimų logika (Kocyigit, 2015; Zhang, Zhang, Pan, 2018) leidžia teigti, jog aktyvus pedagogo bendradarbiavimas su tėvais, grindžiamas tarpusavio pasitikėjimu, konfidencialumu, atsakomybe, pagarba vienas kito poreikiams, interesams, daro teigiamą poveikį vaikų ugdymo(si) pasiekimams ir tolesnei vaikų raidai. Be to, glaudus tėvų ir pedagogo bendradarbiavimas teigiamai susijęs su emociniu ugdymo įstaigos klimatu, tėvų ir pedagogų konstruktyvių santykių kūrimu (Čiuladienė, Valantinas, 2016).

Tyrimo metodologija

Siekiant atskleisti priešmokyklinio ugdymo mokytojų nuomonę apie bendradarbiavimo su tėvais galimybes, ugdant vaikų komunikavimo kompetenciją, buvo pasirinktas kokybinis tyrimas. Tyrimo metu buvo renkama, analizuojama, sisteminama moksliniuose šaltiniuose ir dokumentuose pateikta informacija, atliktų mokslinių tyrimų duomenys ir rezultatai; pasirinkta tyrimo strategija, kuriamas tyrimo dizainas; sudaromas tyrimo instrumentas; vykdomas iš dalies struktūruotas interviu; analizuojami, apibendrinami duomenys, rengiama tyrimo ataskaita.

Tyrimo dalyviai. B. Bitino, L. Rupšienės, V. Žydžiūnaitės (2008) teigimu, atliekant kokybinius tyrimus, tyrimo dalyvių atranka priklauso nuo tyrimo tikslo. Šiame tyrime imties vienetai iš generalinės aibės atrinkti remiantis tiksline atranka. Vykdam tikslinę

atranką, atrinkti individai, galintys suteikti prasmingos informacijos apie tiriamąjį dalyką. Šiuo atveju tai priešmokyklinio ugdymo mokytojai, kurie skiria ypatingą dėmesį komunikavimo kompetencijos ugdymui, dalyvaudami tarptautiniuose, respublikiniuose konkursuose, projektuose, parodose, gerosios patirties sklaidos renginiuose ir kt. Tyrimo dalyvių demografinė charakteristika pateikiama 1 lentelėje.

1 lentelė. Informantų demografinė charakteristika

Kodas	Amžius	Pedagoginio darbo stažas	Darbo su priešmokyklinio amžiaus vaikais stažas	Kvalifikacinė kategorija
AP	53 m.	31 m.	7 m.	mokytojas metodininkas
BP	64 m.	46 m.	10 m.	mokytojas metodininkas
CP	40 m.	10 m.	5 m.	mokytojas metodininkas
DP	39 m.	15 m.	4 m.	mokytojas metodininkas
EP	34 m.	7 m.	7 m.	vyresnysis mokytojas
FP	48 m.	24 m.	7 m.	mokytojas metodininkas
GP	51 m.	26 m.	12 m.	mokytojas metodininkas
HP	55 m.	33 m.	20 m.	mokytojas metodininkas

Kaip matyti 1 lentelėje, tyrime dalyvavo aštuoni Klaipėdos miesto ir rajono mokyklų-darželių, lopšelių-darželių priešmokyklinio ugdymo mokytojai. Tokia imtis – pakankama, nes, taikant individualų interviu, rekomenduojamas imties dydis – nuo 5 iki 30 žmonių (Rupšienė, 2007).

Tyrimas vykdytas 2019 m. gegužės–spalio mėn. Kokybiniame tyrime pasirinktas *interview metodas*. Vienas iš interviu metodo privalumų yra tas, jog informantai gali pateikti atsakymus į klausimus vartodami savo terminus, jiems leidžiama pasakyti savo nuomonę, padedančią atskleisti tyrinėjamo objekto esmę. Šio tyrimo atveju pasirinktas duomenų rinkimo metodas – *iš dalies struktūruotas interviu*. „Tai tarpinis tarp nestruktūruoto interviu, kuriame pasiūloma tik bendra pokalbio tema, ir struktūruoto, kai visiems tiriamiesiems užduodama vienoda iš anksto parengtų klausimų seka, metodas“ (Karvelienė, 2019, p. 56). Vykdamas iš dalies struktūruotą interviu remiamasi planu, atsižvelgiant į iš anksto numatytus klausimus, „bet prie klausimų tvarkos ar numatytų pasakyti žodžių „neprisirišama“, jie laisvai keičiami vietomis, užduodami papildomi klausimai“ (Rupšienė, 2007, p. 67). Iš dalies struktūruoto interviu pasirinkimą lėmė šio metodo lankstumas, betarpiškumas ir galimybė naudoti papildomus klausimus, atsižvelgiant į informantų atsakymus.

Atliekant interviu pagrindiniai interviu klausimų blokai buvo šie: demografiniai duomenys (Koks jūsų amžius? Koks jūsų pedagoginio darbo stažas? Kiek laiko dirbate su priešmokyklinio amžiaus vaikais? Kokia jūsų kvalifikacinė kategorija?); *klausimai, skirti sužinoti priešmokyklinio ugdymo mokytojų nuomonei apie bendradarbiavimo su tėvais galimybes, ugdant vaikų komunikavimo kompetenciją* (Kokius klasikinius / inovatyvius komunikavimo kompetencijos ugdymo metodus taikote, ugdydamas priešmokyklinio amžiaus vaikų komunikavimo kompetenciją? Kokios, jūsų manymu, yra priešmokyklinio ugdymo mokytojo bendradarbiavimo su tėvais galimybės, ugdant vaikų komunikavimo

kompetenciją? ir kt.); *klausimai, skirti išryškinti priešmokyklinio ugdymo mokytojų nuomonei apie ateities perspektyvas, ugdant vaikų komunikavimo kompetenciją* (Kaip, jūsų nuomone, pagerinti priešmokyklinio amžiaus vaikų komunikavimo kompetencijos ugdymą ateityje? Kaip, jūsų manymu, stiprinti tėvų bendradarbiavimą su priešmokyklinio ugdymo mokytojais ateityje?). Formuluojuojant preliminarius interviu klausimus, buvo remiamasi mokslininkų, analizavusių vaikų komunikavimo kompetencijos aspektus, atliktais tyrimais (Teixidor, 2014; Beinorienė, Gražienė, 2016; Jakavonytė-Staškūnienė, 2017; Jankauskienė, Rinkevičiūtė, 2017, ir kt.).

Duomenų analizė. Interviu metu gauti duomenys buvo transkribuojami ir analizuojami. Siekiant, kad tyrėjui būtų lengviau orientuotis analizuojant gautus kokybinius duomenis, kiekvienam informantui atsitiktine tvarka suteiktas kodas (AP, BP, CP, DP, EP, FP, GP, HP). Surašius visą tekstą, užkoduojami interviu transkriptai ir jų puslapiai. Po teksto užkodavimo atliktas teksto ištraukų iš interviu suskirstymas. Kiekvienas užkoduotas informanto atsakymas perkeltas į lentelę, šalia užrašius kodą. Perkėlus užkoduotą tekstą į lentelę, atliktas duomenų grupavimas. Užkoduoti ir jau lentelėje pateikti interviu duomenys sugrupuoti į grupes ir pogrupius pagal tam tikrus požymius. Suskirsčius interviu metu gautus duomenis į grupes ir pogrupius, atliktas detalus duomenų aprašymas. Remiantis informantų surinktais duomenimis, taikomas kokybinės duomenų analizės metodas – turinio (*content*) analizė.

Tyrimo validumas, patikimumas. Siekiant užtikrinti tyrimo validumą stengtasi sukurti tarpusavio pasitikėjimu grįstą aplinką tarp informantų ir tyrėjo: informantams paaiškinta, kad gauti duomenys – konfidencialūs (informantai koduojami), formuluojami aiškūs klausimai.

Pažymėtina, jog kokybinių tyrimų ribotumas sietinas su kokybiniuose tyrimuose neišvengiamu subjektyvumu (Luobikienė, 2010; Hesse-Biber, Leavy, 2011). Tad, nors planuojant ir atliekant kokybinį tyrimą buvo laikomasi tokio pobūdžio tyrimams būtinų reikalavimų, tyrimo rezultatų generalizavimą apribojo mažas tyrimo dalyvių skaičius. Būtent kokybinių tyrimų rezultatai yra unikalūs ir būdingi tik konkrečiame tyrime dalyvavusiems asmenims.

Tyrimo etika. Vykdamas tyrimą, vadovautasi savanoriškumo, privatumo, anonimiškumo, konfidencialumo etikos principais.

Tyrimo rezultatai

Tyrimo metu siekta išsiaiškinti, *kaip priešmokyklinio ugdymo mokytojai supranta komunikavimo kompetencijos sąvoką*. Tyrimo rezultatai pateikti 2 lentelėje.

Apibendrinant 2 lentelėje pateiktus duomenis, galima teigti, jog *komunikavimo kompetencija priešmokyklinio ugdymo mokytojams yra gebėjimas bendrauti, suprasti vienas kitą, keistis žodine ir nežodine informacija*.

Tyrimo metu siekta išsiaiškinti, *kokius klasikinius ugdymo metodus taiko priešmokyklinio ugdymo mokytojai, ugdydami vaikų komunikavimo kompetenciją*. Tyrimo rezultatai pateikti 3 lentelėje.

2 lentelė. Priešmokyklinio ugdymo mokytojų komunikavimo kompetencijos sąvokos samprata

Kategorija	Teiginiai
Komunikavimo kompetencijos samprata	<i>Tai noras ir gebėjimas bendrauti, suprasti vienas kitą, išreikšti save, gebėjimas suprasti žodinę ir nežodinę informaciją. (AP)</i>
	<i>Komunikavimas – tai bendravimas, keitimasis mintimis, patyrimu, išgyvenimais. (BP)</i>
	<i>Komunikavimas – tai gebėjimas sukaupti dėmesį, geranoriškai bendrauti, kurti, draugauti, išreikšti save kalba. (CP)</i>
	<i>Komunikavimo kompetencija – tai yra <...> gebėjimas keistis mintimis, keistis informacija, gebėjimas sėkmingai bendrauti. (DP)</i>
	<i>Komunikavimo kompetencija – tai gebėjimas bendrauti; išreikšti savo mintis žodžiu ir raštu; kalbėti aiškiai, sklandžiai, kad kiti suprastų; gebėjimas <...> suprasti vienas kitą; išklaudyti kitus. (EP)</i>
	<i>Komunikavimo kompetencija – gebėjimas klausytis, kalbėti, skaityti, rašyti išreiškiant save ir bendraujant su kitais. (FP)</i>
	<i>Komunikavimo kompetencija – tai gebėjimas išsakyti savo mintis ir išklaudyti kitą <...>, taip pat <...> gebėjimas rašyti, skaityti. (GP)</i>
	<i>Komunikavimo kompetencija – gebėjimas bendrauti su žmonėmis įvairiomis formomis. (HP)</i>

3 lentelė. Klasikiniai komunikavimo kompetencijos ugdymo metodai

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai	Teiginių sk.
Klasikiniai komunikavimo kompetencijos ugdymo metodai	Didaktiniai žaidimai	<i>Žaidimo metodas (AP, CP, EP, FP, HP)</i>	5
	Literatūros skaitymas	<i>Pasakų, <...> knygų skaitymas (AP, CP, DP, EP, FP, HP)</i>	6
	Kūrybinė veikla	<i>Pasakų kūrimas, knygų gaminimas, susitarimų ir taisyklių kūrimas (AP, CP, EP, FP, GP)</i>	5
	Eilėraščių mokymasis	<i>Eilėraščių mokymasis (EP, DP)</i>	2
	Raidžių mokymasis	<i>Mokomės raides (FP, GP, HP), <...> deliojam iš kankorėžių, <...> akmenukų (DP)</i>	4
	Pokalbiai, diskusijos	<i>Pokalbiai (EP), disputai (CP)</i>	2
	Garso įrašų klausymas ir aptarimas	<i>Turime <...> diskus <...>, vaikai turi atsakyti į klausimus apie tai, ką girdėjo (DP)</i>	1
	Knygų pristatymai	<i>Knygelių pristatymus darom (DP)</i>	1
	Dainavimas	<i>Dainavimas (EP)</i>	1
	Pasakojimas	<i>Vaikai <...> kas vyksta gamtoje pasakoja (EP)</i>	1
	Ugdymas pavyzdžiu	<i>Ugdymas pavyzdžiu (AP)</i>	1
	Tarmiškos kalbos puoselėjimas	<i>Labai svarbu yra puoselėti tarmišką kalbą (CP)</i>	1
	Žodžių tyrinėjimas	<i>Pasakau vaikams žodį ir prašau jį išskaidyti skiemenimis, skiemenis – garsais (GP)</i>	1
	Kryžiažodžių sprendimas	<i>Gabiems vaikams duodu spręsti kryžiažodžius (GP)</i>	1
	Pratybų užduočių darymas	<i>Darome pratybų užduotis (HP)</i>	1

Analizuojant 3 lentelėje pateiktus duomenis išryškėjo, kad *populiariausi klasikiniai vaikų komunikavimo kompetencijos ugdymo metodai, kuriuos taiko tyrime dalyvavę priešmokyklinio ugdymo mokytojai, yra literatūros skaitymas, didaktinių žaidimų skatinimas, kūrybinės veiklos inicijavimas ir kt.*

Tyrimo metu aiškintasi, *kokius inovatyvius ugdymo metodus taiko informantai, ugdymą vaikų komunikavimo kompetenciją darželyje.* Tyrimo duomenys pateikti 4 lentelėje.

4 lentelė. Inovatyvūs komunikavimo kompetencijos ugdymo metodai

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai	Teiginių sk.
Inovatyvūs komunikavimo kompetencijos ugdymo metodai	Veikla su IKT	<i>Žaidžiame žaidimus iš „Aktyvi klasė“ (AP) Duodu vaikams kompiuterį (BP, DP, GP, HP) Naudojame <...> išmaniąją lentą (EP) Interaktyvią lentą naudoju (CP, FP)</i>	8
	Edukacinės išvykos	<i>Organizuojamos edukacinės išvykos (AP, CP)</i>	2
	Projektai	<i>Projektus darome (BP, DP, CP)</i>	3
	Embleminis, analitinis skaitymas	<i>Skatinu embleminį, analitinį skaitymą, t. y. siejame žodžius su paveikslėliais (CP)</i>	1
	Inovatyvūs žaidimai	<i>Inovatyvus metodas yra „Raidžių joga“ žaidimas (DP, FP) Grupėje turime šviesos stalą (GP) Skatinu vaikus atlikti užduotis, naudojant bitutę-robotą (HP)</i>	4

4 lentelėje matyti, jog *populiariausi inovatyvūs vaikų komunikavimo kompetencijos ugdymo metodai, kuriuos taiko informantai, yra vaikų veiklos su informacinėmis komunikacinėmis technologijomis skatinimas, inovatyvių žaidimų inicijavimas (žaidimas „Raidžių joga“; užduotys, naudojant edukacinę bitutę-robotą); vaikų įtraukimas į įvairius projektus ir kt.*

Interviu metu buvo aktualu iširti, *kaip, priešmokyklinio ugdymo mokytojų nuomone, ateityje pagerinti vaikų komunikavimo kompetencijos ugdymą darželyje.* Rezultatai pateikti 5 lentelėje.

5 lentelė. Priešmokyklinio ugdymo mokytojų nuomonė apie komunikavimo kompetencijos ugdymo tobulinimą

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai	Teiginių sk.
Komunikavimo kompetencijos ugdymo tobulinimas ateityje	Į ugdymo(si) procesą įtraukti daugiau specialistų	<i>Kadangi atsiranda vis daugiau vaikų, kuriems kyla kalbos ir kalbėjimo problemų, būtų gerai, kad įstaigoje dirbtų daugiau specialistų, galinčių padėti vaikams. (AP, CP, DP)</i>	3

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai	Teiginių sk.
Komunikavimo kompetencijos ugdymo tobulinimas ateityje	Aktyviau bendradarbiauti su ugdytinių tėvais	<i>Reikėtų <...>, pasikvietus tėvelius, su jais bendrauti (EP, AP, FP, GP)</i>	4
	Tobulinti ugdymo(si) aplinką	<i>Reikia kurti <...> aplinką, <...> ją tobulinti <...>, pasigaminti <...> ugdymo priemonių (BP) Pateikti daugiau vaizdinės medžiagos (CP)</i>	2
	Aktyviau naudoti IKT	<i>Panaudoti naujas technologijas (BP, DP, FP)</i>	3
	Suteikti sąlygas pedagogams tobulėti	<i>Reikia suteikti pedagogams sąlygas tobulėti (DP, EP)</i>	2
	Mažinti vaikų skaičių grupėje	<i>Mažinti vaikų skaičių grupėse (FP)</i>	1
	Taikyti daugiau žaidimų	<i>Taikyti daugiau žaidimų, padedančių ugdyti vaikų kalbą (GP, HP)</i>	2
	Skirti daugiau laiko individualiam ugdymui	<i>Daugiau individualių užduočių (HP)</i>	1

Priešmokyklinio ugdymo mokytojų patirtys, atskleistos interviu metu, išryškino, jog *vaikų komunikavimo kompetencijos ugdymą(si) ateityje galėtų pagerinti aktyvesnis bendradarbiavimas su ugdytinių tėvais (4 teiginiai); specialistų įtraukimas į vaikų ugdymo(si) procesą (3 teiginiai); sumanus IKT panaudojimas ugdymo(si) procese (3 teiginiai); ugdymo(si) aplinkos tobulinimas (2 teiginiai); sąlygų pedagogams tobulėti sudarymas (2 teiginiai); žaidimų, padedančių ugdyti vaikų kalbą, taikymas priešmokyklinio ugdymo grupėje (2 teiginiai); vaikų skaičiaus grupėje mažinimas (1 teiginys); individualių užduočių kiekvienam vaikui skyrimas (1 teiginys).*

Tyrimo metu aiškintasi, *kokios yra priešmokyklinio ugdymo mokytojų bendradarbiavimo su tėvais galimybės, ugdant vaikų komunikavimo kompetenciją darželyje.* Rezultatai pateikti 6 lentelėje.

6 lentelė. Priešmokyklinio ugdymo mokytojo bendradarbiavimo su tėvais galimybės, ugdant vaikų komunikavimo kompetenciją

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai	Teiginių sk.
Priešmokyklinio ugdymo mokytojo bendradarbiavimo su tėvais galimybės, ugdant vaikų komunikavimo kompetenciją	Skatinti vaikus bendrauti	<i>Skatinti <...> bendrauti su <...> žmonėmis (AP, DP)</i>	2
	Skatinti vaikus domėtis raštu	<i>Vaikas išmoksta rašyti (DP, AP, GP)</i>	3
	Skatinti vaikus domėtis skaitymu	<i>Išmoksta skaityti (DP, GP)</i>	2
	Skatinti vaikus domėtis knygomis	<i>Žadinti susidomėjimą knygomis (AP)</i>	1

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai	Teiginių sk.
Priešmokyklinio ugdymo mokytojo bendradarbiavimo su tėvais galimybės, ugdant vaikų komunikavimo kompetenciją	Ugdyti aktyvaus klausymosi gebėjimus	<i>Išmokti klausytis ir išgirsti (AP)</i>	1
	Pastiprinti vaiko mokymosi motyvaciją	<i>Paskatinti vaikus aktyviai veikti <...> dėl tų pačių ten motyvavimo dalykų (DP)</i>	1
	Praturtinti ugdymo(si) procesą vaikams patraukliomis veiklomis	<i>Kartu su tėvais <...> mes galime vaikus įdomiau ugdyti (DP) Sukurti <...> kitoniškas situacijas <...>, praturtinti vaikų dienotvarkę (HP)</i>	2
	Į ugdymo(si) procesą įtraukti tėvus	<i>Būna <...> efektyvesnis ugdymas, kai tėvai prisideda prie ugdymo, pasiūlo savo idėjų (EP, GP)</i>	2
	Praturtinti ugdymo(si) aplinką	<i>Mums <...> skelbimų lentą tėveliai nupirko, magnetofoną (EP) Susikurti priemonių (HP)</i>	2
	Dalyvauti mokamose edukacijose	<i>Vaikai gali dalyvauti mokamose edukacijose (FP)</i>	1
	Pratęsti ugdymo procesą namuose	<i>Pratęsti ugdymo procesą namuose (FP)</i>	1
	Įtvirtinti žinias	<i>Įtvirtinti turimas žinias (FP)</i>	1
	Tobulinti mokėjimo mokytis gebėjimus	<i>Tobulinti mokėjimo mokytis gebėjimus (FP)</i>	1
Mokyti tinkamai spręsti konfliktines situacijas	<i>Mokyti tinkamai konfliktus spręsti (GP)</i>	1	

6 lentelėje matyti priešmokyklinio ugdymo mokytojo bendradarbiavimo su tėvais galimybės, ugdant vaikų komunikavimo kompetenciją darželyje: skatinti vaikus domėtis raštu (3 teiginiai); bendrauti su bendraamžiais ir suaugusiais (2 teiginiai); domėtis skaitymu (2 teiginiai); į vaikų ugdymo(si) procesą įtraukti tėvus (2 teiginiai); praturtinti ugdymo(si) aplinką (2 teiginiai); praturtinti ugdymo(si) procesą vaikams patraukliomis veiklomis (2 teiginiai); pastiprinti vaikų mokymosi motyvaciją (1 teiginys); domėtis knygomis (1 teiginys); ugdyti aktyvaus klausymosi gebėjimus (1 teiginys); dalyvauti mokamose edukacijose (1 teiginys); namuose pratęsti ugdymosi procesą (1 teiginys); įtvirtinti žinias (1 teiginys); tobulinti mokėjimo mokytis gebėjimus (1 teiginys); mokytis tinkamais būdais spręsti konfliktus (1 teiginys).

Interviu metu AP ir CP nuogaštavo, jog priešmokyklinio amžiaus vaikų komunikavimo kompetencijos ugdymo(si) darželyje galimybės ne visada tinkamai išnaudojamos, nes kartais ugdytinių tėvai nenoriai įsitraukia į ugdymo(si) vaikų darželyje procesą. CP dalijosi patirtimi, kad tėvai linkę perduoti visą atsakomybę už vaiko ugdymą(si) pedagogui. DP tikino, kad galimybės užtikrinti kokybišką vaiko ugdymą(si) atsiveria tik tada, kai tėvai ir mokytojai dirba išvien. Todėl tyrimo metu siekta išsiaiškinti, kaip, priešmokyklinio ugdymo mokytojų nuomone, paskatinti glaudesnę priešmokyklinio ugdymo mokytojo bendradarbiavimą su tėvais ateityje. Tyrimo duomenys pateikti 7 lentelėje.

7 lentelė. Priešmokyklinio ugdymo mokytojų rekomendacijos, kaip paskatinti glaudesnę bendradarbiavimą su tėvais

Kategorija	Subkategorija	Ilustruojantys teiginiai	Teiginių sk.
Priešmokyklinio ugdymo mokytojo bendradarbiavimo su tėvais stiprinimas ateityje	Viešas padėkų įteikimas	<i>Viešai įteikti padėkas (AP, GP)</i>	2
	Tėvų įtraukimas į vaiko ugdymo(si) darželyje procesą	<i>Įtraukti <...> tėvus į vaiko ugdymosi procesą (DP, BP, EP, FP, GP)</i>	5
	Netradicinių bendradarbiavimo būdų diegimas	<i>Diegti netradicinius bendradarbiavimo būdus (CP), kviesti organizuoti renginius netradicinėje aplinkoje (DP, HP)</i>	3
	Tėvų švietimas	<i>Pasistengti tėvams paaiškinti, kad jie yra svarbiausi ugdant savo vaikus, o mes, pedagogai, esame tik pagalbininkai, galintys padėti pažinti ir atskleisti individualius jų vaikų gebėjimus ir padėti kryptingai ugdytis (CP) Aiškinti tėvams, kad jie yra pagrindiniai ugdytojai (HP)</i>	2
	Aktyvesnis dalijimasis informacija apie vaiką	<i>Apie vaikus daugiau pasakoti (EP)</i>	1
	Galimybių pedagogams mokytis suteikimas	<i>Pedagogai turėtų lankyti seminarus, kaip bendradarbiauti su tėveliais (EP)</i>	1
	Lūkesčių suderinimas	<i>Suderinti lūkesčius (GP)</i>	1

Informantų patirčių analizė parodė, jog, *siekiant paskatinti glaudesnę priešmokyklinio ugdymo mokytojų ir tėvų bendradarbiavimą ateityje, reikia stengtis įtraukti tėvus į priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdymo(si) procesą vaikų darželyje (5 teiginiai); diegti netradicinius bendradarbiavimo būdus (3 teiginiai) (organizuoti įvairius renginius netradicinėje aplinkoje, inicijuoti bendras vaikų, tėvų, priešmokyklinio ugdymo mokytojų išvykas); viešai įteikti tėvams padėkas už parodytas iniciatyvas (2 teiginiai); šviesti tėvus (2 teiginiai); priešmokyklinio ugdymo mokytojams aktyviau dalytis informacija apie vaiką su tėvais (1 teiginys); suteikti priešmokyklinio ugdymo mokytojams galimybę lankyti seminarus, kuriuose jie galėtų tobulinti bendradarbiavimo įgūdžius (1 teiginys); suderinti tėvų ir priešmokyklinio ugdymo mokytojų lūkesčius (1 teiginys).*

Išvados ir diskusija

Tyrimas atskleidė, kad, priešmokyklinio ugdymo mokytojų nuomone, vaikams yra sudarytos šios komunikavimo kompetencijos ugdymo(si) galimybės vaikų darželyje: a) išmokti geranoriškai bendrauti; b) susipažinti su raštu; c) tobulinti garsų, raidžių siejimo įgūdžius; d) tinkamai vartoti gimtąją kalbą; e) gauti specialistų pagalbą; f) ugdytis neformalioje aplinkoje; g) išmokti dainų, eilėraščių; h) dalyvauti įvairiuose renginiuose; i) žaisti ir kt. Informantų patirtys atskleidė, kad, siekiant patobulinti priešmokyklinio

amžiaus vaikų komunikavimo kompetencijos ugdymą ateityje, reikėtų į ugdymo(si) vaikų darželyje procesą įtraukti daugiau specialistų (logopedų, psichologų, spec. pedagogų); tobulinti ugdymo(si) aplinką; diegti ugdymo inovacijas; aktyviau bendradarbiauti su vaikų tėvais ir kt.

Kritinė mokslinės literatūros (Rodrigues et al., 2015; Kocyigit, 2015; Zhan, Zhan, Pan, 2018; Juškienė, Stasiulienė, 2019, ir kt.) ir dokumentų analizė atskleidė, jog priešmokyklinio amžiaus vaiko komunikavimo kompetencijos ugdymas vyksta ir šeimoje, ir vaikų darželyje, todėl priešmokyklinio ugdymo mokytojas turi bendradarbiauti su ugdytinių tėvais. A. Valantinas, G. Čiuladienė (2012) akcentuoja, kad pedagogo bendradarbiavimas su tėvais – trejopo pobūdžio veikla: tėvų informavimas, tėvų pakvietimas dalyvauti, pagalba tėvams. Kokybinio tyrimo rezultatai atskleidė, jog, siekiant paskatinti glaudesnę tėvų bendradarbiavimą su priešmokyklinio ugdymo mokytoju, reikia stengtis įtraukti tėvus į priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdymo(si) procesą vaikų darželyje (kviesti dalyvauti projektuose; grupės veiklose, renginiuose, juos inicijuoti); diegti netradicinius bendradarbiavimo būdus (organizuoti įvairius renginius netradicinėje aplinkoje, inicijuoti bendras vaikų, tėvų, priešmokyklinio ugdymo mokytojų išvykas); viešai įteikti tėvams padėkas už parodytas iniciatyvas; priešmokyklinio ugdymo mokytojams aktyviau dalytis informacija apie vaiką su tėvais ir kt.

Apibendrinant rezultatus reikia pažymėti tyrimo apribojimus. Kokybinių tyrimų ribotumas sietinas su kokybiniuose tyrimuose neišvengiamu subjektyvumu. Nors planuojant ir atliekant šį tyrimą buvo laikomasi tokio pobūdžio tyrimams būtinų reikalavimų, tyrimo rezultatų generalizavimą ir jų pritaikymo galimybes apriboja iš dalies mažas tyrimo dalyvių skaičius. Būtent kokybinių tyrimų rezultatai yra unikalūs ir būdingi tik tyrimuose dalyvaujantiems asmenims. Nekorektiška būtų šio tyrimo išvadas taikyti visai populiacijai, tačiau tikėtina, kad ši tyrimo dalyvių išsakyta nuomonė padės numatyti tolesnes priešmokyklinio ugdymo mokytojo bendradarbiavimo su tėvais galimybes ugdant vaikų komunikavimo kompetenciją. Tiek šio tyrimo, tiek kitų tyrimų išvados leidžia teigti, kad priešmokyklinio ugdymo mokytojo bendradarbiavimo su tėvais galimybių, ugdant vaikų komunikavimo kompetenciją, tyrimai yra aktualūs ir reikalaujantys tęstinumo.

Literatūra

- Augustinienė, A., Pocienė, T. (2016). Priešmokyklinio amžiaus vaikų žodyno turtingumo, taikant skaitmeninius mokymosi objektus, galimybės. *Holistinis mokymasis*, 2, 43–58.
- Beinorienė, R., Gražienė, V. (2016). *Nuostabūs ženklai ir prasmės pasaulis. Patarimai priešmokyklinio ugdymo pedagogams*. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras.
- Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla.
- Braslauskienė, R., Norvilienė, A., Šmitienė, G. ir kt. (2018). *Patirtinis ugdymas(-is) vaikystėje: šiuolaikinės medijos ir informacinių komunikacinių technologijų galimybės*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Čiuladienė, G., Valantinas, A. (2016). Tėvų ir mokyklos bendradarbiavimo gairės: ką atskleidžia kritiški tėvų atsiliepimai apie ugdymo procesą [žiūrėta 2019 m. rugsėjo 6 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.zurnalai.vu.lt/acta-paedagogica-vilnensia/article/view/10465/8420>.

- Gelžinytė, I., Bagdonas, A. (2017). Šeimų, auginančių 4–5 metų vaikus, dalyvavimas vaikų ugdymojoje veikloje [žiūrėta 2018 m. lapkričio 16 d.]. Prieiga per internetą: https://dspace.kauko.lt/bitstream/handle/1/1120/Ikimokyklinio%20ir%20priesmokyklinio%20ugdymo%20Pedagogu%20rengimo%20problema_10.pdf?sequence=1.
- Hesse-Biber, Sh. N., Leavy, P. (2011). *The practice of qualitative research*. Sage Publicaation.
- Jakavonytė-Staškūnienė, D. (2017). Kalbų didaktikos integravimas kitų dalykų pamokose pradinėse klasėse (Šveicarijos patirtis) [žiūrėta 2019 m. spalio 15 d.]. Prieiga per internetą: <http://talpykla.elaba.lt/elaba-fedora/objects/elaba:24426715/datastreams/MAIN/content>.
- Jankauskienė, I., Rinkevičiūtė, U. (2017). Priešmokyklinio amžiaus vaikų literatūrinio ugdymosi galimybės [žiūrėta 2018 m. lapkričio 17 d.]. Prieiga per internetą: http://dSPACE.kauko.lt/bitstream/handle/1/1121/Ikimokyklinio%20ir%20priesmokyklinio%20ugdymo%20Pedagogu%20rengimo%20problema_13.pdf?sequence=1.
- Jurgelevičienė, S., Slušnienė, G. (2018). Pedagoginis tėvų konsultavimas – kaip viena iš bendradarbiavimo su tėvais formų [žiūrėta 2018 m. lapkričio 17 d.]. Prieiga per internetą: <https://vb.kvk.lt/object/elaba:29816882/index.html>.
- Juškienė, V., Stasiulienė, V. (2019). Mokyklos ir šeimos komunikacijos modelis. *Pedagogika, 1*, 227–247.
- Karvelienė, R. (2019). *Studentų, patekusių į negalios situaciją, įgalinimas dalyvauti aukštojo mokslo tarptautinėse veiklose: daktaro disertacija*. Šiauliai.
- Kocyigit, S. (2015). Family Involvement in Preschool Education: Rationale, Problems and Solutions for the Participants [žiūrėta 2019 m. birželio 14 d.]. Prieiga per internetą: https://www.estp.com.tr/wp-content/uploads/2015/02/ESTPFebruary2015_141_157.pdf.
- Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas (2011) [žiūrėta 2018 m. lapkričio 17 d.]. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.395105>.
- Lietuvos Respublikos vaiko gerovės politikos koncepcija (2003) [žiūrėta 2019 m. gegužės 7 d.]. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.211767>.
- Luobikienė, I. (2010). *Sociologinių tyrimų metodika*. Kaunas: Technologija.
- Monkevičienė, O., Autukevičienė, B., Kaminskienė, L. ir kt. (2018). Paslaugos „Tyrimo pažangi pedagoginė praktika ir pedagoginės inovacijos Lietuvos vaikų darželiuose atlikimas“ ataskaita [žiūrėta 2019 m. gegužės 2 d.]. Prieiga per internetą: https://www.ikimokyklinis.lt/uploads/files/dir1306/dir65/dir3/3_0.php.
- Priešmokyklinio ugdymo bendroji programa (2014) [žiūrėta 2018 m. lapkričio 17 d.]. Prieiga per internetą: [https://www.smm.lt/uploads/documents/Prie%C5%A1mokyklinio%20ugdymo%20bendroji%20programa\(3\).pdf](https://www.smm.lt/uploads/documents/Prie%C5%A1mokyklinio%20ugdymo%20bendroji%20programa(3).pdf).
- Rodrigues, F. B., Campos, S., Chaves, C. ir kt. (2015). Family-school cooperation in the context of inclusion of children with special educational needs [žiūrėta 2019 m. birželio 6 d.]. Prieiga per internetą: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1877042815001573?token=63210694A30AFE8BB1A1C4C3C3E4483FB101F56ED978EA976DE37CFE375B962F10C4566F14C43ADE7CEC414CC6F2A86>.
- Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Teixidor, E. (2014). *Skaitymas ir gyvenimas*. Vilnius: Lietuvos nacionalinė Martyno Mažvydo biblioteka.
- Valantinas, A., Čiuladienė, G. (2012). Tėvų į(si)traukimas į mokinių ugdymą [žiūrėta 2019 m. birželio 16 d.]. Prieiga per internetą: https://www.sac.smm.lt/wp-content/uploads/2016/01/bs_Tevu_itraukimas_i_mokiniu_ugdyma.pdf.

Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija (2014) [žiūrėta 2018 m. lapkričio 8 d.]. Prieiga per internetą: https://www.sac.smm.lt/wp-content/uploads/2016/02/Valstybine-svietimo-strategija-2013-2020_svietstrat.pdf.

Zhang, L., Zhang, S., Pan, X. (2018). Study on kindergarten-family cooperation mode in the development of preschool education. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 184, 1100–1103.

The Possibilities of Cooperation Between Teachers and Parents in Cultivating Preschool Children's Communication Competence at a Kindergarten: The Teachers' Opinion

Erika Turauskienė, Rasa Braslauskienė

Klaipėda University

S u m m a r y

The object of educating preschool communication competence is relevant for good communication skills ensuring a successful person's activity in a society, motivating social integration and an ability to exchange information (Augustinienė, Pocienė, 2016; Jankauskienė, Rinkevičiūtė, 2017). This is why parents and educators, who understand that preschool education proceeds both in a family and in a kindergarten, encouraging children to be interested in listening, speaking, writing, reading, should collaborate (Beinorienė, Gražienė, 2016). Close collaboration between educators and parents makes it possible to ensure the quality of children's education (Kocyigit, 2015; Čiuladienė, Valantinas, 2016; Zhang, Zhang, Pan, 2018). *Scientific problem*: what are the possibilities of communication between educators and parents in educating preschoolers' communication competence in a kindergarten?

The motivation of the research: To identify the possibilities of the collaboration between educators and parents in education of the pre-schoolers' competence of communication in kindergartens.

The methods: the analysis of the scholarly literature and documents, a partially structured interview, a qualitative result analysis.

Methodology of research. The qualitative research of educators is accomplished. The partially structured interview is used. The qualitative result analysis was applied, distinguishing categories and subcategories. The sample was comprised of eight pre-primary education teachers. The study was conducted in accordance with ethical principles.

Conclusions of the research. In educators' opinion, the effective collaboration between parents and educators makes it possible to develop the following communication competences: (a) to learn benevolent communication with adults and peers; (b) to get acquainted with letters; (c) to improve the joining of sounds and letters; (d) to develop in an informal environment; (e) to learn songs and poems; (f) to play, etc. The experiences of the informants revealed that, in order to improve future communication competence development of preschool children, it would be necessary to: involve more specialists

(speech therapists, psychologists, and special educators) in the kindergarten education process; improve the educational environment; introduce educational innovations; promote a more active cooperation with parents of children, etc.

A critical analysis of the scientific literature (Kocyigit, 2015; Zhan, Zhan, Pan, 2018; Juškienė, Stasiulienė, 2019, etc.) and documents revealed the importance of the development of preschool child communication competence in a family and kindergarten, therefore, the preschool teachers must cooperate with the pupils' parents. A. Valantinas, G. Čiuladienė (2012) emphasize that educator's cooperation with parents is a threefold activity: informing parents, inviting parents to participate and helping parents. The results of the qualitative study revealed that in the future, in order to promote closer cooperation of parents with preschool teachers, it is necessary to: endeavour to involve parents in the preschool education process in a kindergarten (invite to participate in projects, group activities, events, initiatives); implement non-traditional methods of cooperation (to organize various events in non-traditional environment, initiate joint trips of children, parents and preschool teachers); publicly thank parents for their initiatives; promote preschool teachers to be more active in sharing information with parents, etc.

The limitations of the study should be noted when summarizing the results. The limitations of the qualitative research are related to the inevitable subjectivity of the qualitative research. Although the requirements for this type of research were met in the design and conduct of this study, the generalization of research results and their applicability are partially limited by a small number of participants. The results of the qualitative research are unique to the individuals involved. It would be inappropriate to apply the findings of this study to the entire population, but it is likely that the views expressed by the participants in this study will help to anticipate further opportunities for the preschool teachers to engage with parents in developing children's communication skills.

Lietuvių k. redaktorė *Dalia Blažinskaitė*
Anglų k. redaktorė *Neringa Kaluiniene*
Viršelio dailininkė *Jurga Januškevičiūtė-Tėvelienė*
Maketuotoja *Nijolė Bukantienė*

Už straipsnių turinį atsako autoriai

Vilniaus universiteto leidykla
Saulėtekio al. 9, LT-10222 Vilnius
info@leidykla.vu.lt, www.leidykla.vu.lt
Knygos internete knygynas.vu.lt
Mokslo periodikos žurnalai zumalai.vu.lt
11,75 aut. l.