

MOKYTOJŲ UGDYMAS XXI AMŽIUJE: POKYČIAI IR PERSPEKTYVOS



**TEACHERS' TRAINING
IN THE 21st CENTURY:
CHANGES AND PERSPECTIVES**

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS, EDUKOLOGIJOS INSTITUTAS
ŠIAULIAI UNIVERSITY, INSTITUTE OF EDUCATION

XIII TARPTAUTINĖS MOKSLINĖS KONFERENCIJOS

MOKYTOJŲ UGDYMAS XXI AMŽIUJE: POKYČIAI IR PERSPEKTYVOS

STRAIPSNIŲ RINKINYS

THE 13th INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE

TEACHERS' TRAINING IN THE 21st CENTURY: CHANGES AND PERSPECTIVES

CONFERENCE PROCEEDINGS

Konferencijos partneriai:

Vilniaus universitetas (Lietuva),
Krokuvos pedagoginis universitetas (Lenkija),
Liepojos universitetas (Latvija),
Fechtos universitetas (Vokietija).

Mokslo straipsnių rinkinys.

Straipsniai yra recenzuojami.
Rinkinyje publikuojamų straipsnių kalba neredaguota.
Už straipsnių kalbą atsakingi autoriai.

Konferencijos mokslinis komitetas Pirmininkė – prof. dr. Daiva Malinauskienė

Nariai: prof. dr. Renata Bilbokaitė, prof. dr. Remigijus Bubnys, prof. dr. Aušrinė Gumuliauskienė,
prof. dr. Liuda Radzevičienė, prof. dr. Diana Strakšienė, prof. dr. Vincentas Lamanauskas,
prof. habil. dr. Audronė Juzė Juodaitytė, doc. dr. Renata Geležinienė, doc. dr. Violeta Šlekienė,
lekt. Odeta Šapelytė, doc. dr. Irena Stonkuvienė, prof. dr. Gerd-Bodo von Carlsburg,
prof. dr. phil. habil. Theo Hartogh, dr. Katarzyna Jagielska, prof. dr. Joanna M. Łukasik,
prof. dr. Norbert G. Pikula, prof. dr. Alida Samusevica.

Redakcinė kolegija

Prof. dr. Liuda Radzevičienė, prof. dr. Diana Strakšienė, prof. dr. Rytis Urniežius,
doc. dr. Nijolė Bražienė, doc. dr. Edita Musneckienė, lekt. Odeta Šapelytė, lekt. Lina Miliūnienė.

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

PEDAGOGŲ UGDYMAS(IS) IR PROFESINIS AUGIMAS POSTMODERNIOS VISUOMENĖS IŠŠŪKIŲ KONTEKSTE / PEDAGOGUES' EDUCATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF POSTMODERN SOCIETY'S CHALLENGES

Nijolė Bražienė. Studentų mokymosi patirties raiška refleksijose / 4–9 /

Edita Budrytė. Meilė kaip ugdymo(si) tikslas / 10–14 /

Skaistė Kovienė. Sėkmingą partnerystę su šiuolaikinės kartos tėvais užtikrinančios mokytojo kompetencijos: būsimųjų ikimokyklinio ugdymo mokytojų požiūris / 15–24 /

Edita Musneckienė. Pradedančiųjų mokytojų pedagoginė stažuotės komponentai: stažuotės išbandymo patirtis / 25–35 /

Simona Žalytė-Linkuvienė. Pedagoginio proceso sklaida kaip ugdymo dalis / 36–42 /

Vaida Žegunienė. Globalaus pilietiškumo įgyvendinimo galimybių raiška priešmokyklinio amžiaus formaliojo ugdymo kontekste / 43–50 /

INKLIUZINIO ŠVIETIMO IŠŠŪKIAI MOKYTOJŲ IR PAGALBOS SPECIALISTŲ UGDYMU / CHALLENGES OF INCLUSIVE EDUCATION TO TEACHERS' AND HELP SPECIALISTS' EDUCATION

Rita Kantanavičiūtė Petružė, Laima Tomėnienė. Interprofesinės pagalbos teikimo svarba vaikams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių / 51–56 /

Vilma Liaudanskė, Irma Kunigėlienė. Pedagogų ir logopedų bendradarbiavimas sprendžiant ikimokyklinio amžiaus vaikų kalbos raidos problemas / 57–64 /

Liuda Radzevičienė, Lina Miliūnienė, Ilona Dobrovolskytė, Vilma Navickienė, Rytis Alūzas. Progimnazijų moksleivių požiūris į sveikatą ir fizinį aktyvumą / 65–72 /

Vytautas Žalys. Audiovizualinių technologijų galimybės ugdant autizmo spektro sutrikimus patiriančius asmenis / 73–78 /

MUZIKINIS UGDYMAS: REALYBĖ IR IŠŠŪKIAI / MUSIC EDUCATION: REALITIES AND CHALLENGES

Aušra Kardašienė, Diana Strakšienė. Muzikinė veikla kaip įtraukiosios mokyklos kultūros formavimo priemonė mokinių požiūriu / 79–85 /

Rasa Kauneckaitė. Laisvojo ugdymo pedagogika: metodų taikymas ir reikšmė neformaliajame ikimokyklinio amžiaus vaikų muzikiniame ugdyme / 86–91 /

Lolita Jolanta Piličiauskaitė, Giedrė Gabnytė. Muzikos kūrinio interpretacija instrumento dalyko pamokoje: emocinio imitavimo metodo kontekstas / 92–100 /

PEDAGOGŲ UGDYMAS(IS) IR PROFESINIS AUGIMAS POSTMODERNIOS VISUOMENĖS IŠŠŪKIŲ KONTEKSTE

PEDAGOGUES' EDUCATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF POSTMODERN SOCIETY'S CHALLENGES

STUDENTŲ MOKYMO SI PATIRTIES RAIŠKA REFLEKSIJOSE

Nijolė Bražienė

Šiaulių universitetas, Edukologijos institutas, Lietuva

Anotacija. Studijų dalyko mokymosi procese studentams svarbu patirti, jog mokymasis turi jiems prasmę, o dėstytojas privalo pajusti, kokia jo darbo prasmė. Studentų mokymosi patirties analizė padeda dėstytojui išvelgti studentų mokymosi dėsningumus, o tai savo ruožtu leidžia aiškiau suprasti, kas studijų dalyko mokymosi procese pavyko pasiekti (realizuoti studijų siekiniai) ir kas yra tobulintina. Straipsnyje, remiantis perrašytų mokomųjų dienoraščių versijų fenomenologine analize, apibendrinta 2019–2020 m. m. pavasario semestrą studijų dalyką „Lietuvių kalbos didaktika 1. Praktika“ studijavusiųjų mokymosi patirtis, orientuojantis į studentų mokymosi patirties apmąstymą (ką, ko ir kaip išmoko, kas buvo nauja, kokios žinios praplėstos, į ką dar svarbu gilintis ir aiškintis).

Prasminiai žodžiai: *aukštosios mokyklos studentai, mokymasis, grįžtamasis ryšys, refleksija, mokymosi patirtis.*

Įvadas

„Europos aukštojo mokslo erdvės kokybės užtikrinimo nuostatose ir gairėse“ (2015) nurodoma, kad didesnis dėmesys studijų rezultatams reikalauja į studentą orientuoto mokymosi ir mokymo, kuris svarbus skatinant studentų motyvaciją, savirefleksiją ir įsitraukimą į studijų procesą.

Remiantis tyrimų (Toleikis ir Butvilas, 2014) rezultatais, daugumos studentų požiūriu, svarbiausias studijų kokybės faktorius yra studijų procesas. Siekiant užtikrinti studijų proceso kokybę, atsakingą studentų mokymąsi, didėja formuojamojo vertinimo, kurio vienas iš svarbiausių komponentų – grįžtamoji informacija, vaidmuo. R. Bubnio (2012) žodžiais, studentams svarbu patirti, jog mokymasis turi jiems prasmę, o dėstytojas privalo pajusti, kokia jo darbo prasmė. Remiantis mokslininkų (pvz., Romano, 2006; Bubnys, 2012; Mälkk ir Lindblom-Ylänne, 2012; Beveren ir kt., 2018; Leijen ir kt., 2020) įžvalgomis, besimokančiųjų refleksijos, kaip grįžtamoji informacija, padeda dėstytojui aiškiau numatyti efektyvesnes studijų dalyko mokymo(si) strategijas, leidžia geriau suvokti savo, kaip dėstytojo, vaidmenį studentų mokymo(si) procese ir kritiškai įvertinti savo profesines kompetencijas bei jų tobulinimo perspektyvas. Šis kontekstas suponuoja straipsnio *probleminius klausimus* – ką studentui reiškė studijuoti dėstomą dalyką? Ar pavyko pasiekti studijų rezultatus?

X Lietuvos universiteto bakalauro studijų programa „Pradinio ugdymo pedagogika ir ikimokyklinis ugdymas“ siekia parengti aukštos kvalifikacijos pradinio ir ikimokyklinio ugdymo specialistą, išmanantį vaiko ugdymo(si) procesą, didaktines sistemas, gebantį kurti vaikui palankias edukacines aplinkas, kritiškai reflektuojantį pedagoginę patirtį bei kūrybiškai planuojantį ir organizuojantį profesinę veiklą. Vienas iš II kurse dėstomų dalykų šioje studijų programoje – „Lietuvių kalbos didaktika 1. Praktika“ (apimtis – 4 kreditai), kurio tikslas – išmanyti pradinio skaitymo ir rašymo ypatumus; laikantis sąveikos pedagogikos ir konstruktyvizmo paradigmos principų, gebėti padėti mokytis jaunesniesiems pradinukams sąmoningai, taisyklingai, sklandžiai, raiškiai skaityti, taisyklingai rašyti, ugdyti literatūrinių ir kalbinių kompetencijų, kūrybinio rašymo gebėjimų pradmenis. Be kitų studijų metodų, dalyko programoje numatytas *mokomojo dienoraščio rašymas*, kur studentai mokymosi laikotarpiu turi fiksuoti mintis, nuomones, jausmus, komentarus,

atsitiktinius suvokimus skaitant mokomąją medžiagą, bendraujant / bendradarbiaujant su kitais studentais, dėstytoju, gilintis į užfiksuotas mintis ir suvokti savo asmeninį augimą bei profesinį vystymąsi. Semestro pabaigoje studentai pagal pateiktas gaires rengia *perrašytą mokomojo dienoraščio versiją*, kur apibendrina esminę informaciją ir pateikia apmąstymus bei žinias apie mokymosi rezultatus: ką, ko ir kaip išmoko, kas buvo nauja, kokios žinios praplėstos, į ką dar svarbu gilintis ir aiškintis (pagal Bubnys, 2012).

Straipsnio *tikslas* – apibendrinti 2019–2020 m. m. pavasario semestrą studijų dalyką „Lietuvių kalbos didaktika 1. Praktika“ studijavusiųjų mokymosi patirtį. Įvertinus 22-iejų studentų perrašytas mokomųjų dienoraščių versijas, pastebėta, kad kai kurių studentų jos parengtos formaliai ir iš esmės neatspindi autoriaus gebėjimo kritiškai mąstyti, analizuoti savo mokymosi patirties ir išgyvenimų. Todėl šiame straipsnyje apsiribota 16-kos studentų darbų *fenomenologine* analize, orientuota į autentiškos patirties, konstruojamų prasmų atskleidimą, vengiant dėstytojo išankstinių nuostatų, interpretacijų ir apsiribojant su mokymosi reiškiniu susijusių studentų patirties bendrybių išryškinimu. Studentų mokymosi patirtis analizuota orientuojantis į jų *mokymosi patirties apmąstymą* (ką, ko ir kaip išmoko, kaip jautėsi, kas buvo nauja, kokios žinios praplėstos, į ką dar svarbu gilintis ir aiškintis).

Tyrimo rezultatai

Reflektavimas apie patirtį – mokymosi esmė, kur, Bubnio (2012) teigimu, lemiamos reikšmės turi studento ankstesnė patirtis, įgūdžiai, ketinimai, išankstinės nuostatos ir požiūris į mokymąsi, informacijos ir žinių pobūdis. Iš analizuotų refleksijų galima spręsti, kad jauniausiųjų pradinukų gimtosios kalbos mokymas, būsimųjų pedagogų pirminiu įsivaizdavimu, yra labai paprastas ir lengvas: *kai dėstytoja pristatinėjo studijų dalyko uždavinius, pagalvojau, kas jau čia taip sudėtinga mokyti pirmokus ir antrokus lietuvių kalbos. Galvojau, pasimokysime taisyklingai rašyti, tu paprastų lietuvių kalbos taisyklių, kurias mokiniai mokosi pradinėse klasėse, skaityti. Kokie ten tie pirmųjų skaitomi tekstai, be problemų sugalvoti klausimus analizei; tikėjau, kad šitą semestrą per „Lietuvių kalbos didaktikos“ paskaitas „pailsėsime“ – nu ką ten pirmoje antroje klasėje yra labai ką mokyti...; studijų plane pamačiusi, kad šį pusmetį mokysimės dalyko „Lietuvių kalbos didaktika. I“, apsidžiaugiau, pagalvojau, kad nebus itin sudėtinga, nes prieš septynerius metus esu baigusi lietuvių filologiją.*

Lietuvių kalbos didaktika, kaip lingvodidaktikos šaka, Šoblinsko (1987) apibrėžimu, yra tiesiogiai susijusi su bendrąja didaktika ir kartu yra mokslas, padedantis spręsti šios disciplinos mokymo problemas, nustatyti mokymo principus, metodus, dėstomosios medžiagos mokymosi ir išmokymo dėsningumus. Žinia, mokymas ir mokymasis yra betarpiškai susiję su amžiaus tarpsnių ir pedagogine psichologija. Padedant mokiniams įgyti žinių ir formuoti praktinius įgūdžius, iš mokytojo reikalaujama išmanyti jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų psichinių procesų formavimąsi bei vystymąsi, prisitaikyti prie to amžiaus tarpsnio vaikų suvokimo, vaizduotės, atminties, mąstymo, taip pat jausmo ir valios savitumų (dėmesio nepastovumas, mąstymo konkretumas, įsiminimo specifiškumas ir pan.), vaiko patirties. Tai svarbu, sakykim, aiškinantis pradinio skaitymo ir rašymo, teksto analizės ir suvokimo, gramatikos ir kitokių sąvokų sudarymo, sąmoningo rašybos įsisavinimo, teksto kūrybinių įgūdžių formavimo kelius, vaizdinių ir kitų pagalbinių mokymo ir mokymosi priemonių parinkimą bei naudojimą ir kt. Taigi, Šoblinsko (ten pat) žodžiais, „didaktika yra ne tik mokslas, bet ir menas“ (p. 5).

Pirmosios teorinės paskaitos ir pratybos leido studentams suprasti, kad į vaiką orientuotas lietuvių kalbos mokymas kur kas sudėtingesnis nei atrodė: *rašysime diktantą... taip prasidėjo dalyko „Lietuvių kalbos didaktika I“ paskaita. Būsiu atvira, nei susižavėjimo, nei teigiamų emocijų pliūpsnio šis iššūkis nesukėlė... Priešingai, galvoje sukosi mintys: kam, kodėl?... juk čia mes mokytis atėjome... Bet grįžus į „pirmoko suolą“ ir pakeverzojus kaire ranka kažką panašaus į rašytines raides tapo aišku... Mes suaugę rašom automatiškai, o iš pradedančio rašyti vaiko tas pats procesas reikalauja labai daug protinių ir fizinių galių... Todėl suvokiau, kad, jei ateityje dirbsiu pirmos klasės mokytoja, tai pirmiausia prieš pradedant mažiesiems mokytis rašyti, tokį „šalto dušo“ metodą taikysiu pirmojo tėvelių susirinkimo metu, siekiant pakeisti vyraujančią daugelio tėvų požiūrį*

į besimokantį vaiką: „Kaip tu nesupranti, juk čia taip paprasta“...; po pirmųjų paskaitų ir literatūros apžvalgų supratau, kad tai nebus taip lengva ir paprasta, kaip pasirodė iš pirmo žvilgsnio; iš pirmo žvilgsnio užduotis teksto suvokimui (suformuluoti klausimus tekstui) atrodė nesudėtinga, kol dėstytoja analizavo pavyzdžius. Bet... gavus tekstą... „prieš nosį“, tapo aišku, teksto suvokimo užduotys – kietas riešutėlis; užduotis atrodė suprantama iki tol, kol pati nepradėjau (...). Tada iškilo daug abejonių ir neaiškumų (...). Sunkiausia, kad sudarant klausimus būtina atsižvelgti ir į vaikų psichologines ypatybes.

Išanalizavus studentų refleksijas apie jų išgyventus jausmus, pastebėta, kad kurso pradžioje dominavęs savęs nuvertinimas, abejonės dėl savo galimybių tinkamai atlikti praktines užduotis mokantis kurso pabaigoje transformavosi į pasitikėjimą savimi, savo gebėjimų suvokimo džiaugsmą (1 lentelė). Remiantis Petty (2006), supratimas, kad „mokausi gerai“ kelia pasitikėjimą savimi, ir tai – stipriausia motyvacija.

1 lentelė

Studentų išgyventų jausmų transformacijos raiška

Kurso pradžia	Kurso pabaiga
Supratau, kad rašyti taip (...) – iš tiesų sunku ; (...) labai paskauda ranka ir rašydama sakiau, kaip tie vargšai vaikai nepavargsta rašdami, kaip jiems „nenukreinta rankos“, (...) suvokiau, kad ir mano pačios kai kurios rašytinės raidės panašios į raides, kurios parašytos „kaip su vištos koja“ ; labai jaudinausi, nes ilgai nesisekė taisyklingai rašyti. (...) atsirado toks jausmas kaip baimė , iškilo daugybę klausimų, tokių, kaip čia man seksis, ar aš sugebėsiu visa tai išmanyti ir suvokti ir pan.; Iš pradžių slėgė baisus nepasitikėjimas savimi (...). Ir tie dėstytojos nuolatiniai priminimai – venkite atviro didaktizmo, nemoralizuokite... Kažkokia ne-viltis , kad nesugebėsiu atlikti atsiskaitymo užduočių. Nesugebu kaip dėstytoja pamatyti to kūrinio grožio... Buvo sunku suprasti vaiko mąstymo galimybes ir gebėjimus, jų netapatinant su suaugusiųjų; galvoju, kad šitas studijų dalykas yra man tikras iššūkis, kurį, suprantu, kad turiu priimti, bet nežinau, ar sugebėsiu jį įveikti.	Prirašiau keturis pirmos klasės sąsiuvinius linijomis, kad pasiekčiau rezultatą, kuris mane tenkintų. Dabar labai didžiuojuosi savimi ! Praktinė užduotis rašyti rašikliu su plunksna pareikalavo daugiausiai mano kruopštumo. (...) smagiausia man , gal ir juokingai skamba, bet tai, jog pavyko parašyti su plunksniniu rašikliu! Neužlenkiau plunksnos galiuko! Ir raides pavyko parašyti pakankamai tvarkingai, jas sujungti; skaitymo mokymas – ta sritis, kurioje dabar savimi pasitikiu labiausiai (...). Teko padirbėti su pirmoje mergaite, kuriai labai sunkiai sekėsi skaityti (...). Man buvo labai smagu jausti ir stebėti ryškėjantį progresą, susidomėjimą ir norą mokytis toliau. (...). Jaučiau didelį stimulą pati per savo prizmę išbandyti užduotis, todėl skyriau tam daug laiko; dabar visai kitaip žiūriu į vadovėlių tekstus, matau, kiek galima juose atrasti prasmės ir grožio, jei tik tinkamai suformuluosi klausimus. Tikiu, kad jau sugebėsiu tai padėti pamatyti ir mokiniams; nebuvo lengva, bet džiaugiuosi, kad „aš jau galiu“!

Kaip pastebi Bubnys ir Žydžiūnaitė (2012), „gebėjimas sieti teorines žinias su praktika, ir atvirkščiai, yra vienas iš pagrindinių uždavinių, kurio siekia studentas reflektiviai mokymdamasis, todėl vienas iš esminių dėstytojo uždavinių studijų procese turėtų būti studentų gebėjimų sieti teoriją ir praktiką lavinimas“ (p. 88). Studijų dalyko „Lietuvių kalbos didaktika 1. Praktika“ turiny pasiteisinusias pastangas organiškai susieti teoriją ir praktiką, teorinius dalykus paremti praktinėmis, studentų kūrybiškumą skatinančiomis veiklomis atliepia reflektyvios besimokančiųjų mintys: *itin teigiamai vertinu praktines užduotis. Buvo skirtos tokios užduotys, kurias atliekant reikėjo orientuotis ne į teoriją, bet į praktiką. Nebuvo vien tik kalbama, (...) visa tai daugiau reikėjo mokytis atlikti pačioms. Tokių užduočių pagalba įgyti praktiniai gebėjimai išties pravers; teoriškai viskas aišku, kaip suformuluoti klausimus tekstui, bet praktiškai visai nebuvo lengva juos sugalvoti, kad analizė nebūtų paviršutiniška, kad tie klausimai dar atitiktų vaikų suvokimo lygį. Labai lengva nuklysti į šoną su nereikalingais, bereikšmiais, teksto apmąstymo neskatinančiais klausimais. Labai gelbėjo grupės aptarimas, dėstytojos patarimai.*

Laikantis nuostatos, kad „į studentą orientuotose studijose studentas turi atsidurti mokymo(si) centre kaip aktyvus, priimantis sprendimus ir už juos atsakantis studijų proceso dalyvis“ (Bulajeva ir kt., 2011, p. 30), šios besimokančiųjų mintys leidžia manyti, jog dalyko „Lietuvių kalbos didaktika 1. Praktika“ studijų procese dauguma studentų prisiėmė atsakomybę už mokymosi pažangą, dalyko studijų rezultatus: *turbūt pirmą kartą gyvenime pamąsčiau, kaip raidės yra susijusios viena su kita (...). Stebint pastabas ir rašant raides pati bandžiau save taisyti, pastebėti, kur*

netinkamai pradėta raidė, kur ne taip ji užlenkta; (...) į pagalbą studentui atėjo aiški, nuosekli ir struktūruota paskaitų medžiaga, išsamus papildomos mokomosios literatūros sąrašas ir gausa praktinių užduočių; su dideliu noru, pastangomis, ryžtu bei motyvacija skaičiau dėstytojos rekomenduotą literatūrą bei papildomai domėjausi informacija iš prieinamų šaltinių; labai daug nagrinėjau šią temą, ieškojau įvairių pavyzdžių (...); ši užduotis iš pirmo žvilgsnio man pasirodė gana paprasta ir lengva, bet ruošdamasi paskaitai ir paskaitoje supratau, kad viskas yra kur kas sudėtingiau. (...) turėjau kitokią nuomonę, tačiau sau pasižymėjau ir visas pastabas; tikėjausi, kad mano pavyks gana gerai, tačiau perskaičiusi dėstytojos komentarus, supratau, kad gerokai pervertinau savo lūkesčius. Esu jausmingas žmogus, todėl truputį nusiminiau, bet gerai paanalizavusi pateiktus pavyzdžius ir pastabas, supratau, kokios mano klaidos, kur turiu plėsti žinias ir dar padirbėti; gilinantį į šias temas, užpildžiau sau kilusius klausukus ir sudėjau taškus; į pateiktus šaltinius, literatūrą buvo gilintasi, susipažinta su ten pateikta informacija, ieškota ir papildomų skaitinių.

Apibendrinta studentų mokymosi patirtis leidžia prieiti prie išvados, kad būsimieji pradinių klasių mokytojai supranta, kaip mokyti kalbos aktyviai veikiant ir tyrinėjant, suvokia nuolatinę didaktinės kompetencijos tobulinimo svarbą: šio dalyko studijos parodė, kad viskas nėra taip paprasta, kaip įsivaizdavau ir kad reikės nemažai domėtis ir praktikuotis, norint išstbulinti įgūdžius, reikalingus pradinių klasių mokinius mokyti lietuvių kalbos; dalyko mokymosi laikotarpiu sužinojau, kad lietuvių kalbos mokymas yra daugiau nei rašymas ir taisyklės; dalykus, kurie man sekasi prasčiau, aš visada pasiekiu per daug darbo, nebijau pavartoti frazės – juodo darbo. Dabar į lietuvių didaktikos sritį žiūriu kaip į didelį iššūkį sau, kurį tikiuosi įveikti ir įvaldyti; man buvo sunku, nes per tokį trumpą laiką, bent jau mano nuomone tikrai neįmanoma visa tai išmokyti ir suvokti, o kur dar pritaikymas praktikoje.

Perrašytoje dienoraščio versijoje studentų mokymosi patirtis vertinta vadovaujantis tokiomis gairėmis: visiškai išmokau, suvokiau, galiu taikyti praktiškai; nevisiškai išmokau, reikės dar aiškintis, gilintis – žinau, kur ieškoti informacijos; nesuprantu, nežinau, kur ieškoti informacijos – reikalinga pagalba (2 lentelė).

2 lentelė

Studentų mokymosi patirties apmąstymo raiška

Prasminis kriterijus	Ilustruojantys teiginiai
Visiškai išmokau, suvokiau, galiu taikyti praktiškai	Kardinaliai pakeičiau nuomonę apie mokymą rašyti, kadangi buvo tikrai sunku pačiai rašyti taisyklingo pasvirimo, formos, dydžio raides. Rašiau žymiai ilgiau nei įprastai, linijos nebuvo tiesios, drebėjo ranka, skaudėjo plaštaką vos po kelių eilučių. Mokydama pirmokus taisyklingai rašyti, prisiminsiu savo patirtį ir neskubėsiu, neraginsiu vaikų, nes pati supratau, kaip tai yra sudėtinga ypač pirmokams, kurių ranka nėra tokia išlavinta, kaip mano; praktiškai man visos studijos yra „kaip lobis“, tačiau jei apibendrinčiau būtent šią „Lietuvių kalbos didaktika 1“ kursą, (...) apskritai į pradinuką pradėjau žvelgti šiek tiek kitomis akimis; puikiai galėčiau taikyti skaitymo technikos metodus, nes suprantu, kaip reikia vadovautis pagrindiniais gero skaitymo požymiais: taisyklingumas, sąmoningumas, sklandumas, tempas ir raiškūs skaitymas. Lietuvių didaktikos pradinukams patirtis man buvo nuostabi, savo naujai įgytomis žiniomis dalinausi su šeimos nariais; dabar (...) labiau turėdama aiškiai sudėliotą visą informaciją, jaučiuosi žymiai tvirčiau ir žinau, nuo ko pradėti, kaip tęsti, kur „palenkti“ vaiko mokymąsi. Reikės praktikos tam, kad galėčiau pilnai pritaikyti žinias, tačiau žinau, kur viso to ieškoti.
Nevisiškai išmokau, reikės dar aiškintis, gilintis – žinau, kur ieškoti informacijos	Teksto suvokimo klausimų formulavimo temą labai gerai supratau, (...) tačiau kai reikėjo pačiai sudarinėti klausimus, supratau, kad ši užduotis man pakankamai sunki. Pagal save man norisi sugalvoti sunkius klausimus, kuriuose reikia daug apmąstymo, analizavimo, todėl atrodo, kad tokie klausimai labiau tinkami 3–4 klasės mokiniams, o ne akcentuoti į 1–2 klases; neaiškūs skaitymo technikos savitumai bei kokiomis priemonėmis ir būdais reiktų mokyti vaikus tinkamai skaityti, ir šiaip galvoje dar daug klausukų, bet, manau, kai viskas susigulės, bus aiškiau, informacijos gavome pakankamai, turiu orientyrus, kur jos dar ieškoti; manau, kad norint, jog galėčiau mokyti mokinius gražiai ir taisyklingai rašyti, man reikia parašyti dar ne vieną dailyrąštį. Bet tikrai taip ir darysiu, tikrai lavinsiu savo ranką ir toliau rašysiu ir mokysiuosi taisyklingai rašyti ir jungti raides.

Nesuprantu, nežinau, kur ir kaip ieškoti informacijos – reikalinga pagalba:	Viskas, kas susiję su diktantų, atpasakojimų, rašinių rašymu; egzistuoja ne vienas diktantas, ne vienas atpasakojimas, bet ganėtinai daug jų rūšių, turinčių skirtingas funkcijas, todėl čia dar man reikia sutvirtėti; manau, kad šiai [kūrybiniai teksto darbai – N. B.] temai reikia tikrai nemažai papildomų užduočių, daugiau diskutavimo, bandymų, dėstytojos pagalbos; man buvo naujiena, kad pirmoje ir antroje klasėje vaikai jau turi atlikti teksto kūrimo užduotis, man dar reikalinga būtų praktika ir dėstytojos aiškinimai, kaip tuos kūrybinius teksto lygmenis derinti; nelabai įsivaizduoju, kaip su antrotais rašyti atpasakojimą. Teoriškai kaip ir viskas aišku, bet praktiškai neįsivaizduoju.
---	--

Suprantama, kiekvienas studentas yra individualybė su savo gebėjimais, imlumu, mokymosi tempu. Visgi studentų mokymosi patirtis padeda dėstytojui išvelgti studentų mokymosi dėsningumus, kas savo ruožtu leidžia aiškiau suprasti, kurias studijų dalyko siekinius pavyko realizuoti, o kuriems reikalingas dėmesys, t. y. galbūt vertėtų tikslingiau perstruktūruoti auditorinių užsiėmimų ir praktinių užduočių sistemą, paskirstyti kontaktinio ir savarankiško darbo valandas, koreguoti studijų metodus ir pan. Tad studijų dalyko „Lietuvių kalbos didaktika 1. Praktika“ aprašui tobulinti labai informatyvi dėstytojui tokios būsimųjų pradinėjų klasių mokytojų mokymosi patirties refleksijų pagrindu formuluotinos **išvados**:

1. Studentai puikiai perprato grafinių rašymo ir skaitymo technikos įgūdžių formavimo(si) ypatumus, suvokė į vaiką orientuoto skaitymo ir rašymo mokymo esmę.

2. Studentai iš esmės supranta, tačiau dar nepakankamai įgijo praktinių įgūdžių, kaip ugdyti mokinių teksto suvokimo gebėjimus, planuoti, analizuoti, interpretuoti bei vertinti tekstą, samprotauti, daryti išvadas, suvokti svarbiausias kūrinio idėjas.

3. Studentai silpniausiai išmano, kaip taikyti jaunesniųjų pradinukų rašymo gebėjimus atitinkančias teksto kūrimo strategijas, orientuotas į reproduktyvaus, produktyvaus ir subjektyvaus kūrybiškumo teksto kūrimo lygmenis.

Literatūra:

- Beveren, L., Roets, G., Buysse, A., ir Rutten, K. (2018). We all reflect, but why? A systematic review of the purposes of reflection in higher education in social and behavioral sciences. *Educational Research Review*, 24, 1–9. DOI: 10.1016/j.edurev.2018.01.002.
- Bubnys, R. (2012). *Reflektyvaus mokymo(si) metodų diegimo aukštojoje mokykloje metodika: refleksija kaip besimokančiųjų asmeninės ir profesinės raidos didaktinis metodas*. Šiaulių valstybinė kolegija. Prieiga internete: [http://www.esparama.lt/es_parama_pletra/failai/ESFproduktai/2012_Reflektyvaus_mokymo\(si\)_metodika.pdf](http://www.esparama.lt/es_parama_pletra/failai/ESFproduktai/2012_Reflektyvaus_mokymo(si)_metodika.pdf).
- Bubnys, R. ir Žydzūnaitė, V. (2012). *Reflektyvus mokymas(is) aukštosios mokyklos edukacinėje aplinkoje*. Šiaulių valstybinė kolegija, Vytauto Didžiojo universitetas. Prieiga internete: http://www.esparama.lt/es_parama_pletra/failai/ESFproduktai/2012_Mokslo_studija_Reflektyvus_mokymasis.pdf.
- Bulajeva, T., Lepaitė, D., ir Šileikaitė-Kaishauri, D. (2011). *Studijų programų vadovas*. Vilnius: Vilniaus universitetas.
- Europos aukštojo mokslo erdvės kokybės užtikrinimo nuostatos ir gairės. (2015). Patvirtintos Ministrų konferencijoje Jerevane 2015 m. gegužės 14–15 d. Prieiga internete: https://www.skvc.lt/uploads/documents/files/Kita_infomacija/Leidiniai/ESG_vertimas.pdf.
- Leijen, Ä., Pedaste, M. ir Lepp, L. (2020). (2020) Teacher agency following the ecological model: how it is achieved and how it could be strengthened by different types of reflection. *British Journal of Educational Studies*, 68 (3), 295–310. DOI: 10.1080/00071005.2019.1672855.
- Mälkki, K. ir Lindblom-Ylänne, S. (2012). From reflection to action? Barriers and bridges between higher education teachers' thoughts and actions. *Studies in Higher Education*, 37, 33–50. DOI: 10.1080/03075079.2010.492500.
- Petty, G. (2006). *Šiuolaikinis mokymas*. Vilnius: Tyto alba.
- Romano, M. E. (2006). “Bumpy moments” in teaching: Reflections from practicing teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), 973–985. DOI: 10.1016/j.tate.2006.04.019.
- Šoblinskas, A. (1987). *Lietuvių kalbos didaktika*. Vilnius: Mokslo.
- Toleikis, Š., Butvilas, T. (2014). Studentų nuomonės svarba aukštojo mokslo kokybės užtikrinimo procesuose. *Studijos šiuolaikinėje visuomenėje*, 5 (1), 61–68.

EXPRESSION OF STUDENTS' LEARNING EXPERIENCE IN REFLECTIONS

Nijolė Bražienė, Siauliai University, Lithuania

Summary

In the process of learning a study subject, it is important for students to experience that learning makes sense to them, and the teacher must feel what the meaning of his/her work is. Students' learning experience helps the teacher to see the regularities of students' learning, which in turn allows to understand more clearly what was managed to achieve in the learning process of the study subject (realized learning outcomes) and what needs to be improved.

The aim of the article is to summarize the learning experience of the students of the study subject "Didactics of the Lithuanian Language 1. Practice" in the spring semester of the academic year 2019–2020 based on the phenomenological analysis of the students' rewritten versions of educational diaries. The students' learning experience was analyzed by focusing on the description of their reflection on the learning experience (what and how they learned, how they felt, what was new, what knowledge was expanded, what else is important to deepen and explain).

In order to improve the description of the study subject "Didactics of the Lithuanian Language 1. Practice", the following conclusions to be formulated on the basis of the reflections on the learning experience of future primary school teachers are very informative for the teacher: the students perfectly understood the peculiarities of the formation of graphic writing and reading technique skills of the youngest primary school students, understood the essence of child-centered reading and writing teaching; the students basically understand but have not yet sufficiently acquired practical skills how to develop learners' text comprehension skills, plan, analyze, interpret and evaluate the text, reason, draw conclusions, understand the most important ideas of the literary work; the students have the weakest knowledge of how to apply text creation strategies corresponding to the writing skills of younger primary school students, focused on the levels of reproductive, productive and subjective creativity of text creation.

Corresponding Author's Email: nijole.braziene@su.lt

MEILĖ KAIP UGDYMO(SI) TIKSLAS

Edita Budrytė

Utenos kolegija, Medicinos fakultetas, Lietuva

Anotacija. Straipsnyje nagrinėjama filosofinė meilės sampratos problema ugdymo kontekste bei pabrėžiama filosofijos reikšmė mokytojo profesiniam tobulėjimui. Remiantis Ericho Frommo ir Zygmunto Baumano vartotojiškos visuomenės analize, svarstoma vartotojiškų vertybių įtaka meilės sampratai ir ugdymo modeliui. Požiūris į vaiką kaip į emocinio vartojimo objektą, o į ugdymą kaip į investiciją sukelia troškimą turėti ir iš to kylančias šiuolaikinės mokyklos problemas. Atkreipkime dėmesį į mokytojų ir mokinių nesaugumo jausmą, siekiant geresnės pozicijos reitinguose, žalojančius tėvų ir mokytojų lūkesčius, orientuojantis į sėkmingą pasirengimą darbo rinkai. Meilė kaip ugdymo(si) tikslas gali tapti vienintele galimybe pakeisti vartotojišką požiūrį į ugdymą. Kaip išmokti (išmokyti) mylėti? Filosofinio mąstymo ir filosofijos reikšmės pedagogo saviugdai ir profesiniam tobulėjimui supratimas padėtų mokytojui atsakingai pasirinkti savo nuostatas ir prioritetus ugdyme.

Raktiniai žodžiai: *meilė, ugdymas, vartotojiška visuomenė.*

Jau nuo Antikos laikų filosofai svarsto klausimą, kokia yra meilės esmė ir prasmė. Pati filosofija yra meilė, meilė išminčiai. Platono filosofijoje meilė yra ta galinga jėga, kuri nukreipia žmogų į gėrio ir grožio pažinimą. Šiuolaikinė vartotojiška visuomenė filosofams pateikė naujų temų. Svarbu apmąstyti, kokią įtaką vartotojiška kultūra daro švietimo sistemai, požiūriui į ugdymą, kaip keičia žmonių santykius. Reikšmingą vartotojiškos visuomenės analizę psichologiniu ir filosofiniu aspektu pateikė garsus humanistinės psichoanalizės atstovas Erichas Frommas. Kaip psichoanalitikas, jis rėmėsi teze, kad žmogų kamuoja egzistencinis nerimas, kuris kyla iš būtinumo susieti save su pasauliu ir noro išvengti vienatvės. Frommas – ne tik psichoanalitikas, bet ir gilus filosofas. Jam rūpėjo sujungti psichologiją bei psichoanalizę su etika – filosofine disciplina, nagrinėjančia moralinių vertybių, gėrio problemą. Frommo knyga „Meilės menas“ (2007) gali tapti puikiu pagrindu kurti tokią ugdymo filosofiją, kurioje būtų svarbu ne tobulinti vartojimo kultūrą ir švietimo kokybę, suprantamą kaip prisitaikymą prie kintančių rinkos poreikių, o ugdyti sugebėjimą mylėti.

Šio straipsnio **tikslas** – *apsvarstyti, kaip Frommo pateikta produktyvios meilės samprata gali būti pritaikyta ugdymui ir mokytojo saviugdai.* Lietuvos akademiniėje literatūroje meilės sampratos problemos sąsajos su ugdymu ir saviugda nėra nagrinėjamos. Ieškodami šių sąsajų, straipsnyje remsimės ir Zygmunto Baumano įžvalgomis apie vartotojiškos visuomenės problemas. Taikydami analitinį metodą, išskirsime esminius nagrinėjamos problemos aspektus, o hermeneutinis teksto interpretavimo metodas padės atskleisti ir paaiškinti analizuojamos meilės sampratos teorinius pagrindus.

Vartotojiškoje visuomenėje individo vertybės patiria vartotojiškų idealų įtaką: yra svarbu tapti „sėkmingu žmogumi“, o sėkmingumas matuojamas pasiektu prestižu, valdžia, finansine sėkme (Lietuvoje tapo populiariu pasakoti „sėkmės istorijas“). Frommas ir Baumanas – vartotojiškos visuomenės kritikai, tyrinėjantys, kaip susiformuoja rinkos orientacija, kurioje vartotojas ne tik pats vartoja, bet ir yra vartojamas, t. y. tampa preke, kurią jis stengiasi kuo sėkmingiau parduoti rinkoje. Žinios apie tai, kokia asmenybe jis turi tapti, kad būtų paklausus darbo rinkoje, perteikiamos ne tik šeimoje, bet ir švietimo įstaigose: „Nuo pradinės iki aukštosios mokyklos mokymosi tikslas yra sukaupti kuo daugiau informacijos, kuri būtų kuo naudingesnė rinkos tikslams“ (Fromm, 2008b, p. 90). Ar sutiksime su šiuo teiginiu? Konkurencijos skatinimas, geriausio mokytojo rinkimai, mokinių ir mokyklų reitingavimas, pasiekimų vertinimo standartizavimas verčia nuolat dalyvauti lenktynėse dėl geresnės savo „mainomosios vertės“. Duoblienė, apibūdindama Lietuvos švietimą kaip „vartotojiškos kultūros naujoką“, daug dėmesio skiria elitinio švietimo ir mokinių segregacijos, didinančios socialinę atskirtį Lietuvoje, problemoms. Ji pastebi, kad mokyklose vis dar daug esama senojo akademinio požiūrio, o išsilavinimo standartai, smulkūs kompetencijų ar gebėjimų aprašai „spraudžia ugdytinius į rėmus“ (Duoblienė, 2011, p. 215).

Tokia jau yra vartotojiško ugdymo ypatybė: ryšio su mokiniu užmezgimas nelaikomas ypatingai svarbiu dalyku. Mokymas tampa veikla, kurioje svarbus instrumentinis aspektas, sutelkiant dėmesį į mokymo problemas (Silva, 2018, p. 125).

Frommas teigia, kad mainų modelis, kuris veikia prekių ir darbo rinkoje, paveikė ir meilės sampratą. Pavyzdžiui, vyrauja įsitikinimas, kad sėkmingai sukurti šeimą – tai reiškia surasti tinkamą partnerį. Anot Frommo, „požiūrį, kad apie meilę nesužinosi nieko naujo, lemia ir įsitikinimas, jog meilė yra *objekto*, o ne *sugebėjimo* problema. Žmonės mano, kad *mylėti* yra paprasta – tik sunku rasti tinkamą meilės objektą ar pelnyti jo meilę“ (Fromm, 2007, p. 6). Galime pastebėti, kad žodis „meilė“ mūsų visuomenėje vartojamas neatsakingai, tą neatsakingumą skiepija ir reklamos: mes „mylime“ batus, mes „mylime“ maistą. Dar vienas vartotojiškumo fenomenas – švęsti prekybos centrų gimtadienius. Prekybos centras interpretuojamas kaip subjektas, kurio gimtadienio proga vartotojai vaišინasi tortu ir imituoja gimtadienio šventės šventimą. Mokytojas, norėdamas ugdyti ne „vartotoją“ ar „žmogiškąjį išteklių“, o gebantį mylėti žmogų, turėtų ir pats savęs klausti, ar jau išmoko mylėti. Yra daug nebrandžių meilės formų, kurias Fromas vadina simbioziniais ryšiais: žmonės vienas nuo kito yra labai priklausomi, jie gyvena kartu, „negali“ vienas be kito, bet jų ryšys neproduktyvus, jie netobulėja, neauga kaip asmenybės. Tai tik išplėstas egoizmas. Brandi ir produktyvi meilė yra kitokia: „tai ryšys, kurio sąlyga yra asmenybės vientisumo, individualumo išsaugojimas“ (Fromm, 2007, p. 19). Anot Frommo, tik produktyvi meilė padeda įveikti atskirtumo, vieatvės jausmą.

Kodėl Frommo meilės sampratos pažinimas gali būti labai svarbus mokytojo tapatybės paieškomis, profesiniam tobulėjimui? Visų pirma, Frommas, kaip ir Platonas, meilę supranta ne tik kaip jausmą ir ryšį tarp žmonių, o daug gilesne prasme. Jei sugebame mylėti, tai mylime ne tik savo meilės objektą, bet ir visą pasaulį, visus žmones, gyvenimą. Frommo meilės sampratoje, kaip ir Platono, svarbiau yra mylėti, o ne būti mylimam. Frommas pabrėžia, kad meilė yra charakterio nuostata, suformuojanti produktyvų santykį su visu pasauliu, paremtą rūpinimusi, pagarba, atsakomybe ir pažinimu (Fromm, 2007). Kuo reikšmingas šis teiginys, užsibrėžiant ugdymo tikslus? Jei meilė yra charakterio nuostata, ją galima ugdyti ir išsiugdyti. Ugdytojui svarbu suprasti, kaip ji patį paveikia vartotojiškos vertybės ir ką jis renkasi. Ar rinkos orientaciją, ar meilę kaip ugdymo(si) tikslą? Ar tai, ką jis vadina meile, nėra tik meilės iliuzija, deklaratyvi vertybė?

Meilė yra davimas, ne mainai, o „vartotojiškas charakteris yra linkęs duoti tik mainais už gavimą, duoti be užmokesčio tolygu būti apgautam“ (Fromm, 2007, p. 21). Baumanas pastebi, kad žmonės dažnai keičia savo gyvenimo partnerius, nes elgiasi su jais kaip su daiktais, prekėmis ar investicijomis: „Ekspertai pasakytų, neva santykiai yra tokia pati investicija kaip bet kuri kita: įnešate laiką, pinigus, pastangas, kurias galėjote skirti kitiems dalykams, bet to nepadarėte tikėdamiesi, kad elgėtės teisingai ir kad tai, ką praradote ar džiaugsmas, nuo kurių susilaikėte tam tikru laiku, atsipirks – ir su kaupu. (...) Žinoma, taip, santykiai yra investicijos, panašios į kitas, bet ar kam šautų į galvą prisiekti ištikimybę akcijoms, kurias įsigijote iš brokerio?“ (Bauman, 2007, p. 39). Ten, kur yra mainai, kur keičiamasi vienodos vertės gėrybėmis arba investavus tikimasi kuo didesnės gražos, „būti padoriam reiškia prekių, paslaugų ir jausmų mainuose neapgaučiant ir nesukčiant“ (Fromm, 2007, p. 96).

Mokytojui ypač svarbu suprasti, kas lemia nepagarbą mokinių elgesi, meilės trūkumą. Susvetimėjimas šeimoje, laiko neturėjimas vienas kitam, gyvenimas puikiai aprūpintuose namuose, bet atsiskyrus skirtinguose kambariuose, nekuriant gilesnio ryšio – tai reiktų vertinti kaip grėsmes vaiko gerovei. Vaikas, kaip ir kiekvienas suaugęs, neišmokęs mylėti, patirs nesaugumo, vienišumo jausmą. Egzistencinį nerimą, baimę nepritapti visuomenėje ar būti „atstumtu“ „silpniesniu“ gali sumažinti tik alternatyvių vartotojiškoms vertybėms moralinių vertybių ugdymas. Kokia sąvokos „aš“ prasmė? Kas aš esu? „Aš esu tas, ką turiu“ arba „aš esu tas, ko iš manęs nori“. Šie du variantai veda prie suvokimo savęs kaip prekės ir galiausiai atveda prie savęs praradimo (Fromm, 2008b). Mes nebežinome, kas esame ir ko norime, nes stengiamės būti tokie, kokie galėtų sėkmingai funkcionuoti visuomenėje, išpildyti tėvų ar darbdavių lūkesčius. Deklaruojama tėvų ir mokytojų meilė vaikams, vaiko gerovės komisijų veikla mokyklose gali būti labai paviršutiniška, nes net užtikrinus visus „gerovės“ aspektus – išsilavinimą, sveikatos apsaugą ir aplinką be smurto,

vis tiek gali likti didžiulis, esminis trūkumas žmogaus asmenybės ugdyme – meilės trūkumas. Ar mes mokame mylėti? Jei ne, tuomet kalbėti apie saugios visuomenės idealą yra beprasmiška, nes visuomenėje be meilės niekas negali jaustis saugus, sukurti tvarius ir artimus tarpusavio santykius.

Ar yra skirtumas tarp savanaudiškumo ir meilės sau? Anot Frommo, savanaudžiai žmonės nesugeba mylėti kitų, bet nesugeba mylėti ir savęs, nesirūpina savimi, nes yra neproduktyvios orientacijos žmonės. Kodėl bijome nukrypti nuo instrukcijų, atskleisti savo jausmus, emocijas, pažeidžiamumą? Pažvelkime, kuria prasme Frommas rašo apie „produktyvią meilę“. Autorius produktyvumo sąvoką interpretuoja ne kaip išorinį veiklumą. Išorinio veiklumo pavyzdys: tėvai nori, kad vaikai lankytų daug būrelių, nes ir patys turi daug darbų, daug veiklų, bet tiek vaikai, tiek tėvai namie beveik nebendrauja. Visuomenė palankiai vertina veiklų žmogų, bet kokia iš tikrųjų yra tokio aktyvumo prasmė, kokie pasiekimai? Tiek Frommas, tiek Baumanas atskleidžia žmogiškųjų ryšių trapumą, laikinumą, paviršutinišką savęs ir kito pažinimą. Frommo įžvalgos apie produktyvumą, į kurį nukreipia meilė, verčia mąstyti ne apie praktinius rezultatus, o apie veiklos prasmingumą, ne apie sėkmę, o apie dvasinių asmenybės galių ugdymą. Nemokėdami mylėti savęs, negalėsime mylėti ir kitų žmonių. Kas yra meilė sau? Meilėje sau svarbūs tie patys aspektai, kaip ir meilėje kitam žmogui: reikia rūpintis savimi, gerbti save, pažinti, įsiklausyti.

Kai ugdome vaiką, galvodami apie jį kaip apie investiciją į savo ateitį, emocinio vartojimo objektą, atsiranda sąvoka „nedėkingas vaikas“. Mes rūpinamės vaikais, kad jie pasirūpintų mumis senatvėje. Jei taip galvojame, esame savanaudžiai, nes meilę suvokiame kaip mainus. Vaikai tuomet yra emocinio vartojimo objektai, kurie gali suteikti ypatingą tėvystės malonumą. Vaikai gali tapti neišspręstų problemų projekcija, jie dažnai panaudojami kaip galimybė įprasminti savo gyvenimą, išgelbėti nesėkmingą santuoką (Fromm, 2007, p. 77).

Patyrinėkime, kaip Baumanas analizuoja meilę sau. „Mylėk savo artimą kaip save patį“ implikuoja meilę sau kaip duotą iš prigimties. Filosofas pateikia argumentą, kad gyvuliškoje (fizinėje, kūniškoje) prigimtyje nėra meilės sau, tik išgyvenimo instinktas. Juk meilė sau kartais gali skatinti eiti prieš gyvenimo pratęsimą, atsisakyti tokio gyvenimo, kuris neatitinka mūsų meilės kriterijų, ir todėl gyvenimas netenka prasmės (Bauman, 2007, p. 141). Nes tai, ką mes mylime meilėje sau – tai save pačius, vertus meilės, savo buvimą objektais, vertais meilės. Mes norime, kad mus pripažintų vertais meilės. Vadinasi, kad galėtume mylėti save, reikia, kad mus mylėtų: „Atsisakymas mylėti, arba meilės verto objekto statuso paneigimas, sukelia neapykantą sau“ (Bauman, 2007, p. 141). Kitų meilė turi ateiti pirmiau, kad mes galėtume pradėti mylėti save. Štai kodėl taip svarbu, kad mokytojas netoleruotų ne tik žiaurių patyčių, bet ir subtilesnių nepagarbos apraiškų, pašaipaus tono.

Galime apmąstyti, kiek daug galios turi mokytojas, kiek daug jis gali padaryti, ugdydamas mokinių meilę patiems sau. Jei mokytojas įdėmiai klausosi mokinio, parodydamas susidomėjimą, jei nemenkina mokinio už neteisingą atsakymą, vertina pagarbiai, be ironijos ir pašaipos, jis ugdo gebėjimą mylėti. Didžiausias iššūkis mokytojui yra atskleisti mokiniams kiekvieno žmogaus gyvenimo vertę ir prasmę. Jei kiti mane gerbia, tai to priežastis yra „manyje“, aš „kažką reiškiu“ ne tik pačiam sau. Yra kažkas, ką tik aš galiu kitiems suteikti. Aš nesu lengvai pakeičiamas į kitą (Bauman, 2007, p. 142). Mokinio gebėjimas mylėti save priklausys nuo to, kaip bus atsakoma į šį klausimą: ar esu vertingas ir mylimas tik tada, kai man sekasi, kai turiu daug pasiekimų ir laimėjimų?

Neįmanoma mylėti kito asmens, nesuteikiant jam laisvės. Pabandykime įsigilinti į meilės santykį su laisve. Jei mes norime „turėti“ kitą asmenį, savo meilės objektą, tai atsiranda ir poreikis kontroliuoti, riboti jo laisvę. Kantas skyrė santykinę laisvę, kai individas veikia tik santykinai laisvai, nes paklūsta gamtiniam būtinumui, ir transcendentalinę laisvę, kai asmuo veikia iš pareigos ir paklūsta tik kategoriniam imperatyvui, moralės dėsniui (Kantas, 1987). Frommo koncepcijoje svarbi skirtis tarp išorinės įtakos suformuotos asmenybės ir tikrojo „aš“, tarp autoritarinės ir humanistinės etikos. Autoritarinės sąžinės atveju, žmogus nepažįsta savęs ir negali būti iš tikrųjų laisvas, nes pasiduoda išorinei įtakai. Su Kanto deontologine etika Frommą labiausiai sieja moralinė nuostata, kad žmogus neturėtų būti laikomas tik priemone tikslui pasiekti. Kitaip nei Kantui, Frommui rūpi individualybės analizė.

„Laisvė gali laimėti tik tuo atveju, jei demokratija išsivystys visuomenėje, kurioje individas, jo tobulėjimas ir laimė taps tikslas ir prasmė; kurioje gyvenimui nereikės jokio pateisinimo, ar tai būtų sėkmė, ar dar kas nors“ (Fromm, 2008a, p. 293). Kodėl individualybė savo noru atsisako laisvės būti savimi? Rinkos asmenybė turi būti laisva nuo individualybės, nes jos vertė priklauso nuo gebėjimo atitikti visus rinkos keliamus reikalavimus ir kriterijus. Baumanas pastebi, kad šiuolaikiniam jaunam žmogui būdinga ne sukurti, o nuolat perkurti savo tapatybę, susikurti vienkartinę tapatybę (Bauman, 2010, p. 406).

Anot Frommo, mes pabėgam nuo laisvės, savo noru pasirinkę paklusnumą ir prisitaikymą, o kartu prarandame savo individualybę. Mums gali atrodyti, kad turime savo nuomonę, savo troškimų ir išgyvename „natūralius“ jausmus. Žmogus pripranta išgyventi būtent tuos jausmus, kurių iš jo tikimasi tam tikrose situacijose, kitaip gali netekti kitų žmonių palankumo (prisiminkime Alberto Camus filosofinio romano „Svetimas“ veikėją Merso, kuris buvo smerkiamas už tai, kad neverkė per motinos laidotuves). Troškimai ir norai irgi gali būti primetami iš šalies, pavyzdžiui, siekiant mokytojo pripažinimo. Todėl mokytojui būtų naudinga apmąstyti šį Frommo teiginį: virtęs kitų žmonių lūkesčių atspindžiu, asmuo praranda pats save (2008a, p. 225).

Kaip įmanoma prarasti laisvę rinktis tai, ko norime? „Daugelis įsitikinę, kad, jeigu jų atvirai neprieivartauja kokia nors išorinė jėga, tai jų sprendimai yra jų pačių, ir jeigu jie kažko nori – tai yra jų norai. Toks požiūris į save – viena iš didžiausių mūsų iliuzijų“ (Fromm, 2008a, p. 219). Vadinasi, galima įtikinti save, kad priimtas sprendimas yra mūsų, nors iš tikrųjų jis yra tik paklusimas visuomenės papročiams, pareigos jausmui, išorinių aplinkybių spaudimui, sistemai. Mokytojui dažnai gali tekti spręsti etines dilemas, susijusias su laisvės ir atsakomybės problema. Ar daugybė mokytojo darbą reglamentuojančių dokumentų varžo jo laisvę? Jei mokytojas lipdo savo mokiniui etiketes ir išsako kandžias, žeminančias pastabas, kokio ugdymo tikslo jis siekia?

Kodėl mokinių tėvai kartais elgiasi kaip nepatenkinti klientai, kurie turi būti „visada teisūs“?

Straipsnį baigsime mintimi, kad be gebėjimo mylėti jokia pažanga, jokie laimėjimai, pasiekimai bei kompetencijos nesuteiks žmogaus gyvenimui daugiau vertės ir prasmės. Sunku pažinti ir įvardinti tikruosius savo norus, poreikius, leisti sau jausti (pripažinti) visus jausmus ir emocijas. Mylėdamas save ir savo mokinius, mokytojas norės geriau pažinti juos, mokysis atskirti, ar jų norai ir poreikiai suformuoti iš išorės, ar yra jų pačių.

Išvados

1. Tiek Frommo, tiek Baumano įžvalgų apmąstymas mokytojo saviugdai būtų labai vertingas, nes padėtų suvokti savo paties meilės sampratą ir giliau pažinti save. Frommas pabrėžia, kad meilė visų pirma yra charakterio nuostata, suformuojanti produktyvų santykį su visu pasauliu, paremtą rūpinimusi, pagarba, atsakomybe ir pažinimu. Tuomet mokytojas, kaip ugdymo tikslą pasirinkęs meilę, pirmiausia turėtų siekti tokio santykio su mokiniais, kuriame socialinis emocinis ugdymas (neįsivaizduojamas be filosofinio mąstymo) būtų prioritetas. Neužtenka vien įtraukti jį į ugdymo programas. Svarbu, kaip pats mokytojas supranta, ką reiškia rūpinimasis, pagarba, atsakomybė ir pažinimas. Vadinasi, į mokytojo saviugdą ir profesinį tobulėjimą būtina įtraukti filosofinį lavinimąsi.

2. Vartotojiškas požiūris į ugdymą: orientacija į efektyvumą, rezultatą, pasiekimus (būsiu geras mokytojas, jei paruošiu mokinius geriau prisitaikyti visuomenėje, atliepti tėvų ar visuomenės lūkesčius).

3. Meilė kaip ugdymo(si) tikslas: orientacija į vienišumo ir nesaugumo jausmo mažinimą (būsiu geras mokytojas, jei sieksiu pažinti ir pripažinti savo ir mokinių tikruosius norus, poreikius, emocijas).

Literatūra:

Bauman, Z. (2007). *Likvidi meilė*. Vilnius: Apostrofa.

Bauman, Z. (2010). Education in the World of Diasporas. *Policy Futures in Education*, 8 (3 & 4), 398–407. doi.org/10.2304/pfie.2010.8.3.398.

Duoblienė, L. (2011). *Ideologizuotos švietimo kaitos teritorijos*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

- Fromm, E. (2007). *Meilės menas*. Kaunas: Verba Vera.
- Fromm, E. (2008a). *Pabėgimas iš laisvės*. Kaunas: Verba Vera.
- Fromm, E. (2008b). *Žmogus sau*. Kaunas: Verba Vera.
- Kantas, I. (1987). *Praktinio proto kritika*. Vilnius: Mintis.
- Silva, R. B. (2018). Friendship, Difference and Education: reflections from Zygmunt Bauman. *Educação & Realidade, Porto Alegre*, 43(1), 115–128. Prieiga per internetą: <https://www.semanticscholar.org/paper/Friendship-%2C-Difference-and-Education-%3A-reflections-Silva/8c812613934a1aff114ccc5910fd4758ac049de3?p2df>.

LOVE AS THE GOAL OF EDUCATION AND SELF-EDUCATION

Edita Budrytė, Utena University of Applied Sciences, Faculty of Medicine, Lithuania

Summary

The article analyses Erich Fromm's concept of love and suggests applying it to teacher's professional development. Too little attention is still paid to the problem of crisis of values and interpersonal relationships in the consumer society, especially in the educational sector. This article examines how the concept of productive love introduced by Fromm could be applied to the education and self-development of teachers. Although Fromm's concept of love is the main object of this study and the ideas in this article are based on it, it also draws on Zygmunt Bauman's insights into what kind of conception is characteristic of a person who is influenced by modern consumer culture. Reflections on the insights of both Fromm and Bauman would be valuable for a teacher's self-development, as they would help him to understand his own concept of love and get know himself deeper.

The article claims that a market economy that encourages consumption, also influences attitudes towards love. Love associated not with the ability to love, but with the suitability of the object of love, only increases feelings of loneliness, separation, and insecurity. The education system gets market oriented. A teacher should choose responsibly, which goal he wants to achieve – to cultivate and promote the “market orientation”, or to foster the ability to love in himself and in others.

Fromm emphasizes, that love is primarily a character attitude that creates a productive relationship with the whole world, based on care, respect, responsibility and knowledge. The teacher, who has chosen love as the goal of education, should therefore first seek a relationship with the students in which social emotional education (unimaginable without philosophical thinking) has priority. It is not enough to include it in the curriculum. It is important, how the teacher himself understands what care, respect, responsibility, and knowledge mean. Consequently, philosophical training is necessary to incorporate into the teacher's self and professional development.

Consumer approach to education: focus on efficiency, outcome, achievement (I will be a good teacher, if I prepare students to better adapt to society and meet the expectations of parents or society).

Love as an educational goal: orientation towards reducing feelings of loneliness and insecurity (I will be a good teacher, if I want to know and recognize my own desires, needs and emotions and those of the student).

Corresponding Author's E-mail: edita5001@gmail.com

SĖKMINGĄ PARTNERYSTĘ SU ŠIUOLAIKINĖS KARTOS TĖVAIS UŽTIKRINANČIOS MOKYTOJO KOMPETENCIJOS: BŪSIMŲJŲ IKIMOKYKLINIO UGDYMO MOKYTOJŲ POŽIŪRIS

Skaistė Kovienė

Šiaulių universitetas, Lietuva

Anotacija. Šiuolaikinių tėvų kartos keliama nauji reikalavimai ikimokyklinio ugdymo mokytojų kompetencijoms, kurias įvairiais lygmenimis ugdosi ir būsimieji ikimokyklinio ugdymo mokytojai studijų ir pedagoginių praktikų metu. Straipsnyje analizuojama, kokios, būsimųjų mokytojų nuomone, ikimokyklinio ugdymo mokytojo kompetencijos yra reikšmingiausios užtikrinant sėkmingą partnerystę su šiuolaikinės kartos tėvais. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad informantai labiausiai akcentuoja pedagoginio išprusimo kompetenciją, tačiau nesusiekia ugdymo proceso organizavimo, veiklos prognozavimo ir planavimo kompetencijų.

Raktažodžiai: kompetencijos, šiuolaikinės kartos tėvai, partnerystė, būsimieji ikimokyklinio ugdymo mokytojai.

Įvadas. Idealiausias ikimokyklinio ugdymo įstaigos darbo su tėvais modelis šiandieniniame, nuolat besikeičiančiame, pasaulyje būtų tvirtos partnerystės vystymas. Todėl mokytojams reikia naujų gebėjimų, naujų kompetencijų ir naujo požiūrio suvokiant, kad efektyvus jaunosios kartos ugdymas neįmanomas veikiant tėvams ir mokytojams atskirai. Ugdymas namuose ir mokykloje yra labai glaudžiai susijęs. Kaip teigia tyrėjai (Čiuladienė ir Valantinas, 2016; Westergard ir Galloway, 2010), formuluojant vaikų ugdymo tikslus, svarbu tėvų ir mokytojų dialogas, galios pasidalijimas.

Neabejotinai tėvų dalyvavimas vaikų ugdyme, ikimokyklinio ugdymo įstaigos veikloje įvairiapusiškai teigiamai veikia visą bendruomenę. Tačiau, kaip pastebi tyrėjai (Dodge, Colker, ir Heroman, 2007; Burvytė, 2016; Čiuladienė ir Valantinas, 2016 ir kt.), tėvai menkai įtraukiami į partnerystę su ugdymo įstaiga. Tai lemia įvairūs veiksniai: šiuolaikinės kartos tėvai yra labai užimti, sunkiai randantys laiko dalyvauti įstaigos gyvenime, dažnai daugelį su vaikų ugdymu susijusių klausimų perkeliantys pedagogams. Pedagogai tokiu atveju, kaip teigia Bouakaz (2010), labiau yra linkę priimti eksperto vaidmenį, vienokiu ar kitokiu būdu pateikti tėvams dalinę informaciją apie vaikų ugdymąsi, tačiau nelinekė juos kviesti ir suteikti galimybę tapti partneriais.

Būsimieji ikimokyklinio ugdymo mokytojai teorinių paskaitų metu studijuoja tėvų pedagoginio švietimo ir konsultavimo klausimus, pedagoginių praktikų metu susipažįsta su bendradarbiavimo ir partnerystės su ugdytinių tėvais galimybėmis. Todėl labai svarbu analizuoti, su kokiais nuostatomis pedagogo karjerą pradeda būsimieji ikimokyklinio ugdymo mokytojai. Tyrimo rezultatai, tikėtina, padės tobulinti studijų programos turinį, akcentuojant mokytojo darbo su tėvais kompetencijų gilinimą.

Tyrimo objektas – mokytojo kompetencijos, užtikrinančios sėkmingą partnerystę su šiuolaikinės kartos tėvais.

Tyrimo tikslas – atskleisti, kokios, būsimųjų mokytojų nuomone, ikimokyklinio ugdymo mokytojo kompetencijos yra reikšmingiausios užtikrinant sėkmingą partnerystę su šiuolaikinės kartos tėvais.

Šiuolaikinių tėvų kartos apibūdinimas. Lietuvos ir užsienio tyrėjai sutaria, kad šeima – tai pirmoji ugdymo institucija, kuri labiausiai daro įtaką visam tolesniam asmens gyvenimui ir jau nuo XX a. yra traktuojama kaip valstybės ir visuomenės pagrindas, formuojantis asmenybę (Burvytė, 2016). Būtent šeima yra pagrindinis vaiko socializacijos veiksnys, kurio dėka yra įgyjama socialinių žinių, formuojami ir tobulinami įgūdžiai bei gebėjimai, mokomasi tinkamų vertybės ir idealų, taisyklių ir normų, formuojasi vidinis žmogaus pasaulis ir individualios savybės. Labai svarbu padėti tėvams, kad jie savo vaikams įskiepytų tinkamas vertybes, elgesio normas, kad užaugęs asmuo būtų visaverčiu, doru piliečiu. Siekiant kokybiškų tarpasmeninių santykių šeimoje, tėvai ir kiti jo ugdytojai išsipareigoja nuolat domėtis vaiku, jo ugdymo sąlygomis, stebėti aplinką, padėti pažinti ir suvokti kylančius sunkumus, o visa tai reikalauja tėvų ir kitų ugdytojų pedagoginio ir psichologinio raštingumo.

Šeimos ir visos visuomenės raida yra susijusi su kartų (Generation) kaita. Targamadžė ir kt. (2015), remdamiesi Hove ir Strauss (2009) idėjomis, teigia, kad „kartų skirtumus lemia ne žmonių amžius, bet skirtingos įvairių kartų vertybių sistemos, kurios išlieka visą žmogaus gyvenimą“ (p. 4). Kiekvienos kartos tėvai pasižymi tik jai būdingomis savęs kaip asmenybės bei pasaulio suvokimo, santykio su aplinka, vaikų auklėjimo, galų gale bendravimo su ugdymo įstaiga ir pedagogais ypatybėmis. Remiantis įvairių autorių (Howe ir Strauss, 2009; Hole, LeZong, ir Schwartz, 2010; Lancaster ir Stillman, 2002; Martin ir Tulgan, 2003; McCrindle ir Wolfinger, 2014; Targamadžė ir kt., 2015; Zemke, Raines, ir Filipczak, 2000 ir kt.) pateikiamomis kartų klasifikacijomis ir laikotarpiais, daugelis ikimokyklinio ir pradinio ugdymo mokyklas lankančių vaikų tėvų priklauso „Y“, t. y. vadinamajai „tūkstantmečio“ kartai (Millennial Generation).

„Tūkstantmečio“ kartos atstovai gimė globalizacijos, komunikacijos, technologijų ir belaidžio ryšio eroje, augo kitų kultūrų įvairovės ir poveikio aplinkoje. Šios kartos atstovai labiau išprusę ir turintys geresnį išsimokslinimą nei prieš tai buvusios kartos (Zemke ir kt., 2000, p. 9), augo apgaubti besąlygišku tėvų rūpesčiu. Tai padėjo šiai kartai išsiugdyti ne tik stulbinamą pasitikėjimą savimi, bet ir toleranciją aplinkai. Jie daug dažniau pasisako prieš rasizmą, seksizmą, homofobiją. Tai socialiai atsakinga karta, daug dėmesio skirianti globalioms socialinėms problemoms, tvirtai pasisakanti už individo teises (Duchscher ir Cowin 2004, p. 497). „Y“ kartos atstovams labai svarbi karjera, itin vertina bendradarbiavimą ir komandinį darbą, o visi informaciniai komunikaciniai įrenginiai, tokie kaip kompiuteris, mobilus telefonas ir kiti elektronikos prietaisai – jiems yra būtinybė, kuri suteikia bendravimo, pasirinkimo laisvę ir galimybę vienu metu atlikti daug darbų. Tačiau šios kartos tėvai dėl didžiulio užimtumo dažnai ugdymą visiškai permeta ugdymo įstaigai.

Reikėtų akcentuoti, jog minėtos kartos tėvai yra šiuolaikinės visuomenės, kuri yra apibūdinama ne tik kaip technologijų, bet ir kaip vartotojiška visuomenė, atstovai. Pruskus (2011), analizuodamas vartotojiškos visuomenės funkcionavimo pagrindus, akcentuoja trumpalaikių malonumų svarbą žmogaus gyvenime bei prekių ir paslaugų įsigijimą „čia ir dabar“ (305 p.). Siejant tai su pedagogų ir tėvų partneryste, galima stebėti šiuolaikinių tėvų norą gauti daug ir įvairių paslaugų, o jų vaikų ugdymo rezultatas turi būti greitai ir aiškiai pastebimas. Tačiau, kaip teigia Dodge ir kt. (2007, p. 187), pedagogai, kurie iš tikrųjų suvokia šeimos svarbą ugdant vaikus ir tiki, kad dirbdami su tėvais gali daug pasiekti, gali sukurti tikrą, abiem pusėms naudingą partnerystę.

Mokytojo kompetencijų teoriniai aspektai. Politikai, mokslininkai ir švietimo sektoriaus atstovai diskutuoja, kokiomis kompetencijomis turėtų pasižymėti šiuolaikinis mokytojas. Dažnokai išsiskiria nuomonės ir dėl pačios kompetencijos sampratos: vieni autoriai labiau akcentuoja žinias ir gebėjimus (Erpenbeck ir Heyse, 2007; Laužackas, Stasiūnaitė, ir Teresevičienė, 2005 ir kt.), kiti – gebėjimus veikloje (Martišauskienė, 2008), dar kiti – asmenines savybes ir vertybes (Jucevičienė ir Lepaitė, 2000). Lietuvos ir užsienio tyrėjų (Stoof, Martens, Merriënboer, ir Bastiaens, 2002; Laužackas ir kt., 2005; Erpenbeck ir Heyse, 2007; Gibbs, 2009; Martišauskienė, 2009; Žydžiūnaitė ir Lepaitė, 2009; Malinauskienė, 2010; Boterf, 2010; Jakubė ir Juozaitis, 2012; Smilgienė, 2012; Anužienė ir Stancikas, 2013; Čiužas, 2013; Monkevičienė ir Autukevičienė, 2013; Urniežinė ir Tučienė, 2014 ir kt.) darbuose skirtingi kompetencijos sąvokos apibrėžimai bendrai susisieja su mokytojo asmenybe – asmeninėmis jo savybėmis, asmens vertybėmis, nuostatomis, požiūriais ir gebėjimais. Tačiau nėra vieno tikslaus kompetencijų apibrėžimo, nes tyrimai yra fragmentiški, trūksta tarpdisciplininio požiūrio, o atskirų sričių atstovai analizuodami įvairaus lygio problemas šią sąvoką vartoja skirtingiems tyrimo tikslams (Gimžauskienė ir Staliūnienė, 2010). Be to, kompetencijos reikalavimams nuolat kintant, kartą įgyta kompetencija po kiek laiko jau nebeatitinka pakitusių reikalavimų, išryškėja nuolatinio žinių ir gebėjimų atnaujinimo, pedagogų kompetencijų vertinimo, nuolatinio įsivertinimo ir tobulinimo poreikis.

Plačiau ikimokyklinio ugdymo mokytojo kompetencijas Lietuvoje tyrinėjo Jurašaitė-Harbison (2004); Malinauskienė (2010) ir kt. Jurašaitė-Harbison (2004) savo tyrimais įrodė, kad ikimokyklinio ugdymo ir pradinio ugdymo mokytojų kompetencijos turi savų ypatumų. Ikimokyklinio amžiaus mokytojų veikloje išryškėja vaikų amžiaus raidos ypatumų, žaidimų vaidmens ir pobūdžio vaikystėje, bendradarbiavimo su šeima reikšmė. Pradinių klasių mokytojams svarbesnės dalykinės žinios, o ikimokyklinio ugdymo mokytojus labiau domina socialinius

gebėjimus formuojanti veikla, poreikis sukurti veiksmingą šeimos paramos strategiją. Todėl ikimokyklinio ugdymo mokytojo kompetencijų modelį sudaro pedagoginis išprusimas, veiklos numatymo ir planavimo kompetencija, ugdymo proceso organizavimas, pedagoginis bendravimas ir aktyvus dalyvavimas ikimokyklinio ugdymo sistemos kaitoje. Malinauskienė (2010) tyrimuose atskleidė, jog ikimokyklinio ugdymo pedagogų nuomonę apie profesinių kompetencijų svarbą tiesiogiai lemia jų įgytas išsilavinimas, profesinės kvalifikacijos tobulinimo kursų intensyvumas, gyvenamoji ir darbo vieta.

Svarbiausiose švietimo plėtotei dokumentuose akcentuojama mokytojo profesijos svarba. *Geros mokyklos koncepcijoje* (2015) teigiama, jog „Mokyklos darbuotojai – savo sričių profesionalai, besirūpinantys nuolatiniu asmeniniu tobulėjimu <...>“. Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuva 2030“ teigiama, kad laimingos visuomenės garantas yra jos nariai, kurie „nebijo pokyčių, yra atviri naujoms idėjoms ir pasaulinei konkurencijai“ (9 p.). „Tam turi kryptingai keisti ir pagrindinės institucijos bei visuomenės gyvenimo sritys, jose turi būti vertinamas ir nuo mažens ugdomas kūrybingumas ir lyderystė“ (9 p.). Taigi turi keistis mokykla ir joje dirbantys mokytojai: tapti veiklios, solidarios ir besimokančios visuomenės dalimi, akcentuojant geros kokybės ugdymą, atsakomybę ne tik prieš vaikus, bet ir tėvus, bet ir savęs tobulinimą, kvalifikacijos kėlimą.

Mokytojo profesines kompetencijas reglamentuoja įvairūs dokumentai. *LR švietimo įstatymo* (2011) nuostatų, *Lietuvos kvalifikacijų sandaros aprašo* (2010), pagrindinių Europos mokytojų kompetenciją ir kvalifikaciją aiškinančių dokumentų pagrindu parengtame *Pedagogo profesijos kompetencijų apraše* (2015) kompetencijos skirstomos į bendrąsias, didaktines ir dalykines, kurios grindžiamos bendražmogiškėmis, tautinėmis ir pilietinėmis vertybinėmis nuostatomis, akcentuojant atsakomybę už savo veiklą, nuolatinį asmeninį ir profesinį tobulėjimą ir augimą visą jo aktyvios profesinės veiklos laiką. *Pedagogų rengimo reglamentas* (2018) išskiria ne tik bendrąsias ir specialiąsias kompetencijas, kurios plėtojamos ir gilinamos visos aktyvios profesinės veiklos metu, bet ir mokomojo dalyko ar pedagoginės specializacijos kompetencijas. Ši profesija įpareigoja mokytoją nuolat ugdyti turimas kompetencijas.

Tyrimo metodologija ir metodai. Taikyti tyrimo metodai – mokslinės informacijos šaltinių turinio analizė (teoriniam kontekstui atkleisti), klausimai raštu (empirinio tyrimo duomenims surinkti) ir turinio (content) analizė (empirinių duomenų analizė).

Empiriniam tyrimui atlikti buvo pasirinktas kokybinio tyrimo metodas – atvira anketa (Bitinas, Rupšienė, ir Žydžiūnaitė, 2008; Creswell, 2014; Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017). Turinio analizė pasirinkta dėl to, jog suteikia galimybę objektyviai, sistemškai išnagrinėti transkribuotą tekstą ir daryti patikimas bei tikslas išvadas (Gavora, 2015; Tidikis, 2003). Taikytu atviros anketos metodu siekta išsiaiškinti informantų požiūrį į tai, kokios reikalingos kompetencijos pedagogui, norinčiam sėkmingai bendradarbiauti su šiuolaikiniais tėvais.

Tyrimas grindžiamas pragmatizmo teorija (Dewey, 1997), kuomet pedagogo kompetencijų dėka iškeliamas savarankiško mokinių mokymosi vaidmuo. Taip pat konstruktyvizmo nuostatomis, kurios pabrėžia informacijos ir žinių konstravimo svarbą, aktyvų mokymąsi (Berger, ir Luckmann, 1999). Taipogi remiamasi humanizmo nuostatomis, kai švietimas yra paremtas partnerystės aspektais, žmogiškaisiais santykiais (Maslow 2006; Rogers, 1983).

Kokybinio tyrimo imtį sudarė 18 tyrime sutikusių dalyvauti informantų – būsimųjų ikimokyklinio ugdymo mokytojų. Tyrime dalyvavusieji informantai – įgiję pedagogo kvalifikaciją, tačiau dar neturintys bakalauro laipsnio. Tyrimo imtis – patgioji netikimybinė.

Anketoje informantų buvo prašoma įvardinti penkis, jų manymu, svarbiausius mokytojo kompetencijas, kurios reikalingos bendradarbiaujant su šiuolaikinės kartos („Y“), tėvais ir pagrįsti savo pasirinkimą. Tema suformuluota remiantis Lietuvos ir užsienio mokslininkų tyrimais apie mokytojų kompetencijas, kurie aptarti teorinėje dalyje.

Atliekant tyrimą, buvo laikomasi tyrimo etikos principų: visi tyrimo dalyviai buvo informuoti apie tyrimo tikslą, konfidencialumą bei anonimiškumą (Creswell, 2014; Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017). Atliekant tyrimą, analizuojant duomenis bei apibendrinant rezultatus vadovautasi mokslinės etikos reikalavimais.

Tyrimo rezultatai, suskirstyti į kategorijas, iliustruojami lentelėse. Prie kiekvienos kategorijos yra pateikiami jas pagrindžiantys teiginiai (Bitinas, Rupšienė, ir Žydžiūnaitė, 2008).

Rezultatai. Empirinio tyrimo metu buvo siekiama išanalizuoti, kokios, būsimųjų ikimokyklinio ugdymo mokytojų nuomone, kompetencijos yra svarbiausios bendradarbiaujant ugdymo įstaigose su šiuolaikinės kartos tėvais.

Analizuojant duomenis išryškėjo penkios ikimokyklinio ugdymo mokytojų kompetencijos: pedagoginio išprusimo, veiklos prognozavimo ir planavimo, ugdymo proceso organizavimo, pedagoginis bendravimo ir bendradarbiavimo bei dalyvavimo ikimokyklinio ugdymo kaitos procesuose.

Pastebėta, jog būsimieji mokytojai labiausiai akcentuoja *pedagoginio išprusimo* kompetenciją (žr. 1 lentelė). Tai patvirtina Malinauskienės (2010) atlikto tyrimo rezultatai, kurie parodo, kad būtent pedagoginio išprusimo kompetenciją akcentuoja pedagogai, įgiję aukštąjį tiek universitetinį, tiek ir neuniversitetinį pedagoginį išsilavinimą.

1 lentelė

Sėkmingą ikimokyklinio ugdymo mokytojų ir šiuolaikinės kartos tėvų partnerystę užtikrinanti pedagoginio išprusimo kompetencija

Kategorijos	Pagrindžiantys teiginiai
Šeimos pažinimas	„Pedagogas turėtų artimiau pažinti savo ugdytinius bei jų tėvelius, sužinoti, kuo jie domisi, kokių hobijų turi <...>“; „<...> pedagogas žinodamas, kaip gyvena šeima, kuo užsiima, galėtų plačiau pažvelgti į kilusią problemą ir efektyviau padėti tėvams“.
Asmeninės savybės	„Prisitaikantis, kantrus, bandantis suprasti situaciją ir spręsti konfliktus“; „Kad suprastų kiekvieno tėvelio požiūrį, norą“; „Jautrumas kitų žmonių nuostatoms ir elgesiui“; „Yra įtakingas, geba įrodyti, įtikinti“; „Geras mokytojas yra protingas ir rūpestingas“; „Pedagogo pasitikėjimas savimi gali suformuluoti teigiamą tėvų nuomonę apie pedagogą“; „<...> mokytoja turi pasižymėti tokia savybe, kaip kontroliuoti savo emocijas <...>“; „Pedagogas konsultuodamas tėvelius turi būti atviras visais klausimais <...>“; „Gebėjimas įsijausti į kito padėtį, emocinę būseną, tiesiogiai suprasti kito jausmus“; „Tėvai dažniau bendraus ir konsultuos su pedagogu jei jis bus geranoriškas“; „Pedagogas turi „apsišarvuoti“ begaline kantrybe ne tik su vaikais, bet ir su tėvais“; „Pedagogas privalo būti mandagus su tėvais“.
Dalykinės žinios	„Pedagogas-konsultantas turėtų tėvams patarti <...>“; „Nevengia sunkių temų“; „Turintis pedagoginių žinių, plačiai mąstantis – norint konsultuoti tėvus reikia turėti žinių, būti apsiskaičiusiam, kad galėtų teisingai patarti, konsultuoti, spręsti problemas bei priimti sprendimus“; „Pedagogas turi būti užtikrintas savo konsultavimu, nes jis yra savo srities specialistas“.
Vertybių puoselėjimas	„Pedagogas dažnai atstoja tėvus, turi didelę įtaką vaiko, kaip asmenybės, formavimuisi, todėl jis turėtų vaikams skiepyti gyvenimo vertybes“; „<...> vaiką ugdo atsakingas asmuo“; „Pedagogas privalo gerbti ne tik save, bet ir aplinkinius“.

Išskirtos keturios kategorijos: *šeimos pažinimas*, *asmeninės savybės*, *dalykinės žinios* bei *vertybių puoselėjimas*. Labiausiai būsimieji mokytojai akcentuoja asmenines savybes: nuoširdumą, jautrumą, rūpestingumą ir kt. Tai įrodo teiginiai: „Būtinai nuoširdus dėmesys“; „Jautrumas kitų žmonių nuostatoms ir elgesiui“; „Geras mokytojas yra protingas ir rūpestingas“. Taip pat minimas ir mandagumas, atvirumas ir empatiškumas: „Pedagogas, konsultuodamas tėvelius turi būti atviras visais klausimais ir visoms naujoms idėjoms“; „Gebėjimas įsijausti į kito padėtį, emocinę būseną, tiesiogiai suprasti kito jausmus“.

Būsimieji mokytojai supranta, kad ši profesija reikalauja itin didelės kantrybės: „Pedagogas turi „apsišarvuoti“ begaline kantrybe ne tik su vaikais, bet ir su tėvais“. Mokytojas negali būti šališkas, jis turi sugebėti vertinti vaiką tokį, koks jis yra, nepaisyti kitų nuomonės.

Tyrimas atskleidė, jog mokytojų veikloje itin reikšmingas tampa šeimos pažinimas, nes „<...> pedagogas žinodamas, kaip gyvena šeima, kuo užsiima, galėtų plačiau pažvelgti į kilusią problemą ir efektyviau padėti tėvams“. Mokytojai turėtų pažinti ir vaikus, ir jų tėvus, žinoti, kuo jie domisi.

Informantai puikiai suvokia, kad ikimokyklinio ugdymo mokytojai galėtų tikslingai bendrauti ir bendradarbiauti su tėvais, teiktų jiems reikiamą informaciją ir pagalbą, jie turėtų turėti dalykinių žinių. Tai iliustruoja teiginiai: „*Turintis pedagoginių žinių, plačiai mąstantis – norint konsultuoti tėvus reikia turėti žinių, būti apsisikačiusiam, kad galėtų teisingai patarti, konsultuoti, spręsti problemas bei priimti sprendimus*“; „*Nevengia sunkių temų*“ ir kt. Nors Jurašaitė-Harbison (2004) teigia, kad dalykinės žinios nėra svarbios ikimokyklinio ugdymo mokytojams, nes jie didesnę dėmesį skiria socialinius gebėjimus formuojančiai veiklai (p. 58), tačiau šiuolaikinės kartos tėvai tikisi iš mokytojų aukšto profesionalumo, puikaus dalykinio pasirengimo, gebėjimo ne tik ugdyti vaikus, bet teikti pasiūlymus tėvams, konsultuoti vaikų ugdymo klausimais (Čiuladienė ir Valantinas, 2016).

Dar viena išskirta kategorija – *vertybių puoselėjimas*. Informantai teigė, kad „*Pedagogas dažnai atstoja tėvus, turi didelę įtaką vaiko, kaip asmenybės, formavimuisi, todėl jis turėtų vaikams skiepyti gyvenimo vertybes*“. Ikimokyklinio ugdymo mokytojai, anot tyrimo dalyvių, turi pasižymėti ir atsakomybės bei pagarbos kitam vertybėmis.

Tyrimas atskleidė, kad būsimieji mokytojai itin mažai dėmesio skiria veiklos prognozavimo ir planavimo kompetencijai. Informantai teigė, kad: „*Pirmiausia labai svarbu skirti pakankamai dėmesio savo atžaloms ir būti dėmesingiems jų klausantis <...>*“; „*<...> patiems būti teigiamu pavyzdžiu, tada atsiras grįžtamas ryšys*“; „*Stengiasi veikti vis veiksmingiau, panaudodamas grįžtamojo ryšio informaciją*“. Gauti tyrimo rezultatai patvirtina Pradedančiųjų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo rekomendacijų ir reikalavimų modelyje (2014) pateiktas tobulintinas pradedančiųjų pedagogų kompetencijas. Viena iš pateiktų tobulintinų kompetencijų – gebėjimas planuoti bei organizuoti kompetencijomis grįstą ugdymo turinį (p. 11).

Išanalizavus tyrimo duomenis paaiškėjo, kad informantai nesureikšmino ir ugdymo proceso organizavimo kompetencijų. Kaip teigia Jurašaitė-Harbison (2004), ši kompetencija – tai mokytojo gebėjimas organizuoti ugdymo procesą remiantis tam tikrais ištekliais (p. 59). Šiuo atveju mokytojai turėtų remtis žmogiškaisiais ištekliais – tėvais. Viena iš partnerystės su tėvais skatinimo galimybių – tėvų įtraukimas į ugdymo procesą. Tai paminėjo tik trys informantai („*Turintis daug idėjų pedagogas, kūrybingas – tėvai tampa aktyviais bendruomenės nariais <...>*“; „*<...> reikia pateikti įvairias švietimo, bendravimo bei bendradarbiavimo formas, mokėti juos nuteikti bei tinkamai informuoti*“). Galima iškelti prielaidą, kad studentai pedagoginių praktikų metu neužfiksavo, jog ugdymo įstaigose tai būtų akcentuojama.

Pradedančiųjų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo rekomendacijų ir reikalavimų modelyje (2014) akcentuojamo nepakankamai studijų metu išsiugdyti gebėjimus bendrauti su mokinių tėvais (globėjais, rūpintojais) pripažįstant jų vaidmenį, teises ir atsakomybę sudarant ugdymo(si) sąlygas ir kt. Tyrėjai (Bouakaz, 2010; Čiuladienė ir Valantinas, 2016) teigia, kad tėvai yra informuojami, bet nekviečiami dalyvauti ugdymo įstaigos veiklose, ko pasekoje jie netampa tikraisiais mokyklos partneriais. Tačiau šis tyrimas atskleidė, kad informantai suvokia, jog viena svarbiausių mokytojų kompetencijų siekiant užtikrinti efektyvią mokytojų ir tėvų partnerystę yra pedagoginis bendravimas ir bendradarbiavimas. Atlikus tyrimą buvo išskirtos penkios kategorijos (žr. 2 lentelė).

Sėkmingą ikimokyklinio ugdymo mokytojų ir šiuolaikinės kartos tėvų partnerystę užtikrinanti pedagoginis bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencija

Kategorijos	Pagrindžiantys teiginiai
Gebėjimas bendrauti su įvairiais tėvais	„Pedagogas turėtų mokėti lanksčiai bendrauti su ugdytinių tėveliais“; „Suprasti ir gebėti išklaudyti įvairias nuomones, nes šios kartos tėvai yra labai daug apsiskaitę“; „<...> pedagogas turi suprasti, kad teks susidurti su įvairiais požiūriais“; „Jaunajai tėvų kartai priklausantys tėvai yra arba labai noriai įsitraukiantys į vaiko ugdymą, arba kaip tik beveik nesidomintys juo, pedagogas turi mokėti bendrauti su abiejų tipų tėvais <...>“; „Mokantis bendrauti su skirtingais tėvais, patariantis <...>“; „<...> šios kartos tėvai turi visai kitokį požiūrį į pasaulį, vaikų ugdymą bei auklėjimą, pedagogas turi mokėti rasti kompromisą, kuris tenkintų tėvus <...>“; „Tėvai skirtingai priima informaciją apie savo vaiką“.
Tinkamos bendravimo ir bendradarbiavimo prieigos radimas	„Pedagogas privalo gebėti sklandžiai reikšti savo mintis, išgryninti problemas, pateikti sprendimus“; „Gebėjimas tiksliai ir aiškiai nupasakoti situaciją“; „Turi išlavintus tarpasmeninius bendravimo įgūdžius“; „Šios kartos atstovai nori, kad su jais būtų tariamasi“; „Gebėjimas valdyti auditoriją, perduoti žinias – nuolat siekia išskirtinumo, lyderystės, pirmauti visose srityse“; „Realų, gyvą bendravimą mieliau iškeis į virtualų, <...>“; „<...> daug laiko praleidžia prie kompiuterio ar įnikę į išmaniuosius telefonus“.
Bendravimo ir bendradarbiavimo tikslas ir reikšmė	„<...> visada pasiruošęs suteikti reikiamą pagalbą, atsakyti į visus klausimus, ne tik vaikams, bet ir tėvams“; „Patarėjas vaikų ugdymo, auklėjimo klausimais“; „<...> visada pasiruošęs išklaudyti ir pasikalbėti“. „<...> nuolatinis bendravimas ir bendradarbiavimas <...> teikia naudą mokymosi kokybei užtikrinti“; „<...> mokėjimas įtaigiai, mandagiai kalbėti yra svarbus veiksnys, kad bendravimas su tėvais būtų kokybiškas, rezultatyvus“.

Tyrimo duomenys rodo, kad būsimieji mokytojai suvokia, kad praktinio darbo metu jie turės dirbti, bendrauti su labai skirtingais įvairiomis prasmėmis ugdytinių tėvais („Mokantis bendrauti su skirtingais tėvais, patariantis <...>“). Informantai taip pat akcentavo, kad šiuolaikiniai tėvai išsiskiria tuo, kad turi daug informacijos, į viską turintys savitą požiūrį („<...> suprasti ir gebėti išklaudyti įvairias nuomones, nes šios kartos tėvai yra labai daug apsiskaitę <...>“; „<...> šios kartos tėvai turi visai kitokį požiūrį į pasaulį, vaikų ugdymą bei auklėjimą, pedagogas turi mokėti rasti kompromisą, kuris tenkintų tėvus <...>“). Tyrimo dalyviai teigia, kad šiuolaikiniai tėvai yra dviejų tipų: „Jaunajai tėvų kartai priklausantys tėvai yra arba labai noriai įsitraukiantys į vaiko ugdymą arba kaip tik beveik nesidomintys juo, pedagogas turi mokėti bendrauti su abiejų tipų tėvais <...>“.

Atskleista, kad būsimieji mokytojai suvokia, jog dirbant reikia rasti tinkamą bendravimo ir bendradarbiavimo su šiuolaikiniais tėvais prieigą: „Pedagogas privalo gebėti sklandžiai reikšti savo mintis, išgryninti problemas, pateikti sprendimus“; „Gebėjimas tiksliai ir aiškiai nupasakoti situaciją“. Ir tam mokytojas turi turėti gebėjimą valdyti auditoriją, turėti gerus bendravimo įgūdžius, nuolat tartis. Kadangi šiuolaikinės kartos tėvai yra technologijų kartos atstovai, labai užimti įvairiomis veiklomis, todėl mokytojai taip pat, ieškodami bendravimo su tėvais prieigos, turi pereiti prie virtualaus bendravimo.

Informantai įvardijo, kokie pedagoginio bendravimo ir bendradarbiavimo su tėvais tikslai. Tai parodo teiginiai: „<...> visada pasiruošęs suteikti reikiamą pagalbą, atsakyti į visus klausimus, ne tik vaikams, bet ir tėvams“; „Patarėjas vaikų ugdymo, auklėjimo klausimais“. Tyrimo metu

atskleista ir pedagoginio bendravimo ir bendradarbiavimo reikšmė – nauda vaikų ugdymo kokybei, rezultatyviam bendravimui su tėvais („<...> nuolatinis bendravimas ir bendradarbiavimas <...> teikia naudą mokymosi kokybei užtikrinti“).

Būsimieji mokytojai įvardino itin svarbią šiuolaikinių tėvų požiūriu pedagogo kompetenciją – dalyvavimą ikimokyklinio ugdymo kaitos procesuose. Buvo išskirtos trys kategorijos (žr. 3 lentelė).

3 lentelė

Sėkmingą ikimokyklinio ugdymo mokytojų ir šiuolaikinės kartos tėvų partnerystę užtikrinanti dalyvavimo ikimokyklinio ugdymo kaitos procesuose kompetencija

Kategorijos	Pagrindžiantys teiginiai
Išmaniųjų technologijų taikymas	„<...> turėtų gebėti bendrauti socialiniais tinklais, nes <...> tėvai vis daugiau laiko praleidžia socialiniuose tinkluose <...> tai puiki terpė pateikti tėvams informaciją“; „<...> daugelis jų tėvų yra plačiai naudojantys išmaniąsias technologijas (išmanūs tėvai)“; „<...> tėvai labiau renkasi bendravimą ir bendradarbiavimą nuotolinėmis priemonėmis, internetu“; „Šios kartos tėvai yra užaugę jau išmaniojoje visuomenėje“.
Kūrybiškumas	„<...> šios kartos tėvai nebenori matyti plikos informacijos. Informacija turi būti pateikta kūrybiškai, išmaniai, kad pasiektų kiekvieną, kuriam ji yra skirta“.
Nuolatinis mokytojo tobulinimasis	„Pedagogas turėtų nestovėti vietoje, o nuolat tobulėti. Nes dabartiniai vaikai žiniomis gali jį pralenkti“; „Geras mokytojas nuolat konsultuojasi ir ieško naujovių“; „<...> nuolat ieško informacijos, domisi naujovėmis ir žino, kur jų rasti“; „<...> mokytojas, dirbdamas su Z karta, nori tobulėti pats ir siūlo tą patį daryti tėvams“; „Apsiskaitęs, siekiantis mokėjimo mokytis visą gyvenimą“; „Nes vietoje stovintis mokytojas nesugebės bei jam bus sunku dirbti su vis naujesnės kartos vaikais“; „Polinkis į pokyčius padeda adaptuotis įvairiuose situacijose, taip pat kliūtis paversti sėkmėmis <...>“.

Informantai teigia, kad, jų manymu, esminiai mokytojų gebėjimai, lemiantys ikimokyklinio ugdymo kaitą, yra technologijų taikymas, mokytojo kūrybiškumas bei nuolatinis paties mokytojo tobulėjimas.

Kūrybiškumą pažymėjo tik vienas informantas, bet ir jo teiginys („<...> šios kartos tėvai nebenori matyti plikos informacijos. Informacija turi būti pateikta kūrybiškai, išmaniai, kad pasiektų kiekvieną, kuriam ji yra skirta“) suponuoja mintį, kad kalbama apie informacijos perdavimą išmaniosiomis technologijomis. Informantai, pažymėjusieji, kad viena iš mokytojų kompetencijų, įgalinančių dalyvauti ikimokyklinės ugdymo kaitos procesuose, yra išmaniųjų technologijų taikymas, akcentuoja, jog „<...> turėtų gebėti bendrauti socialiniais tinklais, nes <...> tėvai vis daugiau laiko praleidžia socialiniuose tinkluose <...> tai puiki terpė pateikti tėvams informaciją“.

Daugiausiai būsimųjų mokytojų teigia, kad kaitą ikimokyklinio ugdymo procesuose labiausiai skatina mokytojo tobulinimasis, naujų kompetencijų įgijimas ir esamų plėtojimas. Tai įrodantys teiginiai: „Geras mokytojas nuolat konsultuojasi ir ieško naujovių“; „<...> nuolat ieško informacijos, domisi naujovėmis ir žino, kur jų rasti“; „<...> mokytojas, dirbdamas su Z karta, nori tobulėti pats ir siūlo tą patį daryti tėvams“; „Apsiskaitęs, siekiantis mokėjimo mokytis visą gyvenimą“. Šie tyrimo rezultatai glaudžiai siejasi su Smilgienės (2012) išvalgomis, jog ikimokyklinio ugdymo institucijų paskirtis – padėti vaikui tenkinti visus ugdymosi poreikius, o mokytojo vaidmuo – jam padėti, todėl jiems keliama reikalavimai grindžiami šiuolaikine mokymo(si) paradigma bei didaktikos bruožais.

Išvados

Remiantis mokslinės literatūros analize ir empirinio tyrimo rezultatais, išskirtos penkios ikimokyklinio ugdymo mokytojų kompetencijos: *pedagoginis išprusimas, veiklos numatymas ir*

planavimas, ugdymo proceso organizavimas, pedagoginis bendravimas ir aktyvus dalyvavimas ikimokyklinio ugdymo sistemos kaitoje.

Išsiaiškinta, jog informantai labiausiai akcentuoja pedagoginio išprusimo kompetenciją, į kurios struktūrą įeina vaiko pažinimas, asmeninės mokytojų savybės, padedančios puoselėti partneriškus santykius su šiuolaikinės kartos tėvais ir ugdytiniais, dalykinės žinios bei vertybinės nuostatos. Akcentuojamos tokios savybės kaip kantrybė, pasitikėjimas savimi, geranoriškumas bendraujant su įvairių nuostatų ir lūkesčių turinčiais šiuolaikinės kartos tėvais.

Atskleista, jog būsimieji mokytojai didelę reikšmę teikia bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencijai, akcentuodami bendravimo ir bendradarbiavimo tikslą ir reikšmingumą, tinkamiausios bendravimo ir bendradarbiavimo prieigos radimą bei gebėjimą bendrauti su įvairių tipų šiuolaikinės kartos tėvais.

Tyrimo dalyviai mažiausiai akcentavo mokytojų dalyvavimo ikimokyklinio ugdymo kaitos procesuose kompetenciją. Šią kompetenciją išryškinusieji informantai mano, kad labai svarbu mokytojui nuolatos tobulėti, ugdymo proceso metu naudoti kuo daugiau išmaniųjų technologijų. Esminė mokytojo, kuris galėtų sėkmingai dalyvauti ugdymo kaitos procesuose, savybė yra kūrybiškumas.

Atskleista, kad būsimieji mokytojai nesureikšmino ugdymo proceso organizavimo kompetencijų, t. y. gebėjimo organizuoti ugdymo procesą remiantis žmogiškaisiais ištekliais – tėvais. Taigi tėvai nėra pakankamai įtraukiami į ugdymo procesą. Mažai dėmesio skiria ir veiklos prognozavimo ir planavimo kompetencijai. Todėl šioms dviem kompetencijoms ugdyti turėtų būti skiriamas didesnis dėmesys rengiant būsimuosius ikimokyklinio ugdymo mokytojus.

Literatūra:

- Anužienė, I. ir Stancikas, E. (2013). Aksiologinis sociokultūrinių kompetencijų sampratos kontekstas ir jo raiška profesiniame rengime. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, 24, 24–33.
- Berger, P. L., Luckmann, Th. (1999). *Socialinis tikrovės konstravimas. Žinojimo sociologijos traktatas* [The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge]. Vilnius: Pradai.
- Bitinas, B., Rupšienė, L., ir Žydzūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
- Boterf, G. (2010). *Dar kartą apie kompetenciją. 15 pasiūlymų įprastoms idėjoms išplėtoti*. Klaipėda: KU leidykla.
- Bouakaz, L. (2010). *Parental involvement in school: Whath undersand what promotes parental involvement urban school*. PhD diss. Lund University.
- Burvytė, S. (2016). Tėvų, auginančių ikimokyklinio amžiaus vaikus, pozityvios tėvystės suvokimas. *Socialinis ugdymas*, 44 (3), 36–57.
- Creswell, J., W. (2014). *Research design: qualitative, quanta tive, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Čiuladienė, G. ir Valantinas, A. (2016). Tėvų ir mokyklos bendradarbiavimo gairės: ką atskleidžia kritiški tėvų atsiliepimai apie ugdymo procesą. *Acta paedagogica Vilnensia*, 37, 45–57.
- Čiužas, R. (2013). Mokytojo kompetencijos. Profesinio meistriškumo siekis. *Mokslo monografija*. Vilnius: Edukologija.
- Dewey, J. (2014). *Demokratija ir ugdymas. Įvadas į ugdymo filosofiją*. Klaipėda: Baltic Printing House.
- Dodge, T., D., Colker, J., L., ir Heroman, C. (2007). *Ikimokyklinio amžiaus vaikų kūrybiškumo ugdymas*. Vilnius: Presvika.
- Duchscher, J. E. ir Cowin, L. (2004). Multigenerational nurses in the workplace. *Journal of Nursing Administration* 34, 11, November, 493–501.
- Erpenbeck, J. ir Heyse, V. (2007). Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster: Waxmann Verlag.
- Gavora, P. (2015). Thestate-of-the-Art of Content Analysis. *Education Sciences*, 1, 6–18.
- Geros mokyklos koncepcija (2015). Prieiga per internetą: <https://www.smm.lt/uploads/documents/Pedagogams/Geros%20mokyklos%20koncepcija.pdf>
- Gibbs, G. (2009). *Departmental Leadership of Teaching in Research-Intensive Environments. Final Report*. Leadership Foundation for Higher Education.
- Gimžauskienė, E. ir Staliūnienė, J. D. (2010). Model of Core Competence Ranking in Audit Business. *Inžinerinė Ekonomika*, 21 (2), 128–135.
- Hole, D., LeZhong, ir Schwartz, J. (2010). Talking About Whose Generation? *Deloitte Review*, 85–97.
- Howe, N., ir Strauss, W. (2009). *Millennials rising: The next great generation*. New York: Vintage.
- Jakubė, A. ir Juozaitis, A. (2012). *Bendrujų kompetencijų ugdymas aukštojoje mokykloje. Metodinės rekomendacijos*. Vilnius.
- Jucevičienė, P. ir Lepaitė, D. (2000). Kompetencijos sampratos erdvė. *Socialiniai mokslai*, 1 (22), 44–50.

- Jurašaitė-Harison, E. (2004). Ikimokyklinio ugdymo pedagogų profesinės kompetencijos kaip tęstinio profesinio mokymo(si) funkcija: kompetencijų modelio įgyvendinimas, įvertinimas. *Pedagogika*, 71, 56–65.
- Lancaster, Lynne C. ir David Stillman. (2002). *When generations collide: Who they are. Why they clash. How to solve the generational puzzle at work*. New York: Harper Collins Publishers, Inc.
- Laužackas, R., Stasiūnaitienė, E., ir Teresevičienė, M. (2005). Kompetencijų vertinimas neformaliajame ir savaiminiame mokymesi: monografija. Kaunas: VDU.
- Leliūgienė, I. (2003). *Socialinė pedagogika: vadovėlis*. Kaunas: Technologija.
- LR Švietimo įstatymas (2011). Patvirtintas 2011-03-13. Nr. XI-1281. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.395105>
- Lietuvos kvalifikacijų sandaros aprašas. (2019). Patvirtintas LR Vyriausybės 2019 m. liepos 24 d. nutarimu Nr. 764. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.372306/mioWNqskUz>
- Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“. (2012). Prieiga per internetą: <https://www.lietuva2030.lt/lt>.
- McCrindle, M. ir Wolfinger, E. (2014). *The ABC of XYZ: Understanding the Global Generation*. Australia: University of New South Wales Press Ltd.
- Malinauskienė, D. (2010). Ikimokyklinio ugdymo pedagogų profesinės kompetencijos: diagnostinis aspektas. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, 19, 102–114.
- Martin, C., A. ir Tulgan, B. (2003). *Managing the generation mix: From collision to collaboration*. Amherst, Massachusetts: Human Resource Development.
- Martišauskienė, E. (2009). Pedagogų požiūris į mokytojo kompetencijų raišką. *Acta paedagogica vilnensia*, 22, 88–101.
- Maslow, A. (2006). *Motyvacija ir asmenybė*. Vilnius: Apostrofa.
- Monkevičienė, O., Autukevičienė, B. (2013). Ikimokyklinio ugdymo pedagogo mentoriaus profesinės praktikos organizavimo ir praktinės refleksijos kompetencijos ypatumai. *Pedagogika*, 103, 64–73.
- Pedagogo profesijos kompetencijų aprašas (2015). Projektas „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra (II etapas)“ Nr. VP1-2.2.-ŠMM-02-V-01-009, 2015. VšĮ „Efektyvaus valdymo sprendimų centras“ ekspertų grupė. Vilnius.
- Pedagogų rengimo reglamentas (2018). Patvirtinta LR švietimo ir mokslo ministro 2018-05-29 įsakymu Nr. V.501. Prieiga per internetą: <https://www.smm.lt/uploads/documents/Pedagogams/PRR%202018-05-29%20patvirtintas.pdf>.
- Pradedančiųjų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo rekomendacijų ir reikalavimų modelis (2014). Projektas „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra (II etapas)“ SFMIS Nr. VP1-2.2.-ŠMM-02-V-01-009. VšĮ „Mokyklų tobulinimo centras“. Vilnius.
- Pruskus, V. (2011). Epikūriškasis malonumas vartotojiškos visuomenės prioritetų kontekste. *Filosofija. Sociologija*, 22(3), 305–311.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for 80's*. Columbus-Toronto-London-Sydney. H. M.
- Smilgienė, J. (2012). Ikimokyklinių ugdymo įstaigų pedagogų kompetencijų tobulinimo poreikis bei galimybės dalyvaujant profesinėje veikloje. *Mokytojų ugdymas*, 18 (1), 12–29.
- Stoof, A., Martens, R. L., Merriënboer, J. J. G., ir Van Bastiaens, T. J. (2002). The Boundary Approach of Competence: A Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence. *Human Resource Development Review*, 1 (3), 345–365.
- Targamadžė, V., Girdzijauskienė, S., Šimelionienė, A., Pečiuliauskienė, P., ir Nauckūnaitė, Z. (2015). Naujoji (Z) karta – prarastoji ar dar neatrastoji? *Mokslo studija*. Vilnius.
- Tidikis, R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius: Lietuvos teisės universiteto Leidybos centras.
- Urnėžienė, E. ir Tučienė, J. (2014). Ikimokyklinio ugdymo pedagogo, kaip lyderio, vadybinis kompetentingumas. *Andragogika*, 1 (5), 180–196.
- Westergard, E. ir Galloway, D. (2010). Partnership, participation and parental disillusionment in home school contacts: a study in two schools in Norway. *Pastoral Care in Education*, 28 (2), 97–107.
- Zemke, R., Raines, C. ir Filipczak, B. (2000). *Generations at Work: Managing the Clash of Veterans, Boomers, Xers and Nexters in Your Workplace*. New York: Amacom.
- Žydzūnaitė, V. ir Lepaitė, D. (2009). Aspects of social processes with in a business organisation for a positive development of organisational behaviour. *Current Issues of Business and Law*, 4, 103–121.
- Žydzūnaitė, V. ir Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai. Principai ir metodai* [Qualitative research. Principles and methods]. Vilnius: Vaga.

THE COMPETENCES OF TEACHERS ENSURING SUCCESSFUL PARTNERSHIP WITH MILLENIAL PARENTS: THE ATTITUDE OF THE FUTURE PRE-SCHOOL TEACHERS

Skaistė Kovienė, Siauliai University, Lithuania

Summary

The change of society and especially the generation of contemporary parents impose new requirements on pre-school education teachers and their competences. For teachers not only pedagogical literacy that consists of general, psychological knowledge, the knowledge of the child becomes a necessity but also the skills of activity planning and organisation, organisation of education process, active involvement in the change of pre-school education system. Also, the competences of communication and collaboration with parents, ability to adapt and find the necessary access to parents of contemporary generation, ability to involve them into the activities of education institution, empower parents to become comprehensive partners of teachers are of appropriate significance. All these competences in different levels are taught and developed by future pre-school education teachers during their studies and pedagogical practices. The aim of the study is to reveal what, in the opinion of students – future teachers, pre-school education teacher competences are the most meaningful in order to ensure the successful partnership with parents of contemporary generation. The applied research methods are as follows: the analysis of content of scientific information resources (to reveal the theoretical context), questions in written (to collect empirical data) and content analysis (analysis of empirical data). The scope of qualitative research is 18 informants who agreed to participate in the research. They are students – the future pre-school education teachers. The study results showed that the informants mostly emphasise the competence of pedagogical literacy that includes the knowledge about the child, personal features of teachers helping to promote partnership relations with the parents and students of contemporary generation, professional expertise and values. The following features are accentuated: patience, self-confidence, benevolence in communication with parents of contemporary generation with different attitudes and expectations. The future teachers did not focus on the competences of education process organisation, i.e. ability to organise education process based on human resources – the parents. Thus, parents are not involved in the education process sufficiently. They paid little attention to the competence of activity prediction and planning.

Corresponding author's E-mail: skaiste.koviene@su.lt

PRADEDANČIŲJŲ MOKYTOJŲ PEDAGOGINĖ STAŽUOTĖS KOMPONENTAI: STAŽUOTĖS IŠBANDYMO PATIRTIS

*Edita Musneckienė,
Šiaulių universitetas, Lietuva*

Anotacija. Pedagogų rengimo reglamente įteisinta pedagoginė stažuotė mokytojams, dirbantiems pirmaisiais darbo metais švietimo įstaigoje. 2018–2022 m. vykdomas pedagoginės stažuotės išbandymo projektas „Tęsk“, kurio metu tobulinamas pedagoginės stažuotės modelis, teikiama tikslinė pagalba mokykloms ir pačiam stažuotojui ir kuriami įgyvendinimui reikalingi instrumentai. Straipsnyje aptariami svarbiausi pradedančiųjų mokytojų pedagoginės stažuotės modelių komponentai, nagrinėjama pradedančiųjų pedagogų pedagoginės stažuotės išbandymo metu dalyvavusių pedagogų kompetencijų analizė ir patirtis, pateikiamos išvalgos pradedančiųjų mokytojų profesinio augimo etapo tobulinimui.

Prasminiai žodžiai: *pedagoginė stažuotė, pedagogų profesinis augimas, mentorystė, kompetencijų tobulinimas.*

Įvadas

Pedagoginės stažuotės įteisinimas Lietuvos švietimo strateginiuose dokumentuose

2017 m. Europos Komisijos komunikatas dėl mokyklų plėtros ir gero mokymo akcentuoja specialios paramos mokytojams teikimą ankstyvajame jų karjeros etape. Kaip teigiama Europos Komisijos (2010) rekomendacijose skirtose politikos formuotojams apie išitraukimą į mokytojo darbą šis pereinamasis laikotarpis, kai baigusieji studijas mokytojai pradeda savo pedagoginę karjerą, laikomas lemiamu tolesniam profesiniam darbui ir tobulėjimui. Taip pat tai turi įtakos mokytojų, paliekančių profesiją, skaičiaus mažinimui (Europos Komisija, 2018, p. 51). Šiame straipsnyje mokytojų pradedančių profesinę karjerą pirmaisiais metais įvadinė programa bus vadinama „*pedagogine stažuote*“ – šis terminas naudojamas Lietuvos strateginiuose dokumentuose.

Lietuvoje pedagoginės stažuotės idėja buvo konceptuali lygmeniu svarstyta keletą kartų, atlikti bandymai projektuoti pedagoginės stažuotės modelius bei organizavimo procesus, vykdyti parengiamieji projektai (Pedagoginės stažuotės organizavimo metodikos projektas, (2007), akcentuota ankstesnėse pedagogų rengimo koncepcijose. Vėliau tai buvo aptarta Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcijoje (2012), šių dokumentų pagrindu parengtas „Pradedančiųjų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo rekomendacijų ir reikalavimų modelio projektas (2014 m.). 2016 m. pateiktose EBPO ekspertų rekomendacijose akcentuojamas pedagoginės stažuotės reikalingumas, siekiant užtikrinti, kad karjeros pradžioje mokytojai gautų tinkamą paramą ir pagalbą (Švietimas Lietuvoje, Šalių švietimo politikos apžvalgos, 2016). Tačiau pedagoginės stažuotės idėja nebuvo pilnai realizuota šalies mokyklose, tam turėjo būti parengti atitinkami teisės aktai ir įgyvendinti valstybinės švietimo strategijos tikslai, sukurta aiški profesinės raidos etapo sistema. Nuosekliai pedagoginės stažuotės strategija pradėta įgyvendinti nuo 2017 m. ŠMM patvirtintame „Mokymosi visą gyvenimą plėtros 2017–2020 metų veiksmų plane“ (TAR, 2017-06-29, Nr. 10920) numatytos veiksmų priemonės įvesti bandomąją pedagoginę stažuotę kaip būtiną sąlygą savarankiškam mokytojo darbui bei sukurti ir įgyvendinti pagalbos sistemą pradedantiems mokytojams. Šias priemones įgyvendina ŠMSM ir įgaliota institucija – Nacionalinė švietimo agentūra. 2017 m. patvirtintas Pedagogų rengimo modelio aprašas kuriame pateikiamos esminės pedagogų rengimo ir profesinio augimo kaitos nuostatos, pristatoma pedagogų karjeros sistema: „pedagogų karjera Apraše suprantama kaip vientisas, tęstinis procesas, apimantis pedagogų rengimą pedagogo kvalifikacijai įgyti ir profesinį augimą, kuris prasideda pedagogine stažuote ir tęsiasi visą aktyvios pedagoginės veiklos laikotarpį“ (Pedagogų rengimo modelio aprašas, p. 3).

Pedagoginė stažuotė pirmaisiais darbo metais švietimo įstaigoje oficialiai įteisinta 2018 m. patvirtintame Pedagogų rengimo reglamente, kuriame Pedagoginė stažuotė apibrėžiama kaip „*vienerių metų trukmės pradedančiojo pedagogo profesinės veiklos švietimo įstaigoje laikotarpis, skirtas plėtoti ir gilinti studijų metu įgytas kompetencijas darbo vietoje, sklandžiai integruotis į švietimo įstaigos bendruomenę gaunant tikslingą pagalbą*“ (Pedagogų rengimo reglamentas, p. 3.7). Reglamente nustatyti principiniai reikalavimai pedagoginei stažuotei. 2018–2022 m. šių

dokumentų pagrindu pradėtas pedagoginės stažuotės išbandymo procesas ir kuriamas stažuotės modelis Nacionalinės švietimo agentūros ir partnerių vykdomo ES struktūrinių fondų projekto „TĖSK“ 2.1 veikloje. Po projekto pedagoginė stažuotė pagal sukurta modelį bus diegiama visose šalies ugdymo įstaigose.

Šio straipsnio tikslas – aptarti pagrindinius stažuotės modelio komponentus taikomus įvairiuose pradedančiųjų pedagogų įvadinių programų modeliuose ir jų veiksmingumą stažuotės išbandymo procese. *Tyrimo objektas* – stažuotės komponentai ir jų vertinimas Šiaulių universiteto pedagoginės stažuotės išbandymo veikloje. *Tyrimo uždaviniai*: pristatyti pedagoginės stažuotės organizavimo modelio komponentus ir jų veiksmingumą stažuotės išbandymo procese, apibendrinti išvalgas, pasiekimus ir problemas. *Tyrimo metodai* – teorinė apžvalga, dokumentų analizė, pedagoginės stažuotės programų analizė, pedagoginės stažuotės įsivertinimo dokumentų analizė, refleksijų analizė. Tyrimas atliekamas 2018–2020 m. projekto „Tėšk“ metu Šiaulių universitete vykdomos stažuotės išbandymo 2.1.1 veiklos metu. Išanalizuotos 27 stažuotojų parengtos programos ir jų įsivertinimo dokumentai, apibendrinamos dalyvių refleksijos, vykusios stažuotės metu.

Pagrindiniai pradedančiųjų pedagogų stažuotės organizavimo ypatumai ir komponentai

Sėkminga užsienio šalių pradedančiųjų pedagogų pirmųjų metų veiklos praktika rodo, kaip svarbu užtikrinti tinkamą pagalbą pradedančiam dirbti pedagogui. Pradedantiems mokytojams įvadinės programos egzistuoja daugelyje pasaulio ir švietimo sistemų, jos privalomos 26 Europos valstybėse. Nors kiekvienoje šalyje veikia įvairūs ir skirtingi pedagoginės stažuotės modeliai, teisiniai stažuotės organizavimo aspektai – esminiai komponentai yra visur panašūs, tokie kaip kaip mentorystė, profesinis tobulėjimas, mokymasis bendradarbiaujant ir mokyklos parama. Mentorystė mokytojams, pradedantiems profesiją, yra privaloma 29 švietimo sistemose, rekomenduojama dar penkiose. Šalyse, kuriose stažuotė yra privaloma, mokytojai vertinami šio laikotarpio pabaigoje, vertinimu siekiama patikrinti, ar mokytojai įgijo darbui reikalingų praktinių įgūdžių dirbti savarankiškai (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018, p. 11). Dažniausiai stažuotei skiriami 1–2 metai.

Išnagrinėjus tarptautinę mokslinę literatūrą apie pradedančiųjų mokytojų įvadinės programas, galima teigti, kad pagalbos sistema pirmųjų metų mokykloje laikotarpiu pagerina mokymo efektyvumą ir skatina naujų mokytojų gerovės jausmą“ (Totterdell ir kt., 2004, p. 2). Totterdell ir kt., (2004) apibendrinami ankstesnės mokslininkų (Arends ir Winitzky, 1999; Youngs, 2002) atliktas studijas apie įvairias pedagoginių stažuotėjų praktikas pasaulyje pažymi, kad „norint sukurti veiksmingas pradedančiųjų mokytojų įvadinės programas, pagrįstas tyrimais, aukštais veiklos standartais ir etišku vykdymu, reikalingas ilgas šių programų bandymo, vertinimo ir tobulinimo procesas“. Taip pat jie teigia, kad stažuotėjų sistemos yra sudėtingos ir joms įgyvendinti reikia derinti įvairias priemones, sutelkiant dėmesį į pradedančiuosius mokytojus, patyrusius mokytojus, kurie jiems teikia paramą ir struktūras, sudarančias tinkamas sąlygas sėkmingam įgyvendinimui (Totterdell ir kt., 2004, p. 3). Šioje apžvalgoje pažymėta, kad veiksmingos stažuotėjų sistemos tenkina ne tik pradedančiųjų mokytojų tobulėjimo poreikius, bet ir teikia naudos mokytojams mentoriams ir mokyklų vadovams.

Daugelyje šalių (26) pedagoginė stažuotė yra reglamentuota ir aiškiai struktūrizuota, Estijoje, Slovėnijoje ir Suomijoje – rekomenduojama, kitur nėra įteisinta arba dar kuriamos sistemos (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018, 3.1 pav., p. 52). Šalyse, kuriose stažuotė yra privaloma, baigę pirminio mokytojų rengimo programas, valstybinėse mokyklose dirbantys pradedantieji mokytojai dalyvauja įstatymų numatytoje pedagoginės stažuotės programoje. Stažuotėjų įgyvendinimo tvarka ir laikas skirtingose šalyse skiriasi, bet dažniausiai tai trunka vienerius metus, po kurių mokytojas įgyja kvalifikuotą profesinį statusą. Stažuotės orientuojasi į nustatytus mokytojo profesinio standarto kompetencijų lygius.

Pavyzdžiui Škotijoje stažuotė administruojama Generalinės Škotijos mokyklų tarybos (GTCS – www.gtcs.org.uk), kuri rengia mokytojų rengimo standartus ir valdo registrą. Stažuotės tikslai ir veiklos susietos su pedagogo profesiniu standartu. Stažuotės vyksta mokytojui paskirtoje stažuotėje įgyvendinančioje mokykloje, po vienerių metų stažuotei pasibaigus mokytojas įvertinamas ir įtraukiamas į bendrą pedagogų registrą, jam suteikiama pedagogo licencija. Tik po to pedagogas

gali rinktis nuolatinę darbo vietą. Anglijos mokyklose naujai kvalifikuotas mokytojas (NQT) taip pat negali būti įdarbinamas biudžeto lėšomis finansuojamose mokyklose, kol nėra baigęs pradedančiojo mokytojo pedagoginės stažuotės. Mokykla ir įgaliota institucija periodiškai vykdo vertinimus ir informuoja apie pažangą. Mokytojai privalo gauti kvalifikuoto mokytojo statusą *Qualified Teacher Status* (QQTs). Kroatijoje stažuotė atliekama mokykloje, kurioje įdarbinamas pedagogas, po vienerių stažuotės darbo metų pedagogas registruojasi stažuotės egzaminui, kuris susideda iš 3 dalių: teorinės dalies raštu, praktinės dalies (pravedama pamoka) ir egzaminas žodžiu. Komisija, kurią sudaro Švietimo ir mokytojų rengimo agentūros atstovas, universiteto profesorius ir mokyklos atstovai, įvertina pedagogo veiklą ir suteikia teisę dirbti pedagogu. Ispanijoje norint tapti mokytoju reikia išlaikyti dviejų dalių egzaminą (teorijos ir praktikos). Pradėję dirbti mokytojai atlieka 4 mėnesių praktiką, prižiūrint mentoriui, mokyklos vadovui, mokytojui, atsakingam už kvalifikacijos tobulinimo veiklas bei išorės inspektoriaus (kuris taip pat stebi pamokas). Išlaikę testus ir atlikę praktiką mokytojas gauna valstybės tarnautojo statusą.

Kitose šalyse (pvz. Suomijoje, Estijoje, Slovėnijoje, Austrijoje, kur palaipsniui įvedama nuo 2019 m. rugsėjo mėn.) pradedančiųjų mokytojų darbo pradžia nėra reglamentuota, tačiau praktikoje egzistuoja tam tikros palaikymo ir paramos strategijos ir galioja bendri šalyje ir mokyklose nustatyti principai. Mokyklose veikia pradedančiųjų mokytojų paramos sistemos, kurios dažniausiai pasireiškia darbu su mentoriais, patirties dalijimusi su kolegomis, pradedantiesiems pedagogams organizuojami įvadiniai mokymai, teikiama reikiama pagalba, vykdoma stebėseną ir sistemingas veiklos vertinimas. Pavyzdžiui Suomijoje pradedantys mokytojai darbo pradžioje pasirašo trumpalaikius kontraktus ir per dvejus metus įgyja reikiamą patirtį. Šiame etape nėra atsiskaitymų, vertinimų ar kitų tikrinimo formų, tačiau mokyklos turi susikūrusios savo pagalbos pradedantiesiems mokytojams struktūrą, kuri teikiama nuosekliai ir tikslingai.

Visuose pradedančiųjų pedagogų stažuotės modeliuose pagrindiniai komponentai yra veiklos planavimas, reguliarūs susitikimai su mentoriais, refleksijos, tiksliniai profesinio tobulinimosi mokymai ir seminarai, dalyvavimas bendradarbiavimo tinkluose, palaikomasis bendravimas su mokyklos administracija ir bendruomene, pagalbos specialistais, rengiamas kompetencijų aplankas (portfolio) ir įsivertinimas (vertinimas).



1. Pav. Pedagoginės stažuotės komponentai

Anot Feimano-Nemserio (2001) stažuotės efektyviam įgyvendinimui ypač svarbūs šie komponentai: tinkamai apibrėžti uždaviniai pradedantiems mokytojams, darbo sąlygos, tenkinančios mokytojo poreikius, pagalbos integravimas, stiprus mentorystės komponentas, apimantis kruopštų mokytojų mentorių pasirinkimą, paruošimą ir palaikymą bei įvairių mokytojų rengimo institucijų bendradarbiavimas, siekiant mokytojų rengimo vientisumo, tęstinumo ir dermės (Feiman-Nemser, 2001, p. 1016). Sėkmingai stažuotei užtikrinti taip pat svarbu ir bendra mokyklos kultūra, darbo sąlygos, aplinka. Tyrimuose ir modeliuose dažnai išskiriamos tokios sąlygos kaip „...stiprus ir palaikantis vadovas (lyderis), įrodymais pagrįsta programa, suderinta su mokymosi vizija ir tikslais, teigiamas mokyklos bendruomenės klimatas ir kultūra, mokymų personalas, aukštas profesinio bendradarbiavimo tarp mokytojų lygis, sutelktas į dalijimąsi ir siekiant tobulinti mokymo praktiką, įrodymais grįstas tobulinimas, profesionalūs ir patyrę mentoriai bei tutoriai, specialiai skirtas laikas tobulinimuisi, pasirengimui ir mokymas (pvz. mažesnis krūvis, laisvos dienos), vadovavimas organizaciniu lygmeniu, užtikrinantis sisteminių ir išsamų nuolatinio mokytojų profesinio mokymosi palaikymo struktūrą“ (Conditions for Success in Teacher Induction, 2015, p. 1).

Daugelyje modelių parama stažuotojams gali būti vykdoma tokiomis kryptimis: 1) *Profesinė dimensija* – skatinant didesnę pasitikėjimą savimi profesinėje veikloje, pedagoginių žinių ir įgūdžių tobulinimas pereinant nuo pirminiam mokytojų rengime įgytų žinių prie savarankiškos praktinės veiklos ir profesinio augimo; 2) *Socialinė dimensija* – apimanti socializaciją mokykloje ir platesnėje profesinėje bendruomenėje. Akcentuojama parama pradedančiam mokytojui tapti mokyklos (besimokančios) bendruomenės nariu, suprasti ir priimti tam tikroje mokykloje egzistuojančias savybes, normas, manieras ir organizacinę struktūrą bei mikroaplinką, neformaliąją kultūrą; 3) *Asmeninė dimensija* apima mokytojo profesinės tapatybės ugdymo procesą. Tai – asmeninių savybių ir elgesio su mokiniais ir kolegomis tobulinimas, požiūrio į mokymą ir mokymąsi bei savo vaidmens šiuose procesuose pažinimas, požiūris į mokymąsi visą gyvenimą kaip profesinę vertybę, emocinių suvokimas ir valdymas, laiko valdymo efektyvumas ir savęs vertinimas (European Commission 2010, Tb. 4.1, p. 19).

Atsižvelgiant į tai, kad švietimo įstaiga (mokykla), kurioje mokytojas pradeda savo karjerą, vaidina svarbiausią vaidmenį sėkmingai įgyvendinant įvadininius metus, labai svarbu įtraukti mokyklos mokytojus ir mokyklos vadovus į tikslų, turinio ir pirmųjų metų programos numatymą. Sėkmingai stažuotei užtikrinti svarbus visų mokyklos veikėjų bendradarbiavimas: vadovų, mentorių, praktikuojančių mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų, administracijos.

Ypač pabrėžiamas mentorių vaidmuo, kuris yra labai svarbus visame mokyklos kontekste yra pradedančio mokytojo paramai užtikrinti (Fletcher, S. J., 2000; Monkevičienė, O., Rauckienė, O. A., 2010). Paprastai mentorius yra patyręs mokytojas, paskirtas prisiimti atsakomybę už jaunuosius ar būsimus mokytojus. Mentorius paprastai yra vyresnis, turintis tam tikrą patirtį mokytojas, kuris supažindina pradedančius mokytojus su mokyklos bendruomene ir profesiniu gyvenimu, palaiko, prireikus teikia konsultacijas ir kitą paramą (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018, p. 53).

„Mentorystė – tai vadovavimas ir palaikymas, siekiant palengvinti jaunųjų mokytojų sunkų perėjimą; tai yra situacijos švelninimas, įgalinimas, nuraminimas, taip pat vadovavimas, valdymas ir mokymas. Tai turėtų atverti kelią pokyčiams, ugdant pasitikėjimą savimi, savivertę ir pasirengimą veikti, taip pat užmegzti nuolatinis konstruktyvius tarpusavio santykius. Mentorystė yra suinteresuota nuolatinio profesinio tobulėjimu. Tai yra procesas, asmeninių ir profesinių vertybių patikrinimas ir kaita“ (Fletcher, 2000, p. 1).

Kitas svarbus komponentas – pradedančiojo pedagogo veiklos refleksija. Kaip teigia R. Schollaert (2011), refleksija yra pagrindinis dėmuo, kuris svarbus visose pedagogo veiklose. Ji skirta tam, kad pedagogai suprastų, kiek jų praktika sutampa su turimomis teorijomis ir atvirkščiai, refleksija suteikia pagrindą veikti pagal šias žinias. Nuolatinis turimo žinojimo ir nuostatų kvestionavimas, kuris gali paskatinti pergaltvoti ir atsisakyti giliai įsigalėjusių įsitikinimų. Refleksija, kaip savo veiklos apmąstymas, yra būtinas, jei nenorime, kad mokytojai tik vykdytų kitų nustatytas funkcijas, o veikiau kūrybiškai spręstų iškilusius uždavinius (Schollaert, 2011, p. 11–16).

Sėkmingai stažuotei užtikrinti svarbus ir programos vadovų vaidmuo. Tai gali būti pagrindinis programos administratorius arba asmuo, paskirtas vadovauti procesui, kuris turi pakankamai įgaliojimų procesui vykdyti, taip pat mokyklos vadovai ir administracija. Tai daugiau instruktinis vadovavimas ir parama, pradedančiųjų mokytojų programos organizavimas. Daugelyje modelių šį vaidmenį atlieka įgaliotos institucijos, įtraukiamos ir pedagogus rengiančios aukštosios mokyklos. Mokyklų bendradarbiavimas su mokytojų rengimo institucija (universitetu, kolegija) labai svarbus keliais aspektais: lyderystė, profesionalios pagalbos teikimas, mokymų stažuotojams ir mentoriams vykdymas, dalyvavimas vertinimo procesuose bei mokytojo rengimo tęstinumo užtikrinimas. Gali būti skiriami stažuotės vadovai (tutoriai), teikiantys tiesioginę profesionalią pagalbą mokytojams arba dalyvaujama vertinimo procesuose. Taip pat svarbus ir nuolatinis bendradarbiavimas gaunant grįžtamąjį ryšį iš praktikos, kuris padeda tobulinti pirmines mokytojų rengimo programas.

Kaip pažymima Europos komisijos (2010) rekomendacijose, pagrindiniai dalyviai pradedančiųjų pedagogų įvadinės programose yra: pradedantieji mokytojai, mentoriai, mokyklos vadovai, mokytojų rengėjai, ministerija ir (arba) vietos valdžia, profesinės sąjungos ar profesinės organizacijos (European Commission 2010, p. 22). Jų vaidmenys ir veikla gali būti įvairi, priklausomai nuo nustatytų stažuotės modelio gairių.

1 lentelė

Pedagoginės stažuotės dalyvių vaidmenys ir veikla

Pradedančiojo pedagogo vaidmuo ir veikla stažuotės metu	Mentoriaus vaidmuo pradedančiųjų mokytojų (stažuotės) programoje	Tutoriaus (vadovo) vaidmuo pradedančiųjų mokytojų programoje
Susipažįsta su mokykla, darbo reglamentais, darbo aplinka, bendruomene, mentoriumi; klasėmis / grupėmis, mokiniais / ugdytiniais; Sudaro pirmųjų metų profesinės veiklos ir tobulinimosi planą, numatant tikslus ir veiklas kartu su mentoriumi; Ruošiasi pamokoms, ugdomosioms veikloms, vykdo ugdymo procesą ir kitas veiklas; Nuolat reflektuoja savo veiklą; Nuosekliai konsultuojasi su mentoriumi ir tutoriumi, aptaria stebėtas pamokas / veiklas pagal numatytą grafiką; Stebi kitų mokytojų pamokas, veiklas, dalyvauja bendradarbiavimo tinkluose, mokosi iš įvairių praktikų pavyzdžių; Dalyvauja profesinių kompetencijų plėtojimo mokymuose, seminaruose, konferencijose (pagal planą ir poreikį); Rengia profesinės veiklos kompetencijų aplanką (portfolio); Apibendrina savo pasiekimus ir įgytą patirtį ir pristato mokyklos vadovams ir vertintojams.	Mentoriai teikia vadovauja, teikia konsultacijas, patarimus, palaiko grįžtamąjį ryšį ir teikia kitą paramą stažuotojui, įvairiai tarnauja savo pavyzdžiu; Atsižvelgiant į konkrečius poreikius ir tikslus įkūnija įvairius vaidmenis: mokytojo, patarėjo, pagalbininko, rėmėjo, advokato ir sąjungininko; Bendrai planuoja veiklą, padeda apibrėžti tikslus ir nuosekliai vykdo veiklas; Stebi ir vertina pamokas ir kitą pedagoginę veiklą; Nuolat kartu reflektuoja duoda ir gauna grįžtamąjį ryšį; Kuria efektyvaus bendravimo tinklus su kitais mokytojais; Nuolat skatina, motyvuoja ir pripažįsta pastangas bei stažuotojo pasiekimus; Skiria laiką stažuotojui, visada prireikus pasiekiamas, kuria pozityvius santykius; Padedą sunkiose situacijose su tėvais / globėjais; Vertina ir apibendrina stažuotojo pasiekimus ir trūkumus.	Atsižvelgiant į pradedančiųjų mokytojų modelio sąlygas tutorius įkūnija įvairius vaidmenis: vadovo, stebėtojo, supervizoriaus, vertintojo, išorinio konsultanto, patarėjo; Bendradarbiauja lygiagrečiais stažuotoju, mentoriumi, mokyklos vadovais, gauna ir teikia grįžtamąjį ryšį; Padedą apibrėžti programos tikslus, stebi ir vertina pamokas ir kitą pedagoginę veiklą; Vykdo stažuotės proceso stebėseną pagal nustatytą programą; Dalyvauja teikiant profesionalią pagalbą, aptaria ir rekomenduoja įvairias mokymosi galimybes; Dalyvauja įsivertinimo ir vertinimo procesuose.

Asmeniniu lygiu: Ugdosi savo kaip mokytojo profesinį suvokimą, identitetą, numato savo tobulėjimo ir karjeros perspektyvas; Ugdosi pasitikėjimo ir savivertės savybes; Ugdosi psichologinio atsparumo, socialines bei emocines kompetencijas, bendravimo su kitais, darbo komandoje gebėjimus; Ugdosi savivaldaus mokymosi ir laiko valdymo gebėjimus.	Švietimo įstaiga (institucinis lygmuo): vadovai, administracija, bendruomenė: Kolegialiai įsitraukia priimant naują pedagogą į bendruomenę, tekdami visapusišką pagalbą ir palaikymą; Sudaro palankias finansines, aplinkos sąlygas ir laiko, skirto pasirėngimui ir mokymuisi galimybes; Skiria patyrusį mentorį(ius), gebančius bendradarbiauti, konsultuoti, teikti rekomendacijas ir pagalbą; Nuolat aptaria profesinės veiklos eigą, pasiekimus ir iškilusias problemas, dalijasi grįžtamoju ryšiu; Kuria išorinius tarptinklinius ryšius su kitomis institucijomis ir mokytojais, įtraukiant pradedančiuosius; Kolegialiai vertina pradedančiojo pedagogo pasiekimus ir rezultatus, padeda planuoti tolesnes karjeros perspektyvas.	Aukštoji mokykla (institucinis lygmuo): Užtikrina tęstinumą tarp pirminio mokytojų rengimo ir profesinio tobulėjimo; Teikia profesionalius mokymus mentoriams ir pradedantiesiems pedagogams; Konsultuoja suinteresuotas šalis mokytojų profesinio tobulėjimo klausimais; Gali skirti stažuotojų vadovus, tutorius, dirbančius su mokyklomis ir individualiai su mokytojais; Dalyvauja stažutės aptarimo, vertinimo procesuose; Vykdo mokytojų profesinio augimo stebėseną, mokslinius tyrimus.
--	---	---

Wongas, Brittonas ir Ganseris (2005), apibūdindami pradedančiųjų mokytojų sistemas kaip globalų fenomeną, jas vadina: „*labai organizuota ir išsamia personalo tobulinimo forma, įtraukiančia daug žmonių ir komponentų, kuri paprastai tęsiasi kaip ilgalaikis procesas nuo pirmųjų dviejų iki penkių mokytojo karjeros metų*“ (Wong, Britton, Ganser, 2005, p. 379). Stažutės procese dalyvauja daug suinteresuotų subjektų, kurie turi aiškiai apibrėžtus vaidmenis ir atsakomybes. Politinė ir finansinė parama yra labai svarbi visais lygmenimis ir turi būti panaudoti realūs ištekliai, jei norima sudaryti palankias sąlygas mokytojams. Geros pradedančiųjų pedagogų programos kartu su švietimo politikos palaikymu (pvz. patraukliu atlyginimu ir mokytojų darbo sąlygomis gali būti prielaida gerinant mokytojų įtraukimą ir išlikimą sistemoje.

Stažutės išbandymo procesas: patirtys ir pamokos

2018–2022 m. Lietuvoje vykdomas pedagoginės stažutės išbandymo projektas „Tęsk“, kurio metu rengiamas pedagoginės stažutės modelis, teikiama tikslinė pagalba mokykloms ir pačiam stažuotojui ir kuriami įgyvendinimui reikalingi instrumentai. Stažutės išbandymo procesą koordinuoja Nacionalinė švietimo agentūra kartu su partneriais aukštosiomis mokyklomis.

Stažutės modelio išbandymo projekte Šiaulių universitete dalyvauja 40 stažuotojų, kurie vykdo stažutės veiklas įvairiose šalies mokyklose. Šio tyrimo uždavinys – pirmųjų ir antrųjų metų bandomojo etapo kai kurių stažutės komponentų įvertinimas: organizacinio, partnerystės tinklų ir bendradarbiavimo, pagalbos stažuotojui užtikrinimo, mentorystės bei stažutės vertinimo rezultatų. Tyrimas buvo atliekamas 2018/2019 m. ir 2019/2020 m. stažutės vykdymo laikotarpiais, tyrime buvo keliami tokie pagrindiniai klausimai – kokia buvo nuostata ir suvokimas stažutės pradžioje, kokie buvo numatyti stažutės plane stažutės komponentai ir kaip vyko bendradarbiavimas su suinteresuotomis šalimis, kokia buvo suteikta pagalba ir ko trūko, kaip šie komponentai prisidėjo prie pradedančiųjų mokytojų pasitenkinimo, požiūrio į pedagogo profesiją.

Šiuo dviejų metų laikotarpiu kartu su Šiaulių universitetu stažutėje dalyvavo 25 mokyklos ir ikimokyklinės įstaigos, 27 stažuotojai (bendrojo ugdymo dalykų mokytojai, pagalbos mokiniui specialistai, ikimokyklinio ugdymo auklėtojai), 29 mentoriai, 19 stažutės vadovų iš Šiaulių universiteto. Stažutės išbandymo metu buvo vykdomos šios veiklos: mentorų ir vadovų užsienio stažutės, stažuotojų programų planavimas, teikiamos konsultacijos ir pagalba stažuotojui,

refleksijos, supervizijos ir mokymai, stažuotojų mokomieji vizitai į kitas įstaigas, profesinio augimo kompetencijų įsivertinimas ir stažuotės vertinimas. Taip pat buvo vykdoma kelių lygių stebėseną (švietimo įstaigos lygiu, universiteto vadovų ir ekspertų bei nacionaliniu lygiu). Aukštoji mokykla, su kuria mokyklos ir stažuotojai pasirašė sutartis vykdė stažuotės proceso organizavimą ir koordinavimą, ekspertinę stebėseną, organizavo konsultacinius renginius bei darbo grupių susitikimus, teikė ekspertines išvagas stažuotės modelio rengėjams. Išanalizuotos 75 dalyvių patirtys taikant atvejų analizės, refleksijų, dokumentų, planų, ataskaitų turinio analizę, siekiant bendrai įvertinti stažuotės veiklų efektyvumą ir naudingumą.

Individualių stažuotojų planų ir stebėjimo protokolų analizė ir vertinimas. Stažuotės pradiniam etape (2018, 2019 ir 2020 m. spalio mėn.) stažuotojai su stažuotės vadovais ir mentorais parengė pedagoginės stažuotės programas, kurių pagrindu pradėtos įgyvendinti numatytos veiklos. Rengiant programas buvo vadovaujama bendru Mokytojo profesijos kompetencijos aprašu (Valstybės žinios, 2007-01-30, Nr. 12-511), Pedagogų rengimo reglamentu (Valstybės žinios, 2010-01-23, Nr. 9-425), taip pat papildyta aktualiomis mokytojų kompetencijomis, apibrėžtose ir kituose švietimo dokumentuose. Buvo siekiama per visą stažuotės laikotarpį tobulinti užsibrėžtas sritis galimomis priemonėmis ir, iškilus poreikiui, papildant naujomis, programose nenumatytomis kompetencijomis. Pradiniam stažuotės etape dėmesys pirmiausiai sutelktas į asmeninio tobulėjimo asmeninės pažangos numatymo tikslus profesinėje veikloje, ugdymo(si) turinio kūrimo, valdymo ir įgyvendinimo, mokymosi mokyti, pokyčių valdymo, bei reflektavimo kompetencijas ir kt.

2 lentelė

Stazuotojų plėtojamos kompetencijos

Ikimokyklinio ugdymo pedagogų (N = 7) stažuotojų gilinamos kompetencijos	Pradinio ugdymo (N = 6) pedagogų stažuotojų gilinamos kompetencijos	Dalyko pedagogų (N = 12) stažuotojų gilinamos kompetencijos
Veiksmingo vaikų ugdymo planavimo; ugdymo(si) aplinkų kūrimo; ugdymo(si) turinio įgyvendinimo ir tobulinimo; ikimokyklinio ugdymo proceso valdymo; individualizavimo; ugdytinių skirtybių ir galimybių pažinimo; projektų valdymo kompetencijos.	Pradinio ugdymo turinio praktinio pritaikymo; didaktinės kompetencijos veiksmingo turinio planavimo; ugdymo proceso vadybos; dalykinės integracijos; įtraukiančių mokymosi metodų; informacinių technologijų taikymo kompetencijos.	Didaktinės (dalyko srities) kompetencijos; ugdymosi aplinkų kūrimo; ugdymo turinio ir situacijų įvairovės kūrimas; ugdytinių pasiekimų ir pažangos; vertinimo; neformaliosios veiklos organizavimo; organizacinės ir vadybinės kompetencijas.
Stazuotės eigoje papildytos kompetencijos		
Įtraukiojo ugdymo; IT technologijų valdymo; bendravimo ir bendradarbiavimo su tėvais; 2020 m. karantino metu – nuotolinės veiklos organizavimo ikimokyklinėje įstaigoje.	Įtraukiojo ugdymo, darbo su spec. poreikių vaikais; reflektavimo; 2020 m. karantino metu naujų IT priemonių valdymo; nuotolinio mokymo (si) technologijų ir metodikų.	Ugdymo proceso diferencijavimo ir personalizavimo; darbo su spec. poreikių mokiniais; mokinių motyvavimo; ugdymo proceso valdymo; 2020 m. karantino metu – naujų IT priemonių nuotolinio mokymo (si) technologijų ir metodikų.

Stazuotės išbandymo veikloje taip pat dalyvavo ir 2 pagalbos mokiniui pedagogai (psichologė ir socialinė pedagogė). Jų veiklos sritys ir kompetencijos buvo planuojamos pagal šių pedagogų veiklos specifiką ir metinius planus. Jiems pirmaisiais metais taip pat aktualu buvo susitelkti į asmeninių kompetencijų, socialinių ir emocinių kompetencijų plėtojimą, ugdymosi aplinkų kūrimo, situacijų įvairovės kūrimo bei pagalbos mokiniui pedagogo srities kompetencijas.

Pastebėtina tai, kad stažuotės pradžioje pradedantiesiems mokytojams buvo sunku suvokti kokias kompetencijas jie turėtų / norėtų tobulinti, numatyti aiškias veiklos kryptis, suformuluoti tikslus ir uždavinius. Taip pat norėta užsibrėžti pernelyg daug tikslų, buvo sunku nusistatyti prioritetus, nes atrodė, kad visos kompetencijos vienodai svarbios. Teko išgryninti siekius, tikslinant ir nusistatant kryptį, apsvarstant ką realiai per vienerius metus mokytojas gali pasiekti ir kokie yra prioritetai.

Todėl šiuo metu buvo labai svarbus trijų šalių bendradarbiavimas – mentoriaus, kuris padėjo numatyti veiklas, praktinius aspektus bei galimus iššūkius konkrečioje mokykloje, ir stažuotės vadovo, kuris padėjo suformuluoti tikslus, paaiškino kompetencijos esmę praktinėje veikloje bei kryptingus veiksmus profesiniam augimui.

Visiems stažuotojams daug iššūkių kėlė *veiklos refleksija* kuri buvo naudojama kaip priemonė kritiškam ir reflektyviam savo veiklos vertinimui, gebėjimui įžvelgti savo profesinės ūgties rezultatus. Bendradarbiaujant komandomis su mentorais ir vadovais stažuotojai ieškojo optimalios veiklos refleksijų formos, vedė dienoraščius, dalyvavo grupinėse refleksijose, rinko profesinės veiklos įrodymus (kompetencijų aplanką), kas padėjo jiems įsivertinti plėtojamas kompetencijas. Daugelis mokytojų pradėjo suvokti refleksijos naudą bendradarbiavimo plotmėje, kas vedė prie aukštesnės profesinės savivokos, saviugdų kompetencijos plėtojimo, suprato profesinės ir asmeninės kaitos poreikį, ugdė gebėjimą atpažinti ir vertinti savo profesines kompetencijas, įžvelgti perspektyvias saviugdų kryptis, tobulino gebėjimus reflektuoti savo veiklą, suvokė refleksijų svarbą.

Stazuotės eigoje išryškėjo galimos probleminės sritys ir iššūkiai su kuriais susiduria pradedantieji mokytojai. Tai mokinių drausmės problemos, klasės valdymo iššūkiai, mokinių motyvacijos. Pradedantieji pedagogai suprato įtraukiojo ugdymo svarbą, ne visi buvo pasirengę darbui su specialiųjų poreikių vaikais, iškilo mokymo diferencijavimo bei personalizavimo poreikiai. Susidūrė su pagalbos specialistų trūkumu mokyklose. Pandemijos metu įvestas karantinas stipriai pakoregavo planus ir sukėlė nemažai streso ir iššūkių visiems dalyviams, mokytojais susidūrė su informacinių technologijų naudojimo bendravimo su tėvais ir nuotolinio mokymo proceso valdymo iššūkiais. Nuotolinis mokymas iš visų dalyvių pareikalavo peržiūrėti planus, susitelkti, mokymosi bendradarbiauti, informacinių technologijų įvaldymo gebėjimų, nuotolinio mokymo aplinkų kūrimo ir pritaikymo, laiko valdymo gebėjimų.

Baigiantis stažuotei daugelis vadovų ir mentorių pažymėjo, kad stažuotojai įgyvendino pirmųjų metų tikslus, patobulėjo jų pamokų struktūra, mokymo metodai, išbandė įvairias veiklos formas ir taip pat nuveikė daugiau nei planuota. Mentorai pažymėjo, kad stažuotojai veikė kryptingai, atnaujinami stažuotės programą reagavo į pasikeitusias ugdymo(si) proceso organizavimo sąlygas. Pastebėta, kad jauni pedagogai gana greitai ir efektyviai geba perimti ugdymo inovacijas, naudoti inovatyvias priemones.

Bendradarbiavimo veikla. Apibendrinant pirmųjų ir antrųjų metų dalyvių patirtis, matyti, kad sistemingo bendradarbiavimo veiklos davė teigiamų rezultatų. Mentorių ir vadovų kolegialus dalyvavimas stažuotės veiklose padėjo pradedantiesiems mokytojams planuoti ir įsivertinti pamokas, efektyviau bendrauti su klase ir kolegomis, gauti konsultacijas ir rekomendacijas įvairiais ugdymo klausimais, geriau suprasti mokyklos struktūrą, mokytojų / auklėtojų vaidmenis, spręsti problemas sunkiose situacijose su tėvais ar globėjais, kurti įtraukią ir pozityvią aplinką, rengti kompetencijų aplanką. Bendravimas su mentoriumi ir reflektavimas padėjo stažuotojams geriau identifikuoti savo stipriąsias ir silpnąsias puses, atpažinti baimes, priimti patarimus, juos pritaikyti darbe ir sėkmingai įveikti iškilusius sunkumus. Dirbant kartu susiformavo stiprios mokyklų bendradarbiavimo komandos (stažuotojas – mentorius – stažuotės vadovas). Stažuotės patirtis buvo ypač naudinga mentoriams, tobulinant mentorystės gebėjimus. Dalyvaujantys projekte mentorai jautė didesnę atsakomybę ir įsipareigojimą daugiau dėmesio skirti jaunam mokytojui, mentoriavimui, pagalbos teikimui, taip pat kartu mokėsi diskutuoti su stažuotės vadovais. Taip pat mentorai pažymėjo, kad jiems trūksta mentorystės patirties ir žinių, daugeliui tai buvo pirmoji patirtis, todėl pradedant stažuotę būtų tikslinga gauti specialius mokymus.

Stažuotės vadovų vaidmuo stažuotės procese išskirtinis tuo, kad stažuotojai gavo pagalbą „iš šalies“, galėjo išsakyti ir tas problemas, kurių nedrįso aptarti su mentoriais ar mokyklos vadovais. Glaudus bendradarbiavimas su mokyklomis sustiprino universitetinio mokytojų rengimo ir praktikos ryšius.

Tobulintinos pedagoginės veiklos sritys, tolimesni tikslai. Stažuotės išbandymo metai iš pedagogų pareikalavo neeilinių sprendimų priėmimo, greito persiorientavimo veiklų organizavime, gebėjimo prisitaikyti naujomis darbo sąlygomis, atkaklumo, kantrybės. Daugiausiai iššūkių pareikalavo darbas su skirtingų poreikių ir amžiaus grupių vaikais. Kaimo mokyklose teko dirbti su mišriomis grupėmis, klasėse buvo specialiųjų poreikių vaikų. Teko spręsti įvairias situacijas „čia ir dabar“, negaunant greitos pagalbos ir palaikymo. Todėl daugelio tolesni tikslai siejami su ugdymo individualizavimu, diferencijavimu, įtraukiojo ugdymo metodų paieška, tikslingesnio ugdymo turinio pritaikymo pagal amžiaus tarpsnių specifiką. Ypač aktualus tapo IKT integravimas į ugdymo procesą, nuotolinis mokymas, kai kuriems tai tapo nauju iššūkiu ateičiai.

Pirmaisiais darbo metais stažuotojai susidūrė ir su asmeninėmis psichologinėmis, pasitikėjimo savimi, motyvacijos, laiko stokos ir jo valdymo problemomis. Refleksijose buvo aiškiai įvardytas psichologinės pagalbos mokytojams poreikis, ugdomojo vadovavimo (koučingo) ir mokymų mokytojams susijusių su emocijų ir streso valdymu.

Kompetencijų tobulinimo įrodymais tapo stažuotojų sudaryti ilgalaikiai karjeros planai, fiksuojamos refleksijos dienoraštyje, stebėtų veiklų aprašai su refleksijomis, sukauptos fotografijos, vaizdo įrašai, seminarų dokumentai. Parengtus kompetencijų aplankus, savo metinės veiklos ir pasiekimų įsivertinimus stažuotės pabaigoje pristatė metiniame pokalbyje su mokyklos vadovais, dalyvaujant mentoriui(ams) bei stažuotės vadovui. Visi dalyviai buvo įvertinti teigiamai ir tęsė darbą švietimo sistemoje. Metiniai pokalbiai leido mokyklos vadovams geriau suprasti pradedančiųjų mokytojų problemas, įvertinti mentorystės reikšmę bei bendradarbiavimo svarbą su aukštąja mokykla.

Išvados

1. Nuo 2017 m. pedagoginės stažuotės įteisinimas Lietuvos strateginiuose dokumentuose ir praktikoje pradėtas vykdyti nuosekliai ir atitinka daugelyje šalių taikomų pradedančiųjų pedagogų įvadinių programų turinį bei įtraukiant suinteresuotas šalis. Tačiau šis procesas vyksta palyginti lėtai, ne visos mokyklos taiko mokytojų įvedimo programas, didelis mokytojų trūkumas nesudaro prielaidų geriausių pedagogų atrankai. Kol nėra sukurtas Lietuvai pritaikytas modelis ir nėra teisiškai įteisinta būtinybė dalyvauti stažuotės programose, pradedančiųjų pedagogų pirmųjų metų laikotarpis skirtingai vyksta šalies mokyklose: kai kuriose yra taikoma tam tikra pagalbos ir paramos sistema, kai kur ji suteikiama fragmentiškai. Todėl labai svarbu, kad mokyklose būtų orientuojamasi į tam tikrą sisteminių modelių ir kuriama pagalbos sistema, apimanti svarbiausius pirmųjų metų praktikos komponentus.

2. Daugelio šalių praktikose taikomi sėkmingų pradedančiųjų mokytojų įvadinių programų modelių komponentai: pedagoginės veiklos pirmaisiais metais planavimas, mentorystė, bendradarbiavimas su mokytojais bei profesiniais tinklais, profesinis tobulinimasis mokymų programose, pedagoginės veiklos refleksija, vadovų palaikymas, mokytojų rengimo institucijų dalyvavimas, kompetencijų įsivertinimas ir profesinio augimo planavimas užtikrina nuoseklų ir veiksmingą mokytojų prisitaikymą švietimo sistemoje ir padeda pagrindus jų profesiniam augimui. Geros pradedančiųjų pedagogų programos kartu su švietimo politikos palaikymu, finansine parama, patraukliomis mokytojų darbo sąlygomis bei užtikrinta pagalba, gali pasitarnauti mokytojų įtraukimo ir išlikimo švietimo sistemoje gerinimui.

3. Parama pradedantiesiems mokytojams pirmaisiais metais teikiama asmeniniu, socialiniu (socializacijos) bei profesinio tobulėjimo kryptimis. Pedagoginių stažuotčių programos geriausiai veikia, kai yra įtraukiamos įvairios vaidmenų grupės, kurie turi aiškiai apibrėžtus vaidmenis ir atsakomybes: naujieji mokytojai (stažuotojai), jų mentorai ir vadovai (tutoriai, supervizoriai), mokyklos bendruomenė, išoriniai partneriai, mokytojų rengėjai, ministerija ir (arba) vietos valdžia,

kitos suinteresuotos grupės. Tuomet įvairiais lygmenimis užtikrinamas veiksmingas mokymasis ir bendradarbiavimas.

4. Stažuotės išbandymo metus atlikta programos stebėseną leidžia teigti, kad kuriamas stažuotės modelis ir jo komponentai sėkmingai gali būti taikomi įvairiose mokyklose ir ugdymo lygmenyse (ikimokykliniame, bendrajame ugdyme, taip pat ir profesiniame). Stažuotojų patirtis rodo, kad gaunant tikslingą pagalbą iš mentorių ir vadovų leido jiems apsibrėžti aiškius tikslus pirmaisiais metais ir nuosekliai jų siekti, geriau identifikuoti savo stipriąsias ir silpnąsias puses. Stažuotojams svarbu motyvuojanti aplinka, mentorių ir vadovų palaikymas, aiškus planas ir tikslai tobulinant asmenines, socialines ir profesines kompetencijas.

Literatūra:

- Conditions for Success in Teacher Induction*. (2015). American Institute for Research (AIR). Prieiga per internetą: <https://lincs.ed.gov/publications/te/conditions.pdf> [žiūrėta 2020 10 11].
- European Commission (2010). *Developing Coherent and System-wide Induction Programmes for beginning Teachers. A Handbook for Policymakers*. Prieiga per internetą: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf. [žiūrėta 2020 10 14].
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Prieiga per internetą: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-careers-europe-access-progression-and-support_en. [žiūrėta 2020 11 05].
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103, 1013-1055.
- Fletcher, S. J. (2000). *Mentoring in Schools: A Handbook for Good Practice*. London, Kogan Page, Routledge.
- General Teaching Council for Scotland (GTCS). Probation process. Prieiga per internetą: <http://www.in2teaching.org.uk/teacher-induction-scheme/teacher-induction-scheme-probation-process.aspx>. [žiūrėta 2020 11 12].
- Mokymosi visą gyvenimą plėtros 2017–2020 metų veiksmų planas*. (2017). Patvirtintas Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2017 m. birželio 28 d. įsakymu Nr. ISAK-V-536, (TAR, 2017-06-29, Nr. 10920).
- Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas*. (2007). Patvirtintas Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2007 m. sausio 15 d. įsakymu Nr. ISAK-54. (Žin., 2007, Nr. 12-511).
- Monkevičienė, O., ir Rauckienė, O. A. (2010). Pedagogų rengimo kokybės tobulinimas lietuvių aukštosiose mokyklose: mentorystės institucijos kūrimas. *Mokytojų ugdymas*, 14 (1), 12–25.
- Pedagginės stažuotės organizavimo metodikos projektas*. (2007). Vilnius: Mokytojų kompetencijos centras.
- Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija*. (2012). Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2012 m. gegužės 30 d. įsakymu Nr. V-899 (Žin. 2012, Nr. 62-3152).
- Pedagogų rengimo modelio aprašas*. (2017). Patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2017 m. rugsėjo 14 d. įsakymu Nr. V-683. (TAR, 2017-09-14, Nr. 14646).
- Pedagogų rengimo reglamentas*. (2018). Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2018 m. gegužės 29 d. įsakymu Nr. V-501. (TAR, 2018-05-29, Nr. 8568).
- Pradedančiųjų pedagogų kvalifikacijos tobulinimo rekomendacijų ir reikalavimų modelio projektas* (2014 m.). VšĮ „Mokyklų tobulinimo centras“. Prieiga per internetą: https://www.upc.smm.lt/projektai/pkt/rezultatai/Pradedanciuju_pedagogu_kvalifikacijos_tobulinimo_rekomendacija_ir_reikalavimu_modelio_projektas.pdf [žiūrėta 2020 09 28].
- Schollaert, R. (2011). Continuing professional development for the 21st century: setting the scene for teacher induction in a new era. In P. Picard ir L. Ria (Eds.), *Beginning teachers: a challenge for educational systems*. CIDREE Yearbook 2011 (pp. 9–28). Lyon, France: ENS de Lyon, Institut français de l'Éducation.
- Švietimas Lietuvoje*. Šalių švietimo politikos apžvalgos. (2016). Prieiga per internetą: <http://www.oecd.org/countries/lithuania/svietimas-lietuvoje-saliu-svietimo-politikos-apzvalgos-g2g9a83c-lt.htm> [žiūrėta 2020 09 13].
- Totterdell, M., Woodroffe, L., Bubb, S., & Hanrahan, K. (2004). *The impact of NQT induction programmes on the enhancement of teacher expertise, professional development, job satisfaction or retention rates: a systematic review of research on induction*. Research Evidence in Education Library. London, UK: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija*. (2013). Patvirtinta Lietuvos Respublikos Seimo 2013 m. gruodžio 23 d. nutarimu Nr. XII-745 (Žin., 2013, Nr. 140-7095).
- Wong, H.K., Britton, T., ir Ganser, T. (2005). What the World Can Teach Us About New Teacher Induction. *Phi Delta Kappan*, 86, 379-384. Prieiga per internetą: <https://www.nctq.org/nctq/research/1110382601278.pdf> [žiūrėta 2020 11 18].

COMPONENTS OF INDUCTION PROGRAMME FOR BEGINNING TEACHERS: EXPERIENCES OF PEDAGOGICAL INTERNSHIP PRACTICE

Edita Musneckienė, Šiauliai University, Lithuania

Summary

The aim of this article is to discuss the main components of various models of beginning teacher's induction programmes and to look their effectiveness in the beginning teacher's internship testing process in Lithuania. The experience of novice teachers and their competencies was analysed, and insights for the improvement of the professional growth stage of novice teachers are provided. The study is conducted in 2018-2020 during the pedagogical internship testing project at Šiauliai University, that was the activity 2.1.1 as part of the national project "Continue". 27 programs prepared by beginning teachers together with their tutors and mentors and their assessment documents were analysed, experiences of 75 participants at all during the internship were summarized, applying case analysis, reflections, documents, plans, report content analysis in order to evaluate the effectiveness and usefulness of teachers' induction programme.

In many countries, the main components of successful induction models for beginning teachers are used in practice: pedagogical planning in the first year, mentoring, cooperation with teachers and professional networks, professional development courses, reflective practice, leadership, collaboration with teacher education institutions, self-assessment and professional growth planning. Effective adaptation of novice teachers in the education system lays the foundations for their professional growth in future.

From 2017 the legalization of pedagogical internships in Lithuanian strategic documents and practice has started and consistently was implemented in practice. It corresponds to the content of induction programmes for beginning teachers applied in many countries. However, this process is relatively slow, not all schools apply teacher induction programmes, and the large shortage of teachers does not preclude the selection of the best teachers. The induction programmes for beginning teachers in the various schools are applied differently: some schools have a certain system of help and support; some provide it in a fragmented way. Therefore, it is very important for schools to focus on a certain systemic model and to develop a support system that includes the most important components of the induction programmes.

The monitoring of the program at Šiauliai University during two years of pedagogical internship suggests that the internship model being developed, and its components can be successfully applied in various schools and levels of education. The experience of the novice teachers shows that received support from mentors, tutors and collaboration with university has allowed them to set clear goals in the first year and helped them better to identify their strengths and weaknesses. A motivating environment, support from mentors and tutors for developing teachers personal, social and professional competencies was crucial important for novice teachers.

Corresponding Author's E-mail: edita.musneckiene@su.lt

SKAITMENINIŲ TECHNOLOGIJŲ TAIKYMO IR UGDYMO TURINIO SKLAIDOS GALIMYBĖS PEDAGOGINIAME PROCESU

Simona Žalytė-Linkuvienė

VšĮ Vilniaus inžinerijos ir technologijų licėjus, Lietuva

Anotacija

Straipsnyje analizuojamos pedagoginio proceso sklaidos galimybės pasitelkiant skaitmenines technologijas. Sklaida įvardijama kaip vienas iš būdų planuoti, organizuoti, stebėti, analizuoti, vertinti mokinių ugdymo(si) pasiekimus ir tobulinti bei kurti naują ugdymo turinį. **Tyrimo tikslu** pasirinkta skaitmeninių technologijų dermės su ugdymo procesu ir jo sklaida analizė. **Tyrimo objektas** – pedagoginio proceso sklaida pasitelkiant skaitmeninių technologijų įrankius. Pateikiama skaitmeninių technologijų įrankių analizė remiantis Bloom'o taksonomija (Bloom ir kt., 2001). Taksonomija straipsnyje pasirinkta kaip priemonė, pagrindžianti ugdymo(si) tikslų siekimą ir įgyvendinimo nuoseklumą. Analizei atlikti buvo pasirinktas aprašomasis tyrimas, taikytas turinio analizės metodas. Daroma **hipotetinė** prielaida, kad skaitmeninių technologijų naudojimas modeliuojant pedagoginį procesą ir vykdant jo sklaidą sukuria galimybes įgyvendinti ugdymo(si) tikslus ir sklandžią mokytojų ir mokinių tarpusavio sąveiką.

Raktiniai žodžiai: *skaitmeninės technologijos, ugdymas, pedagoginio proceso sklaida.*

Išvadas

Temos aktualumas. Skaitmeninės technologijos (ST), tapusios neatsiejamą gyvenimo dalimi, kartu palengvina ir ugdymo procesą bei atveria galimybes, kurių neturėtume, jei jų nenaudotume. Pedagoginio proceso vykdymas nebeįsivaizduojamas be skaitmeninių įrankių bendravimui, ugdymo turinio dalijimuisi, vertinimui, analizei, kūrybinių užduočių įgyvendinimui, medžiagos individualizavimui. Be vaizdo transliacijų įrankių, tokių kaip ZOOM, Microsoft Teams ar Skype negalėtume susisiekti su asmenimis, kurie yra nutolę ar neturintys galimybių bendrauti gyvai. Naujų ST atsiradimas sudaro prielaidas dalį ugdymo proceso perkelti į virtualią erdvę. Tai tampa vertinga pagalbine priemone pedagogams, tačiau kelia iššūkių jų profesiniam pasirėmimui. Organizuojant ugdymo procesą akivaizdus tampa faktas, kad pedagogai privalo išlaikyti aukštą kompiuterinio raštingumo lygį (skaitmenines pedagogines kompetencijas), siekiant kokybiškai organizuoti ir dalintis mokomąja medžiaga su ugdymo proceso dalyviais. Tuomet susiduriama su dilema – kaip pasirinkti tinkamiausias ST. Nepaisant minėtos problemos ST atveria naujas galimybes nesunkiai fiksuoti ugdymo procesą, kopijuoti pamokoje demonstruojamą mokomąją medžiagą ir platinti mokiniams prieinamose informacinėse platformose bei, naudojantis skaitmeniniais įrankiais, gauti grįžtamąjį ryšį. Vaikai, paaugliai ir suaugusieji nuolat susiduria su skaitmenine informacija: ją mato, skaito, girdi, manipuliuoja, naudoja savo reikmėms. Todėl tampa svarbu, kad mokiniai taip pat įgytų įgūdžių, kurie leistų jiems pasiekti ir kritiškai vertinti gaunamą informaciją. Naudojant ST, mokytojų pareiga savo mokinius išmokyti valdyti gautą informaciją, dalytis tinkamose skaitmeninėse erdvėse, ugdyti medijų raštingumą. Remiantis surinkta medžiaga ir atlikta tyrimo analize, pedagoginio proceso sklaida ugdymo procese praplečia ir sukuria naujas galimybes mokytojų ir mokinių tarpusavio sąveikai.

Siekiant, kad mokiniai kuo sklandžiau įsisavintų pateikiamą mokomąją medžiagą, privalu pažinti mokinius ir jų gebėjimus derinti su reikalavimais, keliamais ugdymo procesui. Šiuo tikslu yra kuriamos ugdymo proceso sistemos. Viena populiariausių ir išsamiausių – amerikiečių edukologo ir psichologo Bloom'o (Bloom ir kt., 2001) pažinimo tikslų ir kritinio mąstymo ugdymo taksonomija. Edukologo sudaryta 6 lygių mokymosi proceso sistema pagrindžia ugdymo(si) tikslų siekimą, nuoseklumą ir įgyvendinimą. Straipsnyje remiamasi minėta taksonomija analizuojant ST taikymo ir ugdymo turinio sklaidos galimybes pedagoginiame procese.

Tyrimo problematika. Nors ST taikymas ugdymo procese nėra naujiena, tačiau susiduriama su tam tikrais probleminiais klausimais, išskylančiais ST integravimo į pedagoginį procesą praktikoje. Paminėtini šie:

- ST taikymo galimybių dermė su ugdymo proceso tikslais,

- dėl ST įrankių gausos išskylanti tinkamiausiųjų atranka,
- specifiniai ST reikalavimai jų vartotojui.

Sukurta 1956 m. (Bloom, 1956) ji nuolatos peržiūrima ir papildoma (Krathwohl, 2002; Ekren ir Keskin, 2017). Nepaisant ST įrankių, skirtų taikyti ugdymo procese, gausos, aktualumo ir įvairumo, tyrimų šia tema nepakanka. Tai suponuoja tyrimo **tikslą** – pateikti ST (virtualių ir techninių įrankių) taikymo pavyzdžius pedagoginio proceso tikslams ir sklaidai įgyvendinti. **Tyrimo objektas:** pedagoginio proceso sklaida pasitelkiant ST įrankius. Tikslui įgyvendinti pasitelktas **aprašomasis tyrimas**. Taikytas turinio analizės metodas (Lazar, 2010).

Ugdymo proceso siekiai. Remiantis ugdymo proceso apibrėžimu, akcentuojančiu sistemine mokytojo ir mokinių tarpusavio sąveiką siekiant užsibrėžtų pedagoginių tikslų įgyvendinimo (Preobrazhensky ir Vishnevskaya, 2018), nuolat išlieka dominuojantis ugdytojo ir ugdytinio abipusis ugdymo(si) tikslų įgyvendinimo siekis. Dažniausiai, sėkmingas tų tikslų įgyvendinimas įvyksta esant sklandžiam bendravimui. Viena žymiausių pedagoginio proceso sistemų, kurioje analizuojamos sudedamosios proceso dalys, tai Bloom'o taksonomija. 1 paveiksle pateikiama pagal Bloom'o taksonomiją sudaryta ugdymo tikslų klasifikacijos piramidė.



1 pav. Ugdymo tikslų klasifikacija (Girdzijauskienė ir kt., 2010)

Bloom'o taksonomija yra galinga priemonė, nes paaiškina mokymosi procesą remiantis išsikeltais tikslais (Shabatura, 2013):

1. Norėdami suprasti sąvoką, turite ją įsiminti.
2. Norėdami pritaikyti sąvoką, turite ją suprasti.
3. Norėdami įvertinti procesą, turite jį išanalizuoti.
4. Norėdami sukurti tikslią išvadą, turite atlikti išsamų vertinimą.

Gana išsamiai Bloom'o taksonomijos lygiai aiškinami projekte „Socialinio verslumo plėtra Baltijos jūros regione“ (Stirėnė, 2017):

1. Įsiminimas: prisiminti informaciją ir parodyti anksčiau įgytos medžiagos žinias (gali būti faktai, terminai, pagrindinės sąvokos ar atsakymai į klausimus).
2. Supratimas: parodyti faktų ir idėjų supratimą organizuojant, lyginant, verčiant, interpretuojant, pateikiant aprašymus ir nurodant pagrindines idėjas.
3. Taikymas: naudoti informaciją naujose ar pažįstamose situacijose, naudoti įgytas žinias, faktus, taisykles ir metodus problemų sprendimui.
4. Analizė: išnagrinėti ir padalinti informaciją į dalis, suprantant priežastis ar motyvus; daryti išvadas ir rasti įrodymų, patvirtinančių apibendrinimus.
5. Vertinimas: išreikšti ir ginti nuomones, priimant sprendimus dėl informacijos, idėjų autentiškumo ar darbo kokybės pagal tam tikrus kriterijus.

6. Kūryba: organizuoti, integruoti ir panaudoti koncepcijas į naują planą, produktą ar pasiūlymą; rinkti informaciją kitaip.

Minėtos taksonomijos taikymo galimybės atsiskleidžia konkrečios temos mokymosi raidoje, bei mokinių darbo kokybės vertinimuose (*Ugdymas(is) paradigmu kaitoje*, 2017), todėl galutine ir procesą vainikuojančia veiksmena tampa įšivertinimas.

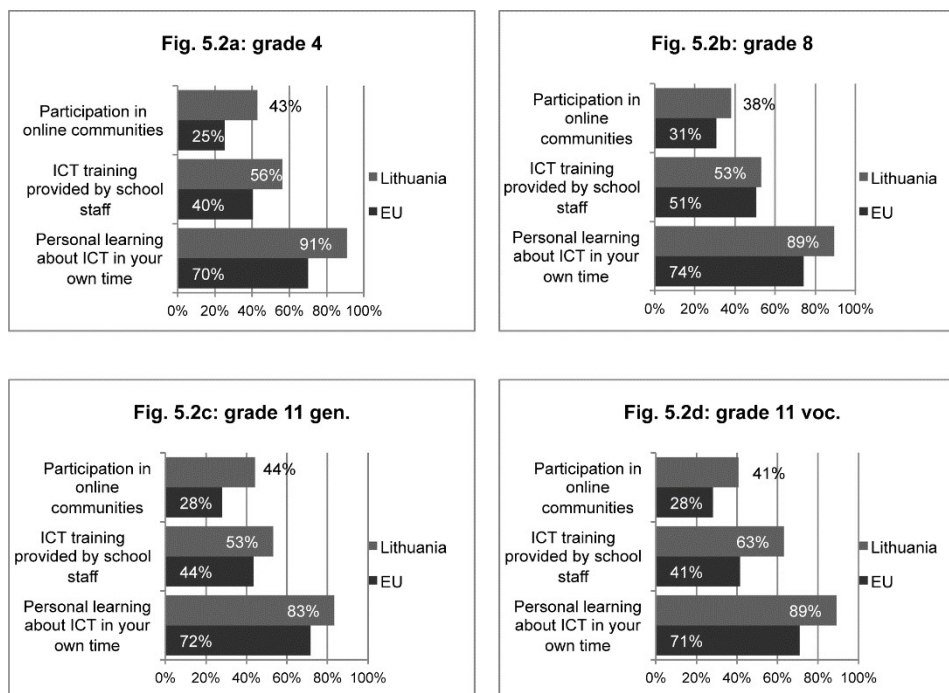
Įšivertinimas. Gebėjimas įšivertinti atliktą užduotį suteikia mokiniams galimybę būti sąžiningiems savo kompetencijų tobulinimo procese (Kazlauskienė ir Gaučaitė, 2018). Mokinys siekdamas aukštesnių mokymosi rezultatų įšivertindamas gali sekti pokyčių lygmenį. Kartu pedagogas, fiksuodamas mokinių įšivertinimo rezultatus, turi galimybę modeliuoti ugdymo turinį atsižvelgdamas į temas ir dalykines sritis, kuriose mokiniams reikalinga pagalba. Lietuvos švietimo sistemoje taikomi įšivertinimo metodai skirti tiek individualiam, tiek grupinio darbo įšivertinimui (Kazlauskienė ir Gaučaitė, 2018). Mokinio įšivertinimas dažnai prilyginamas grįžtamajam ryšiui. Pasak Wiliam (cit. iš Kazlauskienė ir Gaučaitė, 2018, p. 35), „efektyvus grįžtamasis ryšys yra toks, kuris parodo, ką mokinys savo darbuose gali tobulinti, ir gauna patarimą, kaip tai daryti“. Todėl pedagogas, taikydamas įšivertinimo metodus ir sudarydamas sąlygas grįžtamajam ryšiui, perduoda atsakomybę už savo mokymąsi pačiam mokiniui.

Skaitmeninės technologijos ir ugdymo procesas. Atlikti tyrimai (Abbiati ir kt., 2018) Europos ir Lietuvos mastu atskleidžia daugelio mokytojų nuomonę, kad „naudojant skaitmenines technologijas mokinių mokymo(si) rezultatai gali pagerėti. Kita vertus, mokytojai retai naudoja informacines ir komunikacines technologijas (IKT) mokydami ir mokydami ir nepasitiki savo skaitmeniniais įgūdžiais. Kad mokinių mokymosi rezultatai pagerėtų, mokytojai dirbdami turėtų dažniau naudoti informacines ir komunikacines technologijas. Be to, trūksta informacijos apie mokytojų technologijomis grindžiamo mokymo kompetencijas“ (Abbiati ir kt., 2018, p. 4). Tobulinti skaitmenines pedagogines kompetencijas mokytojai daugeliu atvejų imasi asmenine iniciatyva laisvu nuo pagrindinio darbo laiku (žr. 2 pav.).

2020 m. Europos komisijos paskelbto švietimo ir mokymo stebėsenos tyrimo (*Education and Training Monitor*, 2020) rezultatai atskleidžia tokias problemines sritis, kaip mokytojų skaitmeninių kompetencijų tobulinimo galimybių trūkumas, stringantis išteklių paskirstymas dėl menko supratimo apie mokyklų pertvarkymą atsižvelgiant į Europos Sąjungos keliamus tikslus, prasta profesinio mokymo ir blogėjanti darbo rinkos bei užimtumo kokybė. Ši problema išryškėjo valstybiniu mastu paskelbus karantiną dėl COVID-19 pandemijos. Tiek mokiniai, tiek mokytojai patyrė didesnę darbo krūvį, nepakankamus nurodymus, kaip patiems organizuoti švietimo veiklą, apsunkintas tapo mokymasis dėl mokytojų žinių trūkumo naudotis skaitmeninėmis platformomis (ten pat). Tačiau išvadose teigiama, kad nuotolinio mokymosi metu ST gali būti galimybė visiems ugdymo proceso dalyviams, ypač mokytojams, išbandyti įvairius skaitmeninio mokymosi sprendimus ir juos taikyti skatinant mokinių mokymosi motyvą.

Tikėtina, kad ST naudojimo ir taikymo galimybės apima visus ugdymo mokomuosius dalykus, tačiau dėl jų gausos iššūkiu pedagogui tampa reikalingiausių ir tinkamos kokybės įrankių pasirinkimas. Sukurtų įrankių gausa ne visada atitinka lūkesčius siekiant kokybės ugdymo procese. Todėl pedagogas privalo skirti laiko savarankiškai įrankių analizei ir įšivertinimui arba dalyvauti profesinio tobulinimosi programose.

Paminėtina ir tai, kad didžioji dali ST yra anglų kalba, todėl anglų kalbos mokėjimas yra netiesioginis, tačiau labai svarbus faktorius, suteikiantis sklandų naudojimąsi skaitmeninėmis priemonėmis.



2 pav. Priemonės, kurių mokytojai ėmėsi su ST susijusiu profesiniu tobulinimusi dvejų metų laikotarpyje (pgl. European Schoolnet and University of Liège, 2010)

Skaitmeniniai įrankiai, ugdymo procesas ir jo sklaida. Pedagogas planuodamas ugdymo procesą, nuolat modeliuoja, planuoja, analizuoja ir vertina mokomąją medžiagą, išsikelia tikslus, numato rezultatus, kuria naują mokomąjį turinį. Remiantis anksčiau analizuota Bloom'o taksonomija, toliau pateikiama ST įrankių, kuriuos pedagogas gali taikyti ugdymo procese ir vykdyti sklaidą, analizė (žr. 1 lentelę).

1 lentelė

ST įrankiai, kuriuose dominuoja įsiminimui ir informacijos sklaidai tinkami algoritmai

ST įrankiai, kuriuose dominuoja įsiminimui tinkami algoritmai	Zoom, Skype	Bendravimas, vaizdo transliacijos, dalijimasis vaizdine, grafine, video, garsine medžiaga, virtualių susitikimų organizavimas, diskusijų vykdymas; priklausomai nuo versijos, gali dalyvauti didelis kiekis dalyvių
	Microsoft Teams	Programų tinklo vartotojo paskyros duomenų sinchronizavimas, bendravimas realiu laiku, vaizdo susitikimų tiesioginis transliavimas, medžiagos dalijimuisi; priklausomai nuo versijos, gali dalyvauti didelis kiekis dalyvių
	Flipgrid	Vaizdo skambučiai, tiesioginis bendravimas, temos aptarimas, diskusijos, audiovizualinės medžiagos dalijimasis, ugdymo turinį papildančių resursų įrankis
	Explainev erything	Virtualus bendravimas realiu laiku, baltos lentos funkcija, galimybė įtraukti audiovizualinę ir tekstinę medžiagą bendraujant, galimybė įrašyti virtualius susitikimus
	Kialo	Diskusijų pageidaujamosiomis temomis aprašomąja forma inicijavimas ir valdymas
	Educreations	Interaktyvus lentos ir ekrano vaizdavimo įrankis, kuriame galima pateikti vaizdinę analizuojamos temos medžiagą, ją animuoti, atlikti sąvokų aiškinimą, sukurti trumpus mokomuosius vaizdo įrašus ir jais dalintis, naudotis jau sukurtu turiniu

ST įrankiai, kuriuose dominuoja supratimui tinkami algoritmai	LearningAppOrg	Ugdymo turinio pateikimas ir atlikimas interaktyvių užduočių forma
	Kahoot	Žinių įtvirtinimas ir mokymo medžiagos supratimas per interaktyvias užduotis
	Interact	Internetinių viktorinų, interaktyvių testų modeliavimas
	Quizizz	Viktorinų žaidimo forma modeliavimas, temos prezentacijų rengimas, vaizdinių komunikacinių priemonių kūrimas
	Breakout Edu, Classcraft	Mokymasis, mokymo medžiagos supratimas ir įsisavinimas žaidžiant žaidimus internete
ST įrankiai, kuriuose dominuoja taikymui tinkami algoritmai	Šiai veiksenai organizuojamas procesas su programėlėmis ir skaitmeniniais techniniais įrenginiais: iMO kubais, Photon robotai su Photon EDU, Blue-bot robotais, Lego konstruktoriai su WeDo2, interaktyvūs žemėlapių su ST įrankiu Clever Books Geography, interaktyvūs marškinėliai ST įrankiu Virtuali-tee.	
ST įrankiai, kuriuose dominuoja analizei tinkami algoritmai	Coggle	Minčių žemėlapių sudarymas, diskusijų iniciavimas
	Mentimeter	Bendravimas su auditorija realiu/esamuoju laiku, minčių pasidalijimas, atsiliepimų sklaida
	Goggleforms	Apklausų atlikimas, klausimynų sudarymas, rezultatų analizavimas
	GoSoapBox	Mokinių žinių, įsisavintos medžiagos analizė
	iBrainstorm	Individualiame ir grupiniame ugdymo(si) procese dalinamasi idėjomis, minčių žemėlapių elementais, medžiaga
	Crowdsignal	Apklausų, balsavimų vykdymas
ST įrankiai, kuriuose dominuoja vertinimui tinkami algoritmai	Quizalize ir Zzish, Quizlet	Užduočių diferencijavimas, žinių (pasi)tikrinimas
	ClassDojo	Mokinių elgesio, veiklos ir pasiekimų sekimas ir fiksavimas
	Nearpod	Interaktyvių pamokų, vaizdo įrašų, formuojamojo vertinimo įrankis
	Yacapaca	Formuojamojo vertinimo ir ugdymo turinį papildančių resursų įrankis
ST įrankiai, kuriuose dominuoja kūrybai tinkami algoritmai	Edpuzzle, H5P	Interaktyvus video pamokų kūrimas
	Doink	Animacijos kūrimas
	Flipsnack	Virtualaus žurnalo verčiamais lapais kūrimas
	Visme	Prezentacijų, iliustracijų, infografikų kūrimas
	Canva	Iliustracijų, nuotraukų tvarkymas
	Pixton	Komiksų kūrimas
	Storybird	Virtualių knygų kūrimas
ST įrankiai, kuriuose dominuoja įsivertinimui tinkami algoritmai	Skaitmeniniai grafiniai įsivertinimo simboliai: šypsenos, šviesoforos, skaičių skalė, nykštys, voratinklis, žvaigždė, pyragas, spalvoti laipteliai	
	Įvairių ST įskiepių, padedantys įvertinti rezultatus arba fiksuojant grįžtamąjį ryšį – įsivertinti	

Išanalizuotų įrankių funkcijos suteikia galimybę praturtinti ugdymo procesą ir atitinka Bloom'o taksonomijos piramidę. Daugelis analizuotų ST įrankių realiu laiku veikia internete.

Išvados

- Išanalizavus ugdymo proceso dalių specifiką ir įvertinus skaitmeninių technologijų dermę su šiuo procesu, galima teigti, kad skaitmeninių technologijų kryptingas taikymas gali padėti mokytis, nuolatos tobulinti ir kintant ugdymo turiniui papildyti enciklopedinėmis tapusias ugdymo sistemas, per ST realizuojamą mokymosi turinio sklaidą bei grįžtamąjį ryšį organizuoti įsivertinimą.
- ST sparčiai vystosi ne tik kompiuterinės programinės ir techninės įrangos srityse. Kasdien pristatomi naujausi įskiepiami išmaniesiems telefonams, planšetėms, kuriamos įvairiausios konsolės, virtualūs interaktyvūs produktai. Todėl šiandien aktualiausiu klausimu tampa ne ar naudoti technologijas, o kurios ST tinkamiausios vienai ar kitai ugdymo proceso veiksenai. Taigi pedagogui iškyla būtinybė nuolatos skaityti ir domėtis visa galima informacija apie naujausių skaitmeninių priemonių galimybes.
- Tarptautinių tyrimų (Abbiati ir kt, 2018) ir mokytojų skaitmeninių kompetencijų vertinimo įrankių analizė atskleidžia, kad ST naudojimas sukuria puikias galimybes mokytis, nes atveria naujų būdų bendradarbiavimui, turinio kūrimui skirtingiems dalykams, nuotoliniam mokymuisi, vertinimui, rezultatų sklaidai. Kaip teigiama „DigCompEdu“ (2017) vertinimo sistemoje, „daugelis valstybių narių puikiai supranta, kad pedagogai turi turėti savo profesijai tinkančias skaitmenines kompetencijas, kurias taikydami galėtų išnaudoti skaitmeninių technologijų potencialą, skatinti ir naujovinti švietimo sistemą“.

Literatūra:

- Abbiati, G., Azzolini, D., Balanskat, A., Piazzalunga, D., Rettore, E., ir Schizzerotto, A. (2018). MENTEP įgyvendinimo ataskaita. Eksperimentinių tyrimų rezultatų santrauka: technologijomis grindžiamo mokymo įsivertinimo priemonės (TET-SAT) poveikis. *European Schoolnet*. FBK-IRVAPP, Briuselis.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., ir Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. Boston: Allyn and Bacon, MA.
- Education and Training Monitor. Country Analysis*. (2020). European Union. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ekren, G., ir Keskin, N. O. (2017). Using the Revised Bloom Taxonomy in Designing Learning with Mobile APPS. *GLOKALde*, 3 (3), 33–48.
- European Schoolnet and University of Liège under contract SMART 2010/0039. (2012). *Survey of schools: ICT in education country profile: Lithuania*. Prieiga per internetą: https://ec.europa.eu/information_society/newsroom/image/document/2018-3/lithuania_country_profile_2FD402BC-EEB9-9903-56BE46260D07FD28_49445.pdf.
- Girdzijauskienė, R., Gudynas, P., Jakavonytė, D., ir Jevsikova, T. (2010). *Inovatyvių mokymo(si) metodų ir IKT taikymas*. Knyga 1. Vilnius: ŠMM UPC.
- Kazlauskienė, A., ir Gaučaitė R. (2018). *Formuojamasis vertinimas – individualiai pažangai skatinti*. Vilnius: LR ŠMM ŠAC.
- Krathwohl, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212–218.
- Lazar, J., Feng, J. H., ir Hochheiser H. (2010). *Research Methods in Human-Computer Interaction*. Wiley.
- Riškienė, S. (2013). *Planšetiniai kompiuteriai ir Bloomo taksonomija*. Prieiga per internetą: <https://www.iklase.lt/plansetiniai-kompiuteriai-ir-bloomo-taksonomija/>.
- Shabatura, J. (2013). *Using Bloom's Taxonomy to Write Effectiv Learning Objectives*. Prieiga per internetą: <https://tips.uark.edu/using-blooms-taxonomy/>.
- Sokhranov-Preobrazhensky, V., ir Vishnevskaya, G. (2018). *Semantic Teaching Processas a Basis for the Development of Education in Polyfunctional Environment*. Prieiga per internetą: <https://www.igi-global.com/chapter/semantic-teaching-process-as-a-basis-for-the-development-of-education-in-polyfunctional-environment/196465>.
- Stirāne, A. (2017). Social entrepreneurship development in the Baltic Searegion. *Asmeninių kompetencijų vertinimas ir asmeninio tobulinimosi plano rengimas*. Prieiga per internetą: <http://www.socialenterprisebsr.net/2019/08/4-asmeniniu-kompetenciju-vertinimas-ir-asmeninio-tobulinimosi-plano-rengimas>.
- Ugdymas(is) paradigmų kaitoje*. (2017). Vilnius: ŠAC.

POSSIBILITIES OF APPLYING OF DIGITAL TECHNOLOGIES AND DISSEMINATION OF EDUCATIONAL CONTENT IN THE PEDAGOGICAL PROCESS

Simona Žalytė-Linkuvienė, Vilnius Engineering and Technology Lyceum

Summary

Digital technologies (DT), which have become an integral part of life, facilitate the educational process and open opportunities for its dissemination. The article analyzes the possibilities of dissemination of the pedagogical process with the help of digital technologies. Dissemination is identified as one of the ways to plan, organize, monitor, analyze, and evaluate students' educational achievements and to improve and create new educational content. For the **purpose of the research**, the analysis of DT coherence with the educational process and its dissemination was chosen. **The object** of the research is the dissemination of the pedagogical process with the help of DT tools. An analysis of DT tools based on B. S. Bloom's taxonomy is presented (Bloom et al., 2001). The taxonomy is chosen in the article as a means to substantiate the achievement of educational goals and the consistency of implementation. A descriptive study and a content analysis method were selected for the analysis. It is hypothesized that the use of DT in modeling the pedagogical process and its dissemination creates opportunities for the implementation of educational goals and the smooth interaction between teachers and students.

DT, which has fundamentally changed a person's daily life (communicating, shopping, entertaining, making financial transactions, exchanging information), has undoubtedly become a modern tool that helps to organize the pedagogical process and carry out the dissemination of education. A comparative analysis of ST tools showed that digital virtual educational tools are available to all participants in the educational process (pupils and educators) at any time, giving the educator and students the opportunity to implement a particularly fast dissemination of the educational process and capture feedback. The use of DT creates excellent learning opportunities as it opens up new ways of collaboration, content creation for different subjects, distance learning, assessment, and dissemination of results. The targeted application of digital technologies can help not only to learn, but also to self-assess through the dissemination of learning content.

Corresponding Author's E-mail: simona.zalytelin@gmail.com

GLOBALAUS PILIETIŠKUMO ĮGYVENDINIMO GALIMYBIŲ RAIŠKA PRIEŠMOKYKLINIO AMŽIAUS FORMALIOJO UGDYMO KONTEKSTE

Vaida Žegunienė

Klaipėdos universitetas, Lietuva

Anotacija. Globalizacijos iššūkiai daro įtaką visuomenei ir tai patiria kiekvienas visuomenės narys, nepriklausomai nuo jo amžiaus, socialinės padėties, išsilavinimo ir / ar kitų veiksnių. Švietime keliamos naujos idėjos apie pagalbą asmeniui pažįstant globalaus pasaulio inspiruojamas gyvenimo sąlygas ir prisitaikant prie jų. Šiame straipsnyje pateikiama teorinė globalaus pilietiškumo sąvokos analizė, atskleidžiamas globalaus pilietiškumo ugdymo aktualumas šiuolaikinėje visuomenėje ir poreikis jį pradėti priešmokykliniame amžiuje. Remiantis atlikta teorine analize, galima teigti, jog globalaus pilietiškumo ugdymas daro teigiamą įtaką vaiko asmenybės ir (ta)patybės formavimuisi bei motyvuoja nuo pat ankstyvo amžiaus būti aktyviu ne tik savo šalies, bet ir pasaulio piliečiu.

Esminiai žodžiai: *globalus pilietiškumas, ugdymas, priešmokyklinis amžius.*

Įvadas

Aptariant XXI amžiaus modernios visuomenės kultūrą ir gyvenimo būdą, susiduriama su naujai besiformuojančia šiuolaikinio švietimo kryptimi – *globaliu švietimu*, kuris dabarties pasaulio realijų kontekste įgyja vis didesnę aktualumą. Tarptautiniuose ir nacionaliniuose švietimą reglamentuojančiuose dokumentuose (Report on the State of Citizenship and Human Rights Education in Europe, 2017, p. 43; ESD and GCED innational curriculum frameworks, 2017; Globalaus švietimo koncepcija, 2015, p. 1–5; Globalus švietimas mokyklos gyvenime, 2016, p. 5; Nacionalinė darnaus vystymosi švietimo 2007–2015 metų programa, 2007) pabrėžiama, kad svarbu, pradedant nuo priešmokyklinio amžiaus, didinti visuomenės narių supratimą apie dabarties pasaulio realijas, diegti vertybes, skatinančias kiekvieną prisidėti prie darnios pasaulio plėtros, išsiugdyti tam būtinus gebėjimus. Globalus švietimas suprantamas kaip įrankis pokyčiams visuomenėje skatinti, todėl jo plėtra Lietuvoje yra itin svarbi (Augutienė ir Baltrėnienė, 2014; Augutienė, 2016).

2017 metais buvo paskelbta pirmoji išsami 78 pasaulio valstybių 2005–2015 m. parengtų nacionalinių ugdymo programų (National Curriculum Frameworks) ir švietimo sektorių veiksmų planų (Education Sector Plans) analizė, kurioje parodyta, kokių mastu yra atspindimos darnaus vystymosi, švietimo ir globalaus pilietiškumo ugdymo temos bei turinys. Tyrimas atskleidė, kad dauguma valstybių (90 proc.) į šias programas įtraukia bent vieną, su darniu vystymusi susijusį, terminą, apie 42 proc. iš jų mini tokius terminus kaip „*globali tapatybė / pilietiškumas*“, tačiau nei viena jų neįtraukia sąvokos „*globalaus pilietiškumo ugdymas*“ (ESD and GCED innational curriculum frameworks, 2017). Vis dėl to pateiktoje analizėje pripažįstama, kad pasaulio šalių švietimo sistemoms globalaus pilietiškumo ugdymas yra aktualus ir jam reikia kurti sąlygas, jį tyrinėti. Nepaisant to, kad globalus pilietiškumas minimas daugelyje švietimo sistemos naujovės ir probleminės srities aptariančiuose tarptautinių organizacijų dokumentuose, konstatuojama, kad Lietuvoje ši švietimo kryptis yra mažai tyrinėta (ESD and GCED in National Curriculum Frameworks, 2017).

Užsienio mokslininkai (Niens ir Reilly, 2014; Pashby, 2013; kt.) pabrėžia globalaus pilietiškumo ugdymo aktualumą ir ieško argumentų pradėti jį įgyvendinti jau priešmokykliniame amžiuje (Truong-White ir McLean, 2015; Tarozzi, 2016; Hainsworth, 2017; Sy, 2017; ir kt.).

Globalaus pilietiškumo ugdymo priešmokykliniame amžiuje tyrimo naujumas ir šios problematikos menkas ištirtumas Lietuvoje suponuoja *probleminį klausimą* – *kokios yra teorinės priešmokyklinio amžiaus vaikų globalaus pilietiškumo ugdymo tyrimo prielaidos? Tyrimo tikslas* – išanalizuoti globalaus pilietiškumo sąvokos sampratą ir atskleisti globalaus pilietiškumo ugdymo poreikį priešmokykliniame amžiuje. Tikslui pasiekti pasirinkti ir taikyti šie *metodai*: tarptautinių ir nacionalinių dokumentų, reglamentuojančių švietimo politiką, turinio (angl. *content*) analizė, mokslinės literatūros analizė, aprašymas, sintezė, apibendrinimas. Straipsnyje analizuojami dokumentai atrinkti tikslingai, t. y. tik tie, kurie akcentuoja globalaus pasaulio realijas, darnaus vystymosi idėjas, ir yra kryptingai susiję su globaliu švietimu, aktualizuojančiu naujos pilietinės

atsakomybės poreikį. Aptarti dokumentai padeda siekti tyrimo tikslo, suteikia prasmingos informacijos apie globalaus pilietiškumo ugdymą priešmokykliniame amžiuje.

Tyrimo metodologija grindžiama socialinio konstravimo teorija (Berger ir Lukmann, 1991) kuri akcentuoja, kad realybės pažinimas yra bendros žmonių socialinės veiklos konstruktas, žmogaus vystymasis yra socialiai nulemtas (Berger ir Lukmann, 1999); mąstymo ir patirties sąveika yra prielaida rasti ne tik naujoms mąstymo schemoms, bet ir naujoms žinioms (Dewey, 2011). Šiame straipsnyje laikomasi nuostatos, kad globalaus pilietiškumo ugdymas yra socialinės tikrovės, apimančios įvairias globalios visuomenės gyvenimo sritis, pažinimo procesas. Remiantis socialinio konstravimo teorija, į priešmokyklinio amžiaus vaikų globalaus pilietiškumo ugdymą žvelgiama kaip į procesą ir jo rezultata, vykstant socialinei sąveikai skirtinguose kontekstuose.

Globalaus pilietiškumo sąvokos samprata

Pilietiškumo sąvoka susiformavo palaipsniui, istoriškai formuojantis pilietinių, politinių ir socialinių teisių sampratomis ir jų aiškinimams (A Resource Pack for Global Citizenship Education, 2018; Global Citizenship Education. Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century, 2014; Global Citizenship Education. An emerging perspective. Outcome document of the Technical Consultation on Global Citizenship Education, 2013). Aptariant pilietiškumą, diskutuojama apie tautinio pilietiškumo sąvoką, apie tai, kokią įtaką jai (ne)daro globalumo aspektas. Vykstantys globalizacijos procesai, aktyvi įvairių institucijų tarptautinė raiška (tarptautinės sutartys, konvencijos, tarptautinių organizacijų ir visuomeninių judėjimų veikla) suteikia pilietiškumo sąvokai platesnę reikšmę.

Globalaus pilietiškumo apibrėžtyje (Global citizenship education, Topics and learning objectives, 2015) pabrėžiamas priklausymas platesnei bendruomenei – visai žmonijai, akcentuojamos sąsajos tarp politikos, ekonomikos, socialinės ir kultūros sričių, jų darnumas nacionaliniu ir tarptautiniu lygmeniu. Todėl galima manyti, jog sąvoka *globalus pilietiškumas* papildo tautinio pilietiškumo sampratą, išplečia jos ribas.

UNESCO (2017) globalaus pilietiškumo sampratoje akcentuojamas asmens suvokimas apie priklausymą pasaulio bendruomenei, „globalus požiūris“, jungiantis vietinį su globaliu, nacionalinį su tarptautiniu aspektais; asmens supratimas apie globalių reiškinių sąsajas; atsakomybės už pasaulio žmonijos raidą prisiėmimas (Global Citizenship Concepts in Curriculum Guidelines of 10 Countries: A Comparative Analysis, 2017). Panašiai globalų pilietiškumą aiškina ir Europos Taryba (ESD and GCED international curriculum frameworks, 2017; Report on the State of Citizenship and Human Rights Education in Europe, 2017).

Globalaus pilietiškumo kontekste pabrėžiamas ugdymas kaip svarbi pagalba asmeniui įgyjant žinių, kompetencijų, svarbių taikiam ir saugiam piliečių sugyvenimui pasaulyje (Global Citizenship Education. Preparing Learners for the Challenges of the Twenty-first Century, 2014). Globalaus pilietiškumo ugdyme akcentuojama politinė, ekonominė, socialinė ir kultūrinė tarpusavio priklausomybė, ryšys tarp vietinio, nacionalinio ir globalaus lygmens (Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives, 2015, p. 14–16).

Europos skėtinės organizacijos CONCORD vice-prezidentė L. Sullivan pristatė atliktą tarptautinę studiją „*Global Citizenship Education in Europe: How much do We Care?*“ (2018), kurioje teigia, kad „globalaus pilietiškumo ugdymas padeda giliau pažvelgti į sergančią visuomenę, suvokti egzistuojančias ligas ir ieškoti sėkmingo jų gydymo. Autorės teigimu, tai ilgalaikė strategija, sugrąžinanti gyvenimiškas vertybes, teigiamai veikianti švietimo sistemos dalyvius“ (Global Citizenship Education in Europe: How much do We Care? 2018, p. 12–16). Šioje studijoje išskiriamos globalų pilietiškumą ugdančios veiklos, kurias siūloma integruoti ne tik į bendrojo ugdymo, bet ir į priešmokyklinio ugdymo programas: „(...) teminiai seminarai / dirbtuvės, specializuoti mokymai, konferencijos ir vasaros mokyklos, diskusijos, teatras ir žaidybinė veikla, parodos, filmų peržiūros, teminės kelionės, stovyklos, savanoriška veikla, bendruomenės renginiai ir pan.“ (Global Citizenship Education in Europe: How much do We Care? 2018, p. 17).

Lietuvoje parengtoje *Globaliojo švietimo koncepcijoje* (2015) nubrėžiamas siekis – įtvirtinti globaliojo švietimo sampratą, pateikti jo įgyvendinimo gaires. Šiame dokumente apibrėžiami

instituciniai vaidmenys, nurodomos prielaidos bendradarbiavimui šalies ir Europos lygmeniu, formuluojamos gairės Lietuvos globaliojo švietimo politikos ir veiklos suderinamumui su Europos Sąjungos siekiais šioje srityje. *Globaliojo švietimo koncepcijoje* (2015) teigiama, kad globalus švietimas neprieštarauja Lietuvos piliečio tapatybės formavimuisi, o papildo globaliuoju aspektu, jis gali būti pradėtas įgyvendinti ikimokykliniame bei priešmokykliniame amžiuje.

Lietuvoje globalaus pilietiškumo ugdymas (Repečkaitė, 2017) siejamas su globalių problemų supratimu, lokalių ir globalių idėjų, požiūrių jungtimi, XXI amžiaus žmogui būtinų įgūdžių, kritiniu mąstymu ugdymu, sprendžiant socialines problemas. Išskiriamos šios globalų pilietiškumą atspindinčios ugdymo sritys: žmogaus teisės, darnus vystymasis, taikos užtikrinimas, konfliktų prevencija, tarpkultūrinis švietimas, pilietiškumo ugdymas ir kt. (Repečkaitė, 2017) kuriose tikslinga plėtoti asmens kompetencijas, pritaikomas įvairiose gyvenimo situacijose (Repečkaitė, 2017, p. 42).

Remiantis Lietuvos Respublikos Vyriausybės nutarimu „Dėl Nacionalinės darnaus vystymosi švietimo 2007–2015 metų programos patvirtinimo“ (2007), viena iš globalaus švietimo tikslinių grupių yra priešmokyklinio amžiaus vaikai. Vaikų darželis nurodomas kaip institucija, kurioje prasideda ir plėtojamas tarpkultūrinis dialogas, ugdomos atvirumo kitoms kultūroms, empatijos, pagarbos savybės, reikalingos tolimesniam žmogaus gyvenimui globaliame pasaulyje. Darnaus vystymosi nuostatos, kurios susijusios su globalaus pilietiškumo ugdymu, atsispindi Lietuvos programose, vykdomose per formalųjį ir neformalųjį švietimą, visuomenės informavimą bei tyrimus (Nacionalinė darnaus vystymosi švietimo 2007–2015 metų programa, 2007).

Užsienio autorių moksliniai tyrimai (Atkins, 2017; Bosio, 2017; Stein, 2017; kt.) atskleidžia, kad globalus pilietiškumas turi būti išreikštas per socialinį ugdytinio indėlį į visuomenines veiklas, pilietinį įsipareigojimą ir globalią dispoziciją (žinių gilinimas, įgūdžiai ir vertybės), taip sudarant prielaidas „ugdytinio asmeninei transformacijai“, kuri svarbi visuomenės kontekste (Pashby, 2013; Reilly, Niens, 2014; Nakata, 2015). Gilinant žinias, formuojantis teigiamas nuostatas į globalų pasaulį, ugdantis globalaus pilietiškumo kompetencijas, asmuo tampa aktyvesniu piliečiu, geriau supranta savo teises, atsakomybes, laisvės ir teisingumo principus (žr. 1 lentelę).

1 lentelė

Globalaus pilietiškumo kompetencijų modelis

Žinios ir supratimas	Gebėjimai	Vertybinės nuostatos
Socialinis teisingumas ir lygiateisiškumas	Kritinis ir kūrybinis mąstymas	Tapatumo jausmas ir savigarba
Identitetas ir įvairovė	Empatija	Įsipareigojimas prisidėti prie socialinio teisingumo ir lygybės kūrimo
Globalizacija ir tarpusavio priklausomybė	Savęs pažinimas, refleksija	Pagarba žmogui ir žmogaus teisėms
Darnus vystymasis	Komunikacijos, bendravimo gebėjimai	Pagarba įvairovei
Taika ir konfliktai	Gebėjimas bendradarbiauti ir spręsti konfliktus	Rūpinimasis aplinka, įsipareigojimas prisidėti prie darnaus vystymosi
Žmogaus teisės	Gebėjimas įveikti kompleksines problemas ir neapibrėžtumą	Aktyvaus dalyvavimo ir kovos su socialine atskirtimi nuostatos
Įtaka ir valdžia	Informacija ir refleksija paremtas veikimas	Tikėjimas, kad žmonės gali kažką pakeisti

Šaltinis: *Education for Global Citizenship. A Guide for Schools* (2015). Nevyriausybinių organizacijų skėtinė organizacija OXFAM

Remiantis tarptautinių ir nacionalinių dokumentų turinio analize bei moksliniais tyrimais (Evans, 2008; Evans, Ingram, MacDonald, ir Weber, 2009; Harshman, Augustine, ir Merryfield, 2015; kt.), globalaus pilietiškumo sąvokos sampratoje išvelgiamas kompleksiskumas, daugialypškumas, kontekstualumas. Globalaus pilietiškumo ugdymu jaunam žmogui suteikiama galimybė ugdytis sąmoningumą įsitraukiant į globalios visuomenės veiklas ir jose reikštis. Globalaus pilietiškumo ugdymo teoriniam pagrindimui svarbios *socialinės kognityvinės asmenybės*

teorijos (Bandura, 1999) nuostatos, kad žmogaus elgesį lemia nuolatinė pažinimo, aplinkos ir elgesio veiksmų tarpusavio sąveika. Daugeliu atvejų modeliuojamas elgesys turi būti išmokstamas taip, kaip yra pateikiamas, tačiau modeliavimas gali paskatinti ir kūrybišką elgesį, kada stebėtojas įsidėmi pagrindinius veiksmus, o toliau pats formuoja savo veiksmus arba elgesio stilių (Bandura, 1999).

Apibendrinant, globalaus pilietiškumo ugdymo sampratoje išvelgiami šie aspektai: *socialinis* – per ugdymo turinį yra perteikiama apibendrinta visuomenės patirtis; *individualusis* – ugdymo turinys pasisavinimas (įsisavinimas) priklausomai nuo individualybės; *pedagoginis* – globalaus pilietiškumas neatsiranda savaime, jis yra išugdomas ugdytojo ir ugdytinių sąveikoje. Globalaus pilietiškumo ugdymas apima visumą žinių, vertybinių nuostatų ir gebėjimų, būtinų asmens aktyviai raiškai vardan taikaus ir saugaus, teisingo, tolerantiško, lygaus visiems ir darnaus pasaulio.

Mokslinėje literatūroje ir dokumentuose pabrėžiama globalaus pilietiškumo ugdymo svarba jaunajai kartai, padedant suprasti pasaulyje didėjančią individų tarpusavio priklausomybę, atpažinti ir spręsti klimato kaitos, nelygybės ir skurdo, kitas, pasaulyje kylančias, problemas; įsitraukti į bendruomeninę veiklą, siekiant socialinio teisingumo ir darnos globaliame pasaulyje.

Globalaus pilietiškumo ugdymo priešmokykliniame amžiuje reikmė

XXI amžiaus modernios visuomenės bruožas – kultūrų įvairovė, pasižyminti tautų, grupių savita raiška. Tačiau, dažnai ji yra baimės, pykčio, netolerancijos reiškinys, neigiamai veikiantis pasaulio bendruomenę, dėl to neišvengiamai kyla poreikis mažinti negatyvumo pasireiškimą ir jo įtaką bet kurios šalies piliečiams, formuoti bendrą atsakomybę, pirmenybę teikiant žmogiškumui, orumui, teisingumui ir pan. Šios nuostatos gali ir / arba turi būti formuojamos nuo pat ankstyvojo amžiaus. *Raudonojo kryžiaus federacijos* sekretoriaus Sy (2017) teigimu, „(...) žmogaus teisėmis paremtas ugdymas, atitinkamų įgūdžių ir vertybių formavimas turi būti įtrauktas į formalųjį ir neformalųjį švietimą kaip galima anksčiau“ (Sy, 2017, p. 43). Svarbu padėti vaikui įgyti pasitikėjimą savimi ir kitais, įtraukti į prasmingą tarpkultūrinį dialogą ir bendradarbiavimą, skatinti prisidėti prie „socialinio kapitalo kūrimo“ (Sy, 2017, p. 43). Autorius pabrėžia, kad dabarties ugdymas turi orientuotis į naują – globalųjį kontekstą, pripažįstant vaiko turimas žinias apie pasaulį, bet palaipsniui jas transformuojant į naujas žinias apie jį. Tikslinga nuo mažens pradėti kaupti patirtį, kuri leistų laisvai reflektuoti, išreikšti save, dalytis informacija ir patyrimu su aplinkiniais, aktyviai dalyvauti visuomeninėje veikloje, priimant bendrus sprendimus ir kurti sėkmingą įvairiapusišką gyvenimą platesnėje erdvėje, mokytis rodyti pagarbą skirtingumui, būti tolerantišku, įsitraukti į tarpkultūrinį, socialinį dialogą (Sy, 2017).

Globalaus pilietiškumo ugdymo ankstyvajame (priešmokykliniame) amžiuje svarbą akcentuoja ir generalinė *Eurochild* organizacijos sekretorė Hainsworth (2017). Autorė pažymi, kad dėl aštrėjančių socialinių problemų (nelygybė, izoliacija, migracija ir pan.) kyla būtinybė jau nuo mažens supažindinti vaikus su opiomis socialinėmis problemomis, plėtoti šia linkme jų ugdymo procesą. „Demokratinio pilietiškumo ugdymas turi būti įtrauktas į ankstyvojo (priešmokyklinio) amžiaus vaikų ugdymo programą, nes vaikai privalo suprasti globalaus pasaulio įvairovę, jos įtaką gyvenimo kokybei bei žmogaus teisėms“ (Hainsworth, 2017, p. 44). Tačiau, neužtenka tik suteikti žinių, reikia, kad ugdytinis mokytųsi suvokti naujus konceptus ir transformuotų savo veiklą ir gyvenimo būdą. Dėl šios priežasties švietimo sistema negali ignoruoti individualių vaikų poreikių, turi gerbti kiekvieno vaiko teises, ugdyti vaiko pasitikėjimą savimi ir skatinti norą mokytis toliau. Ugdytojo pareiga – skatinti ugdytinio transformaciją ir laipsnišką globalaus piliečio augimą, tai turi būti daroma tinkamai parenkant aktualias temas, skatinant grupines diskusijas, formuojant kritinį mąstymą ir pagarbą įvairovei bei socialiniams skirtumams (Hainsworth, 2017, p. 45).

Tarozzi (2016) atliko tyrimą apie globalaus pilietiškumo ugdymo įtraukimą į pradinio ugdymo programą dešimtyje Europos Sąjungos valstybių. Autoriaus teigimu, globalaus pilietiškumo ugdymo koncepcijos populiarumui didelę įtaką padarė Jungtinių Tautų sekretoriaus Ban Ki-moon 2012 m. pristatyta Pasaulinė iniciatyva „*Pirmiausia – švietimas*“ (Global Education First Initiative, GEFI, 2012). Vienas iš švietimo prioritetų buvo išskirtas globalus pilietiškumas.

Tarozzi (2016) teigimu, globalus pilietiškumas turi būti ugdomas dirbant su vaikais, nes auganti karta – tai aktyvūs technologijų vartotojai, galintys per įvairias virtualias veiklas mokytis skleisti toleranciją, kitoniškumo suvokimą ir įvairovės pripažinimą. Pabrėžiamas mokytojo vaidmuo, nes sėkmę lemiančiu veiksniu gali būti tik jo paties požiūris, motyvacija ir kompetencijos, tikslingai naudojama mokomoji medžiaga (Tarozzi, 2016, p. 9–10). Truong-White ir McLean (2015) pažymi, kad priešmokyklinio amžiaus vaikų ugdymas, orientuojantis į globalių problemų analizę ir jų sprendimų paiešką, sudaro prielaidas globalaus pilietiškumo formavimuisi, todėl jį tikslinga pradėti jau šiame amžiaus tarpsnyje. Pasak autorių (2015), technologijų dėka vaikai gali įsitraukti į aktyvią pilietinę veiklą ir diskutuoti apie globalias problemas, įsiliesti į socialinę savanorišką veiklą.

Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2007 metais patvirtintame nutarime „*Dėl Nacionalinės darnaus vystymosi švietimo 2007–2015 metų programos patvirtinimo*“ viena iš tikslinių globaliojo švietimo grupių yra priešmokyklinio amžiaus vaikai. Šiame dokumente vaikų darželis pristatomas kaip institucija tarpkultūriniam dialogui pradėti ir sėkmingai plėtoti, atvirumo kitoms kultūroms, empatijos, pagarbos ugdymuisi. Dokumente konstatuojama, kad į priešmokyklinio ugdymo programą buvo įtrauktos darnaus vystymosi temos, išplėtoti ekologinis, aplinkosauginis ir socialinis darnaus vystymosi aspektai, siekiant ugdyti vaikų darnaus vystymosi kompetenciją (Nacionalinė darnaus vystymosi švietimo 2007–2015 metų programa, 2007).

2015 metais Lietuvoje parengtoje *Globaliojo švietimo koncepcijoje* pažymima, kad viena iš globaliojo švietimo tikslinių grupių yra priešmokyklinio amžiaus vaikai, globalus pilietiškumas yra neatsiejama Lietuvos piliečio, daugiakultūrinės visuomenės nario tapatybės dalis. Prielaidos vaikų globalaus pilietiškumo ugdymui priešmokykliniame amžiuje išvelgiamos Lietuvos *Priešmokyklinio ugdymo bendrosios programos* (2014) nuostatuose apie pilietiškumą, socialinį kultūrinį kryptingumą, kontekstualumą ir prasmingumą. *Priešmokyklinio ugdymo tvarkos apraše* (2016) nurodoma, kad turi būti ugdomos socialinė, pažinimo, komunikavimo kompetencijos priešmokykliniame amžiuje, kad būsimi pradinukai įsilietų ne tik į savo šalies, bet ir į tarptautinį gyvenimą. Pasak Juodaitytės (2004), į vaiką orientuotas ugdymas sudaro palankias sąlygas formuoti naujoms kompetencijoms, mokytis pagal savo patirtį priimtiniais būdais, prioritetą teikiant vaikų eksperimentavimui, bandymams, nes būtent šiais būdais jau ikimokykliniame amžiuje stiprinamas vaiko ryšys su realiu pasauliu. Augustinienė ir Pocienė (2016) pabrėžia, kad jau priešmokykliniame amžiuje reikia skatinti aktyvią vaiko veiklą, smalsumą ir kūrybiškumą, pilietiškumą, domėjimąsi kitomis kultūromis; gebėjimą išvardinti savo ir kitų kultūrų panašumus bei skirtumus, komunikavimą su kitais. Priešmokyklinio amžiaus ugdytiniai turi gebėti interpretuoti informaciją, komunikuoti su kitais pateikiant tikrus faktus ir neiškraipytą informaciją, bendravimui naudoti *IKT* (naudojasi mobiliaisiais telefonais ir kompiuteriais bendraujant su draugais ir artimaisiais, kitoms kultūroms pažinti) (Augustinienė ir Pocienė, 2016).

Nustatyta, kad dauguma teoretikų linkę manyti, kad šiuolaikinė kultūra yra esmiškai pakitusi, o jaunoji karta atitinkamai gyvena visiškai kitoki, nei vyresnės kartos, gyvenimą, savaip supranta kultūrą, jos paskirtį ir yra lengvai naujosios kultūros veikiamas, taigi tautos idealai, simboliai, istorija, kalba, religija jiems praranda savo ankstesnę vertę derindamasis prie tarptautinių standartų. Sykiu kinta asmens kultūrinis tapatumas, oypač jaunų žmonių, įgaudamas hibrido bruožų. (Duoblienė ir kt. 2010). Sutinkama su teiginiu, jog globalizacijos procesas pernelyg sparčiai keičia žmogaus santykį su gyvenamąja vieta, todėl vaikystėje vykstanti nesąmoninga in(a)kultūracija, kurios metu vaikas, vyresniųjų kviečiamas, skatinamas, verčiamas, perima kultūros / kultūrų normas, išmoksta kalbos (-ų), įgyja elgesio įpročių (Stonkuvienė, 2013, p. 72).

Apžvelgus tarptautines studijas, užsienio ir nacionalinius švietimo politikos dokumentus, galima teigti, jog darnaus vystymosi idėja inspiruoja globalųjį švietimą, kuris kreipiamas į naujų, globaliame pasaulyje būtinų, kompetencijų įgijimą. Mokslinėje literatūroje globalaus pilietiškumo ugdymą siūloma pradėti jau priešmokykliniame amžiuje, kuris yra tinkamiausias susipažinti ir gilinti žinias apie vaikus supančią aplinką, konstruoti naujas žinias apie realų pasaulį.

Siekiant įgyvendinti priešmokyklinio amžiaus vaikų globalaus pilietiškumo ugdymą Lietuvoje, būtina šį reiškinį visybiškai pažinti, empiriniu tyrimu atsakyti į probleminius klausimus:

kokie priešmokyklinio amžiaus vaikų globalaus pilietiškumo ugdymo tikslai, organizavimo principai; koks globalaus pilietiškumo ugdymo šiame amžiaus tarpsnyje turinys; kaip, kokiais būdais ir metodais padėti vaikams formuoti socialines nuostatas ir socialinę elgseną pasaulio bendruomenės atžvilgiu, ugdyti naujus socialinius įgūdžius, būtinus įsitraukti į socialinę savanorišką veiklą, sprendžiant egzistuojančias socialines problemas (užterštumas, aplinkos apsauga, migracija, žmonių teisės, diskriminacija ir pan.).

Išvados

Teorinis globalaus pilietiškumo ugdymo tyrimas atskleidė, kad neegzistuoja vieningo tarptautinio globalaus pilietiškumo apibrėžimo. Globalus pilietiškumas siejamas su jausmu, kad žmogus priklauso platesnei bendruomenei, žmonijai apskritai, ir siekia visuotinės gerovės. Globalaus pilietiškumo sampratoje pabrėžiama tarpusavio priklausomybė, ryšys tarp lokalaus, nacionalinio ir globalaus lygmens.

Globalaus pilietiškumo ugdymas jungia *tris conceptualius komponentus*: kognityvinį (žinios), socialinių-emocinį ir veikimo vardan teigiamų pokyčių. Globalus pilietiškumas reiškiasi per asmens gebėjimą atpažinti socialines problemas, jas suvokti ir ieškoti / rasti jų sprendimus; rodyti toleranciją ir užuojautą, suprasti pasaulyje egzistuojančią įvairovę ir ją priimti, dalyvauti savanoriškoje veikloje ir skleisti informaciją apie tokios veiklos būtinybę, per aktyvumą taikaus ir saugaus, teisingo ir darnaus pasaulio labui.

Socialinio konstravimo teorija nusako, kaip kontekstiniai faktoriai sudaro prielaidas globalaus pilietiškumo ugdymui; kaip priešmokykliniame amžiuje vaikas gali gilinti žinias apie supančią aplinką, konstruoti naujas žinias apie darnųjį pasaulį ir egzistuojančias socialines problemas (migracija, žmonių teisės, diskriminacija ir pan.); kaip įgytos žinios ir supratimas apie globalius reiškinius ir įvykius siejami su vaiko kritiniu mąstymu, socialine atsakomybe, noru / gebėjimu veikti / kurti sveiką ir saugią aplinką.

Globalaus pilietiškumo ugdymo teorinė analizė sudarė prielaidas gilesniam moksliniam globalaus pilietiškumo ugdymo reiškinio pažinimui, išvalgoms apie tokio ugdymo perspektyvas, vietą/vaidmenį priešmokyklinio ugdymo programoje, apie globalaus pilietiškumo ugdymo komponentų perkėlimą į empirinį lygmenį.

Literatūra:

- Agar, M. (1994). The intercultural frame. *International Journal of Intercultural Relations*, 18, 2, 221–237. doi:10.1016/0147-1767(94)90029-9.
- Antaki, C., Billig, M., Edwards, D., ir Potter, J. (2002). Discourse analysis means doing analysis: A critique of six analytic shortcomings. *DAOL Discourse Analysis Online* [ElectronicVersion], 1(1). Prieiga per internetą: <https://extra.shu.ac.uk/daol/articles/open/2002/002/antaki2002002-paper.html>.
- Archer, M. (2007). *Making our way through the world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Augustinienė, A. ir Pocienė, T. (2016). *Priešmokyklinio amžiaus vaikų žodyno turinimo, taikant skaitmeninius mokymosi objektus, galimybes*. Prieiga per internetą: https://www.itc.smm.lt/wp-content/uploads/2009/11/lom_modulio_tvarkos_aprasas_20091102.pdf.
- Augutienė, I. (2016). *Globalusis švietimas mokyklos gyvenime*. Vilnius: VšĮ Pasaulio piliečių akademija.
- Augutienė, I. ir Baltrėnienė, Z. (2014) *Globalus švietimas Lietuvoje. Iššūkiai ir galimybės*. Kaunas: LITDEA. Prieiga per internetą: http://media.wix.com/ugd/a7bcb4_d5d2a2ec4f7f-4c03b66ad20a2651d123.pdf
- Bandura, A. (1999). Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 193–209. Prieiga per internetą: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1999PSPR.pdf>.
- Berger, P. L. ir Luckmann, T. (1991). *Construction of Social Reality*. London: Penguin books.
- Berger, P. L. ir Luckmann T. (1999). *Socialinės tikrovės konstravimas*. Vilnius: Pradai.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. (4th ed.) Oxford University Press.
- Dewey, J. (2011). *Democracy and education*. Simon & Brown.
- Evered, R. ir Louis, M. R. (1991). Alternative Perspectives in the Organizational Sciences: “Inquiry from the inside” and “Inquiry from the outside”. *The Academy of Management Review*, 6, 3, 385–395. Prieiga per internetą: <http://links.jstor.org/sici?sici=0363-7425%28198107%296%3A3%3C385%3AAPITOS%3E2.0.CO%3B2-W>.
- Duoblienė L., Bulajeva T., Stonkuvienė I., ir Purvaneckienė, G. (2010) *Tapatumas, kultūrinė transmisija ir nacionalinis švietimas*. Tyrimo ataskaita. Prieiga per internetą: https://www.fsf.vu.lt/dokumentai/katedros/edukologijos/Rezultatai_LT.pdf.

- Evans, M. (2008). Citizenship education, pedagogy, and school contexts. *The SAGE Handbook of Citizenship and Democracy*. 519–532. London, SAGE Publications Ltd.
- Evans, M. (2008). Citizenship education, pedagogy and school contexts. In J. Arthur I. Davies, & C. Hahn *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 519–532). SAGE Publications Ltd, <https://www.doi.org/10.4135/9781849200486.n41>.
- Evans, M., Ingram, L., MacDonald, A., ir Weber, N. (2009). Mapping the “global dimension” of citizenship education in Canada: The complex interplay of theory, practice, and context. *Citizenship, Teaching and Learning*, 5, 2, 16–34.
- Globalaus švietimo koncepcija*. Projektas (2015). Prieiga per internetą: <https://www.upc.smm.lt/paieska/?q=globalaus+svietimo+koncepcija&Submit=Search>.
- Hainsworth, J. (2017). The weight of children’s opinion should be respected. *Report on the State of Citizenship and Human Rights Education in Europe*. Europos Taryba, 43. Prieiga per internetą: <https://rm.coe.int/learning-to-live-together-council-of-europe-report-on-the-state-of-cit/1680727be5>.
- Harshman, J., Augustine, T., ir Merryfield, M. (2015). *Research in Global Citizenship Education*. Information Age Publishing, Inc.
- IBE-UNESCO (2017). *Global Citizenship Concepts in Curriculum Guidelines of 10 Countries: A Comparative Analysis*. In-Progress Reflection Series No. 9. Geneva, IBE-UNESCO. Prieiga per internetą: <https://unesdoc.unesco.org>.
- International Bureau of Education (2018). *A resource pack for global citizenship education* (GCED). Prieiga per internetą: <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/190059eng.pdf>.
- Lietuva ir globalusis švietimas* (2017). Naujienlaiškis, 5. Europos Namai. Prieiga per internetą: <http://eurohouse.lt/wpcontent/uploads/2018/01/Naujienlaskis-5.pdf>
- Lietuvos Respublikos vyriausybės nutarimas Nr.1062 „Dėl nacionalinės darnaus vystymosi švietimo 2007–2015 metų programos patvirtinimo“* (2007). Prieiga per internetą: https://www.mruni.eu/mru.../Nacionaline_darnaus_vystymosi_sviet_programa.doc.
- Nacionalinė darnaus vystymosi švietimo 2007–2015 metų programa* (2007). Prieiga per internetą: <https://www.smm.lt/uploads/documents/darnus-vystymas/Nutarimas%202007-10-02.pdf>.
- Nakata, S. (2015). *Childhood Citizenship, Governance and Policy – The politics of becoming adult*. New York: Routledge. Prieiga per internetą: <https://books.google.lt/books?id=2aesBwAAQBAJ&pg=PT38&lpq=PT38&dq=morss+1995&source=bl&ots=bV435XmGj5&sig=exCJogkcA4YEKOGZcl2f4QHmyXQ&hl=lt&sa=X&ved=0ahUKEwih0aLU1oLcAhXFHJoKHbB4BJIQ6AEIQTAAH#v=onepage&q=morss%201995&f=false>.
- Priešmokyklinio ugdymo bendroji programa* (2014). Prieiga per internetą: [https://www.smm.lt/uploads/documents/Priešmokyklinio%20ugdymo%20bendroji%20programa\(3\).pdf](https://www.smm.lt/uploads/documents/Priešmokyklinio%20ugdymo%20bendroji%20programa(3).pdf)
- Priešmokyklinio ugdymo tvarkos aprašas* (2016). Prieiga per internetą: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/b707c8205d3111e69415b10fee72c487>.
- Pudas, A. (2015). *A moral responsibility or an extra burden? A study on global education as part of Finnish basic education* (Doctoral Dissertation: Oslo universitetas). Prieiga per internetą: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526208657.pdf>.
- Reilly, J. ir Niens, U. (2014). Global citizenship as education for peace building in a divided society: structural and contextual constraint on the development of critical dialogic discourse in schools. *A Journal of Comparative and International Education*, 44, 1, 53–76.
- Sy, A., E. (2017). *Connecting citizenship and human rights education to everyday life*. Report on the State of Citizenship and Human Rights Education in Europe. Europos Taryba, 43. Prieiga per internetą: <https://rm.coe.int/learning-to-live-together-council-of-europe-report-on-the-state-of-cit/1680727be5>.
- Stonkuvienė, I. (2013). *Augti Lietuvoje: ugdymo kaip inkultūracijos eskizai*. Monografija. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 28. Prieiga per internetą: https://www.academia.edu/27250839/Augti_Lietuvoje_ugdymo_kaip_inkultūracijos_eskizai_Monografija.
- Tarozzi, M. (Ed.) (2016). *Global Citizenship Education in Europe. A Comparative Study on Education Policies across 10 EU Countries*. Research deliverables used within the European project “Global Schools”, Trento, Italy: Provincia Autonoma di Trento.
- The United Nations Secretary-General. (2012). *The United Nations Global Education. First Initiative (2012–2016). To build a better future for all*. Prieiga per internetą: <http://www.unesco.org/new/en/gefi/about/>.
- Truong-White, H. ir McLean, L. (2015). Digital Storytelling for Transformative Global Citizenship Education. *Canadian Journal of Education*. Prieiga per internetą: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1069732.pdf>.
- UNESCO (2013). *Global Citizenship Education. An emerging perspective. Outcome document of the Technical Consultation on Global Citizenship Education*. Prieiga per internetą: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224115> Paris, UNESCO.
- UNESCO (2014). *Global Citizenship Education. Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century*. Paris, UNESCO. Prieiga per internetą: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729?posInSet=1&queryId=36cccc9a-72ad-4fae-86f8-d718798fc515>.

UNESCO (2015). *Global citizenship education, Topics and learning objectives*. France: the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Prieiga per internetą:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729?posInSet=2&queryId=22c96697-9630-403c-b4212c4d05550866>.

POSSIBILITIES TO INTEGRATE GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION IN THE CONTEXT OF PRE-PRIMARY SCHOOL FORMAL EDUCATION

Vaida Žegunienė, Klaipėda University, Lithuania

Summary

The instant integration and penetration of innovations and technologies into daily life of each person are progressively transforming traditional concepts into broader ones. Thus, nowadays it is not enough to be focused on the closest environment, but it is obligatory to demonstrate positive and open approach to the global society. Education system and the higher education institutions have to be ready to meet new requirements of the globalized society. Current social issues, assimilation of cultures, propagation of the healthy and safe environment are evidences that lifestyle of modern citizens is changing constantly. Therefore, new trends in education derive such as *global education* with the main aspect of *global citizenship education*. The essence of global citizenship education is crystallized in various international documents of the European Union.

The documents for the theoretical analysis have been selected purposefully. They had to reveal the in-depth crystallization of the concept and integral parts of the global citizenship education. The theoretical framework was based on the theory of social constructivism that emphasised importance of the social interaction and social environment for early primary socialization of the young learners. Herein the interaction, communication, experience, cognition of new environment, formation of inner motivation etc., were indicated as the core elements of global citizenship education. Successful global citizenship education might be supported by the Social Cognitive Theory (Bandura, 1999), where interaction between an individual and his(her) behaviour influences behavioural modes and allow to adapt new social conditions.

A notion *global citizenship* is introduced within international education development discourse and it refers to attempts to introduce issues of global concern, and elements of an emerging global civic culture, into existing formal or non-formal education programs. Global citizenship education is an adaptation and enrichment of local and national citizenship education programs, whatever their approach, to the context of the intensified globalization.

The questions raised in the article were focused on the proper identification of the concept of global citizenship education, what age of learners is the most favourable for global citizenship education and if these learners are ready to adapt new conditions and operate in the rapidly changing global context (aspects of *enculturation* and *acculturation*). The other aspect to be reviewed: what are presumptions for global citizenship education implementation at pre-primary schools. It is noted that the children of the pre-primary school age are capable to develop new skills in formal and non-formal settings. They experience new situations, acquire new knowledge about close and global environment, communicate with each other and share information. Thus, new knowledge and perception of new things form deeper understanding of globality and enhance motivation to be proactive global citizens. Young learners might be educated as citizens of the native country, but also their education has to be expanded integrating the aspect of globality.

Corresponding Author's E-mail: vaida.zeguniene@ku.lt

INKLIUZINIO ŠVIETIMO IŠŠŪKIAI MOKYTOJŲ IR PAGALBOS SPECIALISTŲ UGDYMU

CHALLENGES OF INCLUSIVE EDUCATION TO TEACHERS' AND HELP SPECIALISTS' EDUCATION

INTERPROFESINĖS PAGALBOS TEIKIMO SVARBA VAIKAMS, TURINTIEMS SPECIALIŲJŲ UGDYMO POREIKIŲ

Rita Kantanavičiūtė-Petružė

Šiaulių universitetas, Lietuva

Laima Tomėnienė

Šiaulių universitetas, Šiaulių Dainų progimnazija, Lietuva

Anotacija. Straipsnyje siekiama atskleisti interprofesinės pagalbos teikimo svarbą vaikams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių. Taikytas kokybinis tyrimo metodas, atliktas pusiau struktūruotas interviu. Tyrimo dalyvavo pedagoginėse, psichologinėse tarnybose ir bendrojo ugdymo mokyklose dirbantys specialieji pedagogai, logopedai, ugdytys mokyklinio amžiaus vaikus. Gauti tyrimo rezultatai padėjo atskleisti interprofesinės pagalbos teikimo svarbą mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių. Tyrimas atskleidė, kad praktikoje stebimos interprofesinės pagalbos teikimo modelio užuomazgos. Teikiant pagalbą, svarbu skatinti veiksmingą specialistų ir pedagogų bendravimą ir bendradarbiavimą su mokiniu ir jo šeima, mokyti juos tinkamų problemų sprendimo strategijų, pateikti individualias rekomendacijas, atsižvelgiant į unikalios vaiko ir šeimos poreikius.

Esminiai žodžiai: bendradarbiavimas, interprofesinė pagalba, specialieji ugdymosi poreikiai.

Įvadas

Tyrimo aktualumas ir problema. Pastaraisiais dešimtmečiais tiek tarptautiniame, tiek šalies kontekste keičiasi bendradarbiavimu grįstos pagalbos koncepcijos bei modeliai asmenims, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių (toliau – SUP). Vis labiau dėmesys kreipiamas į inkliuzinį įvairių poreikių turinčių vaikų ugdymą, vaiko ir šeimos įgalinimą, sistemine pagalba, akcentuojamas paslaugų kompleksiskumas, lankstumas, prieinamumas (Carpenter, 2007; Nolte, 2005; Ališauskienė, 2010). Keičiasi požiūris, koncepcijos, metodologijos, vartojamos sąvokos, orientuojamasi į vienodų sąlygų visiems sukūrimą, nepaisant negalios ar SUP lygio (Miltėnienė ir Melienė, 2010).

Lietuvoje stokojama tyrimų, kurie atskleistų bendradarbiavimu grįstos pagalbos teikimo modelius SUP turinčiam vaikui ir jo šeimai. Teikiant pagalbą SUP turinčiam vaikui svarbu, kad skirtingas profesijas atstovaujantys specialistai teiktų kompleksiškas paslaugas, akcentuojant aktyvius santykius tarp įvairių specialistų ir pedagogų, kurie siekia bendrai spręsti praktikoje kylančias problemas. Todėl aktualu tyrinėti pagalbos mokiniui specialistų ir pedagogų bendradarbiavimo, SUP turintiems mokiniams teikiamos specialiosios pedagoginės pagalbos ypatumus bei praktikoje kylančius iššūkius.

Europos šalių patirtis rodo (Davis ir Gavidia-Payne, 2009), jog į šeimą orientuota praktika yra vertinama kaip idealusis ir siektinas ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai modelis. Autoriaus nuomone, bendradarbiavimas padeda apjungti SUP turinčius asmenis, jų šeimos narius, įvairių sričių specialistus (logopedus, specialiuosius pedagogus, psichologus, neurologus, pediatrus, ergoterapeutus ir kt.) ir galimus pagalbos teikimo sistemos dalyvių resursus, siekiant paskirstyti atsakomybę, įsipareigojimus, kurie lemia pagalbos vaikams veiksmingumą. Akivaizdu, kad šiame kontekste komunikacija tam tikroje specialistų ir pedagogų komandoje yra sudėtingas procesas, nes įvairių profesijų specialistai skirtingai suvokia SUP turinčio vaiko ugdymosi ir sutrikimo įveikimo problemas, pasirinktus pagalbos metodus. Bendradarbiavimu grįstos pagalbos vaikui ir jo šeimai

teikimo kontekste bendradarbiavimas tarp specialistų sudaro prielaidas partnerystę grįstiems tarpusavio santykiams, kompleksiskai teikiamoms paslaugoms bei interprofesiniam tobulėjimui (Baker ir Donnelly, 2001; Olenic ir kt., 2010; Reeves ir kt., 2010).

Tyrimo objektas – interprofesinės pagalbos teikimo svarba vaikams, turintiems SUP.

Tikslas – atskleisti interprofesinės pagalbos teikimo svarbą vaikams, turintiems SUP.

Tyrimo dalyviai. Pedagoginėse psichologinėse tarnybose (N = 20) ir bendrojo ugdymo mokyklose (N = 20) dirbantys specialieji pedagogai, logopedai, ugdatys mokyklinio amžiaus vaikus, turinčius SUP.

Interprofesinės pagalbos teikimo svarba – teorinis pagrindimas

Siekiant bendrai spręsti praktikoje kylančias kompleksinio pobūdžio problemas, svarbu, kad bendrautų skirtingų profesijų atstovai, dalytųsi vaidmenimis ir atsakomybėmis, derintų tikslus (Hall ir Weaver, 2001; Hammick, Freethir kt., 2009). Skirtingų profesijų specialistai, dirbantys atskirai, negali užtikrinti tinkamos pagalbos, kuri prisidėtų prie vaiko ar šeimos gerovės. Skirtingoms profesijoms atstovaujančių specialistų derinys komandoje sudaro galimybes efektyviai teikti paslaugas, t. y. kompleksiskai, integraliai, sinergiškai, todėl svarbi bendradarbiavimu grįsta pagalba, kuri apibrėžiama aktyviais santykiais tarp vienos disciplinos specialistų, kartu dirbančių ir siekiančių spręsti visas praktikoje kylančias problemas. Specialistų pareiga yra padėti šeimoms pasiekti jų tikslų, kuo geriau pažinti šeimas ir jų poreikius ir išmanyti savo, kaip specialisto, nuostatas bei pripažinti ribotumus (Kantanavičiūtė, 2018).

Remiantis Olenick, Ryan Allen ir Raymond Smego (2010) pagalbos teikimo koncepto žemėlapiu, veikla komandoje atspindi žinių raidą, mokslinius tyrimus ir funkcines mokymo(si) reikšmes. Autorių nuomone, vyrauja du pagrindiniai pagalbos teikimo modeliai:

1) *Multiprofesinis* pagalbos modelis susijęs su keliomis profesijomis, kuomet pagalbos teikimo dalyviai veikia vienas šalia kito, atskirai, tarpusavyje nesąveikaudami. Kiekvieną ratą charakterizuojanti profesija nurodo atskirą atskaitomybę, kai stokojama specialistų bendravimo ir dalijimosi žiniomis. Nurodoma, kad kiekvienas specialistas yra savos srities profesionalas ir veikia, neišeidamas už savo profesijos ribų. Stebima kiekvieno specialisto interakcija su vaiku ir jo šeima, tačiau pasigendama specialistų sąveikos tarpusavyje.

2) Pagalbos teikimas *interprofesinėse* specialistų komandose, kai skirtingoms profesijoms atstovaujantys specialistai siekia bendrų tikslų, bendrai organizuoja mokymosi procesą, ieško bendrų sprendimų ir dalijasi atsakomybe. Šis pagalbos teikimo modelis sujungia įvairių sričių profesijų specialistus ir pagalbos gavimo dalyvius į vieną visumą. Specialistai ir pedagogai glaudžiai sąveikauja vieni su kitais, nukreipdami dėmesį į pagalbos teikimą vaikui ir jo šeimai.

Remdamiesi interprofesinės praktikos principais, Villa ir Thousand (2005), Kauffman ir Hallahan (2005) pateikia pagrindinius pagalbos teikimo modelius ir kryptis:

- *pagalbos paradigma* skatina sutelkti dėmesį į bendruomenės partnerystę, asmenį, turintį negalią, jo šeimos, draugų, bendruomenės poreikius;

- *savęs atstovavimas* – žmonės, turintys negalią, organizuodami politinius veiksmus, gali keisti įstatymus, nuostatas ir pagalbos procesą, kuris lemia jų gyvenimą;

- *į asmenį orientuotas požiūris* – žmogus, turintis negalią, apsprendžia svarbiausius savo gyvenimo tikslus, o pagalbą teikiantys specialistai privalo padėti siekti šių tikslų;

- *į šeimą orientuota pagalba* – šeima laikoma visų žmonių gyvenimo centru. Pripažįstant žmogaus, turinčio negalią, teises, šeima įtraukiama į visus intervencijos etapus, suteikiant jos nariams įgalinimo ir partnerystės jausmą;

- *specialistų vaidmens mažėjimas* – specialistų dominavimą keičia orientacija į įvairialypius žmogaus, kuriam teikiama pagalba, poreikius;

- *atskaitomybė* – teoriškai interprofesinė praktika atitinka holistinį žmogaus raidos modelį, tačiau nėra pakankamai duomenų, kurie patvirtintų, kad interprofesinė praktika efektyvesnė nei kiti pagalbos modeliai.

Konstruoti konceptualų pagalbos modelį, sujungiant mokslines ir praktines žinias, padeda įvairių profesijų specialistų, pedagogų ir tėvų bendradarbiavimas. Į interprofesinės pagalbos procesą įtraukiami asmenys, kurių tikslas numatyti bendrą veiksmų planą, padėsiantį efektyviausiu

būdu spręsti iškilusias problemas. Tai reiškia, kad visų dalyvių indėlis, siekiant bendrų tikslų, turi būti vienodas, o bendradarbiavimo procesas grindžiamas pagarba ir susitarimu.

Tyrimo metodologija

Tyrimas atliktas remiantis kokybine tyrimo prieiga. Taikytas tyrimo metodas – pusiau struktūruotas interviu. Tyrimo dalyviai – Pedagoginėse psichologinėse tarnybose ir bendrojo ugdymo mokyklose dirbantys specialieji pedagogai, logopedai, ugdančios mokyklinio amžiaus vaikus, turinčius SUP (N = 40). Interviu metu gauti duomenys išanalizuoti skirstant juos į kategorijas. Turinio analizės metodas taikomas kokybiškai apdorojant duomenis. Parengto pusiau struktūruoto interviu klausimai paremti mokslinės literatūros analize ir tiriamuoju reiškiniu. Sudarius pusiau struktūruoto interviu klausimus logopedams, specialiesiems pedagogams ir mokytojams, siekiant užtikrinti interviu klausimyno validumą, ruošiantis tyrimui atliktas žvalgomas tyrimas.

Tyrimo rezultatai

Gauti tyrimo rezultatai padėjo atskleisti pagalbos mokiniui specialistų (logopedų ir specialiųjų pedagogų), dirbančių pedagoginėse psichologinėse tarnybose (toliau – PPT) ir bendrojo ugdymo mokyklose požiūrį į bendradarbiavimą grįstos pagalbos SUP turinčiam vaikui ir jo šeimai teikimą Lietuvoje.

PPT dirbančių logopedų pusiau struktūruoto interviu metu gauti duomenys apie vyraujančią interprofesinės pagalbos teikimą SUP turintiems vaikams pateikti 1 lentelėje.

1 lentelė

Interprofesinės pagalbos teikimas vaikams, turintiems SUP: PPT dirbančių logopedų nuomonė

Kategorija	Subkategorija (komandos sudėtis)	Interprofesinės pagalbos teikimą patvirtinantys teiginiai
Interprofesinės pagalbos teikimo modelis	Specialusis pedagogas, logopedas, socialinis pedagogas, du psichologai (N = 5)	<i>Vertinimus komanda atlieka kiekvieną dieną, komandinis darbas, aptarimai vyksta po pietų, aptariamos gautos kiekvieno specialisto vertinimo išvados ir formuojama galutinė vertinimo išvada (L1).</i>
	Logopedas, specialusis pedagogas, psichologas, socialinis pedagogas (N = 4)	<i>Bendradarbiaujame lygiavertiškai (L20). Kompleksinis vaiko įvertinimas, kiekvienas specialistas vertina savo sritį, gebėjimų ir sunkumų aptarimas bei išvadų ir rekomendacijų rengimas – visos komandos darbas (L3).</i>
	Surdopedagogas, psichologas, specialusis pedagogas, socialinis pedagogas, tėvai (N = 5)	<i>Visos komandos centre yra vaikas ir jo tėvai (L6). Labai svarbu atlikus mokinio vertinimą rezultatus pristatyti tėvams, mokytojams, vaikų ugdančiams specialistams (L19). Tai darome kartu (L17).</i>
	Logopedas, specialusis pedagogas, psichologas, socialinis pedagogas (N = 4)	<i>Džiugu, kai yra su kuo pasitarti, pakalbėti, aptarti visus kylančius sunkumus, aptarti vaikų ugdymo(si) pasiekimus (L7).</i>
	Psichologas, logopedas, specialusis pedagogas, neurologas (N = 4)	<i>Preliminarias išvadas pateikiame vaiko tėvams, ugdymo įstaigai. Darbas vyksta komandoje (L8).</i>
	Psichologas, logopedas, specialusis pedagogas, socialinis pedagogas, neurologas, administracija (direktorius) (N = 6)	<i>Susėdame prie bendro stalo, specialistai ir vaiko tėvai. Po vertinimo atskirų specialistų vėl sėdame ir kartu aptariame, rašome galutinę išvadą ir rekomendacijas. (L9). Konsultuojame ir vėliau jei reikia vaiką ugdančius pedagogus, pagalbos mokiniui specialistus ir tėvus (L16).</i>
	Psichologas, logopedas, specialusis pedagogas, socialinis pedagogas (N = 4)	<i>Pradžioje vertina vaikus kiekvienas specialistas atskirai, o po vertinimo susėdame formuluoti galutinės išvados (L10). Apgalvojame, kaip pristatysime gautus vaiko vertinimo rezultatus tėvams ir mokyklos Vaiko gerovės komisijos atstovams (L2). Mes dirbame kaip komanda, tad gautus vaiko vertinimo rezultatus pristatome pasitarę tarpusavyje (L15).</i>
	Logopedas, specialusis pedagogas, psichologas, socialinis pedagogas, tiflopedagogas, surdopedagogas (N = 6)	<i>Pirmiausia vyksta aptarimas komandoje. Aptariame bendrai išvadas, rekomendacijas. Kartais laukiame galutinės medikų išvados. Iššūkiai: per mažos patalpos, specialistų trūkumas, santykiai su SUP mokinių tėvais, ypač didelių problemų turinčių mokinių vertinimas (metodikų trūkumas) (L12).</i>
	Psichologas, logopedas, specialusis pedagogas, socialinis pedagogas, neurologas (N = 5)	<i>Komandinio darbo principu rašome vertinimo išvadas. Niekada išvadų nerašome jų neaptarę. Akcentuojame kolegoms kas mus neramina (L13).</i>

PPT dirbantys logopedai pažymėjo, kad visi vaiko gebėjimus vertinantys specialistai bendradarbiauja tarpusavyje, su mokinio tėvais bei mokyklos atstovais, teikiančiais pagalbą SUP turintiems mokiniams.

Kokybinio tyrimo metu siekėme išsiaiškinti bendrojo ugdymo mokyklose vyraujančius pagalbos teikimo modelius SUP turintiems mokiniams. Bendrojo ugdymo mokyklose dirbančių specialiųjų pedagogų pusiau struktūruoto interviu metu gauti duomenys pateikti 2 lentelėje.

2 lentelė

Bendrojo ugdymo mokyklose vyraujantys pagalbos teikimo modeliai vaikams, turintiems SUP: specialiųjų pedagogų nuomonė

Kategorija	Subkategorija (komandos sudėtis)	Bendradarbiavimą / nebendradarbiavimą patvirtinantys teiginiai
Interprofesinės pagalbos teikimo modelis	Specialusis pedagogas, logopedas, socialinis pedagogas, mokytojas(-ai), visuomenės sveikatos specialistas, administracijos atstovas (direktoriaus pavaduotojas ugdymui ar direktorius) (N = 6)	<i>Stengiamės visi dalyvauti vaiko vertinimo rezultatų aptarime PPT, <...> po to mokykloje susitinkame su mokiniu ir jo tėvais, vėl kartu tariamės dėl pagalbos teikimo (Sp1). Bendradarbiaujame kartu, <...> tik dirbdami komandoje, nuolat pasitardami galime padėti specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams (Sp3)</i>
	Administracijos atstovas (direktoriaus pavaduotojas ugdymui, skyriaus vedėjas arba direktorius), logopedas, specialusis pedagogas, socialinis pedagogas, psichologas, mokytojas(-ai), visuomenės sveikatos specialistas (N = 8). Tėvai	<i>Bendradarbiaujame visi kartu (Sp6). Remiantis iš PPT specialistų gautais vaiko vertinimo rezultatais ir rekomendacijomis organizuojame pagalbos teikimą vaikui. Kiekvienas specialistas siūlo pagalbos būdus, <...>, su mokytoju(-ais) aptariame ugdymo turinio pritaikymo ir darbo būdų parinkimo principus (Sp4). Gavus PPT specialistų rekomendacijas, organizuojamas Vaiko gerovės komisijos posėdis, kuriame kartu su klasės ar dalykų mokytojais, tėvais sudaromas individualios pagalbos vaikui planas (Sp2). Būna naudingi ir visuomenės sveikatos specialisto pastebėjimai, rekomendacijos mokytojams ir tėvams dėl pagalbos teikimo vaikams, turintiems sveikatos, regos, klausos sutrikimų (Sp8).</i>
	Administracijos atstovas (direktoriaus pavaduotojas ugdymui, skyriaus vedėjas arba direktorius), logopedas, specialusis pedagogas, du socialiniai pedagogai, mokytojas(-ai), mokytojo padėjėjas (N = 7). Tėvai	<i>Sudarydami individualios pagalbos vaikui planą, organizuodami specialiosios pedagoginės ir socialinės pedagoginės pagalbos teikimą vaikui tariamės visi kartu (Sp5). Kiekvienas išsako savo pastebėjimus, numatome pagalbos priemones mokykloje ir namuose (Sp7). Specialusis pedagogas kartu su mokytoju(-ais) ir mokytojo padėjėju kartu numato pagalbos specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiam vaikui kryptis, aptaria bendrus ugdymo programos turinio pritaikymo klausimus. Tariasi su tėvais (Sp10).</i>
	Administracijos atstovas (direktoriaus pavaduotojas ugdymui, skyriaus vedėjas arba direktorius), specialusis pedagogas, logopedas, socialinis pedagogas, mokytojas(-ai), visuomenės sveikatos specialistas (N = 6)	<i>Visi specialistai kartu su mokytoju(-ais) rengia vieną bendrą pagalbos mokiniui planą (Sp12).</i>
Multiprofesinės pagalbos teikimo modelis	Administracijos atstovas, specialusis pedagogas, logopedas, psichologas, socialinis pedagogas (N = 5)	<i>Kaip galima kalbėti apie komandinį darbą, kai kiekvienas yra individualistas (Sp20).</i>
	Administracijos atstovas, logopedas, specialusis pedagogas, socialinis pedagogas, klasės mokytoja (N = 5). Tėvai	<i>Kiekvienas specialistas individualiai atlieka savo pareigas, susitikimų ir pasitarimų nebūna. Didžiausia problema – bendradarbiauti su tėvais (Sp15).</i>
	Administracijos atstovas, logopedas, socialinis pedagogas, mokytojas(-ai) (N = 4)	<i>Komandos mūsų įstaigoje nėra, dirba kiekvienas sau, informacija dalintis nenori (Sp16).</i>
	Logopedas, pedagogas, psichologas, mokytojas (N = 4)	<i>Psichologas laiko paslaptimi viską, kas susiję su vaiko ugdymu (Sp18).</i>
	Logopedas, socialinis pedagogas, psichologas, klasės mokytojas (N = 4)	<i>Komandinio darbo įstaigoje nėra, bet aš labai norėčiau, kad būtų su kuo pasikalbėti apie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų ugdymą (Sp19).</i>
	Logopedas, psichologas, klasės mokytojas, specialusis pedagogas (N = 4)	<i>Visi specialistai dirba savo kabinete, nenoriai bendrauja, kiekvienas atskirai rengia vaikams sutrikimo įveikimo programas. Trūksta administracijos palaikymo (Sp13).</i>

Iš antroje lentelėje pateiktų duomenų matoma, kad bendrojo ugdymo mokyklose vyrauja interprofesinis pagalbos SUP turintiems mokiniams modelis, kai mokyklos Vaiko gerovės komisijos nariai (toliau – V GK) aktyviai bendradarbiauja su klasės mokytoju bei dalyko mokytojais, tėvais rengdami individualios pagalbos mokiniui planus, pritaikydami Bendrojo ugdymo programų turinį, parinkdami alternatyvius darbo būdus ir mokymo(si) metodus. Specialieji pedagogai pažymėjo, kad tame procese aktyviai skatinami dalyvauti ir patys mokiniai. Tačiau daugiau nei trečdalis specialiųjų pedagogų pažymėjo, kad jų mokykloje vis dar vyrauja multiprofesinis pagalbos SUP turinčiam vaikui, kai specialistai mažai bendradarbiauja tarpusavyje teikdami specialiąją pedagoginę, socialinę pedagoginę ar psichologinę pagalbą. Ne visuomet pagalbos mokiniui specialistai sulaukia ir administracijos palaikymo. Didžioji dauguma specialiųjų pedagogų nurodė, kad nepakankamai į V GK veiklą įsitraukia mokykloje dirbantys visuomenės pagalbos specialistai.

Tyrimo metu paaiškėjo, kad mokiniams, turintiems SUP, pagalbą teikia V GK nariai (logopedai, specialieji pedagogai, psichologai, mokytojo padėjėjai, visuomenės sveikatos specialistai) ir pedagogai. Mokyklos V GK veiklai vadovauja administracijos atstovas. Pastebėta, kad bendrojo ugdymo mokyklose vis dar trūksta psichologų, mokytojų padėjėjų, specialiųjų pedagogų etatų.

Tyrimo metu atskleisti interprofesinės koordinuotos pagalbos, grindžiamos interprofesiniu bendradarbiavimu, realizavimo svarba ir galimybės, remiantis logopedų ir specialiųjų pedagogų, teikiančių pagalbą mokyklinio amžiaus vaikui, turinčiam SUP, ir jo šeimai, patirtimi.

PPT ir bendrojo ugdymo mokyklose dirbantys logopedai ir specialieji pedagogai pažymėjo, kad siekiant padėti sutrikimų turinčiam asmeniui, svarbu skatinti šeimos galias, skirtas kognityviniam problemos sutrikimo priėmimui, pasitikėjimo savimi ugdymui, kontrolės ir prasmės jausmo didinimui. Į šeimą orientuota pagalba grindžiama nuostata, jog visi šeimos nariai turi būti įtraukiami į vertinimo ir pagalbos procesą.

Išvados

- Tyrimas atskleidė, kad praktikoje stebimos interprofesinės pagalbos teikimo užuomazgos. PPT dirbantys logopedai pažymėjo, kad jų veikloje vyrauja interprofesinis pagalbos teikimo modelis, tačiau daugiau nei trečdalis tyrime dalyvavusių specialiųjų pedagogų pažymėjo, kad bendrojo ugdymo mokyklose teikiant pagalbą vaikams, turintiems SUP, neretai specialistai linkę dirbti individualiai, nedalyvaujant specialistų komandos veikloje.

- Teikiant interprofesinę pagalbą, svarbu skatinti veiksmingą specialistų ir pedagogų bendravimą ir bendradarbiavimą su mokiniu ir jo šeima, mokyti juos tinkamų problemos sprendimo strategijų, pateikti individualias rekomendacijas, atsižvelgiant į unikalios vaiko ir šeimos poreikius.

- Vienas iš svarbių įtraukimo veiksnių yra konsultavimas, kuris teigiamai veikia šeimos narių interakciją, padeda geriau suvokti esamą situaciją ir laukiamo elgesio požymius.

Literatūra:

- Ališauskienė, S. (2010). Early Childhood Intervention in Lithuania: Organisation and Challenges. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2 (2), 124–135.
- Baker, K. ir Donnelly, M. (2001). The Social Experiences of Children with Disability and the Influence of Environment: A Framework for Intervention. *Disability & Society*, 16 (1), 71–85.
- Carpenter, B. (2007). The Impetus for Family-centred Early Childhood Intervention. *Journal compilation, Child: Care, Health and Development*, 33 (6), 664–669.
- Davis, K., ir Gavidia-Payne, S. (2009). The impact of child, family, and professional support characteristics on the quality of life in families of young children with disabilities. *Journal of intellectual & developmental disability*, 34 (2), 153–162. <https://doi.org/10.1080/13668250902874608>.
- Hall, P. ir Weaver, L. (2001). Interdisciplinary Education and Teamwork: A Long and Winding Road. *Medical Education*, 35, 867–875.
- Hammick, M., Freeth, D., Copperman, J., ir Goodsman, D. (2009). *Being Interprofessional*. Polity.

- Kantanavičiūtė, R. (2018). *Inter-professional support to an early age stuttering child and one's family while applying the multidimensional intervention* (Unpublished doctoral dissertation, Šiauliai University).
- Kauffman, J. ir Hallahan, D. P. (2005). *Special Education: What It Is and Why We Need It*. Pearson: Allyn and Bacon.
- Miltenienė, L. ir Melienė, R. (2010). *Forms of special education in the context of inclusive education: the dutch experience*. *Special Education*, 1 (22), 133–140.
- Nolte, J. (2005). *Enhancing Interdisciplinary Collaboration in Primary Health Care*. Primary Health Care: A Framework That Fits. EICP.
- Olenick, M., Allen, L. R., ir Smego, R. A. (2010). *Interprofessional Education: A Concept Analysis, Advances in Medical Education and Practice*, 1, 75–84.
- Reeves, S., Zwarenstein, M., Goldman, J., Barr, H., ir kt. (2010). The Effectiveness of Interprofessional Education: Key Findings from a New Systematic Review, *Journal of Interprofessional Care*, 24 (3), 230–241.
- Rokusek, C. (1995). An Introduction to the concept of interdisciplinary practice. In B. A. Thyer & N. Kropf (Eds.), *Developmental disabilities: Handbook for interdisciplinary practice* (pp. 1–12). Cambridge, MA: Brookline books.

THE IMPORTANCE OF INTERPROFESSIONAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Rita Kantanavičiūtė–Petružė, Laima Tomėnienė, Šiauliai University, Lithuania

Summary

The relevance and problem of the research. In the recent decades, both in international and national context, collaboration-based support concepts and models for persons with special educational needs (SEN) have been undergoing change. Attention is more and more focused on inclusive education of children with various needs, child and family empowerment, systemic support, the complexity, flexibility, and accessibility of services is emphasized. In Lithuania, there is a lack of research that would reveal the importance of interprofessional support for children with special educational needs. While providing support to a child with special educational needs, it is important that specialists representing different professions provide complex services emphasizing active relations among various specialists and pedagogues, who strive to jointly solve problems that emerge in practice. Therefore, it is relevant to investigate the peculiarities of collaboration between student support specialists and pedagogues, and the peculiarities of special pedagogical support provided to students with special educational needs as well as challenges arising in practice.

The aim is to reveal the importance of interprofessional support for children with special educational needs.

Participants of the research. Speech Therapists who work in Pedagogical Psychological Services (PPS) (N = 20) and special educators (N = 20), providing support to school-age children with special educational needs.

The research was conducted referring to qualitative research approach. The research method used was a semi-structured interview. The data obtained during the interview were analysed distributing them into categories. The method of content analysis was applied for qualitative data processing. The questions of the prepared semi-structured interview were based on the analysis of scientific literature and the phenomenon under investigation. Having prepared the questions of a semi-structured interview for speech therapists and special educators, in order to ensure the validity of the questionnaire of the interview, in the preparation for the research an exploratory study was conducted.

The most important results and conclusions of the research. All speech therapists who work in Pedagogical Psychological Services noted, that the child's abilities evaluating specialists cooperate with each other and discuss the achievements with the child's parents and other participants in the educational process who provide assistance to children with SEN. The study found that children with SEN receives an assistance from members of the Child Welfare Commission (speech therapists, special educators, psychologists, teacher assistants, public health specialists) and teachers. It has been noted that there is still a shortage of psychologists, teacher assistants and special educators in mainstream schools.

The research revealed the importance and opportunities of the implementation of interprofessional coordinated support based on interprofessional collaboration, referring to the experience of speech therapists and special educators providing support to a school-age child with SEN and his / her family.

Conclusions. The research has revealed that in practice the beginnings of interprofessional support provision model are observed. According to children support specialists, while providing support it is important to encourage specialists' and pedagogues' effective communication and collaboration with a school-age child and his / her family, to teach them suitable strategies of solving the problem, to give individual recommendations taking the unique needs of the child and the family into account. One of important factors of involvement is counseling that positively influences the interaction of family members, helps to better understand the current situation and the indicators of the expected behaviour.

Corresponding Author's E-mail: laima.tomeniene@su.lt

PEDAGOGŲ IR LOGOPEDŲ BENDRADARBIAVIMAS SPRENDŽIANT IKIMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ KALBOS RAIDOS PROBLEMAS

*Vilma Liaudanskė, Irma Kunigėlienė
Marijampolės kolegija, Lietuva*

Anotacija. Šiame straipsnyje yra aptariami pedagogų ir logopedų bendradarbiavimo aspektai, sprendžiant ikimokyklinio amžiaus vaikų kalbos raidos problemas. Straipsnį sudaro trys dalys. Pirmoje dalyje yra aptariama vaikų kalbos ir kalbėjimo sutrikimų samprata, kalbos raidos sutrikimų įtaka vėlesniam vaiko gyvenimui. Antroje dalyje aptariami pedagogų ir logopedų bendradarbiavimo aspektai, skatinant ikimokyklinio amžiaus vaikų kalbinę raidą. Trečiojoje dalyje autorės pristato empirinio tyrimo duomenis.

Prasminiai žodžiai: bendradarbiavimas, ikimokyklinis ugdymas, kalbos raida, kalbos ir kalbėjimo sutrikimas, ikimokyklinio ugdymo mokytojas, logopedas.

Įvadas

Kalba yra pagrindinė žmonių tarpusavio supratimo ir santykių kūrimo priemonė, padedanti užmegzti kontaktą su kitais žmonėmis, išsakyti mintis ir jausmus, išreikšti norus, perteikti išgyvenimus, planuoti veiksmus, suprasti tarpusavio ryšius ir apsikeisti patirtimi. Kalbinių gebėjimų raida turi ypatingą socialinę svarbą tolesniame vaiko gyvenime (Giedrienė ir Narutavičiūtė, 2015).

Kalbos ir kalbėjimo sutrikimų turintys vaikai ilgai netaisyklingai taria garsus, juos keičia kitais, iškreipia žodžius. Kalbėti jie pradeda pavėluotai, žodynas turtėja labai lėtai. Vaikams sunku sklandžiai reikšti mintis, apibūdinti įvairius daiktus, savarankiškai rišliai ir nuosekliai atpasakoti patirtus įspūdžius, girdėtus pasakojimus.

Ikimokykliniame amžiuje tikslingo mokymosi dar nevyksta, tai apie mokymosi negalias kol kas nekalbama. Nustatomi tik sutrikimai arba, atsižvelgiant į jauną amžių, kai kurių pažintinių procesų neišlavėjimas. Peržengus mokyklos slenkstį ir pradėjus tikslingą vaikų mokymą, paaiškėja, kad anksčiau minėti specifiniai pažinimo procesų sutrikimai ar jų neišlavėjimas tampa rimta mokymosi kliūtimi, todėl šiuo laikotarpiu jau įvardijami kaip specifinės mokymosi negalės, arba specifiniai pažinimo sutrikimai, sukeliantys mokymosi negales (Giedrienė ir Narutavičiūtė, 2015).

Todėl ikimokyklinio amžiaus vaikų kalbėjimo ir kalbos sutrikimų ugdymui būtinas specialistų, pedagogų, logopedų bendradarbiavimas, bendra vizija, nuoseklus planavimas, pakankami ištekliai, pagalbos tęstinumas, nuolatinis suteiktos pagalbos vertinimas ir tobulinimas.

Pedagogų bendradarbiavimą su šeima tyrinėjo Ališauskas ir Šimkienė (2013), Ruškus (2003), Kontautienė (2000), Miltenienė ir Melienė (2010), Ušeckienė (2002). Tyrimais nustatyta, jog dauguma pedagogų pritaria bendradarbiavimo idėjoms, pripažįsta svarbų specialistų ir tėvų vaidmenį, tačiau specialistų nepasitenkinimą kelia vaidmenų (funkcijų) atsakomybės ribų neapibrėžtumas, tėvai nepatenkinti informacijos apie specialųjį ugdymą stoka. Tačiau yra beveik netyrinėtas pedagogų ir logopedų bendradarbiavimas sprendžiant ikimokyklinio amžiaus vaikų kalbos raidos problemas.

Straipsnio **tikslas** – išanalizuoti pedagogų ir logopedų bendradarbiavimo specifiką, sprendžiant ikimokyklinio amžiaus vaikų kalbos raidos problemas.

Tyrimo objektas: pedagogų ir logopedų bendradarbiavimas, sprendžiant ikimokyklinio amžiaus vaikų kalbos raidos problemas.

Siekiant iškelto tikslo sprendžiami tokie **uždaviniai**:

1. Aptarti ikimokyklinio amžiaus vaikų kalbėjimo ir kalbos sutrikimų sampratą ir jų pasekmes tolimesnei vaiko raidai.
2. Atskleisti pedagogo ir logopedo bendradarbiavimo aspektus, padedant vaikams įveikti kalbėjimo ir kalbos sutrikimus.
3. Pristatyti atlikto empirinio tyrimo, analizuojančio pedagogų ir logopedų bendradarbiavimo specifiką, šalinant ikimokyklinio amžiaus vaikus su kalbėjimo ir kalbos sutrikimus.

Rengiant straipsnį, taikyti šie **mokslinio tyrimo metodai**:

- mokslinės literatūros ir dokumentų turinio analizė;

- anketinė apklausa;
- pusiau struktūruotas interviu;
- statistinė tyrimo duomenų analizė;
- turinio (content) analizė.

1. Ikimokyklinio amžiaus vaikų kalbėjimo ir kalbos sutrikimai ir jų pasekmės tolimesnei vaiko raidai

Kalbėjimo ir kalbos sutrikimų samprata

Vaiko raidą gali veikti įvairios vidinės ir išorinės priežastys, dėl kurių gali sutrikti vaiko bet kuri komunikacijos proceso grandis: minties formulavimas, žodžių parinkimas jai išreikšti, artikuliacinės programos sudarymas garsams ištarti, kalbėtojo minties priėmimas ir supratimas. Kalbai formuoti reikalingas pakankamas protinis ir fizinis išsivystymas, funkcionuojantys tokie jutimo organai, kaip klausa, regėjimas, kalbos aparatas. Esant šiems komponentų pažeidimams susiformuoja kalbos ar kalbėjimo sutrikimai.

„Kalbėjimo ir kalbos sutrikimas yra nukrypimas nuo tam tikroje aplinkoje priimtų kalbinės ir bendravimo normos“. Kalbėjimo ir kalbos sutrikimai dažnai siejami su nervų sistemos pažeidimais ar struktūrų, atsakingų už kalbos suvokimą, apdorojimą ir realizavimą, sutrikimais (Kuznecova ir Šakalienė, 2011, p. 15).

Lietuvoje ugdymo įstaigose apie 9–11 proc. vaikų turi įvairių kalbos ir kalbėjimo sutrikimų. „Vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos apraše“ (2011) kalbėjimo ir kalbos sutrikimai apibūdinami kaip labai įvairi sutrikimų grupė, kuriai priskiriami visos kalbos sistemos ar jos tam tikros dalies sutrikimai. Kalbos ir kalbėjimo sutrikimai pasižymi tarimo, sklendaus kalbėjimo ar balso valdymo sunkumais; taip pat gali išsivystyti esant kalbos raiškos ar / ir kalbos suvokimo sutrikimams (ibidem).

Mokinių, turinčių specialiųjų poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos apraše (2011) yra išskiriamos aštuonios Kalbėjimo ir kalbos sutrikimų rūšys.

1. *Kalbėjimo sutrikimai* – tai įvairūs garsų tarimo, sklendaus kalbėjimo ir balso sutrikimai.

2. *Fonetiniai sutrikimai* – garsų tarimo sutrikimai, kai girdimasis suvokimas yra pakankamai išlavėjęs. Tai asmenų, kurie turi normaliai išsivysčiusį artikuliacijos aparatą ir pilnavertę klausą, tarimo trūkumai. Šie trūkumai pasireiškia garsų iškraipymu, stabiliu keitimu, painiojimu bei praleidimu (pvz., *šlama* → *slama*; *riešutas* → *liešutas* ir pan.).

3. *Sklendaus kalbėjimo sutrikimai* – tai įvairūs kalbos tempo ir ritmo sutrikimai, dėl kurių sutrikdyta kalbinė motorika, bendravimas, vyksta asmenybiniai pokyčiai.

4. *Balso sutrikimai* – tai visiškas ar dalinis fonacijos sutrikimas dėl anatominių ar funkcinų balso aparato pasikeitimų.

5. *Kalbos sutrikimai* – tai visos kalbos sistemos ar jos dalies sutrikimai, kai asmuo turi sunkumų dėl kalbos išraiškos ar / ir kalbos suvokimo, ir rašytinės kalbos sutrikimai kaip sakytinės kalbos sutrikimų pasekmė.

6. *Fonologiniai sutrikimai* – garsų tarimo trūkumai, kai sutrikęs girdimasis suvokimas ar nesusiformavęs garsų artikuliavimas. Vaikams sunku išskirti nurodytą garsą tarp kitų garsų, skiemenų, netaisyklingai vartoja linksnius, prielinksnius, priesagas, nederina giminių, nesuvokia gramatinių, morfologinių ryšių. Jei kai kurie kalbos garsai vaikui skamba vienodai, jis nebegali kontroliuoti savo tarimo ir atsitiktinai ištaria tai vieną, tai kitą iš painiojamų garsų (k-t, g-d, p-b, z-ž, c-č ir kt.).

7. *Kalbos neišsivystymas* – tai visos kalbos sistemos – fonetikos, leksikos, gramatikos, rišliosios kalbos – sutrikimas. Tai visos kalbos sistemos neišlavėjimas, pasireiškiantis sakytinės kalbos nepakankamu išplėtojimu. Joje yra nemažai leksinių, semantinių, morfologinių ir fonologinių netikslumų, siauras ir skurdus žodynas. Vaikų kalboje gausoka agramatizmų, kurie labiausiai išryškėja bandant rišliai pasakoti, rašant rašinėlius. Mokykloje dėl kalbos neišsivystymo labiausiai nukenčia skaitymas ir rašymas.

8. *Kalbos netekimas* – tai visiškas ar dalinis gebėjimo kalbėti ar / suprasti praradimas.

Kalbėjimo ir kalbos sutrikimų pasekmės tolimesnei vaiko raidai

Išmokęs kalbėti, vaikas įgyja galimybę suvokti ir atspindėti tikrovę, logiškai mąstyti, apibendrinti, planuoti ir reguliuoti savo sumanymus, ketinimus ir veiksmus. Sutrikus kalbai, vaikas neturi visavertės galimybės bendrauti, o neretai nukenčia ir kitų psichinių procesų raida. Nežymūs kalbos sutrikimai vaiko asmenybei ir mokymuisi įtakos neturi, bet jeigu sutrikimas žymus, tuomet gali atsirasti bendravimo su aplinkiniais ir asmenybės raidos problemų (Kiaušienė, 2010).

Moksliniai tyrimai rodo, kad dažna vaiko asmenybės raidos ir jo socialinio elgesio nukrypimų priežastis yra kalbinės raidos sutrikimai: vaikai, turintys kalbos sutrikimų, vengia bendrauti ir nekalbinėmis priemonėmis. Bendraamžiai greitai pastebi, kad jų draugų kalba, taip pat ir kūno kalba (gebėjimas naudotis komunikaciniais gestais, mimika, šypsena, gebėjimas įsitraukti į bendras veiklas) skiriasi nuo kitų vaikų. Bendraamžiai kritiškai vertina tokius savo draugų elgesio nukrypimus (Hasanati, Khatoonabadi, ir Abdolvahab, 2010). Peržengę mokyklos slenkstį tokie vaikai patiria ne tik bendravimo, bet ir specifinių mokymosi sunkumų.

Ikimokyklinio ugdymo pedagogai pastebi, kad vaikams, turintiems pirminį kalbos ir komunikacijos sutrikimą, būdingi emocijų ir elgesio sutrikimai, prasta socialinė adaptacija. Šiuos sutrikimus dėl ryškių kalbos trūkumų, nemokėjimo žaisti, neadekvačių elgesio reakcijų provokuoja neigiamas bendraamžių vertinimas. Pedagogų ar bendraamžių nepalankumas, atstūmimas menkina vaiko, turinčio raidos sutrikimų, adaptacinius rezervus ir neigiamai veikia jo tolesnę raidą (Ališauskas ir Šimkienė, 2013).

Giedrienė (2014) teigia, kad maži vaiko kalbos gebėjimai neigiamai veikia pažinimo veiklos plėtojimąsi bei trukdo vaikui aktyviai bendrauti su bendraamžiais, riboja jo iniciatyvumą. Autorė Kiaušienė (2010) pabrėžia, kad svarbu kuo anksčiau ikimokykliniame amžiuje atpažinti vaiko raidos, taip pat ir kalbinės, sutrikimus ir laiku suteikti tinkamą pagalbą. Bet kurią sutrikusią funkciją lengviau ugdyti ir nukreipti tinkama linkme tuomet, kol dar nepasibaigęs jos sensitivityumo periodas. Ikimokyklinis amžius šia prasme unikalus. Dauguma pažintinių funkcijų šiuo laikotarpiu yra sensitivityvos, todėl jų stimuliavimas duoda gerų rezultatų. Vėliau daug ko jau nebegalima padaryti, pvz., išlavinti girdimąjį ar regimąjį suvokimą ir taip išvengti specifinių rašymo ir skaitymo sutrikimų vėlesniais metais.

Apibendrinant galima teigti, kad kalbėjimo ir kalbos sutrikimams priskiriami fonetiniai sutrikimai, sklاندus kalbėjimo sutrikimai, balso sutrikimai, fonologiniai sutrikimai, kalbos neišsivystymas ir kalbos netekimas. Kalbos ir kalbėjimo sutrikimas – tai nukrypimas nuo kalbinės ir bendravimo normos. Vaikas, pasižymintis sutrikusia kalbos raida, turi ir menkesnes socializacijos galimybes: gebėjimą bendrauti kalba, išreikšti savo išgyvenimus, pageidavimus, idėjas, reguliuoti savo elgesį pasitelkdamas vidinę kalbą. Be to, kalbos sutrikimai neigiamai veikia kitų pažintinių procesų plėtrą: sąvokinio mąstymo, atminties, vaizduotės bei sukelia specifinių mokymosi sutrikimų.

2. Pedagogų ir logopedų bendradarbiavimas, padedant ikimokyklinio amžiaus vaikui, turinčiam kalbos ir kalbėjimo sutrikimų

Kiaušienė (2010) *bendradarbiavimą* apibrėžia kaip socialinę sąveiką, kuria siekiama organizuoti bendrą veiklą, derinti bendrus veiksmus, vienyti pastangas, kurti bendradarbiavimo veiksmų sistemą, plėtoti pagalbos santykius, bendrauti, darant įtaką ir keičiant vienas kitą. Siekiant bendradarbiauti, būtina aptarti veiklos tikslą, išsiaiškinti, ką tas tikslas reiškia kiekvienam iš dalyvių; kartais vietoje bendradarbiavimo vyksta tik lygiagretus darbas arba dirbama tik toje pačioje vietoje, bet ne kartu (Kaffemanienė ir Žukaitė, 2008).

Ikimokyklinio ugdymo įstaigose didelė dalis vaikų turi kalbos ir komunikacijos sutrikimų, todėl ypač svarbi auklėtojų ir logopedų profesinė sąveika, bendradarbiavimas. Logopedo ir pedagogų bendradarbiavimas, tenkinant vaikų specialiuosius ugdymosi poreikius, padeda parinkti užduotis ir metodus, atitinkančius jų gebėjimus, atrasti, pastebėti jų stipriąsias puses (Kaffemanienė ir Žukaitė, 2008).

Siekiant efektyvaus bendradarbiavimo tarp ikimokyklinio ugdymo pedagogų ir logopedų, taikomos dvejopos bendradarbiavimo formos:

- *Individualios bendradarbiavimo formos* – kuomet specialiųjų poreikių vaikų ugdymas aptariamas per individualius pedagogo ir logopedo pokalbius, konsultacijų metu ar neoficialiuose susitikimuose.

- *Grupinės bendradarbiavimo formos* – kuomet planuodami, individualizuodami, modeliudami specialiųjų poreikių vaikų ugdymą, pedagogai tariaisi su logopedais per grupines konsultacijas, susirinkimuose, Vaiko gerovės komisijos posėdžiuose (Kiaušienė, 2010).

Logopedo, dirbančio su ikimokyklinio amžiaus vaikais, pagrindiniai veiklos uždaviniai:

- Teikti logopedinę pagalbą vaikams, turintiems tarties, kalbos, kalbėjimo ir komunikacijos sutrikimų;

- Siekti, kad vaikai būtų ugdomi atsižvelgiant į jų specialiuosius poreikius ir optimalius gebėjimus;

- Siekti specialiųjų poreikių mokinių ugdymo kokybės gerinimo (Miltenienė ir Melienė, 2010).

Logopedo paskirtis ikimokyklinio ugdymo įstaigoje yra ne tik padėti vaikui, turinčiam klabos ir kalbėjimo sutrikimų, bet ir padėti pedagogams geriau pažinti bei kokybiškai ugdyti tokius ugdytinius (Miltenienė, Melienė, 2010).

Ikimokyklinio ugdymo įstaigose ikimokyklinio ugdymo pedagogai ir logopedų siekia bendradarbiavimo, kuris padeda parinkti užduotis ir metodus, atitinkančius vaikų sugebėjimus bei poreikius. Bendradarbiavimu siekiama suderinti specialistų funkcijas, veiklas bei ugdymo priemones, siekiant teigiamo ugdymo rezultato (Kaffemanienė, Žukaitė, 2008).

Siekiant pedagogams ir logopedams bendradarbiauti, būtina aptarti veiklos tikslą, išsiaiškinti, ką tas tikslas reiškia kiekvienam iš dalyvių; kartais vietoje bendradarbiavimo vyksta tik lygiagretus darbas arba dirbama tik toje pačioje vietoje, bet ne kartu. Akivaizdu, kad svarbu teisingai suvokti bendradarbiavimo esmę. Klaidingai suprantamas bendradarbiavimas (nesuderinta konkretaus vaiko ugdymo koncepcija, kiekvienas atskirai siekia savo tikslų) gali sąlygoti nesusikalbėjimą, atsainumą bei ugdymo fragmentiškumą (Kančelskienė, Kvičiuvienė, Strikienė, ir Čaplijauskienė, 2005).

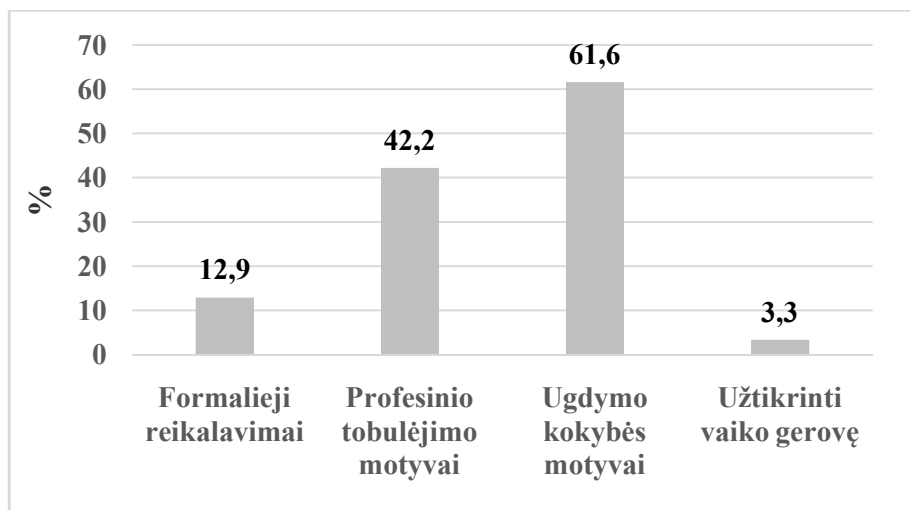
Apibendrinant galima teigti, kad siekiant padėti specialiųjų ugdymosi poreikių vaikui, gyvybiškai svarbus bendradarbiavimas tarp ikimokyklinio ugdymo pedagogų ir logopedų. Siekdami padėti kalbos ir kalbėjimo sutrikimų turinčiam vaikui, pedagogai ir logopedai dalinasi savo žiniomis ir patirtimi, geriau pažįsta vaiką, parenka tinkamus ugdymo metodus ir priemones. Pedagogai ir logopedai taiko tiek individualias, tiek grupines bendradarbiavimo formas.

3. Ikimokyklinio ugdymo pedagogų ir logopedų bendradarbiavimas empiriniu aspektu

Siekiant išanalizuoti ikimokyklinio ugdymo mokytojų ir logopedų bendradarbiavimo aspektus, buvo atliktas tyrimas trijuose Marijampolės ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Tyrimas atliktas 2019 m. kovo–gegužės mėnesiais. Tyrime dalyvavo 34 respondentai: 31 pedagogas ir 3 logopedai. Pedagogai buvo apklausti taikant anketinės apklausos metodą, o logopedai – taikant kokybinę prieigą, t. y. pusiau struktūruotą interviu. Anketinės apklausos duomenys apdoroti taikant aprašomosios statistikos metodą. Pusiau struktūruoto interviu duomenys apdoroti taikant turinio (content) analizės metodą.

Šiame straipsnyje pristatomi apibendrinti aktualiausi tyrimo duomenys.

Tyrimo metu buvo siekiama atskleisti, kokie motyvai skatina pedagogus bendradarbiauti su logopedais (žr. 1 pav).



1 pav. Motyvai, skatinantys pedagogus bendradarbiauti su logopedais (%)

Respondentų atsakymai rodo, kad ikimokyklinio ugdymo mokytojai bendradarbiauja su logopedais dėl įvairių priežasčių. Daugiau kaip pusė respondentų (61,6 proc.) nurodė, kad jie bendradarbiauja su logopedais siekdami ugdymo kokybės. Daugiau nei trečdalis respondentų (42,2 proc.) atsakė, kad bendradarbiavimą skatina profesinio tobulėjimo motyvai. Nedidelė dalis apklaustų pedagogų (12,9 proc.) paminėjo, kad bendradarbiauja tik verčiami formalių reikalavimų. Maža dalis apklaustųjų (3,3 proc.) nurodė, kad jiems svarbus bendradarbiavimo motyvas yra vaiko gerovės užtikrinimas. Remiantis gautais tyrimo duomenimis, galima teigti, jog ikimokyklinio ugdymo pedagogams itin svarbi ugdymo kokybė – siekis efektyviai spręsti vaiko raidos sutrikimus.

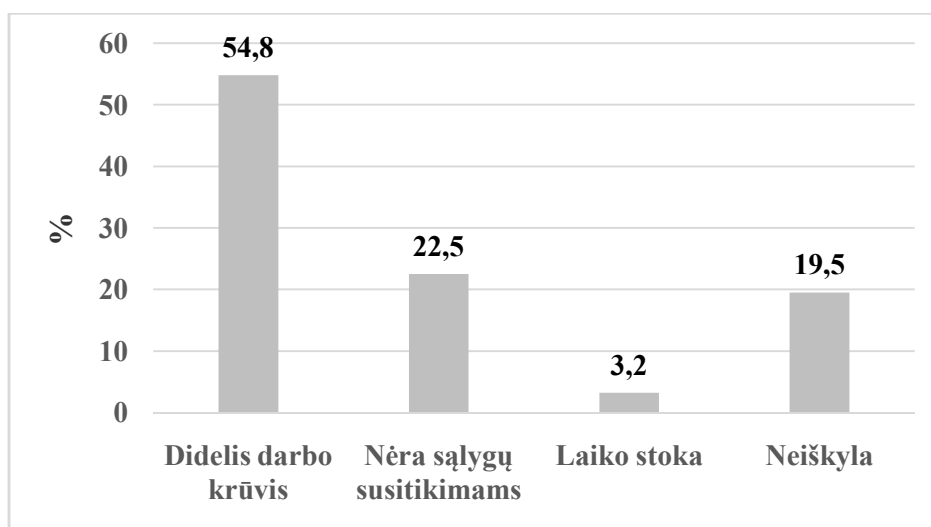
Tyrimo metu buvo siekiama nustatyti, kokios taikomos pedagogų ir logopedų bendradarbiavimo formos. Respondentų atsakymai (87,4 proc.) rodo, kad dažniausiai taikomos individualios bendradarbiavimo formos, kuomet specialiųjų poreikių vaikų ugdymas aptariamas individualių pokalbių, konsultacijų metu ar per neoficialius susitikimus. Tuo tarpu daugiau nei trečdalis (42,6 proc.) respondentų taiko grupines bendradarbiavimo formas, kuomet planuodami, individualizuodami, modeliudami specialiųjų poreikių vaikų ugdymą, pedagogai tariaisi su logopedais per grupines konsultacijas, susirinkimuose, Vaiko gerovės komisijos posėdžiuose.

Tyrimo metu buvo siekiama atskleisti, kokias raidos problemas pedagogai ir logopedai sprendžia kartu. Respondentai nurodė, jog dažniausiai aptaria tokias temas:

- smulkioji vaikų motorika (6 teiginiai): „*Kalbos problemas, susijusias su smulkiąja motorika*“ (A respondentas); „*Labai svarbu lavinti vaikų smulkiąją motoriką*“ (B respondentas);
- įvairias vaikų kalbos raidos problemas (8 teiginiai): „*Logopedas pataria, kokius pratimus kalbos raidai pedagogas gali pritaikyti kasdieninėje veikloje*“ (C respondentas); „*Viską, kas yra susiję su vaiko kalbos trūkumais*“ (A respondentas).

Tyrimo metu paaiškėjo, jog pedagogai ir logopedai bendradarbiaudami sprendžia įvairias vaikų kalbos ir kalbėjimo problemas; daug dėmesio skiria vaiko smulkiosios motorikos lavinimui.

Siekiant atskleisti pedagogų ir logopedų bendradarbiavimo problemas, buvo paklausta, kokie dažniausi iškyla bendradarbiavimo trikdžiai (žr. 2 pav.)



2 pav. Dažniausi pedagogų ir logopedų bendradarbiavimo trikdžiai

Maždaug pusė respondentų (54,8 proc.) nurodė, kad dažniausias bendradarbiavimo trikdys yra didelis darbo krūvis, beveik ketvirtadalis respondentų (22,5 proc.) nurodė, jog nėra sąlygų susitikimams su logopedais: nėra fizinės erdvės, tinkamos pokalbiams ar konsultacijoms. 19,5 proc. apklaustųjų teigė, jog trikdžių bendradarbiavimui nėra.

Logopedų buvo paklausta, kokius metodus jie dažniausiai rekomenduoja pedagogams, siekiant mažinti ikimokyklinio amžiaus vaikų kalbos ir kalbėjimo sutrikimus (žr. 1 lent.).

1 lentelė

Pedagogams rekomenduojami metodai, skirti vaikų kalbos ir kalbėjimo sutrikimų mažinimui

Subkategorija	Citatų skaičius	Citatų pavyzdžiai
Kūrybiškumo ugdymas	3	„Rekomenduotinas kūrybinis mąstymas, idėjų kūrimas“ (A respondentas) „Kūrybinės veiklos planavimas, atitinkantis vaikų poreikius ir gebėjimus“ (C respondentas)
Projektinės veiklos	3	„Projektai pasitelkiant informacines technologijas“ (B respondentas) „Grupės auklėtojos darbe galėtų naudoti projektų metodą“ (C respondentas)
Smulkiosios motorikos lavinimas	2	„Smulkiosios motorikos pratimai: atlikti kasdien pirštelių mankštas, piešti, lipdyti, dėti dėlionės, atlikti kompiuterines užduotis“. (A respondentas)
Lavinamieji žaidimai	3	„Kandangi šių vaikų skurdus žodynas, tai siūlau žaisti lavinamuosiu žaidimus“ (A respondentas) „Mokomieji, lavinamieji žaidimai, skirti fonetinės klausos lavinimui – išgirsti gamtos garsus“ (B respondentas)

Interviu dalyvavę logopedai ikimokyklinio ugdymo pedagogams dažniausiai rekomenduoja taikyti tokius vaikų kalbos raidos skatinimo metodus kaip vaikų kūrybiškumo ugdymas, projektinės veiklos grupėje, smulkiosios motorikos lavinimas bei lavinamieji žaidimai.

Išvados

1. Kalbėjimo ir kalbos sutrikimams priskiriami fonetiniai sutrikimai, sklاندus kalbėjimo sutrikimai, balso sutrikimai, fonologiniai sutrikimai, kalbos neišsivystymas ir kalbos netekimas. Kalbos ir kalbėjimo sutrikimas tai nukrypimas nuo kalbinės ir bendravimo normos. Vaikas, pasižymintis sutrikusia kalbos raida, turi ir menkesnes socializacijos galimybes. Be to, kalbos sutrikimai neigiamai veikia kitų pažintinių procesų plėtrą.

2. Siekiant padėti specialiųjų ugdymosi poreikių vaikui, labia svarbus bendradarbiavimas tarp ikimokyklinio ugdymo pedagogų ir logopedų. Siekdami padėti kalbos ir kalbėjimo sutrikimų turinčiam vaikui, pedagogai ir logopedai dalinasi savo patirtimi, kartu parenka tinkamus vaiko

ugdymo metodus ir priemones. Pedagogai ir logopedai taiko tiek individualias, tiek grupines bendradarbiavimo formas.

3. Dauguma pedagogų yra orientuoti į ugdymo kokybę, kuomet privaloma adaptuoti ugdymo turinį vaikams, turintiems specialiųjų poreikių. Dauguma pedagogų taiko individualias bendradarbiavimo formas, kuomet specialiųjų poreikių vaikų ugdymas aptariamasis per individualius pedagogo ir logopedo pokalbius, konsultacijų metu ar neoficialiuose susitikimuose. Dažniausi pedagogų ir logopedų bendradarbiavimo trikdžiai yra didelis darbo krūvis, tinkamų sąlygų susitikimams nebuvimas.

Literatūra:

- Ališauskas, A. ir Šimkienė, G. (2013). Mokytojų patirtys, ugdant mokinius, turinčius elgesio ir (ar) emocijų problemų. *Specialusis ugdymas*, 1 (28), 51–61.
- Ališauskienė, S., Kaffemanienė, I., ir Ališauskas, A. (2016) Būsimųjų specialiųjų pedagogų kompetencijų įšvertinimas personalizuoto mokymosi paradigmos požiūriu. *Specialusis ugdymas*, 1 (34), 189–208.
- Giedrienė, R. (2014). Požiūris į kitokį vaiką: Pradinės mokyklos atvejis. *Socialinis ugdymas*, 38 (2), 56–67.
- Giedrienė, R. ir Narutavičiūtė, I. (2015). Mokymosi sutrikimai ir vaiko socializacija. *Socialinis ugdymas*, 41 (2), 87–98.
- Hasanati, F., Khatoonabadi, A. R., ir Abdolvahab, M. A. (2010). Comparative study on motor skills in 5-year-old children with phonological and phonetic disorders. *Audiology*, 1 (19), 71–77.
- Kaffemanienė, I. ir Žukaitė, S. (2008). Auklėtojų ir logopedų nuostatos į bendradarbiavimą, ugdant ikimokyklinio amžiaus vaikus. *Socialiniai mokslai*, 4 (20), 169–175.
- Kančelskienė, S., Kvičiuvienė, A., Strikienė, L., ir Čaplijauskienė, L. (2005). Dirbsime bendrai – kalbėsime gražiai. *Šiuolaikinis ugdymas: priešmokyklini/kas, pradinukas, socialinė integracija*. Respublikinės teorinės ir praktinės konferencijos medžiaga. Šiauliai: Lucilijus.
- Kiaušienė, I. (2010). *Vaikų, turinčių sunkių kalbos ir komunikacijos sutrikimų, socializacijos ypatumai* (Magistro darbas). Prieiga internetu: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:caUjF_UjZU8J:gs.elaba.lt/object/elaba:2077543/2077543.pdf+&cd=2&hl=lt&ct=clnk&gl=lt&client=firefox-b-d.
- Kontautienė, R. (2000). *Pedagoginio bendradarbiavimo sistemos plėtotė pradinėje mokykloje*. Daktaro disertacija. Klaipėdos universitetas.
- Kuznecova, O. ir Šakalienė, R. (2011). Grupinės ir individualios kineziterapijos poveikis sutrikusios kalbos ir komunikacijos vaikų pusiausvyrai. *Reabilitacijos mokslai: slauga, kineziterapija, ergo terapija*, 1 (4), 15–25.
- Mokinių, turinčių specialiųjų poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašas* (2011). LR švietimo ir mokslo ministro, LR sveikatos apsaugos ir darbo ministro įsakymas „Dėl mokinių, turinčių specialiųjų poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašo patvirtinimo“ (Nr. V-1265/V-685/A1-317). Vilnius.
- Miltenienė, L. ir Melienė, R. (2010). Specialiojo ugdymo formos inkliuzinio ugdymo kontekste: Olandijos patirtis. *Specialusis ugdymas*, 1 (22), 133–140.
- Ruškus, J. (2003). Specialiųjų poreikių vaikų ugdymo metodologija: modeliai, metodai, kontekstai, pokyčiai, kryptingumas. *Specialiojo ugdymo pagrindai* (pp. 77–106). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
- Ušeckienė, L. (2002). Tėvų ir ikimokyklinio ugdymo pedagogų bendradarbiavimo nuostatos. *Pedagogika*, 54, 187–191.

COOPERATION OF PEDAGOGUES AND SPEECH THERAPISTS IN SOLVING THE PROBLEMS OF LANGUAGE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Vilma Liaudanskė, Irma Kunigėlienė, Marijampolė University of Applied Sciences, Lithuania

Summary

Children with speech and speaking disorders pronounce sounds incorrectly, change them with others, distort words. They start talking late, the vocabulary gets rich very slowly. It is difficult for children to communicate with others, to express their wishes, needs, does not understand the language, so they often do not follow the requests and instructions of adults. Impaired language development of preschool children later leads to various difficulties in their socialization and learning. It is therefore crucial to start develop the language development of these children as early as possible in collaboration between pedagogues and speech therapists.

The **aim** of the article: to analyze the aspects of cooperation between teachers and speech therapists in solving the problems of language development of preschool children.

The **objectives** of the article are the following:

1. Discuss the concept of speech and speaking disorders in preschool children and their consequences for the child's further development.

2. Reveal the aspects of cooperation between a pedagogue and a speech therapist, helping children to overcome speech and speaking disorders.

3. Present the data of an empirical study analyzing the cooperation between teachers and speech therapists, helping preschool children with speech and speaking disorders.

The authors applied these **research methods**: review of scientific literature and content of documents; questionnaire; semi-structured interview; statistical data analysis; content analysis.

The main conclusions. Most pre-school teachers focus on the quality of education, when it is mandatory to adapt the content of pre-school education for children with special educational needs. They seek to share their knowledge and experience with speech therapists, to pursue professional development. Most pedagogues use individual forms of cooperation with speech therapists, where the education of children with special needs is discussed through individual conversations, during individual consultations or informal meetings. Pedagogues and speech therapists also use group forms of cooperation (for example, group meetings and consultations). The most common obstacles to cooperation with speech therapists are the heavy workload and the lack of suitable conditions for professional meetings.

Corresponding Author's Email: vilma.staskeviciene@gmail.com

PROGIMNAZIJŲ MOKSLEIVIŲ POŽIŪRIS Į SVEIKATĄ IR FIZINĮ AKTYVUMĄ

Liuda Radzevičienė, Lina Miliūnienė, Ilona Dobrovolskytė, Vilma Navickienė, Rytis Alūzas
Edukologijos institutas, Šiaulių universitetas, Lietuva

Anotacija. Straipsnyje analizuojama mokinių požiūrio į sveikatą ir fizinį aktyvumą problema, nes pastaraisiais metais tai tampa aktualia šiuolaikinių moksleivių prastėjančios sveikatos priežastimi. Tyrime pristatomas 870 Šiaulių miesto progimnazijų 8 klasių moksleivių požiūris į fizinį aktyvumą, kuris atskleidžia, kad vaikinų požiūris ir savo fizinio aktyvumo vertinimas yra geresnis nei merginų. Moksleivės dažniau skundžiasi galvos, skrandžio, pilvo ir nugaros skausmais bei miego trūkumu, įtampa, nuotaikų kaita. Vaikiniai dažniau skundžiasi fiziniu išsekimu. Nustatyta, kad vaikinai dažniau renkasi fiziškai aktyvias veiklas, tokias kaip plaukiojimas, bėgiojimas, važinėjimas dviračiu, treniruočių lankymas, o merginos dažniau renkasi keliavimą su šeima ar draugais bei dažniau renkasi pasyvų laiko praleidimo būdą, tokį kaip bendravimą, naršymą internetu, knygų skaitymą.

Esminiai žodžiai: *sveikata, fizinis aktyvumas, moksleiviai, paauglystė, laisvalaikis.*

Įvadas

Vienas iš svarbiausių sveikatos raidos laikotarpių yra paauglystė ir vaikystė kai formuojasi paauglio gyvenimo, elgsenos pagrindai, kurie vėliau nulemia asmens sveikatą bei gyvenimo kokybę. Tačiau yra ir ne mažai rizikos veiksnių, turinčių neigiamą poveikį paauglio ar vaiko sveikatai: judėjimo stoka, žalinga fizinė ir socialinė aplinka, netaisyklinga mityba, paveldimumas (Strukčinskienė, Griškonis, Raistenskis ir Strukčinskaitė, 2012). Barzda, Bartkevičiūtė, Stukas ir kt. (2009), Shokrvash ir kt. (2013) teigia, jog fizinis aktyvumas ir sveika gyvenimo būdas – tai ypač svarbūs sveikatos komponentai, kurie turi susiformuoti vaikystėje. Juškelienės (2007), Zumero ir Gurskio (2012) teigimu, fizinis aktyvumas, fizinė veikla, judėjimas kasdien turi ne tik fiziologinę, bet ir psichologinę svarbą paauglio gyvenime, bet ir socialinę naudą. Lietuvos mokslininkų tyrimo duomenimis vaikų ir paauglių sveikatai ypatingai svarbus sveikos gyvenimo elementas būtent yra fizinis aktyvumas, nes pakankamas fizinis aktyvumas įgalina augti ir formuotis žmogaus kūnui, leidžia susiformuoti taisyklingai laikysenai (Strukčinskienė, Kurlys, Griškonis ir Raistenis, 2011).

Visais amžiaus tarpsniais, kada kalbama apie moksleivių sveikatą, pabrėžiamas aktyvios fizinės veiklos trūkumas. Nors vaikai ir paaugliai yra aktyvesni nei dauguma suaugusiųjų, tačiau technikos amžius, jo pažanga, socialinė aplinka lemia mokinių fizinį aktyvumą ir nebūtinai teigiamą. Vis labiau skatinamas geras kompiuterinis raštingumas, užsienio kalbų mokėjimas, didinamas protinio darbo krūvis. Mažiau dėmesio skiriama mokinių sveikos gyvenimo ugdymui, fizinio aktyvumo skatinimui (Tamošauskas ir kt., 2003; Kardelis ir Vainienė, 2008). Nepakankamas dėmesys vaikų fiziniui ugdymui šeimoje, mažas tėvų fizinis aktyvumas, neskatinimas mankštintis neigiamai įtakoja vaikų sveikatą, slopina įgimto fizinio aktyvumo poreikį (Narbutienė, Rutkauskaitė ir Bujanauskas, 2011). Fizinio aktyvumo įgūdžiai susiformavę dar vaikystėje paprastai išlieka ir visam gyvenimui. Vaikui pradėjus eiti į mokyklą, labai sumažėja fizinis aktyvumas, o veikla nutolsta nuo žaidimo. Fizinis aktyvumas viena iš svarbiausių moksleivių laisvalaikio formų – yra geros sveikatos, socialinės ir emocinės gerovės sąlyga. Net ir trumpai trunkanti kasdieninė fiziškai aktyvi veikla mažina tikimybę priaugti svorio, gerina medžiagų apykaitą organizme bei širdies darbą (Maciulevičienė ir Sadzevičienė, 2009). Hohensee ir kt. (2012) tyrimų duomenimis patvirtino, kad vaikai kurie užsiima daugiau sėdimąja veikla, pavyzdžiui, žiūrėti TV ir žaisti vaizdo žaidimus turi didesnę kūno masės indeksą ir yra labiau linkę į antsvorį ar nutukimą. Juan, Bengoechea, Montes ir Bush aiškina (2010) jog, jaunimo fizinis neaktyvumas tapo svarbi visuomenės sveikatos problema šalyse visame pasaulyje. Paauglystė, visų pirma yra laikotarpis, per kurį sparčiai krenta bendras fizinis aktyvumo lygis, todėl Valiaus ir Jarušavičienės (2008) teigimu, nuo paauglio gyvenimo turėtų būti neatsiejamas ir fizinis aktyvumas – kuris būtinas paauglio augimui bei vienas iš svarbiausių raidos sąlygų.

Manoma, kad vaikai ir paaugliai turėtų būti fiziškai aktyvūs kiekvieną dieną vieną valandą ar daugiau. Tačiau tarptautinio HBSC tyrimo, atlikto beveik 40 Europos ir Šiaurės Amerikos šalių,

duomenimis, tiek fiziškai aktyvūs būna mažiau nei pusė 11–15 metų paauglių. Todėl daugelyje šalių, taip pat ir Lietuvoje, didėja susirūpinimas mažu paauglių fiziniu aktyvumu (Zaborskis ir Raskilas, 2011). Nepakankamo fizinio aktyvumo vidurkis kitose ES šalyse berniukų yra 60% , mergaičių 72,6%. Nors Lietuvoje 11, 13 ir 15 metų moksleivių fizinis aktyvumas yra didesnis negu kitų ES vidurkis, jis nuo 1994 metų nedidėja (Skurvydas, 2008). Kaip teigia Narbutienė ir kt. (2011), norint išspręsti fizinio aktyvumo problemą, reikia žinoti jį sąlygojančius veiksnius, tarp kurių didelės įtakos turi ne tik biologiniai, bet ir socialiniai veiksniai.

Tyrimo tikslas

Įvertinti Šiaulių miesto progimnazijų 8 klasių moksleivių požiūrį į sveikatą ir fizinį aktyvumą.

Tyrimo objektas

Šiaulių miesto progimnazijų 8 klasių moksleivių požiūris į sveikatą ir fizinį aktyvumą.

Tyrimo uždaviniai

1. Įvertinti Šiaulių miesto progimnazijų 8 klasių moksleivių požiūrį į sveikatą.
2. Atskleisti Šiaulių miesto progimnazijų 8 klasių moksleivių požiūrį į fizinį aktyvumą.
3. Nustatyti Šiaulių miesto progimnazijų 8 klasių moksleivių aktyvius ir pasyviuosius laisvalaikio praleidimo būdus.

Tyrimo metodai

1. Mokslo literatūros analizė.
2. Kiekybinis tyrimas, atliktas taikant anketinės apklausos metodą.
3. Tyrimo duomenų analizė atlikta taikant parametrinius ir neparametrinius statistinius tyrimo metodus (SPSS 19.0; Microsoft Excel 2007). Darbe buvo apskaičiuoti procentai, Chi kvadrato (χ^2) ir Mann-Whitney neparametriniai kriterijai, vidurkis ir standartinis nuokrypis (SD), pasirinktas reikšmingumo lygmuo $p \leq 0,05$.

Tyrimo dalyviai

Tyrimo dalyvavo 870 Šiaulių miesto progimnazijų 8 klasių moksleiviai (iš 1088 moksleivių, tai sudarė 80 proc.) (428 merginų, 438 vaikinų ir 3 nenurodė lyties). Vidutinis tiriamųjų amžius – 13,8 metų (SD = $\pm 1,2$).

Tyrimo organizavimas ir metodika

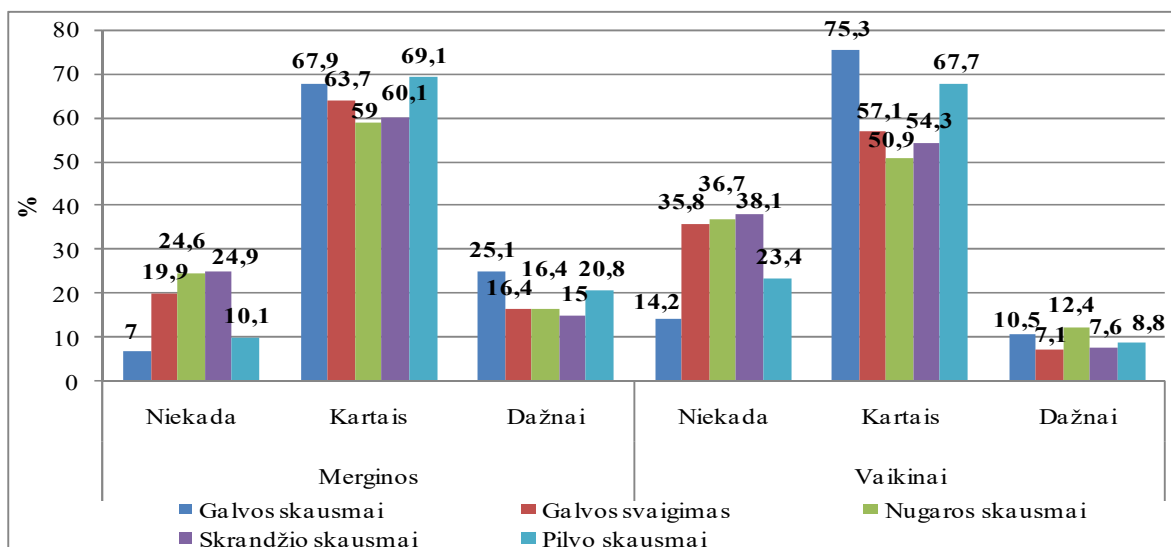
Tyrimas buvo atliekamas visose Šiaulių miesto progimnazijose. Kiekybiniam tyrimui atlikti buvo pasirinktas anketinės apklausos metodas, kuris padeda atskleisti analizuojamos problemos aktualumą. Šis tyrimo metodas patogus, nes galima apklausti didesnę respondentų skaičių. Pagrindinis tyrimo instrumentas – anketa, kurią sudarė diagnostiniai klausimų blokai apie sveikatą, fizinį aktyvumą ir aktyvius bei pasyviuosius laisvalaikio praleidimo būdus. Anketa sudaryta remiantis Zaborskio ir Raskilo (2011); Skurvydo, (2008); Kurlio ir kt. (2011) mokslo darbais.

Tyrimo rezultatai

Tyrimo metu buvo siekiama atskleisti Šiaulių miesto progimnazijų 8 klasių moksleivių požiūrį į sveikatą, fizinį aktyvumą bei kokius laisvalaikio praleidimo būdus renkasi moksleiviai, nes tai padeda atskleisti, kiek paaugliai yra fiziškai aktyvūs popamokinėje veikloje bei laisvalaikiu.

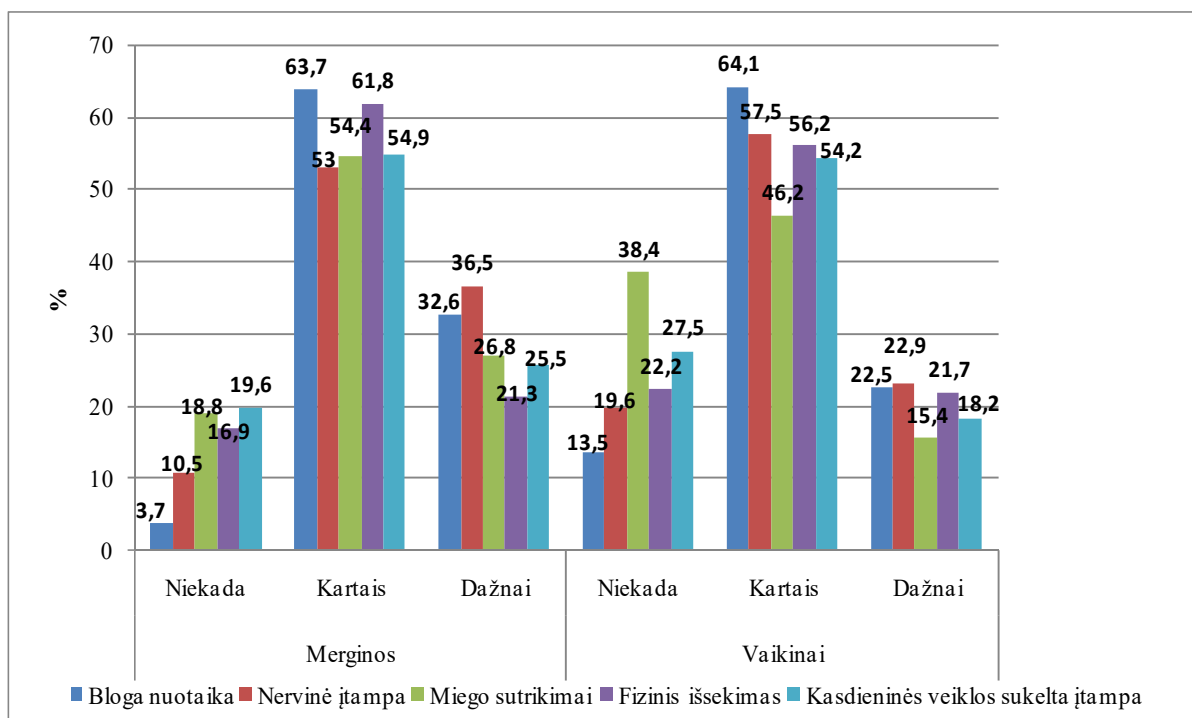
Analizuojant tyrimus buvo norima išsiaiškinti moksleivių subjektų požiūrį į savo sveikatą. Pritaikius neparametrinį kriterijų Chi kvadratą, gauti statistiškai reikšmingi duomenys ($\chi^2 = 14,263$; $df = 4$; $p = 0,007$). Savo sveikatą blogai ir patenkinamai nurodė 20,1 proc. merginų ir 15,4 proc. vaikinų, kaip gerą ir labai gerą savo sveikatą apibrėžė 79,8 proc. merginų ir 84,6 proc. vaikinų. Pastebima, jog vaikinai savo sveikatą vertina geriau nei merginos.

Išsiaiškinus, jog moksleiviai savo sveikatą vertina pakankamai neblogai, tačiau ketvirtadalis moksleivių savo sveikatą vis dėlto vertina neigiamai, todėl buvo norima išsiaiškinti, kokie fiziniai ir psichiniai sunkumai gali sukelti jiems neigiamus pojūčius. Pritaikius neparametrinį Chi kvadrato kriterijų, gauti statistiškai reikšmingi duomenys (1 pav.), jog beveik du kartus daugiau merginų lyginant su vaikiniais dažniau skundžiasi galvos skausmais ($\chi^2 = 52,037$; $df = 4$; $p = 0,001$), galvos svaigimu ($\chi^2 = 48,829$; $df = 4$; $p = 0,001$), nugaros skausmais ($\chi^2 = 20,547$; $df = 4$; $p = 0,001$), skrandžio skausmais ($\chi^2 = 28,595$; $df = 4$; $p = 0,001$), pilvo skausmais ($\chi^2 = 52,856$; $df = 4$; $p = 0,001$). Vaikinai labiau linkę skųstis šiais nusiskundimais kartais, taip pat du kartus daugiau vaikinai, lyginant su merginomis, niekada nesiskundžia šiais nusiskundimais.



1 pav. Merginas ir vaikus varginantys fiziniai nusiskundimai, %

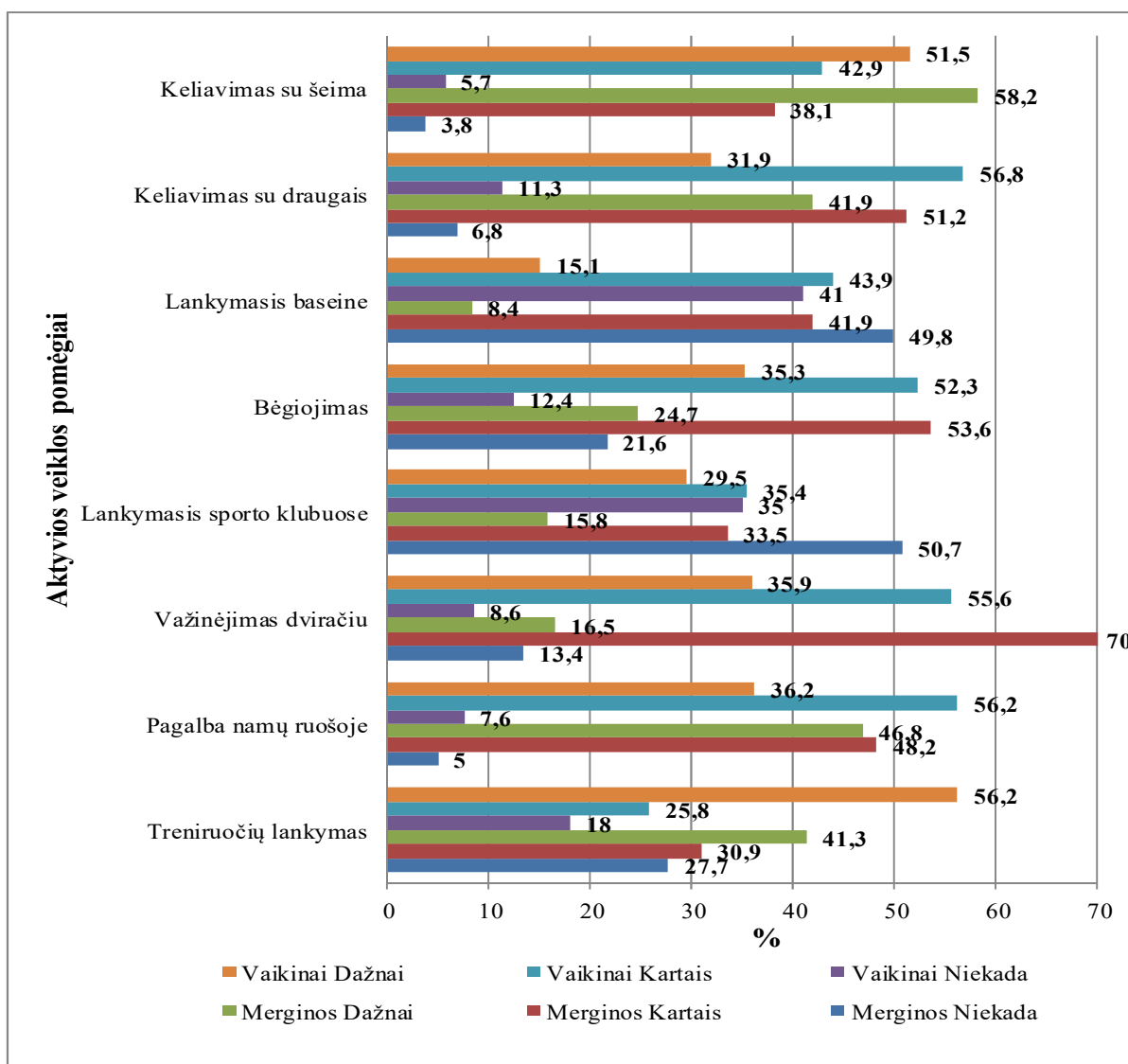
Išsiaiškinus, kokie fiziniai sunkumai vargina moksleivius, buvo atskleisti ir psichiniai negalavimai, kuriais skundžiasi 8-okai, todėl jų buvo prašoma įvertinti kaip dažnai jie jaučiasi blogos nuotaikos, išgyvena įtampą bei miego sutrikimus (2 pav.). Gautiems rezultatams pritaikius neparametrinį Chi kvadrato kriterijų, gauti statistiškai reikšmingi duomenys, jog visus psichologinius sunkumus, tiek merginos, tiek vaikinai įvardijo panašiai, tačiau rezultatai parodė, jog pusantro karto daugiau merginų, lyginant su vaikiniais, dažniau jaučiasi blogos nuotaikos ($\chi^2 = 40,915$; $df = 4$; $p = 0,001$), dažniau patiria nervinę įtampą ($\chi^2 = 30,008$; $df = 4$; $p = 0,001$), miego sutrikimus ($\chi^2 = 65,488$; $df = 4$; $p = 0,001$), kasdieninės veiklos sukeltą įtampą ($\chi^2 = 13,830$; $df = 4$; $p = 0,008$), tačiau vaikinai jaučia kur kas didesnę fizinę išsekimą nei merginos.



2 pav. Merginas ir vaikus varginantys psichologiniai nusiskundimai, %

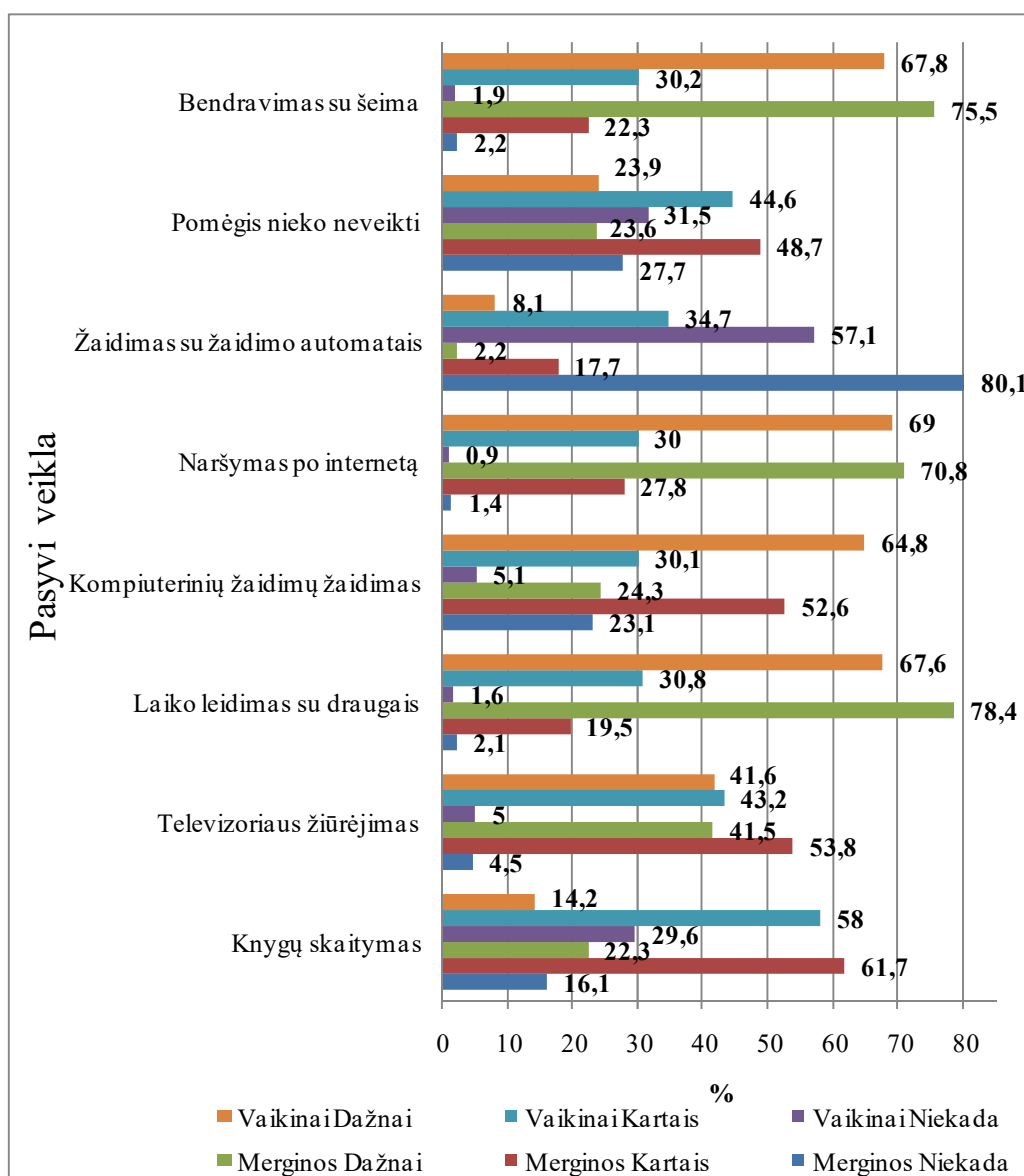
Tyrimo metu buvo norima išsiaiškinti, ar respondentai mano, jog fizinis aktyvumas stiprina sveikatą. Šiam požiūriui išsiaiškinti buvo pritaikyta neparametrinis kriterijus Mann-Whitney. Gauti statistiškai reikšmingi skirtumai lyties aspektu ($Z = -2,761$, $p = 0,017$), jog daugiau vaikinai nei merginos mano, jog fizinis aktyvumas stiprina sveikatą. Tokius duomenis atskleidė rangų vidurkis, kuris tarp merginų grupės buvo 420,17, o tarp vaikinių – 443,64. Išsiaiškinus, jog moksleiviai pritaria, jog fizinis aktyvumas yra reikšmingas, toliau norima atskleisti, kaip patys paaugliai vertina savo fizinį aktyvumą, ar jie yra fiziškai aktyvūs. Pritaikius Mann-Whitney neparametrinis kriterijų, gauti rezultatai atskleidė statistiškai reikšmingą skirtumą tarp šių grupių ($Z = -3,525$, $p = 0,0001$), o rangų vidurkis parodė, jog vaikinai (Mean Rank – 451,74) save laiko fiziškai aktyvesniais nei merginos (Mean Rank – 407,91). Pastebima, jog vaikinai pozityviau vertina fizinio aktyvumo naudą ir reikšmę. Taip pat buvo siekiama išsiaiškinti, ar respondentaimano, jog fizinis aktyvumas turi įtakos kūno svoriui, nes tai taip pat opi problema. Mann-Whitney neparametrinis kriterijus atskleidė statistiškai reikšmingą skirtumą ($Z = -2,997$, $p = 0,003$) tarp merginų ir vaikinių. Pastebėta, jog daugiau merginų (Mean Rank – 449,33) nei vaikinių (Mean Rank – 413,92) mano, jog fizinis aktyvumas turi įtakos kūno svoriui.

Paaikšėjus, kaip respondentai vertina savo fizinį aktyvumą, buvo siekiama išsiaiškinti, ar tai iš tikrųjų atsispindi per laisvalaikio pasirinkimo būdus, kurie suskirstyti į aktyvius ir pasyvius, tačiau anketinėje apklausoje tai nebuvo akcentuojamikaip atskiri subjektai, jog neturėtų įtakos moksleiviui pasirenkant kiekvienos veiklos pomėgio dažnumą. Pastebėta, kad aktyvia veikla, tokia kaip lankymasis baseine ($\chi^2 = 12,882$; $df = 4$; $p = 0,012$), bėgiojimas ($\chi^2 = 26,836$; $df = 4$; $p = 0,0001$), lankymasis sporto klube ($\chi^2 = 36,442$; $df = 4$; $p = 0,0001$), važinėjimu dviračiu ($\chi^2 = 44,263$; $df = 4$; $p = 0,012$), treniruočių lankymu kur kas dažniau, lyginant su merginomis, užsiima vaikinai. Rezultatai atskleidė, jog merginos dažniau renkasi keliavimą su šeima ($\chi^2 = 12,015$; $df = 4$; $p = 0,017$), draugais ($\chi^2 = 12,944$; $df = 4$; $p = 0,012$), dažniau padeda namų ruošoje. Apibendrinant šiuo rezultatus, pastebima, kad vaikinai vis dėlto dažniau renkasi aktyvesnį laisvalaikio praleidimo būdą nei merginos.



3 pav. Merginų ir vaikų fiziniai aktyvūs pomėgiai pasirinkimas, %

Pastebima (žr. 4 pav.), kad tris kartus dažniau vaikinai nei merginos žaidžia kompiuterinius žaidimus. Ketvirtadalis merginų ir vaikų teigia, jog dažnai mėgsta nieko neveikti. Apie 40 proc. merginų ir vaikų dažnai laiką praleidžia žiūrėdami televizorių. Beveik tris kartus dažniau vaikinai nei merginos renkasi žaidimus su žaidimo automatais ($\chi^2=54,653$; $df=4$; $p=0,0001$). Merginos dažniau nei vaikinai bendrauja su šeima, naršo po internetą, leidžia laiką su draugais bei beveik du kartus dažniau nei vaikinai skaito knygas.



4 pav. Merginų ir vaikų pasyvios veiklos pasirinkimas, %

Išanalizavus pasyvias ir aktyvias laisvalaikio praleidimo formas tarp moksleivių, pastebima, jog merginoms reikalingas didesnis socialinis kontaktas su kitais asmenimis, nes pastarosios dažniau laiką praleidžia su draugais, šeima, o vaikinai linkę laiką praleisti naršant internete, plaukiojant, užsiimant aktyvia veikla sporto salėje ir pan.

Išvados

1. Įvertinus Šiaulių miesto progimnazijų 8 klasių moksleivių subjektyvų savo sveikatos vertinimą, paaiškėjo, kad dauguma paauglių savo sveikatą vertina kaip gerą ir labai gerą ir apie ketvirtadalis moksleivių savo sveikatą linkę vertinti nepatenkinamai, pastebima, jog merginos savo sveikatą vertina prasčiau lyginant su vaikiniais. Taip pat merginas dažniau nei vaikinai linkusios skųstis įvairiais fiziniais bei psichiniais negalavimais.

2. Vertinant moksleivių požiūrį į fizinį aktyvumą, pastebima, jog labiau vaikinai save laiko fiziškai aktyvesniais nei merginos bei dažniau pritaria fizinio aktyvumo teikiamai reikšmei organizmui. Tačiau merginos buvo kur kas aktyvesnės vertinant fizinio aktyvumo įtaką kūno svoriui.

3. Išanalizavus tyrimo duomenis apie pasyviuos ir aktyviuos laisvalaikio praleidimo būdus, paaiškėjo, jog vaikinai kur kas dažniau renkasi aktyviuos laisvalaikio praleidimo būdus ir tai sutampa

su jų pačių savo teigiamu fizinio aktyvumo vertinimu, o merginos linkusios pasirinkti pasyvesnes veiklas.

Literatūra:

- Barzda, A., Bartkevičiūtė, R., Stukas, R. ir kt. (2009). *Sveikos mitybos ir fizinio aktyvumo ugdymas mokykloje*. Metodinės rekomendacijos mokytojams. Vilnius: UAB „RUVITA“. Prieiga per internetą: <http://www.ssus.lt/ssusadmin/kiti/lmitkcedit/uploads/files/Sveikatos%20mitybos%20ir%20fizinio%20aktyvumo%20ugdymas%20mokykloje.pdf>.
- Behjat Shokrvash, B., Majlessi, F., Montazeri, A., Nedjat, S., Rahimi, A., Djazayeri, A., ir Shojaezadeh, D. (2013). Correlates of physical activity in adolescence: a study from a developing country. *Global Health Action*, 6 (10), 11–15. Prieiga per internetą: <http://www.globalhealthaction.net/index.php/gha/article/view/20327>.
- Hohensee, C. W., ir Nies, M. A. (2012). Physical Activity and BMI: Evidence From the Panel Study of Income Dynamics Child Development Supplement. *Journal of School Health*, 12 (82), 553–559. Prieiga per internetą: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23151117>.
- Juan, F. R., Bengoechea, E. G., Montes, M. E. G., ir Bush, P. L. (2010). Role of Individual and Social Factors Physical Activity Patterns of Secondary-Level Spanish Students. *Journal of School Health*, 2 (80), 88–95.
- Juškelienė, V. (2007). *Visuomenės sveikatos įvadas: sveikatos samprata, sveikatos rizikos ir palaikantys veiksniai*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
- Kardelis, K. ir Vainienė, E. (2008). Jaunimo mokyklų moksleivių fizinio aktyvumo sąsajos su mokymosi motyvacija, savigarpa ir socialine integracija. *Ugdymas. Kūno kultūra. Sportas*, 1 (68), 100–107. Prieiga per internetą: <http://www.lsu.lt/sites/default/files/dokumentai/mokslas/kkazurnalas2008-1.pdf>.
- Maciulevičienė, E., & Sadzevičienė, R. (2009). Vyresnio mokyklinio amžiaus vaikų fizinio aktyvumo ir kūno kompozicijos parametrų sąsaja. In A. Stanislovaitytė (Red.), *Sportinį darbingumą lemiantys veiksniai: mokslinių straipsnių rinkinys* (pp. 82–88). Kaunas.
- Narbutienė, A., Rutkauskaitė, R., ir Bujanauskas, D. (2008). 15–16 metų mokinių fizinis aktyvumas ir artimiausios socialinės aplinkos įtaka fiziniam aktyvumui. *Sportinį darbingumą lemiantys veiksniai (IV)* (pp. 151–159). Kaunas: LKKA.
- Skurvydas, A., (2008). *Judesių mokslas: raumenys, valdymas, mokymas, reabilitavimas, sveikatinimas, treniravimas, metodologija*. Kaunas: LKKA.
- Strukčinskienė, B., Griškonis, S., Raistanskis, J., ir Strukčinskaitė, V. (2012). Ikimokyklinio amžiaus Lietuvos vaikų fizinio aktyvumo ypatumai. *Sveikatos mokslai, Sveikata*, 22, 4, 10–14.
- Strukčinskienė, B., Kurlys, D., Griškonis, S., ir Raistenis, J. (2011). Mokyklinio amžiaus vaikų sveikos gyvensenos ypatumai fizinio aktyvumo aspektu. *Sveikatos mokslais*, 21, 7, 46–50.
- Tamošauskas, P., Rėgalienė, G., ir Mačys, A. (2003). *Studentų fizinio aktyvumo teorijos ir metodikos pagrindai*. Vilnius: „Technika“.
- Valius, L. ir Jarušavičienė, I. (2008). *Paauglių sveikatos priežiūra šeimos gydytojo praktikoje*. Universiteto vadovėlis UAB „Vitae Litera“ Kaunas.
- Zaborskis, A., Raskilas A. (2011). Lietuvos mokinių fizinio aktyvumo pokyčiai 1994–2010 metais. *Visuomenės sveikata*, 3 (54), 78–86.
- Zumeras, R., Gurskas, V. (2012). *Mokinių fizinis aktyvumas ir sveikata*. Metodinė-informacinė medžiaga, skirta visuomenės sveikatos priežiūros specialistams bei pedagogams. Vilnius: Sveikatos mokymo ir ligų prevencijos centras.

ATTITUDE OF PROGIMNASIES STUDENTS TO HEALTH AND PHYSICAL ACTIVITY

*Liuda Radzevičienė, Lina Miliūnienė, Ilona Dobrovolskytė, Vilma Navickienė, Rytis Alūzas,
Institute of Educology, Šiauliai University, Lithuania*

Summary

One of the major issues in our modern society is the deteriorating health and level of physical activity of students. During the last decades young people are choosing more passive ways to spend their free time. The aim of the research is to evaluate the attitude of 8th grade students of Šiauliai city progymnasium to health and physical activity. 870 students of 8th grade of Šiauliai city progymnasium were interviewed by questionnaire (428 girls, 438 boys). The analysis of the research data was performed using the statistical package SPSS (Statistical Packet for Social Sciences 19.0). Percent, Chi-square (χ^2) and Mann-Whitney nonparametric criteria, mean and standard deviation (SD) were calculated in the work at the significance level of $p \leq 0.05$.

It was found that almost twice as many girls compared to boys more often complain of headaches ($\chi^2 = 52.037$; $df = 4$; $p = 0.001$), dizziness ($\chi^2 = 48.829$; $df = 4$; $p = 0.001$), back pain ($\chi^2 = 20.547$; $df = 4$; $p = 0.001$), gastric pain

($\chi^2 = 28.595$; $df = 4$; $p = 0.001$), abdominal pain ($\chi^2 = 52.856$; $df = 4$; $p = 0.001$). Boys are more likely to complain about these complaints sometimes, as well as twice as many guys as girls never complain about these complaints. The study sought to find out whether respondents believe that physical activity enhances health. The nonparametric criterion Mann-Whitney was applied to clarify this view. There were statistically significant differences in terms of gender ($Z = -2.761$, $p = 0.017$) that more boys than girls believe that physical activity enhances health. Such data were revealed by the average rank, which was 420.17 among the girls group and 443.64 among the boys.

Further was revealed how students themselves rate their physical activity or whether they are physically active. Evaluating the results of the study, it is observed that students evaluate their health and physical activity positively, although it is observed that the attitude and evaluation of boys was much better than that of girls. Students are more likely to complain of various ailments such as headaches, stomach, abdominal and back pain and lack of sleep, tension, mood swings. Boys are more likely to complain of physical exhaustion. The analysis of the students' leisure time choices and hobbies revealed a difference in choice in terms of gender. Boys are more likely to choose physically active activities such as swimming, running, cycling, training, and girls are more likely to travel with family or friends and more likely to choose passive pastimes such as socializing, surfing the web, and reading books. It is observed that almost one in four students choose to spend time in front of the TV and almost a quarter generally like not to do anything in their free time.

Corresponding author's E-mail: liuda.radzeviciene@su.lt

AUDIOVIZUALINIŲ TECHNOLOGIJŲ GALIMYBĖS UGDANT AUTIZMO SPEKTRO SUTRIKIMUS PATIRIANČIUS ASMENIS

Vytautas Žalys
Šiaulių universitetas, Lietuva

Anotacija. Straipsnyje analizuojamas autizmo spektro sutrikimams (ASS) būdingų požymių ir audiovizualinių technologijų (AVT) svarbiausių elementų dermės klausimas. Remiantis mokslinė literatūra aptariami socialinės ir emocinės raiškos, kalbos ir bendravimo, supančio pasaulio nuspėjamumo problemos. Analizuojant AVT į garsą ir muziką bei šviesą ir spalvas žiūrima kaip į potencialius emocinės raiškos, socialinio kontakto skatinimo bei subjektyvaus ir objektyvaus požiūrio į pasaulį formavimo instrumentus. Įvertinant tai, kad ugdymo procesas visada yra cikliškas ir nuolatos vertinamas, straipsnyje aptariamos proceso fiksavimo ir mokslinio vertinimo bei analizės galimybės, taikant vaizdo įrašo technologijas. Pateikiami esminiai vaizdo medžiagos transkripcijos principai ir jos įgyvendinimo etapai.

Prasminiai žodžiai: *audiovizualinės technologijos, autizmo spektro sutrikimai, videoetnografija.*

Įvadas

Nors apie kompiuterinių technologijų naudojimą ugdymo procese kalbama pakankamai daug, trūksta darbų apie technologijų naudojimo svarbą specialius ugdymosi poreikius patiriančių vaikų aplinkoje. Sunkiai sekasi rasti (ypač lietuvių kalba) tarpdisciplininių darbų apie technologijų poveikį skirtingoms žmogaus percepcijoms, apie įvairių skaitmeninių technologijų derinimo galimybes ugdymo procese ir t. t. Ypač tai pasakytina apie audiovizualinių technologijų (AVT) taikymo galimybes dirbant su autizmo spektro sutrikimus (ASS) patiriančiais asmenimis ir atliekant mokslinius tyrimus šioje srityje. **Tyrimo tikslas** – remiantis mokslinės literatūros analize įvertinti audiovizualinių technologijų tinkamumą ASS asmenų ugdymo aplinkai ir moksliniams tyrimams atlikti. **Tyrimo objektas** – audiovizualinių technologijų, autizmo spektro sutrikimus patiriančių asmenų specifinių poreikių ir mokslinių tyrimų, naudojant vaizdo fiksavimo priemones, galimybių dermė. Tyrimo tikslas ir objektas nulėmė tyrime taikytą mokslinės literatūros analizės metodą. Straipsnyje siekiama atsakyti į šiuos **probleminius klausimus**: kokie požymiai labiausiai būdingi autizmo spektro sutrikimams, kaip šie požymiai dera su audiovizualinių technologijų poveikio galimybėmis ir kaip ir kodėl moksliniuose tyrimuose su ASS patiriančiais asmenimis taikytinas vaizdo medžiagos transkripcijos metodas.

Autizmo spektro sutrikimai

Autizmas apibrėžiamas kaip neurologinis raidos sutrikimas, kuris labiausiai paliečia kalbos ir bendravimo, socialinių įgūdžių ir elgsenos vystymąsi. Jam būdingas negebėjimas įprastu būdu suvokti ir reaguoti į socialinius ir emocinius signalus (Estate, 2016; Farrell, 2013; O'Connor, 2012; Whitehouse ir kt., 2008). Nepaisant vis gerėjančios gyvenimo ir medicinos priežiūros kokybės, geresnio higienos sąlygų supratimo, pasaulyje nuolatos daugėja autizmo spektro sutrikimus (ASS) patiriančių žmonių. Tai tampa vienu populiariausių raidos sutrikimu pasaulyje (Lung, 2017). 2000-aisiais metais pasaulyje buvo fiksuotas vienas ASS atvejis 150 3–21 amžiaus žmonėms. 2016 metais – vienas atvejis 88-iems (Lai ir kt., 2013; Preece ir kt., 2018). Apibūdindami autizmo spektro sutrikimų požymius mokslininkai nurodo autistiškų asmenų išskirtinį santykį su: a) kito žmogaus ir savo emocijų raiška; b) vizualia informacija; c) garsu ir muzika; d) garso ir vaizdo interaktyvumu ir e) visų minėtų savybių integravimu į vientisą procesą (Curry, 2006; Bach ir kt., 2015; Estate ir kt., 2016; Nelson, 2012; Stiegler, 2010; Ališauskienė, Miltenienė, 2018).

Būdingas komplikuotas gebėjimas atpažinti savo ir kitų asmenų emocinę kalbą. Tai yra labai svarbios mūsų gyvenime empatijos ir gebėjimo orientuotis socialinėje erdvėje pagrindas (Gonsalves, 2010; Santomauro, 2017). O empatija sietina su emocijomis ir jų raiška (Steiger, 2019). Keliamos emocijų lavinimo muzika hipotezės. Tačiau muzikos ir gyvenimiškų situacijų sukeliamos emocijos turi vieną ypač svarbų skirtumą: realiaame gyvenime kylančios emocijos visada turi labai konkrečią priežastį, o pasakyti, kodėl išgyvename vienokias ar kitokias emocijas klausydamiesi muzikos, vargu ar galime, nors muzikos sukurta nuotaika gali daryti įtaką mūsų pasaulio suvokimui

(Jolij ir Meurs, 2011). ASS patiriantiems vaikams ypač svarbus supančio pasaulio nuspėjamumas, kuriam daug problemų kelia skirtingas ausų jautrumas garsinei informacijai (Estate et al., 2016). Dažnai autistiški asmenys: a) tiki, kad garsas gali sužeisti, todėl stengiasi apsaugoti ausis jas dengdami rankomis; b) reaguoja į garsą pagal kontekstą ir c) gali būti ypač jautrūs specifiniams garsams, tačiau visiškai nereaguoti į labai stiprius garsus (Nelson, 2012; Stiegler, 2010; Whitehouse, 2008). Tai neigiamai atsiliepia kalbos imlumui.

Minėti emocijų atpažinimo ir raiškos, akustinės percepcijos bei kai kurių veiksenų imitavimo uždaviniai ASS patiriantiems asmenims dažnai tampa daug problemų sukeliančiu iššūkiu, reikalaujančiu iš tėvų, pedagogų ir mokslininkų netradicinių šių problemų sprendimo būdų.

Garsas ir spalva

Kaip mes suvokiame pasaulį, priklauso ne tik nuo to, ką mes apie jį žinome, bet ir tai, kaip mes jaučiamės. Muzikos sukurta nuotaika gali daryti įtaką mūsų pasaulio suvokimui (Jolij ir Meurs, 2011). Muzika gali tapti neverbaline bendravimo forma: kalba, kuriai būdingos emocijos ir jausmai, o ne paveikslai ir lentelės (Gabrielsson, 1993).

Mūsų santykis su garsu ir vaizdu yra iš pricipo skirtingas. Mūsų matymas ar mus supančios aplinkos stebėjimas visada nukreiptas į išorę, o garsinės informacijos suvokimas nukreiptas į mus pačius, į vidų. Tokiu būdu klausymas yra įcentrinis, jis tarsi panardina mus garsų pasaulyje, o matymas ar rega – išcentrinis. Per matymą mes išskiriame save iš aplinkinio pasaulio (Valle, 2010). Todėl spalva gerokai praplečia daiktų apibūdinimo spektrą. „*Spalva yra viena iš svarbiausių emocinio poveikio priemonių. Ji sukelia įvairias asociacijas, be kurių mes neturėtume jokių estetinių išgyvenimų. Kiek spalvų, tiek yra ir skirtingų emocijų*“ (Mizgiris, 2010, p. 12), todėl mūsų matymas yra ne objektyvus, o subjektyvus. Laiko (muzika), erdvės (vizuali informacija) ir semantiniu požiūriu panaši informacija palengvina elgseną ir elgsenos modelių kūrimąsi (Meyer ir kt., 2011). Vaizdo ir garso medžiagos sintezė svarbi bendraujant su kitais žmonėmis. Veido raiška ir lūpų judesių stebėjimas gerokai palengvina kalbos supratimą. Kalbančiojo veido raiška bendraujant girdimos kalbos supratimą padidina tiek, lyg pašnekovas kalbėtų 15–20 dB garsiau (Daisuke ir kt., 2005).

Naujosios psichologijos teorijos teigia, kad žmogaus sąmonės ir viso materialaus pasaulio pagrindas yra sinchronizuotos vibracijos. Kai keli skirtingai vibruojantys daiktai patalpinami šalia vienas kito, po tam tikro laiko jie pradeda vibruoti vienu dažniu, t. y. sinchronizuojausi. Kartais ši sinchronizacija pasireiškia spontaniška saviorganizacija (Hunt, 2018).

Garsą galima apibūdinti kaip fizinį procesą, kurio metu formuojasi garso energijos bangos, ir psichologinį procesą, vykstantį mūsų ausyse ir smegenyse, kurio metu fizinė garso energija interpretuojama kaip triukšmas, kalba ar muzika. Garso aukštis matuojamas garsą skleidžiančio objekto virpesių skaičiumi per sekundę – hercais (Hz). Žmogus pajėgus girdėti garsus apytiksliai nuo 20 Hz iki 20000 Hz. Mūsų aplinkoje nuolatos skamba ypač žemi (žemiau negu 20 Hz, infragarsas) ir ypač aukšti garsai (aukščiau negu 20000 Hz, ultragarsas). Mes jų negirdime, tačiau žmogaus kūnas yra puikus rezonatorius, todėl mes minėtus garsus puikiai jaučiame. Natūraliai aplinkoje nėra galimybių būti neveikiamam garso vibracijų. Suprantama, teoriškai tai galėtų būti ypač gerai akustiškai izoliuota patalpa garso studijoje, tačiau ir ten galima būtų girdėti savo širdies plakimo arba kraujotakos skleidžiamus garsus. Mes esame taip pripratę prie šių jutiminių vibracijų, kad jų egzistavimą suvokiame tik tada, kai jų nelieta. Techniškai galima susimuliuoti natūralioje aplinkoje nepasitaikančius garsų derinius (pvz., labai artimus, bet pagal skirtingas Hz charakteristikas elektroninėmis priemonėmis sukurtus garsus). Tokia medžiaga naudojama vadinamosiose binauralinėse (Sayers, 2018; Molina ir kt., 2014; Oroszo Perez ir kt., 2020; Pratt ir kt., 2010) Tomatis (Corbett, 2008), Berard (Brocket ir kt., 2010; Estate ir kt., 2016) ir kt. terapijose.

Hercais matuojamas europinės muzikinės sistemos garsaeilis. Pagal šią sistemą fortepijono žemiausias garsas lygus 27,5 Hz, o aukščiausias – 4186,01 Hz. Nors išoriškai garsas ir šviesa gana skirtingos substancijos, tačiau jos abi turi bendrą bruožą – abi jos sklinda bangų pavidalu (Ismail ir kt., 2018). Mokslininkų tyrimai demonstruoja įtikinamą bendro garso ir šviesos proceso poveikį žmogui, tačiau daugeliu atveju jis fiksuojamas tik išoriškai sunkiai fiksuojamame neurologiniame

lygmenyje (Hidaka, 2015; Iurilli ir kt., 2012; Laurienti, 2002). Tokios garso ir šviesos sintezės galimybė jau seniai domina mokslininkus. Chaotiškas, kiekvienam asmeniui skirtingas sinestezija grindžiamas spalvų ir garso derinimo modelis moksliniams tyrimams ir taikomajai muzikinei meninei veiklai kelia vis daugiau nesusikalbėjimą lemiančių problemų. Todėl kuriami garso ir spalvų derinimo modeliai, kuriuose konkretaus aukštumo garsui priskiriama labai konkreti šviesos spektro dalis. Muzikos pedagogikoje akivaizdus šito pavyzdys yra bandymas skirtingus instrumentų (metalofonų, vaikiškų klavišinių instrumentų) klavišus spalvinti skirtingomis, bet įvairiuose instrumentuose pasikartojančiomis spalvomis. Menininkai tokio derinimo galimybes išnaudoja kurdami vaizdo ir garso instaliacijas ir projekcijas. Verslo srityje tokiu multimodalumu pasižymi ypač paveikios reklamos, spalvų ir garso dermė būtina įvairiose terapijose ir kituose poveikio instrumentuose, spalvų ir garso sintezė vis labiau pasitaiko įvairiausiuose skaitmeniniuose kompiuteriniuose produktuose.

Kompiuterinių produktų naudojimo tyrimai parodė, kad ASS patiriantiems vaikams jie suteikia papildomą (kartais ir vienintelę) galimybę bendrauti su bendraamžiais. Šie vaikai dažniau renkasi programas, kuriose integruota animacija, garsai ir balsai (Boucenna, 2014). Kompiuterio ekrane pateikiami animuoti kasdienės aplinkos daiktai padeda ASS patiriantiems žmonėms mokytis skirti daiktus pagal spalvą, formą, dydį ir pan., ugdo gebėjimą sieti matomus vaizdus su garsais (Lányi CS, 2004). 2008 m. JAV vaikams, turintiems ASS, buvo sukurtas didžiulio pasisekimo sulaukęs animacinis filmukas, pavadintas *Transporters*. Jo pagrindiniai veikėjai – animuoti traukinukai, automobiliai, traktoriai ir pan. su jų priekyje įkomponuotais aktorių, modeliuojančių tam tikras emocijas, veidų atvaizdais. Filmuko populiarumas aiškintas virtualių žaislinių priemonių patrauklumu 4–8 m. amžiaus vaikams. Aktorių simuliuojamos emocijos tapo puikia emocinės raidos mokymosi priemone ASS patiriantiems vaikams (Golan, 2010). Kuriami vis nauji skaitmeniniai įrenginiai, eksploatuodami garso ir spalvų poveikį, skatina mus ne tik matyti supančią aplinką, bet ir ją jausti, moko bendrauti neverbaline forma, padeda pamatyti save aplinkoje ir gilintis į savo jausmus, suteikia galimybę ieškoti naujų emocijų.

Vaizdo fiksavimo technologijos ir moksliniai tyrimai

Spartus skaitmeninių technologijų vystymasis kasdien pasiūlo vis naujus, įvairioms terapijoms ir autizmo spektro sutrikimus patiriančių vaikų ugdymui skirtus instrumentus. Tai tam tikrais algoritmais veikiantys ir nuolatos tobulinami išoriniai skaitmeniniai įrenginiai, emocinę ugdytinio raidą fiksuojantys jutikliai, įrenginiai pajėgūs patys demonstruoti emocinės raidos elementus (naujausi robotai ir virtualūs animuoti produktai), taikytini formuojant autistiškų vaikų emocinės raidos ir atpažinimo įgūdžius. Tampa prieinami nešiojami įrenginiai, padedantys fiksuoti įvairias emocines būsenas (Taj-Eldin ir kt., 2018).

Spartėjant technologijų, skirtų ASS patiriančių asmenų ugdymui, tobulėjimui, tobulėja ir technologijos, tinkančios fiksuoti bei įvertinti patį ugdymo(si) procesą. Tačiau dėl tokiai tyrimo aplinkai būdingų momentinių šalutinio poveikio elementų (staigi tiriamojo emocinė kaita, netikėtai aplinkoje pasirodę su tyrimu nesusiję asmenys, staiga kintanti garsinė-akustinė aplinka ir pan.), didelė dalis informacijos lieka neužfiksuota, taigi ir negali būti išanalizuota. Vis dažniau tokiais atvejais naudojamos skaitmeninės vaizdo ir garso fiksavimo technologijos. Skaitmeninės vaizdo kameros, fiksuojančios ne tik vaizdą, bet ir garsą, naudojamos ne tik informacijai perteikti, bet ir mokslinių tyrimų duomenims analizuoti (Léa, 2020). Vaizdo medžiagos fiksavimas ir interpretavimas (transkripcija) taikomas multimodalinės transkripcijos (Cowan, 2013) videoarcheologijos (Morgan, 2012), internetinės videoetnografijos (Petschow, 2014), aprašomojo video- (Léa, 2020), koncentruotos etnografijos ir videografijos (Knoblauch, 2011) ir pan. tyrimo metoduose.

Minėtų technologijų pasirinkimą mokslinei medžiagai kaupti ir ją analizuoti dažniausiai lemia daugeliui aukščiau išvardytų technologijų būdingi tyrimo įgyvendinimo principai. Jie gali būti vidiniai ir išoriniai. Remiantis vidiniais įvertinama kadre esančių objektų padėtis erdvėje; paveiklo detalumas; paveiklo gylis ir skirtingi planai; paveiklo pagrindo charakteristikos. Išoriniai principai nurodo transkripcijai naudojamos medžiagos pasiekiamumą kitiems tyrėjams, tinkamumą tyrimo tikslams pasiekti, suprantamumą ir tinkamumą sklaidai (pagal Bezemer, Mavers, 2012). Ne mažiau

svarbūs ir tyrimams naudojamos videomedžiagos transkripcijos įgyvendinimo etapai. Remiantis jais parengiamas videomedžiagos aprašas; išskiriami reikšmingiausi epizodai; išskiriamos kiekvieno epizodo prasminiu požiūriu svarbiausios vietos; aprašomi ir interpretuojami išskirti epizodai; išskiriamos epizoduose vyraujančios temos, įvardijami prasminiai ryšiai tarp epizodų, formuluojami apibendrinimai ir perspektyvinės idėjos (pagal Meredith, 2016).

Išvados

Remiantis atlikta mokslinės literatūros analize galima teigti, kad tarp autizmo spektro sutrikimų keliamų problemų (komplikuoto emocinės raidos vertinimo, socialinio kontakto palaikymo (Gonsalves, 2010; Santomauro, 2017), išskirtinio santykio su garsu ir vaizdu, negebėjimo jungti visus jutiminius procesus į vieną visumą (Curry, 2006, Bach et al., 2015, Estate ir kt., 2016) ir audiovizualinių technologijų teikiamų galimybių garso ir muzikos, spalvų ir šviesos naudojimo yra tiesioginis ryšys. Teisingai sukonstruoti audiovizualinių instrumentų deriniai tampa ASS patiriančių asmenų ugdomosios aplinkos tobulinimo įrankiu bei šių asmenų socialinį bendravimą, emocinę raidą ir kasdienę rutiną palengvinančiais būdais.

Audiovizualinių technologijų taikymas negali būti stereotipinis. Kiekviename kūrybiniame procese garso ir vaizdo suvokimas yra subjektyvios prigimties (Valle, 2010), todėl šios technologijos naudojamos skirtingais būdais ir proporcijomis. Čia varomąją jėgą tampa ne išankstinis pasirengimas, o realiu laiku vykstantis kūrybinis procesas. Jame pakankamai suvienodėja neurotipiškų ir ASS patiriančių vaikų galimybės. Toks procesas autistiškiems vaikams padeda pasijusti lygiaverčiais proceso dalyviais.

Atsirandantys vis nauji aplinkos fiksavimo įrenginiai, žmogaus emocines būsenas simuliuojančios ir jas atpažįstančios sistemoms, virtualios aplinkos kūrimo ir pan. Technologijos skatina naujas mokslinių tyrimų eigos ir rezultatų fiksavimo, rezultatų analizės ir interpretavimo technologijas. Tai suteikia tyrėjui galimybę fiksuoti ir naudoti analizei tyrimo eigos momentus, kurie kitais tyrimo būdais dėl būtino išankstinio pasirengimo ir visos eigos numatymo lieka neužfiksuoti, t. y. prarandama dalis tyrimo rezultatų. O galvojant apie mokslinius autistiškų asmenų, demonstruojančių nestandartinį sutrikimų spektrą, elgesio ir ugdymo tyrimus, vaizdo kameromis fiksuota medžiaga tampa ypač vertinga.

Literatūra:

- Ališauskienė S., ir Miltenienė L. (2018). Inkliuzinis ar įtraukusis ugdymas: socialinių konstrukto interpretacijos švietimo kaitos kontekste. *Specialusis ugdymas*, 1 (38), 33–46.
- Bach, D. R., Seifritz, E., ir Dolan, R. J. (2015). Temporally Unpredictable Sounds Exert a Context-Dependent Influence on Evaluation of Unrelated Images. *PLOS One*, 10 (6), e0131065. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0131065>.
- Bezemer, J., and Mavers, D. (2011). Multimodal transcription as academic practice: a social semiotic perspective. *International Journal of Social Research Methodology*, 14 (3), 191–206.
- Boucenna, S., Narzisi, A., Tilmont, E., Muratori, F., Pioggia, G., Cohen, D., ir Chetouani, M. (2014). Interactive Technologies for Autistic Children: A Review. *Cognitive Computation*, 6 (2), 21.
- Brockett, S., Lawton-Shirley, N., ir Giencke-Kimball, J. (2014). Berard auditory integration training: Behavior changes related to sensory modulation. *Autism Insights*, 6, 1–10.
- Corbett, B. A., Shickman, K., ir Ferrer, E. (2008). Brief Report: the Effects of Tomatis Sound Therapy on Language in Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 562–566.
- Cowan, K. (2013). Multimodal transcription of video: examining interaction in Early Years classrooms. *Classroom Discourse*. Routledge. DOI: 10.1080/19463014.2013.859846.
- Curry, G., E. Meyer, J. E., ir McKinney, J. M. (2006). Seeing versus perceiving. What you see isn't always what you get. *Professional Safety*. Prieiga per internetą: http://www.as.wvu.edu/psyc101/contents/extra_credit/Ch04ec.pdf
- Daisuke, N. S., Yoshimura, K., Kochiyama, T., Okada, T., Manabu Honda, M., ir Sadato, N. (2005). Cross-modal Binding and Activated Attentional Networks during Audio-visual Speech Integration: a Functional MRI Study. *Cerebral Cortex*, 15, 1750–1760.
- Estate, M., Sokhadze, M. F., Casanova, A., Allan Tasman, C. T., ir Brockett, S. (2016). Electrophysiological and Behavioral Outcomes of Berard Auditory Integration Training (AIT) in Children with Autism Spectrum Disorder. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 41, 405–420.
- Farrell, M. (2013). *Educating Special Children*, 2nd Edition. Routledge.
- Gabrielsson, A. (1993). Emotion and music. *European Society for Cognitive Science of Music Newsletter*, 4, 4–9.

- Golan, O., Ashwin, E., Granader, Y., McClintock, S., Day, K., Leggett, V., ir Baron-Cohen, S. (2010). Enhancing emotion recognition in children with autism spectrum conditions: an intervention using animated vehicles with real emotional faces. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 40 (3), 269–79.
- Gonsalves, T. (2010). Empathy and Interactivity: Creating Emotionally Empathic Circuits between Audiences and Interactive Arts. *Computers in Entertainment*, 8, 1, Article 3. DOI: <https://doi.org/10.1145/1857940.1857943>
- Hidaka, S. ir Ide, M. (2015). Sound can suppress visual perception. *Scientific Reports*, 5, 10483. DOI: 10.1038/srep10483.
- Hunt, T. (2018). *Could consciousness come down to the way things vibrate?* Prieiga per internetą: <https://earthsky.org/human-world/consciousness-what-is-theory-vibration>.
- Jolij, J., Meurs, M. (2011). Music Alters Visual Perception. *Plos One*, 6 (4).
- Knoblauch, H. ir Tuma, R. (2011). Videography: An Interpretative Approach to Video-Recorded Micro-Social Interaction. In E. Margonis, L. Pauwels (Eds.), *The SAGE Handbook of Visual Research Methods* (pp. 414–430). SAGE.
- Lai, M. C., Lombardo, M. V., ir Baron-Cohen S. (2013). Autism. *The Lancet*, 383, 896–910.
- Iurilli, G. (2012). Sound-driven synaptic inhibition in primary visual cortex. *Neuron*, 73, 814–828.
- Lányi, C. S. ir Tilinger, A. (2004). Multimedia and virtual reality in the rehabilitation of autistic children. *Computers helping people with special needs*. Heidelberg: Springer.
- Laurienti, P. J. W. M. (2002). Deactivation of sensory-specific cortex by cross-modal stimuli. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 14, 420–429.
- Laycock, K. (2016). Uncertain harmonies (or fall) – Colour scales and cadences. *Journal of the International Colour Association*, 15, 31–41.
- Léa, K. ir Zimper, M. (2020). Research Video: Audiovisual Ethnography and beyond. *Dearg*, 26, 28–35.
- Lung, F. W., Chiang, T. L., Lin, S. J., ir Shu, B. C. (2017). Urban and Education Disparity for Autism Spectrum Disorders in Taiwan Birth Cohort Study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47, 599–606, DOI 10.1007/s10803-016-2980-5.
- Meredith, J. (2016). Transcribing screen-capture data: the process of developing a transcription system for multi-modal text-based data. *International Journal of Social Research Methodology*, 6, 663–676.
- Meyer, G. F., Wuerger, S., ir Greenlee, M. (2011). Interactions between Auditory and Visual Semantic Stimulus Classes: Evidence for Common Processing Networks for Speech and Body Actions. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 23 (9), 2291–2308.
- Mizgiris R. (2007). *Spalvotyra. Mokymosi medžiagos konspektas*. Kaunas.
- Molina, G., Sainz, E., Serrano, L., Rentería, S., ir Urquiza, D. (2014). Binaural Audio Relaxation Techniques For People With Anxiety And Stress. *Proceedings of the 9th Conference on Interdisciplinary Musicology*. CIM14. Berlin, Germany.
- Morgan, C. L. (2012). *Emancipatory Digital Archaeology*. University of California, Berkeley. A dissertation.
- Nelson, C. (2012). Across The Spectrum. *Teaching Children with Autism*, 51–57.
- O'Connor, K. (2012). Auditory processing in autism spectrum disorder: A review. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 36, 836–854.
- Orozco Perez, H. D., Dumas, G., ir Lehmann, A. (2020). Binaural Beats through the Auditory Pathway: From Brainstem to Connectivity Patterns. *eNeuro*, 7(2), ENEURO.0232-19.2020. <https://doi.org/10.1523/ENEURO.0232-19.2020>.
- Petschow, A. (2014). Ethnographic research on creators in an online video space. *Chances and challenges*. Stockholm. Prieiga per internetą: https://www.academia.edu/11799490/Ethnographic_research_on_creators_in_an_online_video_space.
- Pratt, H., Starr, A., Michalewski, H. J., Dimitrijevic, A., Bleich, N., ir Mittelman, N. (2010). A comparison of auditory evoked potentials to acoustic beats and to binaural beats. *Hearing Research*, 262 (1), 34–44.
- Preece, D. ir Howley, M. (2018). An approach to supporting young people with autism spectrum disorder and high anxiety to re-engage with formal education – the impact on young people and their families. *International Journal of adolescence and Youth*, 23 (4), 468–481.
- Sayers, G. (2018). Binaural Beats And Musical Practice. *Music Bibliography and Research Methods*, 63, 690.
- Steiger, B. K., Kegel, L. C., Spirig, E., ir Jokeit, H. (2019). Dynamics and diversity of heart rate responses to a disaster motion picture. *International journal of psychophysiology*, 143, 64–79.
- Stiegler, L. N. ir Davis, R. (2010). Understanding Sound Sensitivity in Individuals with Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25 (2), 67–75.
- Taj-Eldin, M., Ryan, C., O'Flynn, B., ir Galvin, P. (2018). A Review of Wearable Solutions for Physiological and Emotional Monitoring for Use by People with Autism Spectrum Disorder and Their Caregivers. *Sensors*, 18, 4271, doi:10.3390/s18124271.
- Whitehouse, A. J.O., ir Bishop, D. V. M. (2008). Do children with autism 'switch off' to speech sounds? An investigation using event-related potentials. *Developmental Science*, 11 (4), 516–524.

THE POSSIBILITIES OF AUDIOVISUAL TECHNOLOGIES IN THE EDUCATION OF PEOPLE WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Vytautas Žalys, Siauliai University, Lithuania

Summary

The education of people with autism spectrum disorders (ASD) requires the use of non-standard technological tools due to the exceptional specificity of the disorders. The article analyzes the issue of coherence between the characteristics of ASD and the key elements of audiovisual technology (AVT). The problems of social and emotional expression, language and communication, the predictability of the surrounding world are discussed on the basis of scientific literature. In the analysis of audiovisual technologies, sound and music as well as light and colors are seen as potential instruments for emotional expression, the promotion of social contact and the developing of a subjective and objective attitude of the world.

Considering that the educational process is always cyclical and constantly evaluated, the article discusses the possibilities of process capture and scientific evaluation and analysis of using video technologies. The basic principles of video transcription and the stages of its implementation are presented. So far, there is no comprehensive reasoned explanation for autism spectrum disorders because each autistic person has a different combination of disorders. Therefore, research instruments that can be used to record changes in the subject's behavior that are difficult to predict, in advance, should be applied to the study of such persons. One of these is the video ethnographic approach, which integrates very rapidly evolving digital technologies.

Based on the analysis of the scientific literature, it can be stated that there is a direct connection between the exceptional relationship of people with ASD to sound and image, the insufficient ability to combine all sensory processes into one whole and the possibilities provided by audiovisual technologies. The application of audiovisual technologies cannot be stereotyped. Here, the driving force is not pre-preparation but real-time creativity. Such a process helps autistic children to feel like participants in the process. Emerging new environmental capture devices, sensors, systems that simulate and recognize human emotional conditions, promote new instruments for research, recording and interpretation of results.

Corresponding author's E-mail: vytautas.zalys@su.lt

MUZIKINIS UGDYMAS: REALYBĖ IR IŠŠŪKIAI / MUSIC EDUCATION: REALITIES AND CHALLENGES

MUZIKINĖ VEIKLA KAIP ĮTRAUKIOSIOS MOKYKLOS KULTŪROS FORMAVIMO PRIEMONĖ MOKINIŲ POŽIŪRIU

Aušra Kardašienė, Diana Strakšienė

Šiaulių universitetas, Edukologijos institutas, Lietuva

Anotacija. Straipsnyje analizuojamos ir moksliai (i)vertinamos inkliuzinės mokyklos kultūros formavimo priemonės, besireiškiančios muzikinio ugdymo kontekste. Laikomasi nuostatos, jog mokyklos kultūra grindžiama inkliuzinio ugdymo filosofija bei praturtinta pažangiais edukaciniais procesais, grindžiamais menine/muzikine veikla ne tik pažymi mokyklos išskirtinumą, bet suvienija bei įgalina ugdymo proceso dalyvius natūraliai dirbti išvien dėl bendro tikslo. Kuriant inkliuzinės mokyklos kultūrą, meninė veikla skatina bendruomenės dalyvius bendradarbiauti, dalintis gerą patirtimi, gerina mikroklimatą, užtikrina sėkmės situacijos raišką ne tik ugdymo procese, bet ir koncertinėje veikloje ir pan. Straipsnyje paimta maža dalis tyrimo, kur analizuojamos mokinių patirtys, dėmesį sutelkiant į pirmąjį išpūdį, kuris atspindi įtraukiojo ugdymo tendencijas, kokios aplinkybės ir pasirinkimo motyvai lemia pasirinkti gimnazijos chorą. Tyrimo duomenų analizė atskleidė pirmines besimokančiųjų patirtis gimnazijos kolektyve. Muzikinė veikla, grindžiama inkliuzinio ugdymo filosofija, tampa galimybe, formuojančia inkliuzinės mokyklos kultūrą, kuri neabejotinai padeda kurti toleranciją skirtybėmis grįstą visuomenę, siekiančią išvelgti kiekvieno ugdytinio poreikius ir galimybes.

Prasminiai žodžiai: *inkliuzinė mokykla, mokyklos kultūra, meninis/muzikinis ugdymas.*

Įvadas

Pastarųjų metų pokyčiai globaliame pasaulyje skatina naujai pažvelgti į mūsų valstybės vaidmenį ir ateitį. Dabartinei visuomenei būdinga nuolatinė kaita, globalus veikimas, informacijos perteklius, technologijų gausa, nuolatinis žinių kūrimas bei pragmatiškas jų vartojimas. Kintantys švietimo sistemos procesai inspiruoja siekį ne tik nuosekliai valdyti pokyčius, bet ir suvokti tikrovę ir situacijas, efektyviai planuoti ir valdyti mokyklos kaip organizacijos veiklą (Kvedaraitė, 2008). Tampa akivaizdu, kad švietimo bendruomenei prioritetu turi tapti gebėjimas tarpusavyje kurti ir dalintis kolektyvinėmis žiniomis ir vertybėmis plėtojant *mokyklos kultūros*¹ idėją, kuri suvienija bei įgalina ugdymo proceso dalyvius natūraliai dirbti išvien dėl bendro tikslo, viso švietimo sėkmę siejant ne tik su konkrečiais rezultatais, bet ir su sėkminga veikla, gebėjimu atitikti laiko dvasią ir materialią jos raišką (Survutaitė, 2016; Duoblienė, 2018). Mokykla kaip bendruomenė ir vieta, kurioje galima įveikti išbandymus, sukuria galimybes visų jos dalyvių bendradarbiavimui ir susitelkimui stiprinti. Tai pažangi organizacija, reguliariai skatinanti ir telkianti bendruomeninius renginius, stiprinanti pavienius jos narius, gerbdama jų savitumą, specifinius (lyčių, kultūrų, socialinių sluoksnių ir kartų) poreikius, kartu ragindama, kad kiekvienas individualiai prisidėtų prie bendrų tikslų siekimo. Žvelgiant iš šios perspektyvos, mokyklos kultūra įgauna visuotinę reikšmingumą bet kuriuose mokyklos kaip organizacijos veiklos procesuose. Tad neatsitiktinai mokyklos kultūros klausimas iškyla įvairiuose kontekstuose, nes būtent kultūra lemia jos narių aktyvumą, prasmingą veiklą, sėkmę, pasitenkinimą – stiprų tapatumo jausmą. Pasak autorių (Ainscow, 2007; Abawi, Carter ir kt., 2017; Gruenert ir Whitaker, 2017; Watson ir Hodges, 2017; Nisser, 2017), būtina skirti ypatingą dėmesį kiekvienam ugdymo proceso dalyviui, t. y. ugdymas turi būti personalizuotas ir suasmenintas, pripažįstant, kad žmonių patirtys, poreikiai ir siekiai skiriasi, o mokomasi skirtingais būdais ir tempais. Vadinas, pažangios visuomenės vizija siejama su kiekvieno jos nario patirčių, poreikių ir gebėjimų pažinimu ir ugdymu. Mokyklos kultūra gali

¹ Mokyklos kultūra suvokiama kaip sritis, jungianti daugelį veiksnių į visumą, atspindinti ugdymo raišką, lemianti ugdymo pasiekimus, sudaranti sąlygas asmenybės brandos sklaidai, pažyminti mokyklos išskirtinumą ir ją reprezentuojanti.

būti asmenybei skleistis palankus, jos kūrybiškumą skatinantis, racionalių, sveiku protu pamatuojamas kontekstas. Tokia kultūros samprata siejama su inovacijomis, bendradarbiavimu, mokymusi iš patirties pagal kiekvieno asmens gebėjimus, interesus, bendrus tikslus. Keičiantis požiūriui į vaikus, mokyklos kultūros dalimi neabejotinai tampa įvairovės aspektą turinčių mokinių veikla, akcentuojant socialinę ir kultūrinę prasmę naują ugdymo modelį – *inkliuzinį ugdymą*, kurio tikslas yra visų besimokančiųjų aktyvus įsitraukimas į mokymosi procesą.

Analizuojant mokslines studijas pastebimas vis didesnis susidomėjimas įtraukiojo ugdymo idėjomis, tačiau stinga darbų, kurie išryškintų pastarojo modernaus edukacinio reiškinių sąsajas su mokyklos kultūros raiška. Neteko aptikti darbų, kuriuose būtų tyrinėti inkliuzinę mokyklos kultūrą formuojantys edukaciniai procesai. Šiuo požiūriu aktualu analizuoti šiandieninei švietimo realybei palankias įtraukiojo meninio / muzikinio mokymosi aplinkas, būdingas mokyklos kultūros formavimui(si). Straipsnyje keliama prielaida, kad formuojant inkliuzinę mokyklos kultūrą ypatinga rolė tenka muzikiniam ugdymui, nes pasak mokslininkų (Goleman, 2008; Samama, 2013; Westerlund, 2019) ši ugdymo sritis prilyginama multikultūriniam pažinimui, grindžiamam ugdytinio intelektinių gebėjimų plėtra, jausminio prado žadinimu, santykio su savimi ir supančiu pasauliu formavimu. Imama vis giliau suprasti, kokią didelę reikšmę muzikinis ugdymas turi kognityvinei, emocinei ir socialinei ugdytinių raidai. Atsižvelgiant į šiuos argumentus, prasminga analizuoti, ištirti ir moksliškai (į)vertinti muzikinės veiklos, kaip inkliuzinės kultūros formavimo priemonės, vaidmenį.

Tyrimo objektas – muzikinė veikla įtraukiosios mokyklos kultūros kontekste.

Tyrimo tikslas – atskleisti mokinių požiūrį į muzikinę veiklą kaip įtraukiosios mokyklos kultūros formavimo priemonę.

Tyrimo metodologija

Tyrimo imtis. Tyrime dalyvavo 14 gimnazijoje besimokančių mokinių ir jau baigusių asmenų. Pasirinktų informantų amžius varijuoja nuo 16 m. iki 20 m. Tyrimo imčiai sudaryti buvo taikomas sniego gniūžtės atrankos metodas (Rupšienė, 2007). Nurodytos imties atrankos metodo pasirinkimą sąlygojo siekis tyrimo metu apimti maksimaliai įvairias besimokančiųjų vaikų ir jau gimnaziją baigusių asmenų mokymo(si) patirtis mokykloje. Tyrime dalyvavo Šiaulių miesto „Romuvos“ gimnazijos ugdytiniai ir absolventai. Tyrimo vietą lėmė šios objektyvios priežastys: pati doktorantė dirba šioje gimnazijoje jau devintus metus ir sėkmingai taiko inkliuzinio ugdymo elementus muzikinėje veikloje.

Duomenų analizė. Duomenų analizei buvo naudotas kokybinės turinio (*content*) analizės metodas (Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017). Atliekant tyrimą buvo pasirinktas indukcine logika grįstas tradicinis kokybinės turinio analizės būdas, kuomet kategorijos buvo išvestos iš duomenų analizės metu, o pavieniai, atskiri respondentų suvokimą ir patirtį iliustruojantys atvejai buvo sujungti į bendrą visumą. Visas kokybinės turinio analizės procesas vyko trimis etapais: pasirengimo, organizavimo ir duomenų pristatymo. Buvo vadovautasi induktyviosios kokybinės turinio analizės konkrečiomis procedūromis (Elo ir Kyngäs, 2008): 1) analizės prasminių vienetų pasirinkimu, 2) duomenų ir visumos perpratimu, 3) atviru kodavimu, 4) kategorizavimu, 5) abstrahavimu, 6) konceptualių kategorijų parengimu.

Tyrimo rezultatai. Kuriant inkliuzinės mokyklos kultūrą svarbų vaidmenį atlieka vieni iš mokyklos organizacijos narių – mokiniai. Siekiant išsiaiškinti pirmąjį įspūdį, kuris atspindi įtraukiojo ugdymo tendencijas, su gimnazijos mokiniais buvo atliktas kokybinis *focus grupės* tyrimas. Jo metu buvo išanalizuotos pirminės mokinių išgyventos patirtys gimnazijos kolektyve. Analizuojant choristų atsakymus į tyrimo klausimą, kuriuo prašyta informantų pasidalinti savo patirtimis, kilusiomis susidūrimo su gimnazijos choru / ansambliu metu, išskirta viena dimensija, apibūdinanti visas pirmines choristų išgyventas patirtis, tai – susidūrimas su gimnazijos choru / ansambliu (1 lentelė).

Susidūrimas su gimnazijos choru / ansambliu

APLINKYBĖS LĖMUSIOS LANKYTI KOLEKTYVĄ	Siekis gauti profesionalų paruošimą	„<...> nes žinojau, kad būtent tam kolektyve aš gausiu labai profesionalų paruošimą“; A5
	Kolektyvo vadovas	„<...> jeigu kolektyvo vadovas sugeba pritraukti žmones, kurie iš tikrųjų yra nuoširdūs, kas dažniausiai ir yra, jeigu pats vadovas toks yra, <...> tai aš manau, <...> tada ir žmonės ateis tokie ir tada visi galės jaustis saugūs ir vieningi“; A6
	Noras būti kolektyvo dalimi	„<...> šis kolektyvas, buvimas kolektyve, buvimas komandoje <...> davė man labai daug“; A8
	Troškimas susirasti draugų	Man asmeniškai prieš tai sunku buvo susirasti tų tikrų draugų ir atėjus į kolektyvą aš juos suradau“; A9

Kolektyvo gimnazijoje lankymą lemia aplinkybės ir pasirinkimo motyvai. Analizuojant aplinkybes, lėmusias lankyti kolektyvą, buvo išskirtos keturios kategorijų patvirtinančios subkategorijos. Viena iš aplinkybių, lėmusių pasirinkti chorą – siekis gauti profesionalų paruošimą („nes žinojau, kad būtent tam kolektyve aš gausiu labai profesionalų paruošimą (A5)“), kitiems – tobulinti jau turimus muzikinius įgūdžius („kad toliau galėčiau gerinti viską (A6)“). Jau nuo pat pirmųjų savo gyvenimo dienų, vaikai stebėdami aplinką ir bendraudami su artimaisiais, daug pamato ir sužino, o toliau augdami vis daugiau ir daugiau patiria bei suvokia. Pasak A. Tamašauskaitės (2010), siekdamas asmeninio meistriškumo, pats choro vadovas veikia kaip nuolat besimokantis. Jis turi aiškų ir konkretų tobulinimosi bei meninį tikslą, kurį perteikia choristams, tokiu būdu įgalindamas juos asmeninio meistriškumo ugdymui. Jei choras ne tik koncertuoja savo mokykloje, bet dalyvauja įvairiuose festivaliuose, konkursuose, jo aukšti rezultatai tik įrodo, kad kolektyvas dirba nuosekliai ir kryptingai. Vadovo įtaka pasireiškia choristams prisiimant tikslą mokytis ir tobulėti, sužinoti savo kompetencijos ribas bei tobulėjimo kryptis. Tad nenuostabu, kad įgytą muzikinę patirtį mokiniai gali įvertinti ir galimai žino, ką norėtų išmokti ir kokių žinių ir įgūdžių galėtų įgyti kolektyve, kuriame dainuotų. Įgytą patirtį neabejotinai lengviau realizuotų studijuodami. Dainuodamas chore, žmogus ne tik muzikuoja. Jis susiranda naujų draugų, koncertuoja kituose miestuose, susipažįsta su kitų tautų kultūra, tradicijomis ir pan. Tad viena iš svarbiausių aplinkybių, pritraukiančių mokinius į chorą ir yra pats kolektyvo vadovas („<...> vadovas veda chorą ir yra atsakingas už realiai viską, kas įeina į chorą“; A6; „<...> tiek pati vadovė, tiek pats kolektyvas, tiek pats repertuaras yra labai geras“; A5; „<...> kai yra gera vadovė ir yra geras kolektyvas, tai tiesiog ko daugiau reikia?“ A5; „<...> jeigu kolektyvo vadovas sugeba pritraukti žmones, kurie iš tikrųjų yra nuoširdūs, kas dažniausiai ir yra, jeigu pats vadovas toks yra, <...> tai aš manau, <...> tada ir žmonės ateis tokie ir tada visi galės jaustis saugūs ir vieningi“; A6). Būtent vadovas organizuoja repeticijų eigą, kad jų metu būtų skiriamas pakankamas dėmesys pratimams, dainavimui. Vadovas ieško kompromisų derindamas skirtingus choro dalyvių poreikius, nes visi mokiniai ateina su skirtingais gebėjimais, sujungia kolektyvą į vieną visumą, sukuria taisykles, kurių laikosi visi choro nariai, organizuoja veiklą, kad visi dalyviai jaustųsi saugūs („<...> kaip žmonės jaučiasi chore, visų pirma yra kolektyvo vadovo darbas“; A6), svarbūs ir reikšmingi. Vadovas – lyderis. Jis džiaugiasi ir didžiuojasi mokinių pasiekimais, toleruoja klaidas ir nesėkmes, priima tolimesnei muzikinei veiklai tinkamus sprendimus. Tik žinodamas savo kolektyvo pajėgumus ir poreikius, jis gali tikslingai organizuoti veiklą. Jis, telkdamas bendruomenę, kartu su mokyklos mokytojais, tėvais, mokiniais, organizuoja renginius. Muzikavimo metu išryškėja bendradarbiavimas ne tik tarp mokytojų, bet ir tarp ugdymo procesų dalyvių – tėvų, šeimos narių. Atlikėjiška, koncertinė veikla skatina tiek mokinius, tiek mokytojus dirbti kartu, konsultuotis vieniems su kitais, dalintis gerąja patirtimi. O kai sukurama sėkmės situacija mokykloje, tai yra žingsnis link inkliuzinės mokyklos kultūros formavimo (Nisser, 2017). Pasak Dumbliauskaitės (2006), vadovo energija ir gebėjimas pritraukti veiklai choristus yra svarbi tuo aspektu, kad vadovas priverčia dainininkams to nejaučiant įveikti sudėtingus kūrinius bei jų epizodus. Kita svarbi aplinkybė – noras būti kolektyvo dalimi. Žmonės iš esmės yra socialios būtybės, kurių išgyvenimui reikalinga žmonių grupė. Pavyzdžiui, kiek asmenų yra įtraukiami į

mūsų gyvenimo aptarnavimą ir įvairių poreikių tenkinimą (parduotuvės, sveikatos apsauga, laisvalaikis, švietimo sistema, darbo vieta ir panašiai). Na, o draugai dažniausiai yra atsakingi už mūsų emocinę savijautą. Tai reiškia, jog žmogui nepakanka vien formalių santykių, kurie leidžia užtikrinti kūno poreikių tenkinimą, dėl to jis kuria ryšius, galinčius atliepti jo norą dalintis savo mintimis, jausmais, būti priimtam, saugiam, reikšmingam, išgyventi emocinį artumą. Bendraminčių ieškojimas, buvimas komandoje leidžia savirealizuoti kiekvienam nariui („<...> bendraminčių ieškojimas“, A9; „<...> atėjimas į kolektyvą leidžia aktyviai realizuoti save, ko kiekvienas žmogus man rodos, trokšta labai“, A8). Dainavimas atlieka stiprią socialinę funkciją, o dainininkai patiria socialinį pritartimą, priklausymą („šis kolektyvas, buvimas kolektyve, buvimas komandoje <...> davė man labai daug (A8)“) ir priėmimą dalyvaudami grupėje (Parker, 2017). Kartais draugais tampama atsitiktinai, iš anksto apie tai negalvojant ir neplanuojant, o kartais kažką veikiant drauge. Stiprų poveikį, lėmusį mokinius pasirinkti chorą – troškimas susirasti draugų („Man asmeniškai prieš tai sunku buvo susirasti tų tikrų draugų ir atėjęs į kolektyvą aš juos suradau (A9)“). Su nedideliu susirūpinimu informantai pastebi, kaip svarbu, kad naujai atėjęs choro narys nepasigailėtų dėl savo sprendimo lankyti chorą („svarbu, kad jisai nepasigailėtų, kad čia atėjo, kad žinotų, jog čia yra draugiški žmonės (A5)“).

Tiriamųjų norą lankyti chorą lėmė ir pasirinkimo motyvai. Šią susidūrimo su gimnazijos choru / ansambliu dimensiją patvirtina septynios subkategorijos (2 lentelė).

2 lentelė

Susidūrimas su gimnazijos choru / ansambliu

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantis teiginys
PASIRINKIMO MOTYVAI	Lūkesčių išsipildymas	„<...> žinojau, kad man ten bus gerai ir atėjusi aš pateisinau savo tuos lūkesčius“, A5
	Savirealizacija kolektyve	„<...> atėjimas į kolektyvą leido man ir vis dar leidžia aktyviai realizuoti save“, A8
	Vadovo paskatinimas	„<...> pradžioje buvo paskata tas pakvietimas, mokytoja, pakvietimas pabandyti“, A9
	Šeimos narių, draugų, giminių paskatinimas, geri atsiliepimai	„<...> paskatino geri komentarai, tas geras nežinau tas atsakas, kad va čia labai smagu, čia labai gera dainuoti“, A5
	Saugumo jausmas	„<...> aš gimnazijoje jaučiuosi gerai, saugiai, jaučiuosi, kad galiu išreikšti save...“, A8
	Atvirumas naujovėms	„<...> aš nuo mažens nedainuodavau, man realiai net būdavo gėda prieš kažką va taip va paimt ir padainuoti, <...> aš norėjau pabandyti kažkokius naujus dalykus“, A8
	Noras koncertuoti	„<...> jei suorganizuoji kokį renginį, tai manau, kad kitam žmogui yra labai smagu pamatyti, ką tupasieki“, A5

Analizuojant pirmines mokinių patirtis, pastebėta, kad vieni gimnazistai žino iš anksto, kur eina ir ko gali tikėtis („žinojau, kad man ten bus gerai ir atėjusi aš pateisinau savo tuos lūkesčius (A5)“; „kai atėjau į chorą, žinojau, kad nepasigailėjau, kad aš čia atėjau (A7)“), iš karto įsitraukia į muzikinę veiklą („atėjusi į gimnaziją labai norėjau įsitraukti į muzikinę veiklą (A5)“), kiti tikisi save čia realizuoti („Aš galiu save realizuoti būtent gimnazijos kolektyve, tai būtent dėl to aš pasirinkau, kad man ten gera (A5)“; „<...> atėjimas į kolektyvą leido man ir vis dar leidžia aktyviai realizuoti save (A8)“; „Mes visi norim to pačio – dainuoti ir realizuoti save (A5)“; „Aš čia puikiai save realizuoju (A10)“). Informantai, kalbėdami apie savirealizaciją gimnazijos kolektyve, išskyrė vieną labai svarbų aspektą, kurį nulėmė choro lankymo aplinkybės – asmenybės brandos formavimasis („pakeitė mane kaip asmenybę (A8)“; „padeda atrasti save, tikrai padeda... (A2)“; „muzika man pakeitė, iš tikrųjų, gyvenimą (A8)“; „kad galiu išreikšti save, didžiausią įtaką tam padarė choras (A8)“). Savirealizacijos sąvoka savo turinyje integruoja savisklaidos ir saviraiškos, savipildos sąvokas. Tarptautinių žodžių žodynas (2002) žodžius *savirealizacija*, *saviaktualizacija*, *saviraiška* apjungia į vieną sąvoką. Savirealizacija iš esmės ir yra saviraiška: kaip gerai funkcionuojančio žmogaus tapimas tuo, kuo jis iš tikrųjų yra. Tai asmenybės savęs reiškinys veikla, savęs įkūnijimas tos veiklos rezultatuose. Savirealizacija nukreipta į pasitikėjimą savimi, savęs

aktualizavimą, laisvą ir atsakingą darbą. Svarbu yra tai, kad kiekvienas žmogus turi norą ir jei tie norai bus suderinti su galimybėmis, tai gali padėti realizuoti save. Analizuojant informantų patirtis svarbus kolektyvo pasirinkimo motyvas – ne tik paties vadovo pakvietimas („*pradžioj buvo paskata tas pakvietimas, mokytoja, pakvietimas pabandyt (A9); „<...> mane tiesiog pakvietė Aušra (A8)“*), bet ir šeimos narių, draugų, giminių paskatinimas, geri atsiliepimai („*<...> baigt muzikalkę, ateit į chorą, iš vis ateit į „Romuvą“, <...> nes A9 papasakojo, kokia ten gera šulė yra ir pats kai ten nuėjau, supratau, kad <...> fantastiška, <...> kitos tokios nėra (A10)“*), „*paskatino geri komentarai, tas geras nežinau tas atsakas, kad va čia labai smagu, čia labai gera dainuoti (A5); „Mane, kur aš esu dabar, daug kur paskatino mano brolis“ A10; „<...> kiti sako, kad gražu tai kodėl gi nepabandžius? A8“*). Užkulisiai iš tiesų slepia daug sunkaus, nuoširdaus darbo ir ilgų repeticijų, daug paaukoto laiko, tačiau visa tai atsiperka su kaupu. Darbas veda į sėkmę ir pasigėrėjimą pasiektais rezultatais, nes ilgų repeticijų metu nestinga geros nuotaikos, susirandama draugų, stiprėja tolerancija kitokiam, užsimezga ryšys, kolektyvo nariai noriai dalinasi išpūdžiais ne tik po koncertų, bet ir po repeticijų. Užauga ne viena karta, šeimos nariai keičia vieni kitus, jaunesni draugai – vyresnius. Šitą laiką pradėti suvokti kaip investiciją į savo asmenybės tobulėjimą. Neabejotinai svarbų vaidmenį atlieka saugumo jausmas („*aš gimnazijoje jaučiuosi gerai, saugiai, jaučiuosi, kad galiu išreikšt save..(A8)“*). Meninis/muzikinis ugdymas gali būti vertinamas kaip svarbiausias aspektas prisidedantis žmonėms jaustis patenkintais, saugiais ir laimingais, teigiamai veikia jų gyvenimą, kuris tokiu būdu yra įprasminamas (Yilmaz ir kt., 2018). Žmogus iš prigimties žingeidus, tad naujovių siekis („*aš nuo mažens nedainuodavau, man realiai net būdavo gėda prieš kažką va taip va paimt ir padainuoti <...> aš norėjau pabandyti kažkokius naujus dalykus(A8)“*) ar noras pasirodyti, koncertuoti („*<...> ir koncertuose dalyvaujame, <...> galima ir pasirodyti prieš publiką (A8)“*), yra savaime suprantamas, nes chorų koncertai skaidrina gyvenimą, turtina pačius dainininkus ir klausytojus, kelia jų nuotaiką, suteikia malonumo jausmą („*<...> jei suorganizuoji kokį renginį, tai manau, kad kitam žmogui yra labai smagu pamatyti, ką tu pasiekei (A5)“*; „*<...> tokį kūrinį išmokai labai greitai ir kad galėjai pasiekti tokį rezultatą, kad gali pasidžiaugti, gali mėgautis šiuo momentu (A5)“*). Kai kiekvienas vaikas muzikinės veiklos metu yra pastebimas, kai kiekvienas gali pasirodyti, kai kiekvienas patiria sėkmę, jaučiasi reikšmingas, tada ir formuojama inkliuzinė mokyklos kultūra bendrąja prasme.

Išvados

Pirminių besimokančiųjų gimnazijos kolektyve mokinių patirčių analizė atskleidė, kad vieni mokiniai turi aiškų ir konkretų tobulinimosi bei meninį tikslą ateidami į chorą, žino, ką norėtų išmokti ir kokių žinių ir įgūdžių galėtų įgyti kolektyve, kiti turi norą dalintis savo mintimis, jausmais, būti priimtais, reikšmingais, išgyventi emocinį artumą, ieško bendraminčių, siekia būti kolektyvo dalimi, kur buvimas komandoje leistų savirealizuoti kiekvienam nariui.

Tyrimo analizės metu taip pat labai reikšmingai atsikleidė mokytojo vaidmuo. Jis atsakingas ne tik už mokinių muzikinių įgūdžių lavinimą, bet ir už tinkamus tolimesnei muzikinei veiklai sprendimus. Vadovas ieško kompromisų derindamas skirtingus choro dalyvių poreikius, nes visi mokiniai ateina su skirtingais gebėjimais, sujungia kolektyvą į vieną visumą, sukuria taisykles, kurių laikosi visi choro nariai, organizuoja veiklą, kad visi dalyviai jaustųsi saugūs, svarbūs ir reikšmingi, toleruoja klaidas ir nesėkmės. Jis, telkdamas bendruomenę, kartu su mokyklos mokytojais, tėvais, mokiniais, organizuoja renginius.

Tyrimo analizės metu taip pat buvo atpažintas stiprus poveikis, lėmęs mokinius pasirinkti chorą – troškimas susirasti draugų ir su nedideliu susirūpinimu informantai pastebi, kaip svarbu, kad naujai atėjęs choro narys nepasigailėtų dėl savo sprendimo lankyti chorą.

Tiriamųjų norą lankyti chorą lemia ir pasirinkimo motyvai. Turėti lūkesčiai prieš pradedant lankyti chorą, tokie kaip lūkestis atsiskleisti, išbandyti kažką naujo, kurti ir save realizuoti nebuvo užgožti. Svarbu pastebėti, kad kalbėdami apie savirealizaciją gimnazijos kolektyve, informantai išskiria vieną labai svarbų aspektą, kurį nulėmė choro lankymo aplinkybės – asmenybės brandos formavimasis. Analizuojant pirmines mokinių patirtis svarbiu kolektyvo pasirinkimo motyvu tampa

ne tik paties vadovo pakvietimas, bet ir šeimos narių, draugų, giminių paskatinimas, t.p. geri atsiliepimai.

Galime kelti prielaidą, jog meninė veikla reikšminga kuriant mokyklą visiems, nes jos dėka pastebimi kiekvieno ugdytinio gebėjimai, poreikiai ir galimybės, susirandama draugų, užmezgamas emocinis ryšys, patiriama sėkmės situacijų, išgyvenama daug malonių akimirkų. Kolektyvo nariai noriai bendraudami po repeticijų nejučia stiprą toleranciją kitokiam. Meninė veikla ne tik skaidrina gyvenimą, turtina pačius dainininkus ir klausytojus, ji tampa puikia priemone inkliuzinės kultūros formavimui.

Literatūra:

- Abawi, L., Carter, S. ir kt. (2017). *Inclusive Schoolwide Pedagogical Principles: Cultural Indicators in Action. New Pedagogical Challenges in the 21st Century-Contributions of Research in Education*.
- Ainscow, M. (2007). Education for All: Making it Happen. *Support for learning*, 10 (4), 147–155.
- Duoblienė, L. (2018). *Pohumanistinis ugdymas. Dekoduoti*: Monografija. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Dumbliauskaitė, L. (2006). *Kur eini, Lietuvos chorvedy?* Vilnius.
- Elo, S., ir Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis. *Journal of Advanced Nursing*, May, 62 (1), 107–115. DOI: 10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x.
- Goleman, D. (2008). *Transparency: How Leaders Create a Culture of Candor*. Jossey – Bass, San Francisco.
- Gruenert, S. ir Whitaker, T. (2017). *School Culture Recharged: Strategies to Energize Your Staff and Culture*. Alexandria, Virginia USA.
- Yilmaz, B., Gul, G., ir Engur, D. (2018). The Effect of Choral Participation on Middle School Students' Life Satisfaction. *European Journal of Educational Research* 7 (4), 893–899, DOI: 10.12973/eu-jer.7.4.893. Prieiga internete: https://www.researchgate.net/publication/330987522_The_Effect_of_Choral_Participation_on_Middle_School_Students'_Life_Satisfaction.
- Kvederaitė, N. (2009). *Šiuolaikinės mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raiška personalo savivaldaus mokymosi sklaidos procesuose*. Daktaro disertacija. Šiaulių universitetas.
- Nisser, D. von A. (2017). Can collaborative consultation, based on communicative theory, promote an inclusive school culture? *Issues in Educational Research*, 27(4), 874–891.
- Parker, E. C. (2018). A Grounded Theory of Adolescent High School Women's Choir Singers' Process of Social Identity Development. *Journal of Research in Music Education*, 65 (4), 439–460. <https://doi.org/10.1177/0022429417743478>.
- Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Samama, L. (2013). Creative Music Education: Theory and Practice. *European Perspectives on Music Education*, 2 Artistry. Helbling, 77.
- Survutaitė, D. (2016). *Mokyklos kultūros raiška*. Monografija. Vilnius. Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
- Tamašauskaitė, A. (2010). Choro kaip besimokančios organizacijos tyrimo parametrai. *Socialiniai mokslai*, 2 (68), 37–50.
- Tarptautinių žodžių žodynas* (2002). Vilnius.
- Watson, M. ir Hodges, J. (2017). School Climate and the CCRPI. *Georgia Department Education*. Prieiga internete: <https://slideplayer.com/user/13973200/>.
- Westerlund, H. (2019). *Visions for Intercultural Music Teacher Education*. Cham, Switzerland.
- Žydzūnaitė, V. ir Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai: principai ir metodai*. Vilnius.

MUSICAL ACTIVITY AS A MEAN OF FORMING AN INCLUSIVE SCHOOL CULTURE FROM THE POINT OF VIEW OF STUDENTS

Aušra Kardašienė, Diana Strakšienė, Šiauliai University, Institute of Education, Lithuania

Summary

The article analyzes and scientifically evaluates the means of forming an inclusive school culture, which are expressed in the context of music education. It is believed that the school culture is based on the philosophy of inclusive education and enriched with advanced educational processes based on artistic/musical activities not only marks the uniqueness of the school, but unites and enables participants of the educational process to work naturally together for a common goal. By creating an inclusive school culture, artistic activities encourage community participants to cooperate, share good practices, improve the microclimate, ensure the expression of a successful situation not only in the educational process, but also in concert activities, etc. The aim of this study is to reveal students' attitude towards musical activities as a mean of forming an inclusive school culture. The article takes just a small part of the study,

which analyzes the experiences of students, focusing on the first impression, which reflects the tendencies of inclusive education, what circumstances and motives determine choosing the gymnasium choir. The analysis of students' experience in the primary learners' gymnasium team revealed that some students have a clear and specific or artistic goal of improvement while coming to the choir, knowing what they would like to learn and what knowledge and skills they could acquire in the team, others have a desire to share their thoughts, feelings, be accepted, significant, to experience emotional closeness, looking for like-minded people, friends, striving to be a part of the team, where being in a team would allow each member to the self-realization. The analysis of the study also revealed a very significant role of the teacher. He is responsible not only for developing students' musical skills, but also for making appropriate decisions for further musical activities. Speaking about self-realization in the gymnasium staff, the informants single out one very important aspect, which was determined by the circumstances of attending the choir – the formation of personality maturity, etc.

We can assume that artistic activities are significant in creating a school for everyone, because thanks to them the abilities, needs and opportunities of each student are noticed, friends are made, emotional connection is established, success situations and many pleasant moments are experienced. The members of the team strengthen their tolerance for others by willingly communicating after rehearsals. Artistic activities not only clarify life, enrich the singers and listeners themselves, they become a great tool for the formation of an inclusive culture. The analysis of the research data revealed the initial experiences of the learners in the gymnasium staff. Musical activities based on the philosophy of inclusive education are becoming an opportunity to shape the culture of an inclusive school, which undoubtedly helps to create a tolerance-based society that seeks to see the needs and opportunities of each learner.

Corresponding Authors' Email: ausra.kardasiene@su.lt
diana.straksiene@su.lt

LAISVOJO UGDYMO PEDAGOGIKA: METODŲ TAIKYMAS IR REIKŠMĖ IKIMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ NEFORMALIAJAME MUZIKINIAME UGDYME

Rasa Kauneckaitė

Šiaulių kultūros centro vokalo studijos „Rokoko“ meno vadovė, Lietuva

Anotacija. Straipsnyje aptariamos vaikų muzikinio ugdymo organizavimo galimybės remiantis laisvojo ugdymo paradigmos idėjomis, aptarti svarbiausi metodiniai ugdymo muzikinio darbo aspektai ir principai. Siekiant išsiaiškinti, kokią įtaką vaiko ūgčiai daro laisvojo ugdymo pedagogikos principais paremtų metodų taikymas, buvo atlikta interviu apklausa, kurios metu paaiškėjo, kad vaikai, kuriems buvo taikomi šie metodai, muzikinio ugdymo procese jaučiasi saugūs, jų kūrybinė raiška bei muzikiniai gebėjimai pozityviai atsiskleidžia ir vystosi atsižvelgiant į jų individualius asmenybės poreikius. Laisvojo ugdymo principais paremti metodai ir autorės pedagoginės įžvalgos aprašomos ir pristatomos šiame straipsnyje.

Prasminiai žodžiai: *laisvasis ugdymas, neformalusis muzikinis ugdymas, ikimokyklinis amžius, vaikų muzikinis ugdymas.*

Įvadas

Pastaruoju metu mūsų šalies kultūros ir švietimo erdvėse vis didesnis dėmesys skiriamas vaikų ugdymo, atliepančio šiuolaikinės asmenybės poreikius, klausimams. Kaip teigiama Lietuvos Respublikos Švietimo įstatyme (LR Švietimo įstatymas, 2011, Bendrosios nuostatos), šiandien švietimo tikslai yra nukreipti į pamatinių ugdytinio vertybinių orientacijų formavimą ir kūrybinių gebėjimų lavinimą. Čia ypatingas vaidmuo tenka vaikų meniniam, taigi ir muzikiniam ugdymui, į kurį būtina pažvelgti kaip į galimybę įgyvendinti tiek asmeniškai ugdytiniui prasmingus tikslus, tiek bendruosius švietimo tikslus (Gabnytė, 2014). Vykstant ugdymo paradigmų kaitai, švietimo politikos erdvėse vis labiau akcentuojant pamatinių ugdytinio poreikių išpildymą ir kūrybiškos asmenybės formavimo būtinybę, vis dar akivaizdus švietimo politikos ir ugdymo praktikos dualizmas. Ikimokyklinio muzikinio ugdymo praktikoje dominuoja į ugdymo rezultatus orientuotas pedagogų ir institucijų vadovybių požiūris, neatsižvelgiant į tikruosius vaiko interesus, lūkesčius ir kūrybinės saviraiškos poreikius. Ankstyvasis vaikų muzikinis ugdymas, kuris prasideda kūdikystėje ir tęsiasi ikimokyklinėje bei jaunesnėje mokyklinėje vaikystėje (formaliojo ir neformaliojo ugdymo įstaigose ar šeimoje), ugdymo teorijoje ir praktikoje dažnai yra suvokiamas be teorinių-filosofinių pagrindų ir be pedagogo pasaulėžiūrinio konteksto, kuriuo jis turėtų grįsti savo veiklą (Juodaitytė, 2004). Taip pat iki šiol dar dažnai eliminuojamos ir ankstyvosios vaikystės periodo prigimtinės charakteristikos – tai, kas leidžia vaikams išlikti unikaliems tiek dėl specifinių dalyvavimo muzikinėje veikloje būdų, tiek dėl ypatingų pasiekimų joje (Juodaitytė ir Gumuliauskienė, 2004). Todėl dar ir šiandien diskutuojama: ar ankstyvasis muzikinis ugdymas turi būti grindžiamas tradicinės, ar modernios pedocentrinės didaktikos – laisvojo ugdymo nuostatomis, taip pat jas atitinkančiomis ugdymo paradigmomis. Yra nemaža mokslinių darbų, kurių autoriai svarsto perėjimo iš mokymo į mokymąsi paradigmų problematiką: Targamadžė (2010), Bruzgelevičienė ir Žadeikaitė (2008), Duoblienė (2006), Juodaitytė ir Gumuliauskienė (2004), Gabnytė (2014), Kriščiūnaitė (2018). Šių autorių tyrimai ir įžvalgos atskleidžia naują požiūrį į vaikų ugdymą, pagrįstą sąveika ir siekiu kooperuotis su vaiko prigimtimi – būtinybę, kad būtų įgyvendinti ne tik švietimo politikos siekiai, bet ir praktiškai sudaromos sąlygos vaikui ugdytis, atsižvelgiant į tikruosius jo kūrybiškos prigimties poreikius.

Laisvojo ugdymo pedagogikos idėjos šiandieninėje ugdymo realybėje pamažu tampa reikšmingos, priimtinos ir taikytinos. Vaikų neformalusis švietimas dėl savo lanksčių formų įvairovės yra ta terpė, kurioje laisvojo ugdymo pedagogika gali ir galėtų prasmingai būti taikoma. Šio straipsnio autorė, ugdydama vaikus neformaliaja muzikine veikla ir taikydama laisvojo ugdymo pedagogikos metodus, pastebėjo, kad šie metodai suteikia labai daug erdvės ne tik vaiko muzikinių gebėjimų plėtotei, bet ir kūrybinių galimybių raišką platesniuose asmenybės ugdymo kontekstuose.

Tyrimo objektas

Laisvojo ugdymo pedagogikos metodų taikymas neformaliajame ikimokyklinio amžiaus vaikų muzikiniame ugdyme.

Tyrimo tikslas

Atskleisti metodų, paremtų laisvojo ugdymo paradigmos idėjomis, taikymo galimybes neformaliajame ikimokyklinio amžiaus vaikų muzikiniame ugdyme.

Tyrimo uždaviniai

1. Aptarti vaikų muzikinio ugdymo organizavimo galimybes remiantis laisvojo ugdymo paradigmos idėjomis.
2. Atskleisti laisvojo ugdymo idėjomis pagrįstų metodų taikymo reikšmę vaiko ugdymui muzikiniame ugdymo kontekste.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros šaltinių analizė, kokybinis tyrimas, panaudojant *interview* metodą, aprašomoji tyrimo duomenų analizė.

Tyrimo edukacinės idėjos pagrindimas

Laisvojo ugdymo paradigma – į vaiką orientuotų ugdymo koncepcijų visuma. Laisvojo ugdymo pedagogikos istorinės ištakos siekia XVIII amžiaus Prancūziją, kurioje tuo metu formavosi kapitalistinė santvarka ir brendo buržuazinė 1789 metų revoliucija. Laisvojo ugdymo koncepcijos istoriškai formavosi kaip pažangiosios visuomenės dalies atsakas į konkrečiais istoriniais laikotarpiais vyravusias švietimo sistemas, neatliepiančias besivystančios visuomenės ir mokinio poreikiams, sistemas, kurios buvo pagrįstos autoritariškais ugdymo metodais. Esant tokiam ugdymui, slopinamos mokinio kūrybinės galios – svarbiausia vaiko asmenybės dalis. Laisvojo ugdymo paradigmos tikslas – ugdyti kūrybingas, laisvas, aktyvias ir save atskleidžiančias asmenybes. Laisvojo ugdymo koncepcijos siejamos su vaiko prigimties paisymu, jomis siekiama sudaryti kuo palankesnes sąlygas ugdytinio vidinių galių plėtojei ir saviraiškai, keliant tikslą ugdyti laisvą, kūrybingą asmenybę (Bitinas, 2013). Šių idėjų realizavimui buvo pasitelktos pagrindinės laisvojo ugdymo kryptys – pragmatizmas, progresyvizmas, humanizmas.

Šio straipsnio autorė savo darbe su vaikais jau daugiau nei penkerius metus naudoja metodus, kurie padeda atsiskleisti vaikų kūrybiškumui, muzikiniams gebėjimams ir emocinei organikai. Ieškodama šiems, per konkrečią praktiką ir intuityviai atrastiems metodams empirinio pagrindimo, buvo atliktas kokybinis tyrimas, *interview* metodu apklausus Šiaulių kultūros centro vaikų vokalo studijos „Rokoko“ ikimokyklinio amžiaus vaikų grupės tėvus. Šiuo tyrimu buvo siekta išsiaiškinti, kaip laisvojo ugdymo idėjomis pagrįstų metodų taikymas atliepia vaiko jausenai, ir ar jie atliepia svarbiausius vaiko poreikius. Nustatyti ikimokyklinio amžiaus vaiko muzikinio ugdymo poreikius nėra paprasta – tokio amžiaus vaikas dar negali atsakyti į sudėtingus klausimus apie jo autentiškumą, emocinę organiką ir kokio santykio su ugdomąja muzikine medžiaga jis norėtų, todėl *interview* klausimai buvo suformuluoti taip, kad iš jų išryškėtų, kaip pats vaikas jaučiasi muzikinio ugdymo procese, taikant studijoje laisvojo ugdymo pedagogikos metodus per įvairias muzikinių užsiėmimų patirtis, koncertinę veiklą bei santykį su ugdytoju ir ugdomąja muzikine medžiaga.

Vaikai, kurių tėvai dalyvavo empiriniame tyrime, lanko Šiaulių kultūros centro vokalo studijos „Rokoko“ ikimokyklinio amžiaus grupę. Prasminga būtų išsamiau aptarti kai kuriuos metodinius ugdymojo darbo su jais aspektus ir principus, kuriais remiantis yra organizuojamas muzikinis ugdymas šioje grupėje. Išskirti trys svarbiausi aspektai:

- Nevaržantis vaikų emocinės laisvės muzikinių užsiėmimų pobūdis;
- Tikėjimas vaiko galiomis – vienas svarbiausių laisvojo ugdymo pedagogikos principų;
- Muzikinio ugdymo rezultatai ne kaip tikslas, o kaip natūrali kūrybiško ugdymo proceso pasekmė.

Nevaržantis vaikų emocinės laisvės muzikinių užsiėmimų pobūdis. Pradiniame ugdymo etape vaikams yra leidžiama pakankamai laisvai elgtis – jie gali pasirinkti ir kitą buvimo klasėje vietą, gali dainuoti sėdėdami, tupėdami. Iš vaikų pirmais užsiėmimų mėnesiais nėra reikalaujama, kad būtinai visi kartu turėtų atlikti užduotis – norintys gali stebėti kitus vaikus. Svarbu akcentuoti

tai, kad mokytoja visos pamokėlės metu, kalbėdama su vaikais ir grodama instrumentu, stengiasi kurti kūrybišką muzikinę atmosferą, ritminę pulsaciją, neverbaliniu būdu kviesdama vaikus įsijungti į bendrą vyksmą. Vaikai nesąmoningai tai jaučia, ir tokiu būdu viskas, kas vyksta pamokėlėje, turi galimybę tapti ugdančia kūrybine medžiaga, jei tik nebijoma improvizuoti. Improvizacija šiame muzikiniame ugdyme vaidina labai svarbų vaidmenį. Pirmais mėnesiais pamokėlėje visuomet būna lengvas šurmulyš: vaikai ko nors klausinėja, nori pasidalinti savo įspūdžiais ir istorijomis apie savo gyvenimo patirtis. Visa ši tvarka yra tam, kad kiekvienas vaikas natūraliai, be spaudimo įeitų į mokymosi ritmą ir atrastų savo individualų santykį su ugdomąja medžiaga. Esant autentiškam vaiko santykiui su ugdomąja medžiaga, pradeda atsiskleisti tikrieji vaiko muzikiniai gebėjimai. Kiekvienas vaikas turi savo individualų vidinį ritmą ir dėmesio valdymo mechanizmą, todėl labai svarbu leisti kiekvienam vaikui savaip interpretuoti ugdomąją medžiagą, nors iš pažiūros gali atrodyti, kad jis neatlieka užduočių. Straipsnio autorės požiūriu, nereikėtų reikalauti, kad 3–6 metų vaikas būtinai įdėmiai klausytųsi mokytojo. Nežiūrint to, ar jis mokytojo požiūriu dėmesingas, ar ne, vaikas tam tikru būdu priima ir įsima beveik visą mokomąją medžiagą, jei tik muzikinio užsiėmimo metu mokytojas sukuria kūrybišką atmosferą. Vaikas pačia savo prigimtimi ir emocija sąranga yra kūrybiškas, todėl visus ugdymo metodus reikia pritaikyti taip, kad jie organiškai ir natūraliai su šia prigimtimi sąveikautų, nesistengiant šios prigimties pakeisti ar per stipriai paveikti.

Esant laisvesniam studijos ugdymo pobūdžiui, dainelės koncertiniams pasirodymams nėra preciziškai atidirbamos, todėl vaikai nebijo improvizuoti. Taip pat ir vaikų emocijos labiau organiškos, o kur daugiau spontaniškumo, ten daugiau ir kūrybos elementų. Vienas geriausių autorės naudojamų ikimokyklinio amžiaus vaikų kūrybingumo skatinimo būdų yra jų spontaniškos veiklos ir laisvos emocijinės raiškos stimuliavimas, nes būtent emocijinė organika, autentiškos ir spontaniškos emocijinės reakcijos yra tikroji vaiko savastis. Vaikui neleidžiant išreikšti savo jausmų, prarandamas vaiko pasitikėjimas ir autentiškas emocinis ryšys su juo, todėl nereikėtų iš ikimokyklinukų reikalauti didelės disciplinos – per didelę tvarką „užgesina“ jausmus, kurie yra tokie svarbūs muzikuojant. „Tačiau kaip tik todėl, kad vaiko jausmai tokie stiprūs, jų slopinimą neišvengiamai lydi sunkūs padariniai.“ (Miller, 2011, p. 76). Kita vertus, beatodairiškai leidžiant vaikų emocijoms išsiliėti, gali tapti sunku suvaldyti situaciją, ir tai gali sutrikdyti paties muzikos užsiėmimo eigą. Todėl labai svarbu muzikos pedagogui tinkamai ir kūrybiškai reaguoti į įvairius spontaniškus vaikų emocijų proveržius, juos paverčiant ugdančia kūrybine muzikine medžiaga. Tinkamai reaguodamas pedagogas ne tik palaiko vaikų iniciatyvas, bet praplečia vaikų galimybių supratimą. Autorė, panaudodama įvairias vaikų replikas ir emociines reakcijas, spontaniškai sukuria trumputes melodines atkarpėles, kurias vaikai pakartoja keliose tonacijose, ir čia pat kartu su vaikais yra sukurama maža muzikinė istorija. Norint įjungti vaikus į muzikinės istorijos kūrimo procesą, jų visada yra klausama: „Vaikai, o ką dabar darome?“ Vaikai labai mėgsta tas improvizuotas muzikines istorijas, nes jie patys yra jų kūrėjai, taip pat jie labai gerai vertina tai, kad jų muzikos mokytoja spontaniškai reaguoja ir neslošina vaikų emocinių reakcijų. Taip ugdomi vaikai vėliau lengviau atranda savo asmeninį santykį su atliekama daina, jie pasiūlo savo interpretacijos idėjas, kurios dažniausiai būna labai originalios ir netikėtos.

Atliekant dainelę, kiekvienam vaikui leidžiama judėti savo būdu ir savo ritmu – taip jis geriau atranda savo individualų santykį su atliekama dainele. Vaikai ne visada gerai jaučiasi, jei iš jų mechanškai reikalaujama visą laiką daryti tuos pačius vienodus judesius. Pedagogui gali būti keblu, kai reikia paruošti koncertinį pasirodymą, o visi vaikai juda taip, kaip kiekvienam norisi – tuomet atliekama dainelė atrodo taip, tarsi vaikai jos nemokėtų. Tačiau, suteikiant vaikui daugiau interpretacijos laisvės ir labiau juo pasitikint bei naudojant emocinio „įėjimo į dainelę“ principą vaikas dažniausiai koncerte pasirodo puikiai. Įdomiausia yra tai, kad tokio amžiaus vaikas geba savaip pajusti koncerto svarbą ir „suimti save į rankas“, kai to reikia.

Tikėjimas vaiko galiomis – vienas svarbiausių laisvojo ugdymo pedagogikos principų. Šio straipsnio autorė savo pedagoginėje praktikoje taiko humanistinės pedagoginės koncepcijos principus, iš kurių tikėjimas vaiko galiomis yra ypač svarbus. Vaikas visada jaučia kaip į jį žiūri jo ugdytojas – ar mokytojas įsitempęs ir bijo, kad vaikas tuoj suklys, pamirš dainos tekstą, netiksliai padainuos ir pan., ar priešingai – pozityviai, su pasitikėjimu priims bet kokias vaiko pastangas

atlikti užduotis, net jei vaikas padaro klaidą. Mokinys yra labai priklausomas nuo to, kaip į jį žiūri mokytojas. Neigiamas pedagogo „žvilgsnis“ slopina ir blokuoja vaiko prigimtines ir kūrybines galias. Jei pedagogui trūksta pasitikėjimo vaiko galiomis, vaikas tą jaučia, ir tai jam visada trukdys pasitikėti savo jėgomis ir galimybėmis, jis neturės motyvacijos dainuoti nei per koncertą, nei užsiėmimų metu. „Tikėjimas beribėmis vaiko galiomis yra žinojimo nuojauta“, – teigia Amonašvilis (2009). „Jis lyg variklis teikia energiją ir didina darbingumą, padeda rasti teisingus poveikio kelius“ (46 psl.). Tas pats pasitikėjimo principas yra taikomas ir vaikams, kurie pradėję lankyti studiją negali švariai intonuoti. Dainavimas – tai tokia sritis, kur ypač svarbi sėkmės situacija, todėl dirbant studijoje su netiksliai intonuojančiais vaikais, jų klaidos niekada nesureikšminamos. Daug svarbiau, kad vaikas dainuodamas jaustų pasitenkinimą ir kad jam sekasi tai daryti. Švari intonacija atsiranda palaipsniui, nuosekliai dirbant, daugiau dėmesį sutelkiant į vaizdinių ir emocinius muzikos kontekstus.

Muzikinio ugdymo rezultatai ne kaip tikslas, o kaip natūrali kūrybiško ugdymo proceso pasekmė. Organizuodami vaikų muzikinio ugdymo turinį, galime taip pat remtis *pragmatistinės* ugdymo koncepcijos principais, kurie teigia, jog „besivystanti, tobulėjanti dinaminė gyvenimo patirtis svarbesnė už galutinį tikslą“ (Duoblienė, 2006) ir „ugdymas – tai nuolatinis ugdytinio patirties atnaujinimas jo paties veikloje“ (Bitinas, 2013, p. 36). Šie principai leidžia į vaikų muzikinį ugdymą pažvelgti kaip į nuolat atsinaujinantį procesą, kur ugdymo rezultatas yra ne tikslas, o šio proceso natūrali pasekmė. Dirbant su ikimokyklinio amžiaus vaikais nėra abejonių, kad vaikui svarbiausia yra įdomus ir kūrybiškas ugdymo procesas, o rezultato tačiau labiausiai reikia pedagogui, vaikų tėvams arba pedagogo vadovybei. Norint ikimokyklinukus gerai paruošti koncertui ar konkursui, visą užsiėmimą tenka daug kartų kartoti tas pačias daineles (nes tokio amžiaus vaikai sunkiai įsimena žodžius ir melodijas), kol vaikams jos atsibosta ir nebelieka muzikavimo džiaugsmo. Reflektuojant savo ir ikimokyklinio muzikinio ugdymo pedagogų patirtis galima pabrėžti, kad vaikai geriausiai jaučiasi dainuodami tą pačią dainelę ne daugiau kaip du kartus. Kūrybiška vaikų prigintis nepakenčia šablonų, klišių ar standartinių sistemų, panašių į gamybinį darbą, kur gaminami vienodi gaminiai (Grudžinskytė, Norvilienė, ir Grudžinskienė, 2009). Pernelyg didelis pedagogo spaudimas ko nors išmokyti kai kuriuos vaikus gali apskritai atgrasyti nuo mokymosi ir sukelti norą priešintis pačiai mokymosi idėjai (Jucevičiūtė-Bartkevičienė, 2015). Juolab pačiuose švietimo dokumentuose – Lietuvos Respublikos Švietimo ir Mokslo ministerijos patvirtintoje bendroje priešmokyklinio ugdymo ir ugdymosi programoje (2014) – yra pabrėžiama, kad muzikinė ugdymoji veikla yra pati svarbiausia ir „jos neturėtų užgožti pasirengimas šventėms ir perdėtas pasiekimų vaikymasis“ (Balsytė, 2013). Autorės pedagoginėje praktikoje naudojamas kūrybiško muzikinio proceso visose aplinkybėse principas dažnai padeda išsivaduoti iš psichologinės įtampos, kurią neretai pedagogas patiria ruošiantis koncertiniams pasirodymams, kai reikia pristatyti koncertinį numerį, o vaikai dainuoja taip, tarsi blogai mokėtų dainelę. Ne visada būna lengva dar ir dar kartą apsispręsti už vaiką ir nepradėti „muštruoti“, kad jis viską atliktų teisingai. Tačiau pasitikint vaikais, kad jie reikiamu metu „suims save į rankas“, vaikai tą jaučia, įvertina ir dažniausiai neapvilia. O tėvams ir pedagogui, vertinant koncertinės veiklos rezultatus, labai svarbu būtų pasirinkti tinkamus kriterijus: ar vaiko koncertinio pasirodymo sėkmingumą ir pasisekimą lemia švariai ir profesionaliu požiūriu nepriekaištingai atliktas kūrinys, ar vaiko mėgavimasis atlikimo procesu, nors atlikimas ir nelabai tobulas? Šis klausimas šiandien nepraranda savo aktualumo – laisvojo ugdymo pedagogikos metodų pasirinkimas kartais yra susijęs su kai kurių mokytojo profesinių ambicijų paaukojimu dėl vaiko interesų ir kūrybiškos jo raiškos.

Apibendrinant galima teigti, kad įvedus laisvojo ugdymo pedagogikos elementus į studijos muzikinio ugdymo procesą, vaikas geriau jaučiasi ir yra labiau motyvuotas. Jis, jausdamas pedagogo pasitikėjimą jo galiomis, išgyvena didesnę pasitenkinimą muzikiniu procesu ir turi daugiau galimybių pasinaudoti ta išraiškos laisve, kurią jam šie ugdymo metodai suteikia.

Tyrimo imtis – vokalo studijos „Rokoko“ ikimokyklinukų grupės tėveliai. Jų požiūris į vaikų muzikinio ugdymo procesą ir jo rezultatus

Ikimokyklinio amžiaus vaiko ugdyme ypatingai svarbus vaidmuo tenka tėvams, kurie mato savo vaiko pomėgius bei gebėjimus ir sprendžia, kaip vaiką ugdyti, kokias papildomas veiklas jam parinkti, kad būtų ugdomi tie vaiko gebėjimai, kurie, tėvų manymu, yra labiausiai išreikšti. Parinkę vaikui papildomas veiklas, tėvai įdėmiai stebi kaip vyksta ugdymo procesas, kaip vystosi vaiko gebėjimai. Tėvų vaidmuo vaikų muzikinio ugdymo procese yra ypatingai svarbus, todėl pedagogo bendradarbiavimas su tėvais vaidina lemiamą reikšmę. Siekiant išsiaiškinti tėvų požiūrį į muzikinio ugdymo procesą ir jo rezultatus buvo suformuota dvylika klausimų apie jų vaikų dalyvavimą vaikų vokalo studijos „Rokoko“ ugdymojoje muzikinėje veikloje ir tėvų bei vaikų patirtis joje. Tėvų buvo klausiama apie pastebėjus jų vaikų meninės ir kūrybiškumo raiškos pokyčius muzikinio ugdymo procese, vaikų emocinius išgyvenimus koncertinės veiklos kontekste, jų sėkmės ir nesėkmės patirtis, jų įtaką vaiko motyvacijai ir tėvų požiūrį į studijos muzikinio ugdymo poveikį vaiko ūgčiai, taikant laisvojo ugdymo pedagogikos principais paremtus metodus. Atlikus tyrimo duomenų analizę išryškėjo plati ir įvairiapusė vaikų potyrių, jausenų ir emocijų skalė, paaiškėjo, kad vaikų vokalo studijoje „Rokoko“ taikomi laisvojo ugdymo pedagogikos metodai daro teigiamą poveikį vaiko asmenybės ūgčiai – ženkliai ugdo muzikinius gebėjimus ir kūrybinę raišką. Žaidybiniai ugdymo metodai skatina vaikų susidomėjimą ir pasitenkinimą muzikiniu procesu. Ugdymas studijoje teigiamai veikia ne tik vaiko muzikinius gebėjimus, bet ugdo ir emocinius bei kognityvinius gebėjimus. Iš tyrimo metu surinktų tėvų teiginių išryškėjo, kad jų vaikai ugdymo procese jaučiasi saugiai, į jų kūrybinius poreikius yra atsižvelgiama. Taip pat išryškėjo kaip ugdomoji muzikinė veikla gali pasitarnauti artimesnių ir glaudesnių vaiko santykių su artimaisiais puoselėjimui – vaikas turi dar vieną galimybę jausti nuolatinį tėvų rūpestį, patirti, kad jo muzikinė veikla yra svarbi, kad jis drauge su šeima įgyvendina svarbaus savo gyvenimo etapo projektą – meninės saviraiškos ir kūrybinės raiškos realizavimą.

Išvados

1. Laisvojo ugdymo pedagogika, savo pamatiniais principais – tikėjimu vaiko galimybėmis, vaiko savasties atskleidimu ir kūrybinių galių puoselėjimu – visuminiškai atliepia vaiko poreikius ir interesus. Čia esminis vaidmuo tenka ugdytojui, nuo kurio etinių bei vertybinių nuostatų ir gebėjimo užmegzti autentišką santykį su ugdomuoju priklauso, kaip skleisis vaiko gebėjimai ir galios. Atskleistos ir savirefleksijos būdu išanalizuotos vaikų muzikinio ugdymo organizavimo galimybės rodo, kad laisvojo ugdymo pedagogikos idėjos turi didelį kūrybinį potencialą, šias idėjas kūrybiškai adaptuojant ir pritaikant konkrečioms ugdymo proceso iššūkiams.

2. Kokybinio tyrimo būdais išanalizuoti informantų teiginiai ir analizės rezultatai leidžia teigti, kad laisvojo ugdymo pedagogikos principais paremti metodai, ugdymo procese teigiamai paveikę vaiko asmenybės ūgtį, padeda svarius pamatus sėkmingam tolimesniam muzikiniam ugdymui, neužveriant kelio į autentišką kūrybinę ir emocinę raišką. Ikimokyklinio amžiaus vaikui labai sunku įvardinti savo vidinius poreikius, tačiau drąsiai galima teigti, kad muzikinio ugdymo procese vienas svarbiausių vaiko vidinių poreikių yra tai, kad nebūtų slopinama kūrybiška jo prigimtis ir vaikui būtų leidžiama žaisti – per žaidimą, emocijas ir vaizdinių pasaulį atskleidžiant muzikos grožį ir didžiulį vaiko potencialą.

Literatūra:

- Amonašvilis, Š. (2009). *Gyvenimo mokykla. Mokyklos tiesos*. Vilnius: Adrena.
- Balsytė I. (2013). *Priešmokyklinio amžiaus vaikų emocinių ir kognityvinių gebėjimų ugdymas muzikine veikla*: magistro darbas. Šiaulių universitetas.
- Bitinas, B. (2013). *Rinktiniai edukologijos raštai*. Vilnius: Edukologija.
- Bruzgelevičienė, R. ir Žadeikaitė, L. (2008). Ugdymo paradigmu kaita XX–XXI a. sandūroje – unikalūs Lietuvos švietimo istorijos reiškiny. *Pedagogika*, 89, 18–27.
- Dodge, D. T., Colker, L. J., ir Džeroman, C. (2002). *Ikimokyklinio amžiaus vaikų kūrybiškumo ugdymas*. Vilnius: Presvika.

- Duoblienė, L. (2006). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link*. Vilnius: Tyto Alba.
- Gabnytė, G. (2014). *Muzikos mokyklų pedagogų profesinės nuostatos edukacinių paradigmų kaitos kontekste*. Daktaro disertacija. Šiaulių universiteto leidykla.
- Grudžinskytė, A., Norvilienė, A., ir Grudžinskienė, V., (2009). 5–6 metų vaikų kūrybiškumas: pedagogų ir tėvų požiūris. *Pedagogika*, 96, 95–102.
- Jucevičiūtė-Bartkevičienė, V. (2015). *Vaikų vokalinis ugdymas ikimokykliniame amžiuje*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universitetas.
- Juodaitytė, A. (2003). *Vaikystės fenomenas: socialinis edukologinis aspektas*. Šiauliai: ŠU leidykla.
- Juodaitytė, A. ir Gumuliauskienė, A. (2004). *Ankstyvojo muzikinio ugdymo pedocentristinių paradigmų kaita*. Šiaulių universitetas.
- Kriščiūnaitė, A. (2018). *Formalusis mokinių vertinimas neformaliajame muzikiniame vaikų švietime: mokinių, mokytojų ir tėvų patirtys*. Daktaro disertacija. Šiaulių universitetas.
- Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas* (2011). 2011 m. kovo 17 d. Nr. XI-1281. Vilnius.
- Miller, A. (2011). *Gabaus vaiko drama ir tikrosios savasties paieška*. Vilnius: Vaga.
- Targamadzė, V. (2010). Ugdymo ir ugdymosi paradigma bendrojo lavinimo mokykloje: realija ar vizija? *Acta Paedagogica Vilnensia*, 24, 69–77. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2010.24.3034>.

PEDAGOGY OF FREE EDUCATION: APPLICATION OF METHODS AND IMPORTANCE IN NON-FORMAL MUSIC EDUCATION OF PRESCHOOL AGE CHILDREN

Rasa Kauneckaitė, Art director of Vocal Studio „Rokoko“ of Siauliai Culture Centre, Lithuania

Summary

In today's educational reality, in the change of educational paradigms, increasingly emphasizing the fulfilment of the fundamental needs of the learner and the necessity to form a creative personality in the spaces of education policy, there is still a clear mismatch between education policy and educational practice. The ideas of pedagogy of free education in today's educational reality are gradually becoming significant, acceptable and applicable. Children's non-formal education due to the diversity of its flexible forms is the environment, where the principles of pedagogy of free education can and could be meaningfully applied. The author of the present article, educating preschool children through non-formal musical activities and applying the methods of pedagogy of free education, noticed that these methods provide very much space not only for the development of the child's musical skills, but also for the expression of creative opportunities in the broader contexts of personality development. In order to identify the significance and effectiveness of the methods based on the principles of pedagogy of free education, a qualitative research was conducted by interviewing the parents of children of the preschool age group of the children's vocal studio "Rokoko" of Šiauliai Culture Centre. The analysis of the data of the empirical research revealed that the methods of pedagogy of free education are effective and significant in developing the child's musical abilities and nurturing a creative personality.

Corresponding author's E-mail: rasakauneckaite@gmail.com

MUZIKOS KŪRINIO INTERPRETACIJA INSTRUMENTO DALYKO PAMOKOJE: EMOCINIO IMITAVIMO METODO KONTEKSTAS

*Lolita Jolanta Piličiauskaitė, Giedrė Gabnytė,
Lietuvos muzikos ir teatro akademija*

Anotacija. Straipsnyje pristatomi akademinės muzikos repertuaro interpretavimo problematika bei empirinio tyrimo fragmentas, kuriame nagrinėjamas emocinio imitavimo metodas (EIM) kaip originali praktinė pedagoginė alternatyva, mokant interpretuoti instrumento dalyko pamokoje. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad EIM muzikos mokyklų mokytojams yra žinomas, tačiau kūrinio interpretavimo veiksenoje metodas dar nebuvo išbandytas. Tyrime dalyvavusių muzikos mokyklų mokytojai pabrėžė galimybę, taikant EIM instrumento dalyko pamokoje, įgyvendinti visus ugdomuosius tikslus ir ne tiesmukai auklėti mokinį. Paaiškėjo, kad EIM taikymas instrumento dalyko pamokoje ženkliai keičia interpretacijos turinį ir kokybę: interpretacijos proceso metu mokinys ne tik perteikia unikalią autoriaus kūrinio koncepciją, bet ir išreiškia savąjį „aš“, interpretuodamas tobulėja ne tik kaip atlikėjas, bet ir kaip asmenybė.

Raktiniai žodžiai: *muzikos interpretacija, ugdytinio saviraiška, emocinio imitavimo metodas.*

Įvadas

Lietuvos muzikos mokyklose vykdomas ugdymo procesas – tai specifinė mokinio muzikinė meninė veikla, išsiskirianti iš kitų neformalaus ugdymo sričių. Viena pagrindinių veiksenų, mokantis instrumento dalyko – mokinio muzikavimas, apimantis kelias pagrindines mokinio veiklos sritis: atlikimo įgūdžių formavimą, muzikos kūrinių interpretavimą ir socialinėje kultūrinėje aplinkoje vykdomą muzikos atlikėjo raišką. Akademinės muzikos repertuaro interpretavimas ugdytiniui ir pedagogui dažnai sudėtingas, tačiau reikalingas ir nepakeičiamas daugeliu aspektų: lavinami mokinio individualūs asmenybiniai gebėjimai, plečiamas kultūrinis akiratis, gilinamos muzikos istorijos ir teorijos žinios, turtinama meninė vaizduotė, asociatyvus mąstymas, emocionalumas, skatinama saviraiška (Надырова, 2008; Осипова, 2010; Machfausia, Sayuti, 2018 ir kt.). Vienas esminių interpretacijos uždavinių – atskleisti kompozitoriaus intencijas, išreikšti jausmus, atkurti atliekamo kūrinio istorines, socialines, psichologines sąlygas ir aplinkybes (Hermerenas, 2001). Vadinasi, interpretuodami kūrinį, siekiame perteikti reprodukuojamos kūrybos meninę idėją, t. y. klausytojui siunčiame žinutę ir patys tampame unikalūs šios žinutės skleidėjai – interpretatoriai (Николаева, 2017).

Tačiau šiuolaikinį mokinį **problemiška** sudominti akademinės muzikos repertuaru ir mokymusi jį interpretuoti. To priežastis – konkurencija su itin didele informacinių technologijų ir virtualių medijų paklausa bei pasiūla, nors švietimo erdvėje nuolat eskaluojama idėja, „...kad mokiniai mažne be išlygų turi pamilti vadinamąjį didįjį (akademinį, klasikinį) meną.“ (Matonis, 2013, p. 69). Tam trukdo ir gan kategoriška ugdytinių nuostata: „Noriu išmokti groti greitai ir lengvai“. Taigi, ryškėja besimokančiųjų muzikos mokyklose preferencijų ir šiuolaikinio ugdymo nuostatų – ugdyti pasitelkiant akademinės muzikos repertuarą, kaip neišsenkantį šaltinį puoselėjant pamatines vertybes, semiantis žinių, turtinant asmenybinius gebėjimus – priešpriešos.

Nustatyta, kad dauguma mokytojų mokymo procese ugdytinio interpretaciniams gebėjimams iš viso neskiria dėmesio ir yra linkę tobulinti tik instrumento valdymo techniką (Heroux, 2018). Tyrimai taip pat atskleidžia, kad instrumento dalyko mokytojams trūksta žinių apie mokymo interpretuoti dimensijas, stokojama tiek pedagoginių, tiek profesinių kompetencijų ir žinojimo kaip mokyti (Machfausia ir kt., 2018). Tai liudija ir ugdymo praktikoje vyraujantis į mokytoją sutelktas mokymas, kai interpretuoti mokoma pasitelkiant vien imitavimo strategiją, t. y. mokytojo grojimo mėgdžiojimą (Gabnytė, 2016). Kaip rodo straipsnio autorių pedagoginio darbo patirtis, muzikos interpretacijos mokymui(si) Lietuvos muzikos mokyklose skiriamas gan fragmentiškas dėmesys. Į šią veiklos sritį sutelkti dėmesį trukdo itin didelis ugdytinių užimtumas, dėl ko kenčia jų saviruoša namuose, taigi, ir repertuaro mokymosi tempas. Rengiant pasirinktą muzikos repertuarą neretai „užstringama“ kūrinio analizės teksto mokymosi etapuose, kūrinio interpretacijos koncepto

aptarimui ir pratyboms beveik neliaka laiko, tad apsiribojama tik kūrinio išmokimu mintinai, kas neretai tampa galutiniu mokymo(si) žingsniu.²

A. Silverman mokymą(si) interpretuoti vadina keliu į aukščiausią atlikėjo meistriškumo pakopą (2008). Tačiau akivaizdu, kad įprasminant ir aktualizuojant interpretavimo veikseną būtų ugdoma ne tik muzikinio ugdymo patirtis, bet ir poreikis muzikinei kultūrai ir vertybėms, o autoriaus kūrybinės sampratos perteikimo siekis ugdytiniui leistų atrasti tai kas reikšminga jam, jo pasauliui, kūrybiškam požiūriui ir išgyvenamiems jausmams. Vadinas, ugdymo praktikoje būtina siekti, kad muzikos kūrinio interpretavimas taptų unikalia ugdytinio saviraiškos erdve ir dėl to svarbu kurti tam palankias emocines sąlygas: mokant skatinti ugdytinio asmeninės prasmės pajautą, žadinti teigiamus išgyvenimus, puoselėti dorines vertybes, skatinti kūrybinį procesą. Tam, tikėtina, padėtų emocinio imitavimo metodas (EIM, Navickienė, 2000) – ugdytinių muzikalumo ir muzikinių, taip pat ir interpretacinių gebėjimų bei saviraiškos skatinimo būdas, imituojant kūrinio emocinių intonacijų arba menamo herojaus išgyvenimų turinį, sužadinamą kitų meno rūšių integracijos būdu.

Keliant **tikslą** teoriškai ir empiriškai pagrįsti EIM kaip originalią praktinę pedagoginę alternatyvą mokant interpretacijos instrumento dalyko pamokoje, tyrimui atlikti pasitelkta **ugdymo projekto strategija**. B. Bitino nuomone, „...ugdymo projektas – tai nauja... idėja pagrįstas ugdymo procesas, kuriamas tyrėjo iniciatyva, bendromis jo ir šio proceso dalyvių pastangomis“ (2006, p. 172). Remiantis minėto autoriaus įžvalgomis apie ugdymo projekto esmę (ten pat), EIM sukūrimą ir realizavimą ugdymo praktikoje galima laikyti tyrėjo autoriniu kūrinium. Jis išreiškia tam tikras pedagogines pažiūras ir yra konkretaus pedagoginio objekto, šiuo atveju – muzikos interpretavimo mokymo(si) aktualizavimo priemonė.

Pristatomo tyrimo mokslinis aktualumas buvo grindžiamas šiais **probleminiais klausimais**:

- kaip instrumento dalyko mokymo procese realizuoti visus ugdomuosius tikslus?
- kaip kūrybiškai ir atraktyviai ugdyti gebėjimą interpretuoti muzikos kūrinį?
- kokius ugdytinio gebėjimus galima lavinti taikant EIM?

Tyrimo metodika ir organizavimas

Tyrimo idėja buvo grindžiama EIM taikymo universalumo tikrinimu (metodas sėkmingai naudojamas muzikos klausymo, solfedžio, ritmikos, dainavimo veiksenų kontekste, o ar taikytinas mokant instrumento dalyko?). Tikslinga trumpai pristatyti EIM esmę. Šis metodas – tai muzikinių veiksenų atlikimo sąsaja su vieno iš demokratiškiausių teatro reformatorių K. Stanislavskio (К. Станиславский) aktorijos auklėjimo sistemos principais (Станиславский, 1945), skatinantis menų integraciją, moksleivių muzikalumą, artistiškumą ir išraiškingumą emocijų imitavimo būdu. Toks ugdomasis procesas grindžiamas šia seka: muzikinė veikseną → emocinis imitavimas → muzikalumas → išraiškingumas → gebėjimas laisvai išreikšti. Tuo būdu emocinis imitavimas gali tapti priemone, vedančia į laisvą, jausmingą saviraišką. EIM juntama didelė Asmeninės prasmės metodo (autorius – A. Piličiauskas, 2007) įtaka. Siekiant muzikines veiksenas paversti logiškai aktyvia emocine veikla, reikalingos dėmesį į muzikos intonacijas bei išraiškos priemones sutelkiančios užduotys – *ugdomosios veiklos nuostatos (UVN)*.³ Jos padeda muzikos suvokimui ir vėlesniam verbalizavimui suteikti dorinį kryptingumą bei su amžiaus tarpsnių ypatumais susijusių problemų sprendimo galimybę (ten pat).⁴

Prieš atliekant tyrimą buvo iškelta **hipotezė**: emocinio imitavimo metodo (EIM) taikymas mokant interpretuoti, tikėtina, aktualizuos, harmonizuos ir įprasmins mokymą ir mokymąsi,

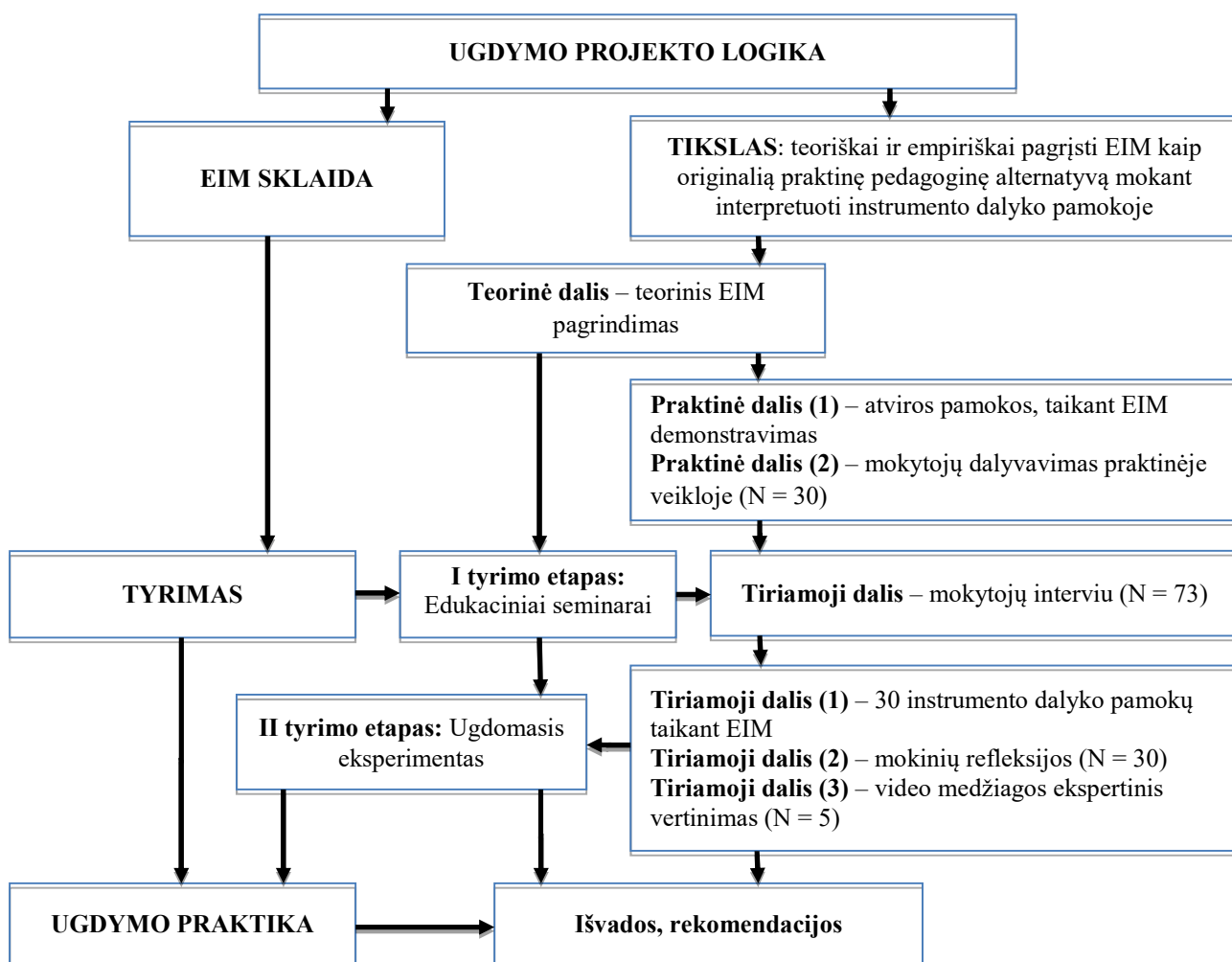
² Taip teigti leidžia daugiau nei 20-ties metų darbo patirtis: muzikos mokyklose, seminarų, atvirų instrument dalyko pamokų vedimas Lietuvoje bei užsienyje, dalyvavimas muzikos atlikėjų konkursų žiuri darbe.

³ A. Piličiausko (1998) dorinio bendravimo su muzika pozicija papildžius kitomis meno rūšimis, visomis muzikinėmis veiksenaomis ir K. Stanislavskio teatrinio meistriškumo sistemos bruožais, muzikinės veiklos nuostata (MVN) EIM metodo autorės buvo pakeista ugdomąja veiklos nuostata (UVN).

⁴ UVN – tai visuma informatyvių klausimų, apimančių visas gyvenimo sritis bei aktualias įvairiems amžiaus tarpsniams problemas, į kuriuos be meno suvokimo atsakyti negalima. Vadovaujantis UVN, muzikinės veiksenos atlikimas tampa junginiu, susidedančiu iš keturių dalių: 1) įvadinės informacijos pateikimo, 2) pačios UVN, išplaukiančios iš įvadinės informacijos kūrimo, pateikimo, 3) muzikos klausymo ir kitų meno rūšių suvokimo bei raiškos ir 4) dorinio dispuo.

pedagogas įgys galimybę ne tik mokinti, bet ir auklėti, t. y. vyks „užslėpto“ dorinimo procesas, muzikos interpretavimo veiksmas bus realizuojamas įgyvendinant visus ugdomuosius tikslus ir mokant bei mokantis interpretuoti bus įgyvendinama Sėkmingo ugdymo (SU) formulė (Rezultatas + Nauda + Malonumas, Navickienė ir kt., 2007). Tyrime dalyvavo Lietuvos (Vilniaus, Garliavos, Raseinių, Gargždų, Alytaus, Trakų, Pabradės) muzikos mokyklų instrumento dalyko mokytojai ir mokiniai, EIM autorė L. J. Piličiauskaitė, pianistė – G. Gabnytė.

Tikslinga pakomentuoti ugdymo projekto logiką. Kaip matyti 1 paveiksle, tyrimas buvo vykdytas keliais etapais: pirmame (2018 m. vasario–spalio mėn.) vesti seminarai muzikos mokyklų mokytojams, kurių metu pristatytas EIM, rodytos atviros pamokos. Jose mokytojai galėjo stebėti ir patys dalyvauti kūrinio interpretacijos procese. Po kiekvieno vesto seminaro buvo atliktas mokytojų interviu. Antrame tyrimo etape⁵ (2019 m. kovas–2020 spalio) jau anksčiau aplankytose šalies muzikos mokyklose įvairių specializacijų instrumento dalyko pamokose vykdytas vienos alternatyvos eksperimentas, po kurio, tyrėjoms paprašius, pamokoje dalyvavę mokiniai pateikė nestruktūruotas refleksijas raštu. Tad tyrimo hipotezė buvo tikrinama keliais diagnostiniais pjūviais: mokytojams vesti seminarai, rodytos atviros pamokos, surengtos praktinės laboratorijos, tyrime dalyvaujančių pedagogų ugdytiniais vestos eksperimentinės pamokos.



1 pav. Ugdymo projekto loginė schema

I tyrimo etapo tiriamųjų imtį sudarė 73 Lietuvos muzikos mokyklų instrumento dalyko

⁵ Tyrimo eigą pristabdė COVID-19 pandemija, dėl to galutinis tyrimo etapas – video medžiagos ekspertinis vertinimas kol kas nėra realizuotas.

mokytojai, iš jų – 64 moterys ir 9 vyrai. Tiriamieji atrinkti kriterinės atrankos būdu,⁶ laikantis iš anksto tyrėjų nustatytų kriterijų: 1) tyrime dalyvauti galėjo Lietuvos muzikos mokyklų instrumento dalyko mokytojai,⁷ 2) siekta atrinkti mokytojus, gebančius groti muzikos instrumentu, nes praktinei seminaro daliai realizuoti buvo būtini grojimo įgūdžiai, 3) buvo atrinkti mokytojai, kurie išklause teorinę seminaro apie EIM dalį, toliau dalyvavo praktinės laboratorijose. Tiriamųjų amžius svyravo nuo 30 iki 65 metų. Daugiau nei pusė tiriamųjų – vyresnės kartos pedagogės moterys, darbo stažas – nuo 5 iki 40 metų. Didžiausias skaičius – fortepijono dalyko mokytojų (27), kiti tyrime dalyvavę mokytojai – kanklių, pučiamųjų instrumentų, akordeono, styginių instrumentų specializacijų pedagogai. Interviu tikslas – ištirti EIM poveikį mokant muzikos interpretavimo instrumento dalyko mokytojų požiūrio aspektu. Taikyta struktūruoto interviu raštu strategija, leidusi tyrimo dalyviams atsakyti į klausimus, susijusius su EIM naudojimo patirtimi, poveikio atlikėjo interpretacijai raiška, taip pat reflektuoti asmenines impresijas, įžvalgas, pastebėjimus seminarui pasibaigus, atvirų klausimų formatu. Klausimyną sudarė 10 klausimų. Tyrimo duomenims analizuoti taikyta kokybinės turinio (*content*) analizės (toliau – KTA) metodas. Atsižvelgiant į kokybinio tyrimo tikslą, pasirinkta indukcinė duomenų analizės struktūra. Inducinė KTA apėmė šiuos etapus: atvirą kodavimą, duomenų grupavimą, kategorijų išryškinimą ir abstrahavimą (Žydzūnaitė, Sabaliauskas, 2017). Pagrindiniu turinio analizės kodavimo vienetu laikyti atsakymai į interviu klausimus, kuriuose buvo išreikšta viena išbaigta mintis (ten pat).

II tyrimo etape dalyvavo įvairių Lietuvos muzikos mokyklų skirtingų instrumento dalyko 5–7 klasių mokiniai (21 mergaitė ir 9 berniukai). Praktinę tyrimo dalį sudarė 30 kontaktinių pamokų, kuriose buvo praktiškai pritaikytas EIM. Tad kiekvienam tyrime dalyvavusiam mokiniui buvo pravesta viena eksperimentinė pamoka. Jos metu siekta per trumpą laiką išsiaiškinti, ar specialios užduotys⁸ gali daryti poveikį kūrinių interpretacijai. Šiam tikslui realizuoti buvo pasitelktas **vienos alternatyvos eksperimentas**, „/.../ kuris nagrinėja tik eksperimentuotojo organizuotą ugdomąją veiklą, o jos struktūra ar rezultatyvumas nėra lyginami su analogiška kitų grupių veikla“ (Bitinas, 1998, p. 89). Pagal paskirtį tyrime naudotą vienos alternatyvos eksperimentą galima priskirti **modeliniam eksperimentui**, kuriuo siekiama patikrinti tyrėjo parengto proceso varianto kokybę. Tokiu atveju eksperimentas atliekamas realiomis ugdymo sąlygomis, ugdymo procesas organizuotas nedidelėje grupėje, dalyvaujant mokiniui, jo pedagogui ir tyrėjoms, ugdytojo vaidmenį atliekant pačiai tyrėjai. Modelinis eksperimentas pasirinktas dar ir todėl, kad detalus ugdymo proceso aprašymas ir jo analizė – svarbiausi šio tipo eksperimento kokybės požymiai (ten pat).

Tyrimo dalyviai atrinkti tipinių atvejų atrankos būdu. Pasak L. Rupšienės (2007), tipinių atvejų imtį gali sudaryti įprasti, niekuo neišsiskiriantys tipiniai arba eiliniai atvejai, tyrėją dominančioje ir analizuojamoje erdvėje. Naudodamos šį atrankos kriterijų, tyrėjos siekė parodyti EIM taikymo universalumą – metodas gali būti taikomas kasdienėje pedagogo praktikoje, su „eiliniais“ mokiniais, jų neselektuojant į „labai gabius“ ar „mažiau gabius“, specialiai nemodeliuojant metodo taikymui reikiamos aplinkos ir nekuriant papildomų sąlygų.

Pagrindinis pamokos tikslas – pateikiant specialius klausimus (ugdomosios veiklos nuostatas), orientuotus į emocinių ir dorinių ugdymų tikslų įgyvendinimą, paskatinti mokinių kurti asmeninį ryšį su atliekamu kūriniu, jo menamu herojumi ir, sužadinus ugdytinio emocijų raišką, tobulinti mokinio atliekamo kūrinių interpretaciją bei skatinti diskutuoti apie dorines vertybes.

Pamokai pasibaigus, mokinių prašyta apmąstyti ir raštu reflektuoti savo dalyvavimą eksperimentinėje pamokoje. Siekiant atsakyti į tyrimo probleminius klausimus, buvo remtasi šių mokinių rašytinių nestruktūruotų refleksijų turiniu: indukciniu būdu nustatyti prasminiai elementai

⁶ Kriterinei atrankai būdinga imties vienetų iš generalinės aibės atranka pagal konkrečius tyrėjo nustatytus kriterijus (Žydzūnaitė, Sabaliauskas, 2017).

⁷ Lietuvos Statistikos departamento duomenimis (2017), šalyje šiandien veikia per 80 muzikos ir meno mokyklų, kuriose dirba apie 2000 mokytojų. Dalis jų dėsto teorines disciplinas, chorą, dainavimą, kiti – instrumento dalyką.

⁸ Visos mokiniams pateiktos užduotys buvo panašios: „...tarkim, kad šis neprograminis kūrinys – tai vieno tau nepažįstamo berniuko / mergaitės vidinio pasaulio atspindys. Ką šis vaikas jaučia? Ar norėtum su juo susidraugauti? Kodėl?“ Jei kūrinys buvo minorinis – mokinyms grojimo būdu buvo raginamas menamą herojų paguosti, palaikyti, atjausti, jei mažorinis – pasidžiaugti drauge, grojimu bei kūno kalba išreikšti palaikymo poziciją (emocinių ugdymo tikslų įgyvendinimas). Vėliau buvo diskutuojama įvairiomis mokyklinio amžiaus tarpais aktualiomis dorinėmis temomis: „Kas tai yra tikras draugas, draugystė?“, „Kodėl svarbu mokėti paguosti, palaikyti draugą?“, „Ar mes mokame būti atrama kitiems? Kodėl?“ (doriniai ugdymo tikslai) ir pan.

sugrupuoti į subkategorijas, vėliau jungti į kategorijas, kurios duomenų pateiktyje iliustruotos citatomis iš refleksijų tekstų.

Tyrimo rezultatai

Tyrimu siekta išsiaiškinti EIM teikiamą naudą instrumento dalyko pamokoje. Savo išvalgas šiuo klausimu mokytojai pateikė išklause teorinę seminaro apie EIM dalį, stebėję atvirą fortepijono pamoką, kurioje buvo pateikti keturi skirtingų repertuarinių žanrų pavyzdžiai (polifoninis kūrinys, pjesė, etiudas ir sonatina), buvo mokoma interpretuoti, emociškai imituoti skirtingas menamų herojų būsenas. Vėliau seminaro dalyviai suskirstyti į grupes patys kūrė UVN, imitavo mokytojo ir mokinio darbą, grojo kūrinis ir nagrinėjo interpretacijos procesą.

Mokytojų interviu rezultatai atskleidė (žr. 1 lentelė), kad pamokoje taikant EIM yra įgyvendinami visi ugdomieji tikslai: analizuojant kūrinio formą, tekstą, supažindinant su kompozitoriaus personalija, muzikos išraiškos priemonėmis – realizuojami pažintiniai ugdomieji tikslai, atliekant kūrinio tekstą – psichomotoriniai lavinamieji tikslai, perteikiant „menamo herojaus“ jausmus, išgyvenimus – emociniai tikslai, diskutuojant mokinio amžiaus tarpsniui aktualiais klausimais – doriniai tikslai.

1 lentelė

Emocinio imitavimo teikiama nauda instrumento dalyko klasėje: mokytojų interviu rezultatai (N = 50)

Kategorija	Iliustruojantis teiginys	Ats. skaičius
Visų ugdomųjų tikslų įgyvendinimas	„Moko vaikus ne tik jausti, bet ir stiprina dėmesį muzikiniam tekstui, pačiam atlikimui, kartu patogų kalbėti apie vertybes“	19
Pamokos aktualizavimas	„Skatina pažinti save, savo emocijas...“	26
Domėjimosi kitais menais skatinimas	„Skatina domėtis literatūra, daile, naudoti reprodukcijas, įdomias istorijas iš menininkų gyvenimo ir visa tai apjungti“	30
Kūrybiškumo lavinimas	„Metodas paskatina mokinį jaustis laisvai, taip atsiranda terpė kūrybiškumo lavinimui“	42
Dorinis ugdymas	„Nežinau kito metodo, kuris padėtų auklėti mokinį per aplinkui, netiesiogiai. Tik dorinės diskusijos užima daug laiko, tad mokytojai svarbu planuoti laiką ir nepaversti muzikos pamokos nesibaigiančiomis diskusijomis“	39
Saviraiškos ugdymas	„EIM skatina pasitikėjimą savimi, dėl to mokiniui tampa lengva išreikšti save ir emociją perteikti klausytojui“	45
Interpretacinių gebėjimų lavinimas	„EIM atskleidė ne tik didelį potencialą vaiko asmenybės ugdymui, bet ir pačiam grojimui, kūrinio interpretacijai“	44

Įprastai mokant emocinių ir dorinių tikslų įgyvendinimas yra problemiškas, nes mokytojai dažnai sudėtinga rasti pretekstą kalbėti apie dorines vertybes (pvz., atjautos, meilės, draugystės svarba, patriotinių jausmų reikšmė ir pan.). Tačiau tiesmukus pokalbius mokinys gali suprasti kaip moralizavimą, todėl 1 lentelėje pateikti dažniausias mokytojų nuomones iliustruojantys teiginiai, pvz. „Skatina pažinti save, savo emocijas...“, ar „EIM skatina pasitikėjimą savimi, dėl to mokiniui tampa lengva išreikšti save ir emociją perteikti klausytojui“ akivaizdžiai patvirtina emocinių ugdymo tikslų įgyvendinimą (jie ypač aktualūs Z kartos moksleiviams, susiduriantiems su emocijų pažinimo ir tinkamos jų raiškos problema, Targamadze et al., 2015) atrodo, kad čia painiojami skirtingi aspektai: dorinis, emocijų, pažinimo. Kitos pedagogų citatos, pvz., „EIM atskleidė ne tik didelį potencialą vaiko asmenybės ugdymui, bet ir pačiam grojimui, kūrinio interpretacijai“, „Moko vaikus ne tik jausti, bet ir stiprina dėmesį muzikiniam tekstui, pačiam atlikimui, kartu patogų kalbėti apie vertybes“ ar „Nežinau kito metodo, kuris padėtų auklėti mokinį per aplinkui, netiesiogiai....“ – patvirtino galimybę mokinius auklėti nedeklaratyviai.

Svarbu pažymėti, kad net 63 atsakymuose buvo akcentuotas EIM poveikis kūrinio atlikimui ir jo interpretacijai. Įdomu tai, kad tyrimo metu EIM poveikis kūrinio interpretacijos procesui buvo greitas, akivaizdus ir mokiniui nereikėjo specialaus pasiruošimo.

Toliau tyrimu siekta sužinoti, kokie konkretūs pokyčiai taikant EIM galimi interpretuojant kūrinį (žr. 2 lentelę).

**Mokinio atliekamo kūrinio interpretacijos pokytis, pritaikius Emocinio imitavimo metodą:
mokytojų interviu rezultatai (N = 50)**

Kategorija	Subkategorija	Teiginių pvz.
Interpretacijos turinio svarbos išryškinimas	Garso spalvos ir dinaminės kaitos pokyčiai	Pakito garso spalva...“ (7), „...pakito dinamika“ (1)
	Kūrinio suvokimo pokyčiai	„Kardinaliai pakito kūrinio suvokimas“ (4)
	Kūrinio charakteristikos atskleidimas	„Pakito kūrinio nuotaika“ (3), „Grojimas tapo išraiškesnis (3), raiškesnis...“ (3)
	Individualaus požiūrio į interpretaciją raida	„Grojo „savaip“ ...“(1), „Interpretacija praturtėjo...“ (1), „Grodamas išreiškė skirtingas emocijas“ (6), „Atsiskleidė vaizduotė...“ (1), „Savitumo požiūriu interperacija kito labai ženkliai“ (1), „Grojime atsiskleidė mokinio kūrybiškumas“ (2)
Mokinio pojūčių ir išgyvenimų, kūno kalbos ryškumas	Scenos baimės mažėjimo suvokimas	„...dingo teksto klaidų baimė“ (2), „Atsiskleidė muzikavimo džiaugsmas“ (1), „...atsirado pasitikėjimas savimi“ (2), „...mokinys išlaisvėjo...“ (8), „...atsirado šypsena...“ (1)
	Teigiamų vidinių pokyčių pripažinimas	„Keitėsi veido išraiška...“ (1), „...pajuto kaip gali keistis atlikimas“ (2)
Mokinio įsitraukimas į veiksmą	Dėmesingumo interpretuojant ryškumas	„Mokinys akivaizdžiai įsitraukė į interpretavimą“ (2), „...mokinys buvo labai dėmesingas“ (1), „...demonstravo susidomėjimą“ (3), „...mokinys grodamas mąstė...“ (1)

Iš lentelėje pateiktų duomenų matyti, kad daugiausia mokytojų pastebėjo sumažėjusią scenos baimę (14) ir individualaus požiūrio į interpretaciją pokytį (12), o akivaizdų kūrinio interpretacijos pokytį patvirtino 36 pedagogai. Galima manyti, kad tai – emocinių ugdymo tikslų poveikio rezultatas, paskatintas menamo herojaus situacijos išgyvenimo, kai dėmesys nukreipiamas ne į psichomotorinių lavinamųjų ugdymo tikslų įgyvendinimą, bet į savo emocijas ir pozicijos situacijos ažvilgiu imitavimą, raišką, perteikiamą ne tik grojimu, bet ir veido išraiška, kūno kalba. Toks savotiškas žaidimas paaiškina ir scenos baimės mažėjimą, kai, tikėtina, teigiamų būsenų imitavimas sumažina stresą ir scenoje esantis mokinys pajunta, kad „...dingo teksto klaidų baimė“, „Atsiskleidė muzikavimo džiaugsmas“, „...atsirado pasitikėjimas savimi“ ir pan.

Siekiant įvertinti EIM poveikį instrumento dalyko pamokoje mokant interpretuoti taip pat analizuotos ir nestruktūruotos mokinių refleksijos. Jų turinyje tyrėjos įžvelgė tris pagrindines temas, susijusias su mokinio interpretacija, emocine savijauta bei asmeninio žinojimo turtinimu. Visa tai leido sudaryti tris rašytinių tekstų turinį apibendrinančias kategorijas (žr. 3 lentelė).

Emocinio imitavimo metodas instrumento dalyko pamokoje: mokinių refleksija (N = 30)

Kategorija	Subkategorija	Ilustruojantis teiginys
Interpretacijos turinio svarbos išryškinimas	Užduočių poveikio kūrinio teksto atlikimui pastebėjimas	„Grodamas negalvojau apie natas, groti buvo lengva“ (9), „Nepajutau skirtumo tarp grojimo pamokos pradžioje ir pamokos pabaigoje“ (1)
	Teigiamo užduočių poveikio meninio kūrinio turinio atskleidimui suvokimas	„Kūrinį išgyvenau giliau, labiau įsijaučiau...“ (10), „Grojau kitaip, nei visada“ (10), „...pajutau, kad galiu groti labai įvairiai, man tai lyg įdomus žaidimas“ (11)
Emocinės savijautos pokyčio pripažinimas	Sceninio nerimo pajautos akcentavimas	„Labai jaudinausi, todėl grojau blogiau, nei galėjau pagroti“ (6), „...nerimas, kad esu scenoje ir mane stebi kiti, ženkliai sumažėjo“ (10)
	Pasitikėjimo savimi suvokimas	„Grodamas jaučiau pasitikėjimą savimi, norėjosi būti scenoje“ (5)
Asmeninio žinojimo turtinimas	Paskatos apmąstyti dorines vertybes pripažinimas	„...paskatino susimąstyti apie dorines vertybes – draugystę, savitarpio supratimą, pagalbą kitam žmogui ir pan.“ (12)
	Akivaizdžios akiračio plėtos įvertinimas	„Groti buvo įdomu, supratau, kad norėsiu plačiau pasidomėti apie kūrinį ir jo kompozitorius“ (12)

Įdomu tai, kad mokiniai, reflektuodami kūrinio atlikimą, atskiria muzikos kūrinio teksto išpildymui ir kūrinio meninio turinio atskleidimui daromą pateiktų užduočių poveikį. Tai įrodo, kad grojimo metu jie įprastai savo dėmesį telkia į tekstą, kas neretai trukdo kūrybiškai ir įtaigiai interpretuoti. Mokinių atsakymuose atsiskleidęs faktas, kad pamokoje pavyko atsiriboti nuo siekio tiksliai atlikti tekstą, liudija, kad EIM galimai padėjo reguliuoti dėmesio koncentracijos paskirstymą: atraktyvios, įtraukiančios užduotys leido nukreipti dėmesį nuo teksto ir padėjo susitelkti į reprodukuojamo kūrinio idėją, meninį turinį. Pasak mokinių, tai leido patirti lengvumo groti pojūtį, skatino pajusti įvairovės interpretuoti galimybę, ir, siekiant atrasti savitą interpretacinį braižą, mėginti grojimo metu eksperimentuoti.⁹

Tikslinga stabtelti ties reikšmingais tyrimui mokinių įvertinimais, apibūdinančiais jų emocinės savijautos pokytį. Šeši tyrimo dalyviai pabrėžė, kad pirmasis kūrinio atlikimas eksperimentinėje pamokoje nebuvo sėkmingas, nes buvo labai stipri sceninio nerimo raiška, tačiau pamokos eigoje nerimo jausena ženkliai sumažėjo. Kai kurie mokiniai pastebėjo, kad EIM sustiprino pasitikėjimą savimi, atsirado noras būti ir muzikuoti scenoje. Ir mokytojų interviu duomenys, ir mokinių refleksijų turinys leidžia teigti, kad sceninio nerimo raiška nūdienos ugdyme tebeišlieka itin aktualia problema: išgyvenamas nerimas trukdo skleisti mokinio saviraiškai, atiboja nuo galimybės nerimą kontroliuoti ir scenoje jaustis laisvai. Galime daryti prielaidą, kad EIM taikymas ugdymo praktikoje padėtų geriau įsisąmoninti ir valdyti sceninio nerimo jauseną, kas muzikuojančiam suteiktų pasitikėjimo, išplėstų jo gebėjimo interpretuoti ribas.

Pasak mokinių, EIM padėjo suprasti ir pajusti atliekamos muzikos ir dorinių vertybių ryšį. Disputas su menamu herojumi skatino grojimu perteikti jo išgyvenamus jausmus, imituoti emocijas, atskleisti charakterio bruožus. Tai padėjo atliekamą muziką perteikti įtaigiai, įdomiai, „kitaip“. Daugiau nei trečdalis mokinių paminėjo, kad pasakojimas apie menamą herojų sužadino jų smalsumą plačiau pasidomėti apie atliekamo kūrinio autoriaus gyvenimą, kūrinio sukūrimo aplinkybes, gyvenamos epochos bruožus. Tai įrodo, jog metodo taikymo aprėptis yra tiek plati, kiek kūrybiškas ir sumanus yra metodą taikantis mokytojas.

Apie mokytojo kūrybiškumo svarbą užsiminta ir mokytojų interviu, kur vienu iš klausimų siekta išsiaiškinti su kokiais sunkumais ir iššūkiais gali būti susidurta ugdymo praktikoje taikant EIM. Mokytojų teigimu, kūrybiniai gebėjimai būtini ir mokiniui, ir mokytojui, priešingu atveju – pritrūks idėjų ne tik dorinės disputo temos kūrimui, bet ir jos sąsajų su muzikinėmis kūrinio intonacijomis paieškomis. Respondentai įvardino ir jau anksčiau tyrimo autorių paminėtą problemą – nuolatinį laiko trūkumą mokantis pasirinktą repertuarą. Mokytojų teigimu, viena iš sąlygų maksimaliai efektyviai taikyti metodą yra sklandžiai išmoktas kūrinio tekstas, o jo parengimui neretai išnaudojamas visas mokymui(si) skirtas laikas. Tad, EIM galėtų būti lengviau taikomas tiems mokiniams, kurie muzikinį tekstą mokosi greitai ir sklandžiai. Ar taip ir yra iš tikrųjų? Ar EIM taikymas ribotas, skirtas tik gabiesiems? Kalbėdami apie iššūkius kai kurie mokytojai nuogąstavo, kad EIM taikymui būtinas mokinio gebėjimas ir noras komunikuoti. Pasak jų, pedagoginėje praktikoje pasitaiko itin uždaro būdo mokinių, kuriems nėra lengva bendrauti arba ugdytinių, kurie, tiesiog, yra apatiški ar menkai besidomintys instrumento dalyku. Vienos iš šių įžvalgų akivaizdumu tyrimo autorės įsitikino atliekamo eksperimento metu – tyrimo dalyvis X puikiai parengė ir atliko muzikos kūrinį, tačiau nereagavo į prašymą įsijungti į diskusiją, aptarti savo atlikimą, gvildinti mokytojos pasiūlytą dorinę temą. Tad akivaizdu, jog dėl savo pobūdžio, EIM gali būti lengviau taikomas laisviau komunikuojantiems mokiniams, tačiau galėtų būti taikomas ir labiau intravertiškiems ugdytiniams, pavykus užmegzti su jais pasitikėjimo ryšį.

Išvados

1. Tyrimas atskleidė, kad EIM muzikos mokytojams yra žinomas iš įvairių kitų muzikinio ugdymo kontekstų, tačiau instrumento dalyko klasėje muzikos interpretavimo veiksenoje metodas dar nebuvo išbandytas.

⁹ Teksto atlikimo tikslumą detaliau įvertins tyrime dalyvaujantys muzikinio ugdymo ekspertai, analizuosiantys pateiktą video medžiagą.

2. Muzikos mokyklų mokytojai pabrėžė, kad taikant EIM instrumento dalyko pamokoje įgyvendinami visi ugdomieji tikslai, leidžiantys mokinių ne tik mokytis, bet ir ne tiesmukai auklėti. Tad naudojant EIM aktualizuojama pati pamoka, sudaromos galimybės nagrinėti įvairiems amžiaus tarpsniams aktualias problemas ir jas spręsti.

3. EIM taikymas instrumento dalyko pamokoje ženkliai keičia interpretacijos turinį ir kokybę: interpretacijos proceso metu mokinys ne tik perteikia unikalią autoriaus kūrinio koncepciją, bet ir išreiškia savąjį „aš“, interpretuodamas tobulėja ne tik kaip atlikėjas, bet ir kaip asmenybė. Tai ypač aktualu Z kartai, susiduriančiai su jausmų raiškos problemomis.

4. Eksperimentinių pamokų metu mokiniai aktyviai noriai įsitraukė į interpretavimo veiksmą, aktyviai „bendravo“ su menamu herojumi, kūrinį interpretavo ryškiau, įtaigiau ir emocingiau, o savo atlikimą įvertino kaip pakitusį ir meniškai praturtintą. Tačiau tyrimas parodė, kad EIM taikymas intravertiško asmenybės tipo moksleiviams gali būti problemiškas.

5. Apibendrinant galime teigti, kad tyrimo rezultatai patvirtino keltą hipotezę: EIM taikymas mokant interpretuoti aktualizuoja, harmonizuoja ir įprasmina mokymą ir mokymąsi; pedagogas įgyja galimybę ne tik mokinti, bet ir auklėti mokinius, t. y. vyksta „užslėpto“ dorinimo procesas; taikant EIM, per muzikos interpretavimo veiksmą realizuojami visi ugdomieji tikslai; interpretacijos veiksmas ugdytinį sudomina, įtraukia, kas leidžia siekti kūrybiško ir labiau personalizuoto muzikos kūrinio atlikimo.

Literatūra:

- Bitinas, B. (1998). *Ugdymo tyrimų metodologija*. Vilnius: Jošara.
- Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
- Bitinas, B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.
- Gabnytė, G. (2016). *Muzikos pedagogų profesinės nuostatos kaip perspektyvinio muzikinio ugdymo projekcija*. Vilnius: Leidyba tau.
- Hermeren, G. (2001). The full voice'd quire: types of interpretation of music. In M. Krausz (Ed.), *The Interpretation of Music* (pp. 9–32). New York: Oxford University Press.
- Heroux, I. (2018). Creative Processes in the Shaping of a Musical Interpretation: A Study of Nine Professional Musicians. *Frontiers in Psychology*, 9, 665. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00665>.
- Machfausia, A. N. Ir Sayuti, S. A. (2018). Musical interpretation: case study in musical instrument practice learning vocational high school. *Jurnal Pendidikan Vokasi*, 8 (2), 193–203.
- Matonis, V. (2013). *Meno dalykų pedagogo profesinės tapatybės kismas (sociokultūrinių ir psichokultūrinių prielaidų analizė)*. Vilnius: Edukologija.
- Navickienė, L. (2000). *Emocinio imitavimo metodo taikymas ugdant moksleivių muzikinę kultūrą: daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
- Navickienė, L., Karalienė, S., Navickas, A., ir Piličiauskas, A. (2007). *Grožio ir gėrio link: Pilietiškumo ir demokratinių vertybių ugdymas taikant inovatyvius metodus*. Vilnius: Ciklonas.
- Pečiuliauskienė, P., Valantinaitė, I., ir Malonaitienė, V. (2013). *Z karta: kūrybingumas ir integracija*. Vilnius: Edukologija.
- Piličiauskas, A. (1998). *Muzikos pažinimas: studijos, rezultatai ir reikšmė: 2-oji knyga*. Vilnius: LAMUC.
- Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda.
- Silverman, A. (2008). Performer's creative processes: implications for teaching and learning musical interpretation. *Music Education Research*, 10, 2, 249–269.
- Targamadžė, V. ir kt. (2015). *Naujoji (Z) karta – prarastoji ar dar neatrastoji? Naujosios (Z) kartos vaiko mokymosi procesų esminių aspektų identifikavimas*. Mokslo studija. Vilnius: Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras. Prieiga per internetą: <http://www.esparama.lt/documents/10157/490675/2015+Naujoji+Z+karta.pdf>.
- Žydzūnaitė, V. ir Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai. Principai ir metodai. Vadovėlis socialinių mokslų studijų programų studentams*. Vilnius: Vaga.
- Надырова, Д. С. (2008). *Музыкальное развитие в процессе фортепианного обучения: Учебное пособие*. Казань: Изд-во ТГПУ.
- Николаева, А. И. (2017). *Интерпретация музыки в контексте герменевтики*. Москва: МПГУ.
- Осипова, М. Б. (2010). *Интерпретация музыкального произведения как средство развития музыкальной культуры личности учащихся детской школы искусств. Альманах современной науки и образования*. Тамбов: Грамота.
- Станиславский, К. (1945). *Режисёрский план «Отелло»*. Москва: Искусство.

MUSIC INTERPRETATION IN INSTRUMENT PERFORMANCE CLASS: THE CONTEXT OF METHOD OF EMOTIONAL IMITATION

Lolita Jolanta Piličiauskaitė, Giedrė Gabnytė, Lithuanian Academy of Music and Theatre

Summary

This paper presents a study revealing the potential of Method of Emotional Imitation (MEI) in teaching interpretation in a music instrument performance class. Interpreting academic music repertoire is often seen as a complex process for both the student and the teacher; however, it is necessary and irreplaceable because of many aspects: it helps to develop student's personal skills, enlarge their cultural scope, deepen their knowledge in music history and theory, enrich their artistic creativity, associative thinking, emotionality, and promote self-expression.

Aiming to make the interpretation of a music piece a unique space for fostering student's self-expression, the teacher in a music instrument class has to create proper emotional conditions: encourage the student to find their personal meaning, emphasize positive experiences, foster moral values, and inspire to create. MEI, developed by L. J. Piličiauskaitė, co-author of this text, has a potential to help teachers in this process. The Method of Emotional Imitation acts as a way to promote student's self-expression in general and their musical and interpretative skills in particular by imitating the contents of emotional intonations of a music piece or the experience of its imaginary character, with the integrative help of other forms of art.

With the **aim** to describe MEI theoretically and empirically as an original practical pedagogic alternative in teaching music interpretation in music schools, we chose the **strategy of educative project** for this study. Firstly, from February to October, 2018 we organized seminars for the teachers of music schools in Lithuania, where we introduced MEI and showcased its usage in a music instrument class. During these seminars, the teachers observed and participated in the process of music interpretation; afterwards, we conducted interviews with the participant teachers. Then, from March, 2019 to October, 2020¹⁰ we visited the same music schools, where we participated in the classes of various instruments and performed single alternative experiments. We gathered written reflexions of participant students immediately afterwards and later analysed its qualitative content. Having in mind the aim of this qualitative study, we used an inductive data analysis structure.

Our study revealed that participant teachers were aware of MEI from other contexts of music education, however they had never applied it in the interpretative activities in a music instrument class. The teachers observed that MEI helps to achieve all educative aims of a music instrument class, allowing not only to instruct the student but also to indirectly bring them up. Importantly, we found that using MEI in an instrument class significantly impacted the content and quality of music interpretation: during the process the student could not only transmit a unique composer's concept of the performed piece but also express their artistic "self", and perfection themselves not only as performers but also as personalities.

Corresponding Author's E-mail: lolita.jolanta.navickiene@gmail.com

¹⁰ The study was impacted by the COVID-19 pandemics, and its final stage – the evaluation of video material by a panel of experts – has not been performed yet.

XIII TARPTAUTINĖS MOKSLINĖS KONFERENCIJOS
MOKYTOJŲ UGDYMAS XXI AMŽIUJE: POKYČIAI IR PERSPEKTYVOS
STRAIPSNIŲ RINKINYS

THE 13th INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE
TEACHERS' TRAINING IN THE 21st CENTURY: CHANGES AND PERSPECTIVES
CONFERENCE PROCEEDINGS

2020-12-22. 12,5 spaud. l.
Išleido UAB „Litera“. Maumedžių g. 35-10, LT-08460 Vilnius
Tel.+37069962173. El. p. litera.projektai@gmail.com

