Scientific Research in Education

2017

Articles for this issue were collected at
the 1ST INTERNATIONAL CONFERENCE FOR DOCTORAL STUDENTS IN EDUCATIONAL SCIENCES
Klaipėda University, Lithuania
13–14 October 2017

All articles were selected via a double blind peer review process by members of the conference scientific committee

Conference Scientific Committee

Prof. dr. Ingrida Baranauskienė (Klaipėda University)

Prof. dr. Rūta Girdzijauskienė (Klaipėda University)

Prof. dr. Velta Lubkina (Rezekne University of Applied Sciences, Rezekne, Latvia)

Dr. Regina Saveljeva (Klaipėda University)

Prof. dr. Audra Skukauskaitė (Incarnate Word University, San Antonio, USA)

Prof. dr. Liudmila Rupšienė (Klaipėda University)

The publication is partly funded by the Lithuanian Ministry of Education and Science

Editing: Liudmila Rupšienė, Rūta Girdzijauskienė
Layout: Ingrida Sirvydaitė
Graphic design: Eglė Dučinskienė

© Klaipėda university, 2017

ISBN 978-9955-18-972-5

CONTENT

ESTONIAN AND LITHUANIAN HIGHER EDUCATION REFORMS AFTER REGAINING INDEPENDENCE: COMPARATIVE APPROACH
ESTIJOS IR LIETUVOS AUKŠTOJO MOKSLO REFORMOS PO NEPRIKLAUSOMYBĖS ATKŪRIMO: LYGINAMASIS ASPEKTAS
Loreta Andziulienė 5

THE IMPLICATION OF SCHOOL PRINCIPALS‘ COMPETENCIES
MOKYKLŲ VADOVŲ KOMPETENCIJŲ RAIŠKA
Lina Bairašauskienė 23

IMPLEMENTATION OF TRAINING PROGRAMS AND PROJECTS FOR PATIENTS WITH DIABETES MELLITUS IN EUROPE AND IN LITHUANIA
CUKRINIU DIABETU SERGANČIŲ PACIENTŲ MOKYMO PROGRAMŲ IR PROJEKTŲ ĮGYVENDINIMAS EUROPOJE IR LIETUVOJE
Indrė Čergelytė, Vida Gudzinskienė 34

SOCIAL REPRESENTATIONS: OVERVIEW OF APPROACHES TO THE MULTI-METHODOLOGICAL ANALYSIS
SOCIALINĖS REPREZENTACIJOS: DAUGIAMETODOLOGINĖS ANALIZĖS PRIEIGOS TEIKIAMŲ GALIMYBIŲ APŽVALGA
Birutė Jatkauskienė, Modestas Nugaras 46

SPECIALIST AID FOR SUPPORTING FOR STUTTERING CHILDREN AND FAMILIES MODELS OF MUTUAL INTEROPERABILITY IN THE PRE - HIGHER EDUCATION INSTITUTION
SPECIALISTŲ PAGALBOS TEIKIMO MIKČIOJANČIAM VAIKUI IR ŠEIMAI KOMANDINĖS SĄVEIKOS MODELIAI IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGOJE
Rita Kantanavičiūtė 57

THE OPINIONS OF LITHUANIA‘S AND PORTUGAL‘S PARENTS ABOUT THE PROMOTION OF PRESCHOOL AGE CHILDREN‘S PHYSICAL ACTIVITY IN FAMILY
LIETUVOS IR PORTUGALIJOS TĖVŲ NUOMONĖS APIE IKIMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ FIZINIO AKTYVUMO DIDINIMĄ ŠEIMOJE
Rimantė Lubytė, Neringa Strazdienė 65

LEARNING ANALYTICS: THEORY AND PRACTICE
MOKYMOSI DUOMENŲ ANALIZĖ: TEORIJA IR PRAKTIKA
Rita Misiulienė 74

SOCIAL PEDAGOGUE’S HELP FOR SOCIAL RISK CHILDREN IN TERM OF TIME: PHENOMENOLOGICAL NARRATIVE PERSPECTIVE
SOCIALINIO PEDAGOGO PAGALBA SOCIALINĖS RIZIKOS VAIKAMS LAIKO ASPEKTU: FENOMENOLOGINĖ NARATYVINĖ PERSPEKTYVA
Milda Ratkevičienė 81

DOCTORAL STUDIES IN LITHUANIA - DEVELOPMENT OF SCIENTISTS TRAINING ISTITUTION IN THE CONTEXT OF MODERN CHANGES
DOKTORANTŪRA LIETUVOJE – MOKSLININKŲ RENGIMO INSTITUCIJOS RAIDA ŠIUOLAIKINIŲ POKYČIŲ KONTEKSTE
Simona Rekienė 91

DIRECTIONS OF CREATIVITY RESEARCH
KŪRYBIŠKUMO TYRIMŲ KRYPTYS
Sandra Rimkutė-Jankuvienė 100

THE THRUST TO ACT IN VIRTUAL SPACE AMONG TEENAGE GIRLS ATTENDING A CHILD DAY CARE CENTRE
VAIKŲ DIENOS CENTRĄ LANKANČIŲ PAAUGLIŲ MERGAIČIŲ VERŽIMASIS VEIKTI VIRTUALIOJE ERDVĖJE
Rasa Skališienė 112

THE CHALLENGES OF ETHNOGRAPHIC INQUIRY FOR TEACHER-COMPLETE PARTICIPANT / RESEARCHER
MOKYTOJUI – VISAVERČIAM TYRIMO DALYVIUI – KYLANTYS IŠŠŪKIAI ATLIEKANT ETNOGRAFINĮ TYRIMĄ
Vaiva Šaulienė 122

EVALUATION OF EFFECTIVENESS OF PSYCHOACTIVE SUBSTANCE USE PREVENTIVE PROGRAM „MY WAY“: IMPACT ON THE 7TH AND 8TH GRADES PUPILS’ PERCEPTIONS OF PSYCHOACTIVE SUBSTANCE ABUSE
PSICHOAKTYVIŲJŲ MEDŽIAGŲ VARTOJIMO PREVENCIJOS PROGRAMOS „SAVU KELIU“ EFEKTYVUMO VERTINIMAS: 7–8 KLASIŲ MOKINIŲ PSICHOAKTYVIŲJŲ MEDŽIAGŲ VARTOJIMO PASEKMIŲ SUVOKIMO POKYČIAI
Sandra Valantiejienė, Regina Saveljeva 131

ESTIJOS IR LIETUVOS AUKŠTOJO MOKSLO REFORMOS PO NEPRIKLAUSOMYBĖS ATKŪRIMO: LYGINAMASIS ASPEKTAS

LORETA ANDZIULIENĖ
Lietuvos edukologijos universitetas

Anotacija. Po Sovietų Sąjungos griūties ir Nepriklausomybės atgavimo pokomunistinėse valstybėse aukštasis mokslas turėjo būti reformuotas. Straipsnyje apžvelgiama Estijos ir Lietuvos aukštojo mokslo reformų raida, kai kuriais aspektais atvedusi šalių aukštąjį mokslą į skirtingą dabartinę būklę. Estijos ir Lietuvos aukštojo mokslo esminiai struktūriniai ir funkciniai pokyčiai lyginami analizuojant Estijos ir Lietuvos aukštojo mokslo sistemas, studijų organizavimo pokyčius, aukštojo mokslo masiškėjimą, internacionalizaciją, finansavimo, studijų kokybės užtikrinimo ir aukštųjų mokyklų valdymo politiką.
Esminiai žodžiai: aukštasis mokslas, reforma, studijų kokybė.

Abstract. After the collapse of the Soviet Union and regaining of the independence it was inevitable for post-communist countries to reform their higher education. The article overlooks Estonian and Lithuanian higher education reforms that has led countries to the current and in some aspects different higher education status. The main Estonian and Lithuanian higher education structural and functional transformations are compared by analysing Lithuanian and Estonian higher education systems, study organisation changes, higher education becoming massive, internationalization, policies of financing, quality assuarance and institutional management.
Key words: higher education, reform, quality of studies.

Įvadas

Nors Estijos ir Lietuvos pastarųjų šimtmečių istorija ir geopolitinė situacija yra panašios, Estiją ir Lietuvą dabartiniu laikotarpiu skiria atotrūkis kultūros, ekonomikos, politikos srityse. Estija yra viena iš pokomunistinės transformacijos lyderių, kuri anksčiausiai iš visų pokomunistinio bloko valstybių pasiekė pozityvių makroekonominių rezultatų (Norkus, 2008). Tiek Estijai, tiek Lietuvai teko keisti bei modernizuoti ekonomiką, politiką, religiją ir švietimą; suvokti ir formuoti savą vertybių ir nuostatų sistemą, atgaivinant ir išlaikant savo kultūrinį ir etninį tapatumą (Jucevičienė, 2010).

Sovietų Sąjungos režimo silpnėjimas ir griuvimas atvėrė Lietuvai ir Estijai galimybes reformuoti aukštąjį mokslą (AM). Aktualu tai, kad turėjusios panašią situaciją, posovietinės Lietuvos ir Estijos valstybės per ketvirtį nepriklausomybės amžiaus reformavo AM sistemas.

Subačius (2014) reformą apibrėžia kaip visuomeninius pokyčius nusakančią sąvoką, t. y. kaip įvairius pertvarkymus tam tikruose sektoriuose. Vertybiniu aspektu pastarieji suvokiami kaip būtini, laukiami arba, neigiama prasme, niekada nesibaigiantys ir gali būti procesiški, tęstiniai ar vienkartiniai, o požiūris į reformą skiriasi ir nuo priklausymo reformuojančiųjų, reformuojamųjų, besireformuojančiųjų ir stebinčiųjų grupėms (Subačius, 2014).

Kalbant apie reformų įgyvendinimą AM sistemoje svarbus reformų ir inovacijų diegimo derinimas, siekiamo tikslo suvokimas ir atsakomybės už pasekmes prisiėmimas.

AM tiek Lietuvoje, tiek Estijoje reformavosi ne tik dėl sovietinio relikto, kurį gvildena Samalavičius (2010), bet ir dėl pasaulyje vykstančių procesų, mokslo ir studijų sistemų pertvarkų. AM transformacijos priežastys, sąlygos, eiga ir rezultatai sulaukė didelio mokslininkų dėmesio. AM raidos tendencijas nuodugniai nagrinėja Jucevičienė (Jucevičienė, 2010, Bridges, 2012), Samalavičius (2015). Juškevičienė (2002) analizuoja AM demokratiškumo pagrindus. Gudaitytė (2000) nagrinėja AM masiškumo apraiškas, kurios glaudžiai susijusios su Želvio (2005, 2013) analizuojamu AM finansavimu ir mokslo plėtra. Atsakydama į Radžvilo (2012), rengusio Lietuvos mokslo ir studijų įstatymo gaires, kritiką dėl šiuo metu Lietuvoje vykdomos AM reformos, Putinaitė (2014) grindžia jos svarbą ir sėkmę, detaliai apibūdindama reformos etapiškumą. Martinaitis (2014) ypatingą dėmesį skiria Lietuvos aukštųjų mokyklų valdymo ir finansavimo reformos atvejui bei pristato institucijų požiūrį į reformą. Kubarsepp (n. d.) nagrinėja Estijos AM raidą, apžvelgdamas svarbiausius studijų organizavimo pokyčius; Udam, Seem ir Mattisen (2015) Estijos AM tiria per institucinės akreditacijos prizmę. Haapakorpi ir Saarinen (2014) analizuoja transnacionalinių reglamentų įtaką, ypač Bolonijos proceso, Estijos nacionaliniams interesams, o Reino ir Jaakso (2013) vardija akademinių vertybių pokyčius, sąlygotus Estijos AM politikos, kurią analizuoja Kroos (2013). Aukštosioms mokykloms renkan-

tis AM internacionalizacijos kelią (Kibbermann, 2017), kalbama apie socialinę stratifikaciją, mobilumą ir edukacinę nelygybę (Saar & Mõttus, 2013), pabrėžiama masiškumo svarba AM kokybei. Tiek Lietuvos, tiek Estijos aukštasis mokslas sulaukė didelio mokslininkų dėmesio, todėl įdomu apžvelgti abiejų šalių AM transformacijos kelią ir įvertinti dabartinę jo situaciją.

Daujotis prognozuoja, jog „Estija bus pirmoji pokomunistinė valstybė, pradėjusi bristi iš susikurto libertarinio aukštojo mokslo liūno ir žengusi pirmuosius žingsnius atkuriant teisingumą ir nešališkumą savo šalies aukštajame moksle“ (Daujotis, 2012, p. 219). Ieškant šio teiginio pagrindimo, atsirado **tyrimo objektas** – Lietuvos ir Estijos AM reformų raida po 1990 metų. Pagrindinis **tyrimo tikslas** – palyginti Lietuvos ir Estijos AM esminius struktūrinius ir funkcinius pokyčius, per ketvirtį Nepriklausomybės amžiaus atvedusius prie esamos AM situacijos šalyse.

Remiantis strateginių dokumentų ir mokslinės literatūros analizės metodais, straipsnio pirmojoje dalyje apžvelgiama Estijos, o antroje Lietuvos didžiausias pertvarkas patyrusios AM sistemos sritys – studijų organizavimas, AM masiškėjimas, finansavimo politika, kokybės užtikrinimas, internacionalizacija ir aukštųjų mokyklų valdymas. Diskusijoje pateikiama šalių svarbiausių AM reformų struktūrinių ir funkcinių pokyčių lyginamoji analizė.

1. Estijos aukštojo mokslo sistema ir jos raida

Pagrindiniai Estijos AM reglamentuojantys teisės aktai yra Estijos Respublikos švietimo įstatymas[1] (1992), Universitetų įstatymas[2] (1995), Profesinių mokyklų įstatymas[3] (1998), Privačių mokyklų įstatymas[4] (1998), Mokslinių tyrimų ir plėtros įstatymas[5] (1997), Suaugusiųjų švietimo įstatymas[6] (1993), Studijų paskolų ir pašalpų įstatymas[7] (2003). Universitetų įstatymas (1995) ir Aukštųjų profesinių mokyklų įstatymas (1998) reglamentuoja AM institucijų steigimą, reorganizaciją, veiklą, valdymo principus, studijų organizavimo formas, sąlygas, biudžetą, finansavimą, studentų pareigas ir teises bei valstybinę AM institucijų priežiūrą. Aktualūs strateginiai dokumentai – 2006–2015 m. aukštojo mokslo strategija[8], Estijos aukštojo mokslo internacionalizavimo strategija 2006–2015 m.[9], Estijos visą gyvenimą mokymosi strategija 2020 m.[10]

Aukštąjį išsilavinimą teikiančios institucijos. 1991 m. Estijos AM sistema iš dualinės perėjo į binarinę. Į kai kurių universitetų struktūrą įeina akademinės institucijos, vykdančios mokymo ir tiriamąją veiklą skirtinguose šalies regionuose[11]. Estijos Švietimo ir mokslo ministerijos duomenimis, 2017 m. aukštąjį išsilavinimą dieninės, ištęstinės ir eksterno formomis teikė 20 institucijų: 6 vieši ir 1 privatus universitetas, 8 valstybinės ir 5 privačios profesinės aukštosios mokyklos[12].

Universitetuose vykdomos trijų pakopų akademinės studijų programos (žr. 1 lentelę) ir vystoma tiriamoji veikla. Medicinos, kai kurios inžinerinės ir mokytojų rengimo studijų programos gali būti vientisosios, ir

---

1 Republic of Estonia Education Act (1992) https://www.riigiteataja.ee/en/eli/524042014002/consolide/current (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

2 Universities Act (1995) https://www.riigiteataja.ee/en/eli/ee/504112013012/consolide/current (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

3 Institutions of Professional Higher education Act (1998) https://www.riigiteataja.ee/en/eli/ee/Riigikogu/act/504112013013/consolide (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

4 Private Schools Act (1998) https://www.riigiteataja.ee/en/eli/ee/Riigikogu/act/520122013001/consolide (žiūrėta lapkričio 27, 2017)

5 Organization of Research and Development Act (1997) https://www.riigiteataja.ee/en/eli/ee/Riigikogu/act/511112013011/consolide (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

6 Adult Education Act (1993) https://www.riigiteataja.ee/akt/111072013019?leiaKehtiv (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

7 Study Allowances and Study Loans Act (2003) https://www.riigiteataja.ee/en/eli/ee/515112013011/consolide/current (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

8 Estonian Higher Education Strategy, 2016 -2015 https://www.hm.ee/sites/default/files/higher_education_strategy.pdf (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

9 Estonian Higher Education Internationalization strategy 2006–2015 https://www.hm.ee/en/activities/higher-education (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

10 The Estonian Lifelong Learning Strategy 2020 https://www.hm.ee/sites/default/files/estonian_lifelong_strategy.pdf (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

11 University of Tartu. Structure and Staff https://www.ut.ee/en/university/structure-and-staff (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

12 Higher Education https://www.hm.ee/en/activities/higher-education (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

universitetai taip pat gali vykdyti profesinio rengimo programas neuniversitetinio profesinio ugdymo padaliniuose (Vaht et al, 2010).

1 lentelė. Studijų organizavimas[13]

Laipsnis	Studijų programos trukmė (metai)	ECTS kreditai	Europos kvalifikacijų sąranga
Daktaras	3–4	180–240	8
Magistras	1–2	60–120	7
Vientisųjų bakalauro ir magistro programų laipsnis	5–6	300–360	7
Profesinio aukštojo mokslo diplomas	3–4,5	180–270	6
Bakalauras	3–4	180–240	6

Estijos akademinio pripažinimo informacijos centro leidinyje *Higher education in Estonia* (Vaht et al., 2010) apibendrinamos aukštųjų profesinių mokyklų veiklos galimybės. Čia paprastai vykdomos pirmosios pakopos studijos, tačiau gali būti vykdomos ir antrosios pakopos studijos bei vidurinį išsilavinimą įgijusiems asmenims siūlomos specializuotos profesinių studijų programos. Nuo 2008 m. aukštosios profesinės mokyklos gali savarankiškai vykdyti magistrantūros programas teologijos, viešojo saugumo ir nacionalinės gynybos srityse, o kitoms programoms yra būtinas bendradarbiavimas su universitetais. Privačios aukštosios mokyklos dažniausiai siūlo mažesnių išteklių reikalaujančias socialinių mokslų, verslo administravimo, informacinių technologijų ir teologijos studijų programas. Profesinės aukštosios mokyklos veikia prižiūrimos Mokslo ir švietimo ministerijos. Ministerija tvirtina naujas studijų programas ir nustato priėmimo į profesines aukštąsias mokyklas sąlygas.

Priėmimas į aukštąsias mokyklas vyksta remiantis nacionalinių egzaminų rezultatais, tačiau aukštosios mokyklos ar jų atskiri padaliniai gali organizuoti stojamuosius egzaminus, papildomą testavimą, pokalbius, darbų aplanko (*portfolio*) pristatymą ir pan. (ibid.) Aukštosios mokyklos savarankiškai nusistato minimalius konkursinius stojimo balus, kurie skirtingi kiekvienoje aukštojoje mokykloje ir gali skirtis toje pačioje aukštojoje mokykloje priklausomai nuo studijų programos (Higher education in Estonia, 2017).

Esminiai Estijos aukštojo mokslo sistemos pokyčiai 1990–2017 m.

Kubarsepp (n.d.) apibūdina *studijų organizavimo* pokyčius, prasidėjusius jau pirmaisiais mokslo metais po sovietinio režimo griūties, kai Estijos aukštosiose mokyklose akademinių metų sistema keičiama į kreditų sistemą. Kreditų sistemoje akademinis periodiškumas nebesvarbus – aukštosios mokyklos siūlo įvairias disciplinas, studentai susidaro individualius studijų planus, kurie gali skirtis nuo kitų studentų susidarytų planų tiek laiko, tiek apimties požiūriu. Pagal Suomijos AM sistemos pavyzdį, studijų apimtis pradėta matuoti kreditais (1 kr. – 40 ak. val. / sav.). Šie pokyčiai vyko dėl pačių aukštųjų mokyklų sąmoningumo, be valstybinio reglamentavimo, nes teisinė AM sistemos bazė kūrėsi iki 1992 m. Priėmus Bolonijos deklaraciją, 2009 / 2010 m. pereita prie ECTS kreditų sistemos (1 kr. – 1,5 ECTS kr.) ir naujo studijų modelio.

4+2 studijų modelis įteisinamas 1995 m. Universitetų įstatyme ir Tartu universiteto akte (1995). Universitetuose antrosios pakopos „laipsnio studijos“ buvo vykdomos ir anksčiau (nuo 1991 m.) (ibid.). Kubarsepp teigia, kad dėl per ilgo studijų laikotarpio ir pabrangusių studijų 4+2 modelis netenkino studijuojančiųjų, tad išeitis atsirado priėmus Bolonijos deklaraciją ir 2002 /2003 m. galutinai pereita prie galimų trijų pakopų 3+2+4, 4+1 arba 3,5+1,5+4 studijų modelio. Didžioji dalis aukštųjų mokyklų studijoms organizuoti pasirinko 3+2 modelį.

Naujo studijų modelio pasirinkimas ir prasidėjęs mobilumas jau 2004 m. pareikalavo ieškoti kitokių akademinio darbo būdų. Perėjimas nuo mokymo prie mokymosi paradigmos 2009 / 2010 m. sąlygojo programų, modulių ir dalykų aprašų siejimą su mokymosi pasiekimais ir privalėjo atspindėti naują studentų pasiekimų vertinimo sistemą, pateikiant vertinimo būdus ir kriterijus. Keitėsi ir pati vertinimo išraiška. Iki

[13] Higher Education in Estonia (2017) http://ekka.archimedes.ee/wp-content/uploads/Estonian_HE_System_2017.pdf (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

1999 / 2000 m. vertinama pagal penkiabalę arba šešiabalę skalę, vėliau aukštosios mokyklos priimama vieninga vertinimo išraiška – galimybė vertinti skaičiais arba raidėmis: A ar 5 – puikiai (91–100 %), B ar 4 – labai gerai (81–90 %), C ar 3 – gerai (71–80 %), D ar 2 – patenkinamai (61–70 %), E ar 1 – patenkinamai (51–60 %), o 0 ar F – nepatenkinamai (0–50 %) (Vaht et al., 2010).

Aukštojo mokslo kokybės užtikrinimu Estijoje rūpinamasi nacionaliniu ir instituciniu lygmenimis. Vaht (2010) nurodo, kad studijų programų reikalavimus ir studijų kokybę apibrėžia Aukštojo mokslo standartas (2002), kurio pagrindu, nepriklausomai nuo studijų pakopos ar institucijos tipo, licencijuojamos ir akredituojamos studijų programos, ir, pagal Universitetų įstatymą (1995), visos Estijos aukštųjų mokyklų studijų programos vertinamos ir akredituojamos kartą per 7 metus. Estijos AM akreditavimo centras ruošia ir Vyriausybės įsteigtai Aukštojo mokslo kokybės vertinimo tarybai teikia studijų programų vertinimui reikiamus dokumentus jau nuo 1997 m., o 2001 m. Estijos aukštosiose mokyklose pradėta kurti kokybės užtikrinimo sistema. Kokybės vertinimo proceso metu, vykdomu reguliariai per mokslo metus, anot Vaht (2010), tiriamas ir vertinamas studentų pasitenkinimas studijų programos turiniu ir proceso organizavimu, mokymo metodais, įsiklausoma į absolventų ir darbdavių nuomonę. Tai, kad AM kokybe rūpinamasi sistemingai ir nuolat, rodo 2003 m. šešių universitetų pasirašyta „Studijų programos, akademinių profesijų ir laipsnių kokybės sutartis“, 2005 m. devynių profesinių aukštųjų mokyklų pasirašyta „Profesinio aukštojo mokslo kokybės užtikrinimo deklaracija“. Didelis dėmesys kokybei užtikrinti skiriamas 2006–2015 m. aukštojo mokslo strategijoje. Deja, kuriama sistema kritikuojama Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacijos (EBPO) ekspertų (OECD, 2007) dėl per formalios kokybės užtikrinimo sistemos kūrimo, grįstos kiekybiniais, o ne kokybiniais indikatoriais. Taip pat kritikuojamas per bendras, nesusijęs su specifinių programų reikalavimais, studijų programų vertinimas. Kadangi sistema rengiama remiantis tarptautinių vertintojų patirtimi, kokybiniai kriterijai neatitinka socialinių partnerių ar nacionalinių poreikių (Saar & Mõttus, 2013).

Nuo 2009 m. Estijoje išorinį vertinimą atlieka nepriklausoma akreditavimo institucija – Estijos aukštojo mokslo kokybės agentūra (EKKA). 2009–2011 m. EKKA iniciatyva nebelieka atskiros studijų programų akreditacijos – vertinamos studijų programų grupės[14]. Universitetai gali savarankiškai kurti ir vykdyti naujas studijų programas, jei EKKA ar kita vertinimo agentūra yra akreditavusi atitinkamą studijų grupę. Vaht (2010) detalizuoja, kad, patvirtinus 2006–2015 m. aukštojo mokslo strategiją, privalomas ne tik studijų programų, bet ir aukštojo mokslo institucijų išorinis vertinimas. Kartą per 7 metus vertinamas studijų programos suderinamumas su teisės aktais ir standartais, teorinio ir praktinio rengimo kokybė, pedagoginio ir mokslinio personalo kvalifikacija, išteklių prieinamumas. Išorinio vertinimo pagrindu Vyriausybė suteikia aukštosioms mokykloms teisę vykdyti studijų programas 7 arba 1–3 metus. Aukštoji mokykla negali rinktis kokybės užtikrinimo mechanizmo, bet turi teisę rinktis paslaugos tiekėją, tačiau tam reikalingas Nacionalinės kokybės užtikrinimo agentūros pritarimas (Esterman ir kt., 2011).

2008 m. Universitetų įstatymo (1995) redakcija[15] sudaro sąlygas kurti jungtines programas, vykdomas užsienio kalba ir / ar bendradarbiaujant su užsienio universitetais, todėl akredituotų studijų programų grupėse sparčiai daugėja studijų programų anglų kalba, skatinančių tarptautiškumą.

Internacionalizacija. Siekis pagerinti Estijos aukštojo mokslo poziciją tarptautiniame kontekste atsispindi 2006–2015 m. Estijos aukštojo mokslo internacionalizavimo strategijoje[16]. Teisinė internacionalizavimo aplinka, AM reformavimas į mokymosi paradigmą, perėjimas prie ECTS kreditų sistemos, studentų ir akademinio personalo mobilumas, sėkmingas studijų pripažinimo procesas; dotacijos ir paskolos studijoms užsienyje ir supaprastinta imigracijos tvarka sudaro daugiau galimybių užsieniečiams mokytis ir mokyti Estijoje. Patraukli mokymosi aplinka ir naujos studijų programos, kuriamos valstybės ir Europos Sąjungos fondų lėšomis (ESF), pritraukė nemažai studentų iš užsienio (žr. 2 lentelę).

---

[14] External Evaluation of Higher education in Estonia. http://ekka.archimedes.ee/en/universities/external-evaluation-higher-education-estonia/ (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

[15] Universities Act (1995) https://www.riigiteataja.ee/en/eli/ee/504112013012/consolide/current (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

[16] Estonian Higher Education Internationalization strategy 2006–2015 https://www.hm.ee/en/activities/higher-education (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

2 lentelė. Užsienio studentai, studijuojantys Estijos aukštosiose mokyklose (Eesti statistika, 2012, 2016)

	2007	2009	2011	2012	2013	2014	2015
Afrika	9	18	23	26	58	115	220
Azija	69	125	270	291	385	607	782
Europa	785	887	1210	1484	1697	2017	2327
Lotynų Amerika ir Karibai	4	19	30	27	35	55	71
Šiaurės Amerika	17	22	37	42	48	58	72
Australija ir Okeanija	0	0	3	5	6	6	4
Kiti	-	1	0	1	1	1	0
Iš viso	884	1072	1573	1876	2230	2859	3476

2016 m. studentai iš Europos šalių (2420), Azijos (924) ir Afrikos (344)[17] sudaro 7,7 % visų Estijos aukštosiose mokyklose studijuojančių studentų. Daugiausia užsieniečių studijuoja pirmojoje pakopoje, tačiau skaičiai sparčiai didėja ir magistrantūroje bei doktorantūroje, kur studijos dažnai vyksta tik anglų kalba (žr. 3 lentelę).

3 lentelė. Užsienio studentai, studijuojantys Estijos aukštosiose mokyklose pagal pakopas (Eesti statistika, 2012, 2016)

	2007	2009	2011	2012	2013	2014	2015
Profesinis aukštasis mokslas	32	28	65	56	30	37	68
Bakalauro studijos	479	432	650	919	1142	1385	1568
Vientisosios studijos	176	224	232	233	240	262	278
Magistrantūra	129	253	428	450	577	872	1223
Doktorantūra	68	135	198	218	241	303	339

Staigus užsienio studentų skaičiaus didėjimas lėmė didesnę studijų programų anglų kalba pasiūlą, taip pagerindamas Estijos tarptautinę rinkodarą, ir paskatino didesnį studentų mobilumą tiek iš Estijos, tiek į Estiją. Nemokamos estų kalbos ir kultūros studijos sudaro sąlygas sklandžiai užsienio studentų ir dėstytojų integracijai. Šmoreitšik ir Metslang (2013) pažymi ne tik sėkmingą tarptautinių studentų pritraukimą į Estijos aukštąsias mokyklas, bet ir jų mokymosi sąlygų tobulinimą. Patrauklių mokymosi sąlygų sudarymas pritraukia vis daugiau studentų iš užsienio, motyvuoja Estijos abiturientus rinktis studijas savo šalyje.

Aukštojo mokslo masiškėjimas. Kubarsepp (n.d.) manymu, dėl liberalios AM politikos, t. y. dėl privačių universitetų ir profesinių aukštųjų mokyklų susikūrimo, specializuotų vidurinio ugdymo mokyklų reorganizavimo į valstybines profesines aukštąsias mokyklas ir dėl įstatyminės bazės, leidusios užsienio universitetams kurti savo filialus Estijoje, smarkiai išaugo AM institucijų skaičius. Autorius nurodo, kad 1990 m. AM teikia 6 valstybiniai universitetai, o 1993 m. paslaugas papildomai jau siūlo atsiradusios profesinės aukštosios mokyklos, iš kurių 7 – privačios. Didžiausias aukštųjų mokyklų skaičius pasiekiamas 2001 m. – 49, vėliau jų mažėja (žr. 4 lentelę), o 2017 m. aukštojo mokslo studijos vykdomos 20-yje aukštųjų mokyklų.

[17] HT309 Students in Estonia by country of residence and citizenship http://andmebaas.stat.ee/Index.aspx?lang=en (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

4 lentelė. Aukštųjų mokyklų skaičius Estijoje[18]

	1990	1995	1998	2001	2005	2008, 2009	2010, 2011	2012	2013	2014	2015,2016
Iš viso aukštųjų mokyklų	6	26	37	46	39	34	33	29	26	25	24
Iš viso universitetų	6	7	11	16	11	10	9	7	7	7	7
Valstybiniai	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Privatūs	0	1	5	10	5	4	3	1	1	1	1
Iš viso profesinių aukštųjų mokyklų	0	18	22	17	21	21	22	20	17	16	15
Valstybinės	0	8	9	7	8	10	10	9	9	8	8
Privačios	0	10	13	10	13	11	12	11	8	8	7

Aukštųjų mokyklų plėtra lėmė studijuojančiųjų skaičiaus didėjimą. Pagal EBPO (2012) skaičiavimus, aukštąjį išsilavinimą įgijo 35 % 25–64 metų Estijos gyventojų. Estijos statistikos departamento duomenimis[19], 1990–1996 m. studijuojančių skaičius svyravo nuo 25000 iki 27000, o 1997 m. prasidėjo ryškus studentų skaičiaus didėjimas (34302 studentai), piką pasiekęs 2010 m., o nuo tada vėl pradėjęs mažėti (žr. 5 lentelę).

5 lentelė. Studijuojantys Estijos aukštosiose mokyklose pagal pakopas[20]

	2000	2005	2010	2012	2014	2015	2016
Iš viso	56036	68286	69113	64806	55214	51092	47794
Profesinis aukštasis (*professional*)	-	20911	21970	20233	15749	14235	13414
Profesinis aukštasis (*vocational*)	5623	121	-	-	-	-	-
Diplomą suteikiančios studijos	17136	2384	-	-	-	-	-
Bakalauro studijos	27892	29773	27461	24525	20550	18899	16849
Vientisosios bakalauro ir magistro studijos	-	3463	4122	3949	3589	3344	3308
Magistrantūros studijos	4339	9663	12632	13055	12423	11781	11588
Doktorantūros studijos	1046	1971	2928	3044	2903	2833	2635

Palyginus paskutiniųjų metų įstojusių (žr. 6 lentelę) ir baigusių studentų (žr. 7 lentelę) skaičius, matyti, kad nemaža dalis studentų studijų nebaigia. Akivaizdžiai mažėja bakalauro studijas baigiančiųjų, o integruotose bakalauro, magistro ir doktorantūros programose matomas atvirkštinis procesas. Progresiškai auga daktaro laipsnį gaunančių, t. y. nuo 26 studentų 1996 m. iki 124 2005 m. ir 2016 m. jau siekia 239[21].

6 lentelė. Priimta studentų į Estijos aukštąsias mokyklas pagal pakopas[22]

	2000	2005	2010	2012	2014	2015	2016
Iš viso	17104	19620	18404	16305	13477	14138	14057
Profesinis aukštasis (*professional*)	-	6530	5463	4778	3472	3895	3807
Profesinis aukštasis (*vocational*)	2637	-	-	-	-	-	-
Diplomą suteikiančios studijos	5152	-	-	-	-	-	-
Bakalauro studijos	6960	7619	7518	6450	5119	5273	5091
Vientisosios bakalauro ir magistro studijos	-	834	755	703	5107	5231	5049
Magistrantūra	2074	4197	4094	3982	3894	3978	4173
Doktorantūra	281	440	574	392	361	370	358

18 HT27: Higher educational institutions by type of institution http://andmebaas.stat.ee/Index.aspx?lang=en (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

19 HT275: Acquisition of higher education by level of study and type of study http://andmebaas.stat.ee/Index.aspx?lang=en (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

20 HT275: Acquisition of higher education by level of study and type of study http://andmebaas.stat.ee/Index.aspx?lang=en (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

21 HT275: Acquisition of higher education by level of study and type of study http://andmebaas.stat.ee/Index.aspx?lang=en (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

22 HT275: Acquisition of higher education by level of study and type of study http://andmebaas.stat.ee/Index.aspx?lang=en (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

7 lentelė. Baigusieji Estijos aukštąsias mokyklas pagal pakopas[23]

	2000	2005	2010	2012	2014	2015	2016
Iš viso	6003	11786	11450	11497	10190	10491	10277
Profesinis aukštasis (*professional*)	-	2461	3895	3886	3271	3115	2601
Profesinis aukštasis (*vocational*)	285	93	-		-	-	-
Diplomą suteikiančios studijos	1823	1772	-	-	-	-	-
Bakalauro studijos	3125	5549	4368	4292	3642	3709	4093
Vientisosios bakalauro ir magistro studijos	-	252	469	455	485	522	454
Magistrantūra	698	1535	2543	2674	2579	2937	2890
Doktorantūra	72	124	175	190	213	208	239

Mažėjantys stojimo rodikliai gali būti susiję su 2013 m. studijų finansavimo reforma, kurios rezultatas – iš anksto numatomas studentų skaičius į valstybės finansuojamas vietas tiek valstybinėse, tiek privačiose institucijose.

Aukštojo mokslo finansavimas. Nuo 2000 m. suma, skiriama studentui išmokslinti, padvigubėjo, tačiau nepakankamai. Suomijoje, į kurią Estija lygiuojasi, vienam studentui išmokslinti skiriami 14182 eurai, o Estijoje – vos 5545 (Saar & Mõttus, 2013).

1990 m. didžioji Estijos studijuojančiųjų dauguma buvo valstybės finansuojami, tačiau vėliau vis daugiau studentų buvo priversti mokėti už studijas: 1993 m. – 7 %, 2011 m. – 49 % (Saar & Mõttus, 2013). Espenderg ir kt. (2013) teigia, kad Vyriausybės manymu, kritinis prerekvizitas žinių ekonomikos vystymuisi – tikslieji mokslai, todėl labiau finansuojami techninius mokslus pasirinkę studentai, o didelė dalis pasirinkusių populiaresnes socialinės krypties studijas mokslinosi savo lėšomis (2009 m. – 84 %) (Saar & Mõttus, 2013). EBPO ekspertai Estijos studijų finansavimo politiką konstatavo esant diskriminacine (OECD, 2007), todėl buvo ieškoma sprendimo, kuris tenkintų ir studijuojančiųjų poreikius, ir išlaikytų aukštojo mokslo kokybę. Nuo 2013 / 2014 m. aukštasis mokslas yra nemokamas visiems, kurie pasirinkę studijų programas estų kalba bei visu krūviu. Estija pakeitė studijų finansavimo politiką ir mokestį už mokslą susiejo su studijų rezultatais. Už studijas turi mokėti tik tie studentai, kurie nevykdo visų studijų reikalavimų, t. y. per metus nesurenka reikiamo kreditų skaičiaus. Apmokestinimo atveju mokestis skaičiuojamas nuo skirtumo tarp viso 30 kreditų semestro krūvio ir realiai turėto. Aukštosioms mokykloms paliekama autonomija spręsti dėl nesurinkusių reikiamų kreditų skaičiaus studentų apmokestinimo. Pvz., Tartu universitete kritinis kreditų skaičius – 6. Jei studentas gauna 24 kreditus iki semestro pabaigos, jis dar nepradeda mokėti už studijas, tačiau akademinių metų pabaigoje turi būti įvykdęs 60 kreditų programą. Jei studentas iki semestro pabaigos surenka tik 20 kreditų, tai kitą semestrą moka už 4 kreditų studijas[24]. Kredito kaina priklauso nuo studijų programos: dauguma bakalauro programų – 40 eurų, magistro – 45. Teisės studijų programos kreditas – 50, medicinos, farmacijos, odontologijos ir dailės studijų programų kreditai brangiausi ir, 2017 m. duomenimis, kainuoja iki 100 eurų[25]. Privačios aukštosios mokyklos siūlo pigesnės infrastruktūros reikalaujančias programas, bet rengiančias pelningesnių profesijų specialistus, pvz., teisė, verslo vadyba ir psichologija (Saar & Mõttus, 2013).

Studijų programos, vykdomos anglų kalba, mokamos ir kredito kaina gerokai didesnė. Pvz., Tartu universitete medicinos studijų anglų kalba kaina – 5500 eurų per metus (1 kr. – 183 eurai), filosofijos – 1700 (1 kr. – 60 eurų), kompiuteriniai mokslai pabrango nuo 1450 eurų (1 kr. – 53 eurai iki 2016 / 2017 m.) iki 2000 (1 kr. – 70 eurų), o socialinių mokslų studijų kaina svyruoja nuo 1000–1700 eurų[26]. Aukštosios mokyklos autonomiškai nusistato studijų kreditų įkainį. Dėl studijuojančių estų kalba studentų trūkumo ir nemažinamo valstybės finansavimo aukštojo mokslo studijoms atsiranda galimybė apmokėti kai kurias studijas (išskyrus medicinos, teisės ir informacinių technologijų), vykdomas anglų kalba, tiek Estijos, tiek užsienio studentams.

[23] HT275: Acquisition of higher education by level of study and type of study http://andmebaas.stat.ee/Index.aspx?lang=en (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

[24] Study financing options. https://www.ut.ee/en/admissions/when-will-i-have-pay-tuition-fee (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

[25] University of Tartu admissions. https://www.ut.ee/en/admissions/tuition-fees-english-taught-degree-programmes-20172018 (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

[26] Tuition fees for English-taught degree programmes in 2017/2018 https://www.ut.ee/en/admissions/tuition-fees-english-taught-degree-programmes-20172018 (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

Estijos aukštosios mokyklos turi ne tik finansinę savivaldą, joms suteikiama plati organizacinė, personalo valdymo ir akademinė autonomija.

Estijos aukštųjų mokyklų valdymas. Universitetų įstatyme (1995)[27] apibrėžiama universitetų autonomija, t. y. universitetams leidžiama savarankiškai nusistatyti akademinę ir organizacinę struktūrą, studijų ir mokslinio darbo turinį, studijų programas, stojimo / baigimo reikalavimus ir kt. Skirtingai nuo universitetų, aukštosios profesinės mokyklos turi mažesnę autonomiją – joms reikalingas Švietimo ir mokslo ministerijos pritarimas tiek teikiant naują studijų programą, tiek rengiant priėmimo reikalavimus (Vaht et al., 2010).

Estijos aukštosios mokyklos sprendžiamasis organas yra Taryba, kurios statusas ir funkcijos reglamentuotos aukštosios mokyklos statute. Taryba tvirtina ir keičia aukštosios mokyklos statutą bei jos struktūrinių vienetų statutus, numato vystymosi planus, tvirtina studijų programas, biudžetą ir vykdo priežiūrą bei sprendžia dėl išorinių narių kvietimo dalyvauti Tarybos veikloje (Esterman ir kt., 2011). Vaht ir kt. (2010) nurodo, kad aukštąją mokyklą valdo turintis / turėjęs profesoriaus laipsnį rektorius, kuris atsiskaito Tarybai ir renkamas 5 metams. Į rektoriaus funkcijas įeina aukštosios mokyklos vystymasis ir efektyvus finansinių išteklių naudojimas, o profesoriai, docentai, lektoriai, asistentai, mokytojai ir moksliniai darbuotojai / tyrėjai, kurie taip pat gali dėstyti, buvo renkami ne daugiau nei 5 metams (Vaht et al., 2010) iki 2015 m. pertvarkos. Vėliau pereita prie atestacijų principo ir akademiniam personalui siūlomos nuolatinės darbo vietos.

Haapakorpi ir Saarinen (2014) mano, kad aukštųjų mokyklų valioje taip pat yra valdymo mechanizmų diegimas, o rezultatas priklauso nuo institucijoje veikiančių žmonių, todėl svarbu išsiaiškinti ne tik transnacionalinį spaudimą, bet ir nacionalinės švietimo politikos siekius bei interesus, kaip ir pačių aukštųjų mokyklų ir jų socialinių partnerių strategijas. Autorių teigimu, Tartu universiteto (UT) taryba iniciavo universiteto valdymo keitimą iš unitarinio į dualinį ir 2011 m. padaryti keitimai Tartu universiteto akte[28] ir Universitetų įstatyme[29] buvo kompromisas dėl tolesnio vystymosi ir modernizuoto universiteto valdymo, už kurį atsakingi Taryba ir Senatas. Tarybą, renkamą 5 metams, sudaro 11 narių: 5 renkami iš universiteto bendruomenės (iš kiekvienos mokslo srities po vieną ir vienas siūlomas Senato), 5 siūlomi Vyriausybės ir 1 siūlomas Estijos mokslų akademijos. Nė vienas narys negali būti Vyriausybės ar parlamento narys. Senatą sudaro 22 nariai – po 4 iš kiekvienos mokslo srities ir 5 studentų atstovai. Senatas priima akademinio pobūdžio sprendimus, atsakingas už studijų ir mokslinės veiklos vystymą ir kokybę. Senatas rengia universiteto statutą, kurį tvirtina Taryba. Senatui vadovauja rektorius, kuris renkamas Tarybos ir Senato.

Aukštosios mokyklos autonomiškai nustato vyresniojo akademinio personalo ir administracijos atlyginimus ir priklausomai nuo nuopelnų kelia juos pareigose. Universitetai sprendžia, kaip ir kam naudoti valstybės skiriamą finansavimą, gali perkelti į kitus metus nepanaudotas lėšas, be apribojimų skolintis finansų rinkoje (Esterman ir kt., 2011).

Estijos aukštųjų mokyklų autonomija prilyginama Didžiosios Britanijos autonomijai. Estijos aukštųjų mokyklų organizacinė autonomija įvertinta 87 %, finansinė – 90 %, personalo valdymo – 100 % ir akademinė – 92 % (ibid.).

2. Lietuvos aukštojo mokslo sistema ir jos raida

Lietuvos aukštąjį mokslą reglamentuojanti teisinė sistema. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas[30] (2011) nustato švietimo tikslus, švietimo sistemos principus, sandaros, švietimo veiklos ir santykių pagrindus bei valstybės įsipareigojimus švietimo srityje. Pagrindinis aktualus Lietuvos AM mokslą reglamentuojantis dokumentas – Mokslo ir studijų įstatymas[31] (2016) – nustato mokslo ir studijų valstybinį reguliavimą, kokybės užtikrinimo principus, institucijų steigimo, pabaigos ir pertvarkymo teisinius pagrindus, AM kvalifikacijų ir mokslo laipsnių suteikimą ir pripažinimą, mokslo ir studijų institucijų valdymą, veiklos organi-

[27] Universities Act (1995) https://www.riigiteataja.ee/en/eli/ee/504112013012/consolide/current (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

[28] University of tartu Act https://www.riigiteataja.ee/en/eli/517062014008/consolide (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

[29] Universities Act https://www.riigiteataja.ee/en/eli/ee/504112013012/consolide/current (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

[30] Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (2011) https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.395105 (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

[31] Mokslo ir studijų įstatymo Nr. XI-242 pakeitimo įstatymas (Nr. XII-2534, 2016-06-26) https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/1a9058e049b311e6b5d09300a16a686c (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

zavimą bei priežiūrą, dėstytojų, mokslo darbuotojų ir studentų teises ir pareigas, mokslo ir studijų finansavimą ir valstybinių aukštųjų mokyklų turto valdymo, naudojimo ir disponavimo principus. Studijų ir MTEP 2013–2020 m. plėtros programa apibrėžia pagrindines studijų, mokslinių tyrimų ir eksperimentinės plėtros vystymo kryptis[32]. Bendrieji studijų vykdymo reikalavimai[33] (2016) „nustato pagrindinius pakopinių (išskyrus doktorantūros) studijų organizavimo principus, būtinus mokymosi aplinkai sukurti ir studijų kokybei užtikrinti". Magistrantūros studijas reglamentuoja Magistrantūros studijų programų bendrųjų reikalavimų aprašas[34] (2010).

Studijų organizavimas Lietuvos aukštosiose mokyklose. Lietuvoje egzistuoja binarinė aukštojo mokslo sistema, kurią sudaro universitetinės (universitetas, akademija, seminarija) ir neuniversitetinės aukštosios mokyklos (kolegija, aukštoji mokykla). Universitetinėse aukštosiose mokyklose atliekami moksliniai tyrimai, eksperimentinė plėtra ir / ar plėtojamas aukšto lygio profesionalus menas, o neuniversitetinėse – plėtojami taikomieji moksliniai tyrimai ir / ar profesionalus menas. Švietimo ir mokslo ministerijos duomenimis[35], 2017 m. Lietuvoje aukštąjį išsilavinimą nuolatine ir ištęstine formomis teikia 43 švietimo institucijos: 17 valstybinių universitetų, 4 privatūs universitetai, 12 valstybinių kolegijų ir 10 privačių kolegijų.

Švietimo ir mokslo ministerija, pristatydama aukštojo mokslo sistemą[36], išskiria tripakopes laipsnį suteikiančias ir kvalifikacijai įgyti ar savarankiškai veiklai pasirengti skirtas laipsnio nesuteikiančias studijų programas (žr. 8 lentelę). Laipsnį suteikiančios universitetinės studijos yra pirmosios pakopos studijos bendrai erudicijai ugdyti, teoriniams studijų krypties pagrindams perteikti ir profesiniams įgūdžiams formuoti, vykdomos universitetinėse ir neuniversitetinėse aukštosiose mokyklose. Neuniversitetinėse aukštosiose mokyklose studijų programos orientuotos į pasirengimą profesinei veiklai, akademiškos universitetinių studijų programos teikia universalųjį bendrąjį išsilavinimą, orientuotos į teorinį pasirengimą ir aukščiausio lygio profesinius gebėjimus. Antrosios pakopos studijų programos vykdomos universitetinėse aukštosiose mokyklose ir rengia savarankiškam mokslo, meno ar kitam darbui. Kai kurios aukštosios mokyklos siūlo vientisąsias studijas, kurias baigus įgyjamas magistro laipsnis. Trečiosios pakopos studijos vykdomos mokslo (meno) doktorantūroje. Aukštosios mokyklos gali vykdyti jungtines studijų programas, kurias baigus suteikiamas jungtinis kvalifikacinis laipsnis, taip pat programas, kurias baigus, suteikiamas dvigubas kvalifikacinis laipsnis. Asmenims, norintiems studijuoti magistrantūroje, bet neįgijusiems tam būtinų kompetencijų pirmojoje studijų pakopoje, siūlomos papildomos studijos, kurių sėkmingas baigimas leidžia jiems tęsti studijas magistrantūroje. Baigus laipsnio nesuteikiančias rezidentūros ar pedagogines studijų programas, skiriamas kvalifikacijai įgyti arba savarankiškai praktinei veiklai pasirengti išduodamas pažymėjimas. Universiteto studijų programą tvirtina Senatas, kolegijos – Švietimo ir mokslo ministerija.

8 lentelė. Studijų organizavimas

Laipsnis	Studijų programos trukmė (metai)	Nacionaliniai kreditai (atitinkantys ECTS)	Europos kvalifikacijų sąranga
Daktaras	4 (6 ištęstinės)	Nustato Vyriausybė	8
Magistras	1–2	90–120	7
Vientisųjų bakalauro ir magistro programų laipsnis	5–6	300–360	7
Bakalauras	3–4	210–240	6
Profesinis bakalauras	3–3,5	180–240	6

[32] Studijų ir MTEP 2013-2020 m. plėtros programa https://www.smm.lt/web/lt/smm-studijos/studiju-ir-mtep-2013-2020-m-pletros-programa (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

[33] Bendrieji studijų vykdymo reikalavimai (2016) https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/739065a0ce9911e69e09f35d37acd719 (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

[34] Magistrantūros studijų programų bendrųjų reikalavimų aprašas https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.374821 (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

[35] Švietimo ir mokslo institucijos pagal grupes, tipus ir priklausomybę https://www.aikos.smm.lt/_layouts/15/Asw.Aikos.Reports/ViewReport.aspx?report=%2fStatistinės+ataskaitos%2fSMIR+statistinės+ataskaitos%2fSMIRInstitucijosPagalGrupesPriklausomybeTipus (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

[36] Aukštojo mokslo sistema http://www.smm.lt/web/lt/smm-studijos/aukstojo-mokslo-sistema (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

Esminiai Lietuvos aukštojo mokslo sistemos pokyčiai 1990–2017 m.

Lietuvos aukštųjų mokyklų asociacijos bendrajam priėmimui organizuoti (LAMA BPO) duomenimis[37], 1998 m. įdiegus valstybinių brandos egzaminų sistemą, KTU ir VU pradėjo vykdyti bendrąjį priėmimą. 2012 m. pradedamas centralizuotas studentų *priėmimas į Lietuvos aukštąsias mokyklas* per LAMA BPO. Kasmet daugėjo prisijungiančių prie bendrojo priėmimo sistemos, o 2009 m. prasidėjus mokslo ir švietimo reformai, LAMA BPO įgaliojama koordinuoti bendrąjį priėmimą į visas šalies aukštąsias mokyklas. LAMA BPO padeda įstoti į aukštąją mokyklą ir pasiekti didžiausio objektyvumo į studijų programas atrenkant geriausiai joms pasirengusiuosius. Keliais etapais vykdomas priėmimas per LAMA BPO sistemą sudaro stojančiajam galimybę pretenduoti tuo pačiu metu į kelias aukštąsias mokyklas. Bendrojo priėmimo į pirmosios pakopos ir vientisąsias studijas tvarkos aprašas[38] (2017) apibrėžia stojančiųjų „prašymų priimti studijuoti, išsilavinimą liudijančių ir kitų reikalingų dokumentų teikimo, konkursinio balo ir konkursinių eilių sudarymo, stojančiųjų ir aukštųjų mokyklų informavimo apie priėmimo rezultatus tvarką“.

Konkursinis balas skaičiuojamas remiantis brandos egzaminų ir metinių pažymių rezultatais. Kai kurioms studijų programoms gali būti taikomi papildomi reikalavimai. Priėmimo tvarką nustato valdžios organai. 2013 m. 8 universitetai ir 1 kolegija įtvirtino minimalius konkursinius balus (MOSTA, 2014), o 2016 m. MSĮ redakcija nuo 2017 m. suteikia ŠMM ministrui teisę „nustatyti minimalų konkursinį balą pretenduojantiems į valstybės finansuojamas vietas ir studijų stipendijas <…> ir minimalų studijų vietų skaičių valstybinėse aukštosiose mokyklose“ (MOSTA, 2017, p. 15). Nuo 2016 m. visi studentai (išskyrus menų), pretenduojantys į valstybės finansavimą, turi būti išlaikę ne tik lietuvių kalbos, bet ir matematikos brandos egzaminus (MOSTA, 2017).

Studijų proceso organizavimas. Vietoje sovietinių vientisųjų studijų dar iki Bolonijos deklaracijos Kauno technologijos ir Vytauto Didžiojo universitetuose įdiegta panašios į Šiaurės Amerikos universitetų sistemą struktūros tripakopė sistema[39], kuri sėkmingai pasiteisino ir 4+2+4 studijų modelis dabar vyrauja daugumoje Lietuvos universitetų. 2011 m. įsigaliojus nacionalinių kreditų sistemai, studijų apimtis matuojama nacionaliniais ECTS kreditus atitinkančiais kreditais ir naujoji studijų sistema yra orientuojama į studentą, t. y studijų rezultatais grįstas modelis[40].

1993 m. keičiama vertinimo išraiška skaičiais iš sovietmečiu egzistavusios penkiabalės skalės į dešimtbalę[41]: 10 – puikiai (95–100 %), 9 – labai gerai (85–94 %), 8 – gerai (75–84 %), 7 – vidutiniškai (65–74 %), 6 – patenkinamai (55–64 %), 5 – silpnai (50–54 %), 4 – nepatenkinamai (40 –49 %)[42].

Studijos vykdomos pagal studijų kryptis ir krypčių grupes, kurių skaičius 2017 m. mažinamas – atsisakoma krypčių šakų ir studijų sričių, kadangi įsigalioja naujas studijų krypčių ir krypčių grupių sąrašas ir kvalifikacinių laipsnių sąranga (MOSTA, 2017).

Lietuvos aukštojo mokslo kokybės užtikrinimas. Lietuvoje veikia nacionalinė aukštojo mokslo kokybės užtikrinimo sistema. Profesinio mokymo metodikos centras organizuoja kolegijų veiklos kokybės vertinimą. Studijų kokybės vertinimo centras (SKVC) organizuoja dalinį ir išsamų studijų programų vertinimą, mokslinių tyrimų ir mokslo taikomosios veiklos vertinimą. Akredituotos studijų programos registruojamos kvalifikacijų registre. SKVC duomenimis, 2010–2016 m. m. daugiau nei 90 % vykdomų studijų programų vertinimų buvo atlikta valstybinėse aukštosiose mokyklose (78 % – universitetuose ir 22 % – kolegijose)[43]. Nuo 2017 m. akredituojamos nebe atskiros studijų programos, o kryptys (MOSTA, 2017). LR švietimo ir

---

37 LAMA BPO tikslas ir istorija http://bakalauras.lamabpo.lt/apie-mus/lama-bpo-tikslas-ir-istorija/ (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

38 Bendrojo priėmimo į Lietuvos aukštųjų mokyklų pirmosios pakopos ir vientisąsias studijas 2017 m. tvarkos aprašas https://svako.lt/uploads/bendrojo-priemimo-tvarkos-aprasas-20170515.pdf (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

39 Jucevičienė, P. (2015-01-10). *Studijų programos: konstravimas, realizavimas, kokybės užtikrinimas.* Paskaitos medžiaga. Kaunas: Kauno technologijos universitetas.

40 Studijų kreditas https://www.smm.lt/web/lt/mokiniams-ir-studentams/studiju-kreditas /(žiūrėta lapkričio 27, 2017).

41 Žinių tikrinimo ir vertinimo sistema https://lietuviukalbairliteratura.lt/ziniu-tikrinimo-ir-vertinimo-sistema/ (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

42 ECTS įvertinimų atitikimų ŠU skalė http://www.su.lt/index.php?option=com_content&view=article&id=5075:europos-kredit-perklimo-ir-kaupimo-sistema-ects&catid=554&lang=lt (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

43 Studijų programų vertinimų apžvalga http://www.skvc.lt/default/lt/kokybes-uztikrinimas/studiju-programu-vertinimu-apzvalga (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

mokslo ministro 2010 m. gruodžio 22 d. įsakymu Nr. V-2356[44] ir vadovaujantis Aukštosios mokyklos vertinimo veiklos metodika[45] SKVC vykdo ir institucinį aukštųjų mokyklų vertinimą, nukreiptą į veiklos tobulinimą. Studijų programas ir aukštąsias mokyklas vertina nepriklausomi ekspertai, kuriuos SKVC atrenka pagal kriterijus, nurodytus Ekspertų atrankos apraše[46].

Aukštojo mokslo masiškėjimas. Aukštųjų mokyklų plėtra prasidėjo 1989 m. atkūrus Vytauto Didžiojo universitetą, kurį lydėjo institutų ir akademijų universitetizavimas, naujų universitetų ir kolegijų kūrimasis (Želvys, 2005). Mokslo ir studijų departamento duomenimis, 1990 / 1991 m. aukštąjį išsilavinimą teikė 13 institucijų, 2005 / 2006 m. – 21. 2008 m. pasiektas pikas – 53 aukštosios mokyklos (žr. 9 lentelę). Nuo 2010 m. skaičius stabilizuojasi ir išlieka 47. Iki 2019 m. vidurio planuojamama įgyvendinti Lietuvos aukštųjų mokyklų optimizavimo reformą, siekiant aukštųjų mokyklų jungimosi iki dviejų plačios aprėpties universitetų (MOSTA, 2017, p. 18).

9 lentelė. Aukštųjų mokyklų skaičius Lietuvoje[47]

	2000	2005	2008	2009	2010	2012–2014	2015–2017
Iš viso aukštųjų mokyklų	23	50	53	49	47	47	45
Iš viso universitetų	19	23	25	25	24	23	22
Universitetai (valstybiniai)	15	18	18	18	16	14	14
Universitetai (privatūs)	4	5	7	7	8	9	8
Iš viso kolegijų	4	27	28	24	23	24	23
Kolegijos (valstybinės)	1	16	15	13	13	13	13
Kolegijos (privačios)	3	11	13	11	10	11	10

Studijuojančiųjų 1990 / 1991 m. m. – 67,3 tūkst., vėliau studentų skaičius mažėjo ir tik 1994 m. pasiekė 51,5 tūkst. studentų (Želvys, 2005). Iki 2010 m. matomos sparčios masiškėjimo tendencijos (žr. 10 lentelę), kurios tebeišlieka, nors studentų skaičius nuosekliai mažėja (žr. 10 lentelę) – galimai dėl demografinių ir emigracijos priežasčių. 2005 m. – 190,7 tūkst., 2013 / 2014 m. m. – 148 tūkst. Nepaisant kolegines studijas remiančios finansavimo politikos, universitetinis išsilavinimas išlieka patrauklesnis – 2014 m. universitetuose studijuoja dvigubai daugiau studentų nei kolegijose. MOSTA (2017) duomenimis, 2010–2016 m. žymus 38 % stojančiųjų sumažėjimas.

10 lentelė. Studijuojantys Lietuvos aukštosiose mokyklose[48]

	2000	2005	2009	2010	2012	2014	2015	2016
Universitetuose	95593	141771	144301	133564	113780	98872	93524	87797
Kolegijose	3547	55949	56704	125046	45685	41485	39772	37571
Iš viso	99140	197720	201005	258610	159465	140357	133296	125368

Apie 20 % įstojusiųjų studijų nebaigia (žr. 11 ir 12 lenteles). Baigusiųjų studijas pagal pakopas rodikliai rodo bendrą įgytų laipsnių mažėjimą.

---

44 Aukštųjų mokyklų vertinimas http://www.skvc.lt/default/lt/kokybes-uztikrinimas/aukstuju-mokyklu-vertinimas/am-procesas (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

45 Aukštosios mokyklos vertinimo veiklos metodika https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.E3DD6941CA1A/peSKrbkeUb (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

46 Ekspertų atrankos aprašas https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/5236868042bf11e59cf1cfda14b526c5 (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

47 Švietimo ir mokslo institucijos pagal grupes, tipus ir priklausomybę https://www.aikos.smm.lt/_layouts/15/Asw.Aikos.Reports/ViewReport.aspx?report=%2fStatistinės+ataskaitos%2fSMIR+statistinės+ataskaitos%2fSMIRInstitucijosPagalGrupesPriklausomybeTipus (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

48 Lietuvos statistikos metraštis, 2009, 2014. https://www.stat.gov.lt/documents/10180/3329771/Svietimas.pdf (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

11 lentelė. Priimta į Lietuvos aukštąsias mokyklas (ten pat)

	2000	2005	2010	2012	2014	2015	2016
Universitetuose	34459	43445	33391	32524	29713	27509	24669
Kolegijose	3413	21587	15958	15423	13585	13263	12368
Iš viso	37872	65032	49349	47947	42976	40772	37037

12 lentelė. Baigusiųjų Lietuvos aukštąsias mokyklas (ten pat)

	2000	2005	2010	2012	2014	2015	2016
Universitetuose	17141	28089	32328	28871	23032	22578	20747
Kolegijose	-	11173	12672	12698	10012	9570	8887
Iš viso	17141	39262	45000	41569	33044	32148	29634

Matomas teigiamas moksliškumo rodiklius keliantis poslinkis trečiojoje pakopoje – 2005 m. daktaro laipsnis suteiktas 275 doktorantams, vėlesniais metais daktaro laipsnį įgijo šimtu studentų daugiau. 2016 m. doktorantūros studijas baigusiųjų skaičius vėl sumažėjo (žr. 13 lentelę).

13 lentelė. Baigusieji Lietuvos aukštąsias mokyklas pagal pakopas[49]

	2005	2010	2012	2014	2015	2016
Profesinis bakalauras	11173	12672	12698	10012	9570	8887
Bakalauro studijos	18312	21062	20276	13908	13486	12318
Magistras	8352	9845	8462	8237	8126	7461
Daktaras	275	374	382	372	382	286
Profesinė kvalifikacija	1150	1047	545	563	606	693

AM tapimas masiniu bei aukštųjų mokyklų plėtra neišvengiamai lėmė nevienkartinę aukštojo mokslo finansavimo politikos pertvarką.

Studijų finansavimo politika. Po atkurtos Nepriklausomybės nemokamos studijos truko neilgai. Atsirado komercinių studentų valstybinėse institucijose, kūrėsi privačios aukštosios mokyklos. Taip dalis finansinės naštos už studijas gulė ant studentų pečių. Anot Želvio (2005), jau 1991 m. atsirado savo studijas finansuojančių studentų ir jų skaičius kasmet augo. 1995–1996 m. pagrindinėse studijose savo lėšomis studijavo 7,6 %, 1998–1999 m. – 21 %, o 2002–2003 m. – jau 39 %. Statistikos departamento duomenimis, 2011–2012 m. kolegijose už studijas mokėjo 42,3 %, o universitetuose – 55,6 % studijuojančiųjų (Želvys, 2013). 2013 m. apie 43 % studentų moka už universitetines bakalauro ir magistro studijas. Kolegijose mokančių už studijas procentas 2010–2013 m. nuo 51,2 % nukrito iki 42,3 %; doktorantūroje savo lėšomis studijuoja 2010 m. – 8,8 %, o 2013 m. – 11,5 % doktorantų (Lietuvos statistikos metraštis, 2013; 2014).

Aukštojo mokslo įstatymas (Lietuvos Respublikos Seimas, 2000) įvedė naują, socialiai teisingą studijų finansavimo tvarką. Fiksuota studijų įmoka buvo privaloma pusei prasčiau besimokančių į valstybės finansuojamas vietas įstojusių studentų. Visą studijų kainą mokėjo tik neakivaizdinių ir vakarinių studijų studentai. Mokslo ir studijų įstatymas (2009) suvienodino galimybes mokėti už studijas visiems nepatekusiems į valstybės finansuojamas vietas studentams nepriklausomai nuo studijų formos (Želvys, 2013). Dabar finansavimą studijoms aukštosios mokyklos gauna pagal principą „pinigai paskui studentą“ – biudžeto lėšos skiriamos toms programoms, kurias pasirenka studentas. Valstybės biudžeto lėšomis apmokama Švietimo ir mokslo ministerijos nustatyta norminė studijų kaina (Lietuvos Respublikos Seimas, 2009). 2017 m. nustatytos norminės kainos 0,3 % mažesnės nei 2016 m. Išskiriamas brangiausias, 11576 eurus per metus kainuojantis, pilotų rengimas ir įvardijamos pigiausios socialinių mokslų studijos, kurių kaina 1268 eurai per metus ir 2242 eurus kainuojančios magistrantūros studijos[50].

Internacionalizacija. Tarptautiškumas – vienas iš prioritetų formuojant Lietuvos aukštojo mokslo politiką. Aukštojo mokslo tarptautiškumas užtikrina sėkmingą Lietuvos aukštojo mokslo sistemos įsiliejimą į Europos aukštojo mokslo erdvę, kelia AM kokybę, sudaro sąlygas Lietuvos aukštojo mokslo pripažinimui

[49] Lietuvos statistikos metraštis, 2009, 2014; https://osp.stat.gov.lt/statistiniu-rodikliu-analize#/ (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

[50] 2017 m. norminės studijų kainos https://www.smm.lt/web/lt/pranesimai_spaudai/patvirtintos-2017-m-normines-studiju-kainos (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

tarptautiniu mastu. Tarptautinis patikimumas užtikrinamas ir pasiekiamas studentų, dėstytojų ir tyrėjų mobilumu, užsienio kompetencijų įgyvendinimu ir jungtinių studijų programų rengimu. Akademinės bendruomenės judumas vyksta įgyvendinant bendradarbiavimo projektus, tačiau populiariausi *Erasmus+* programos finansuojami mainai. Apie 2,2 % visų studentų išvažiuoja studijuoti pagal šią programą, deja, atvykstančiųjų į Lietuvą yra mažiau – 2012 m. 2,2 karto mažiau, o 2013 m. atskirtis sumažėjo iki 1,6 karto (MOSTA, 2014). Pastarąjį dešimtmetį dėstytojų judumas padidėjo 2,3 karto. MOSTA duomenimis, pagal *Erasmus* programą 2011 / 2012 m. atvyko 1159, o išvyko 1348 dėstytojai (ibid.).

Donskio (2014) nuomone, „daugelis mūsų universitetų yra internacionalizuoti ir tai gilesnė Lietuvos integracija į Europą“ ir aukštosios mokyklos Lietuvoje taps tikrais universitetais dėl europinės integracijos. Tačiau Želvys ir Ritzen (2014) mano, kad Lietuvos aukštųjų mokyklų internacionalizacijos galimybės dar nėra išsemtos ir tai rodo žemas studijuojančių užsieniečių procentas (žr. 14 lentelę). Statistikos departamento duomenimis[51], tiek universitetuose, tiek kolegijose studijuojančių užsieniečių skaičius progresyviai auga – 2014 m. – 6055 studentai, 2015 m. – 6765, 2016 m. – 7295. 10 kartų daugiau užsienio studentų renkasi studijas Lietuvos universitetuose nei kolegijose. 2013 m. studentai iš užsienio šalių Lietuvos aukštosiose mokyklose sudaro 3,6 % nuo visų studijuojančiųjų.

14 lentelė. Užsienio studentai, studijuojantys Lietuvos aukštosiose mokyklose[52]

	2000	2005	2009	2010	2011	2012	2013
Afrika	7	4	28	24	65	167	306
Azija	381	293	390	376	472	906	1050
Europa	203	866	3615	3668	3846	3788	4013
Amerika	20	59	37	51	64	61	86
Australija ir Okeanija	-	4	-	2	6	6	5
Iš viso	611	1226	4070	4121	4453	4928	5463

Lietuvos aukštųjų mokyklų valdymas. 1991 m. pirmasis mokslo ir studijų įstatymas nepriklausomoje Lietuvoje sudarė sąlygas keistis aukštajam mokslui, kuris atsikratė neigiamų sovietinės sistemos bruožų ir tapo visiškai autonomišku bei savarankišku valdančiu visas aukštojo mokslo politikos sritis objektu. Taryba (Senatas) yra aukščiausias aukštosios mokyklos ir mokslo instituto sprendžiamasis organas, kuris renkamas iš mokslo laipsnius ir pedagoginius (mokslo) vardus turinčių institucijos darbuotojų ir kuris, savo ruožtu, renka ar skiria akademinės institucijos vadovą[53].

2000 m. Lietuvos Respublikos aukštojo mokslo įstatymas pripažino autonomiją, apimančią akademinę, administracinę, ūkio ir finansų tvarkymo veiklą, grindžiamą savivaldos principu, akademine laisve ir apibrėžtą Lietuvos Respublikos Konstitucijos, paties įstatymo bei aukštųjų mokyklų statuto (Lietuvos Respublikos Seimas, 2000, str. 9). Pagal 24 str., Tarybos pirmininkas, rektoriaus siūlymu, skiriamas švietimo ir mokslo ministro, o pati Taryba renkama universitetui ir ministrui susitarus. Aukščiausia akademinės savivaldos institucija išlieka Senatas. Valstybinių universitetų visuomenės priežiūros ir globos institucija – universiteto Taryba (Lietuvos Respublikos Seimas, 2000, str. 21). Tačiau galima išorinio valdymo struktūros viršenybė virš Senato, tuo atveju, jei Senatas nepritaria Tarybos išvadoms ar siūlymams dėl metinių pajamų ir išlaidų sąmatų bei jų įvykdymo ataskaitų, galutinis Tarybos sprendimas tampa Senatui privalomas.

2009 m. LR mokslo ir studijų įstatymo 20 str. dar labiau susiaurino aukštųjų mokyklų autonomiją, išplėsdamas Tarybos, kaip aukštosios mokyklos valdymo organo, vaidmenį, Senatui palikdamas tik akademinių reikalų tvarkymą. Tarybos funkcijos apima strateginę ir kitą svarbią veiklą, netgi rektoriaus skyrimą bei atleidimą. Akademinę bendruomenę sudaro mokslo ir studijų institucijų studentai, dėstytojai, mokslo darbuotojai, kiti tyrėjai ir profesoriai emeritai (Lietuvos Respublikos Seimas, 2009, str. 53). Akademinės bendruomenės laisvė ribojama, ne tik dėl to, kad aukštųjų mokyklų vadovai atskiriami nuo akademinės bendruomenės, bet ir dėl to, kad būtent Taryba sprendžia, kokius klausimus svarstyti bus kviečiama akademinė bendruomenė. Universitetas, kaip akademinė bendruomenė, nedisponuoja juridine teise savarankiškai formuoti ir kontro-

[51] Universitetuose ir kolegijose studijuojantys užsienio piliečiai https://osp.stat.gov.lt/statistiniu-rodikliu-analize#/ (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

[52] Lietuvos statistikos metraštis, 2009, 2014.

[53] S. Ašmontas: Lietuvos mokslo raida: keliai ir klystkeliai. http://lms.lt/archyvas/?q=en/node/3420 (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

liuoti visas savo politikos sritis (Jucevičienė, 2010). Seimo Švietimo ir mokslo komiteto nariai siekia, kad aukštųjų mokyklų valdymas būtų grąžintas Senatui, būtų keičiamos Senato ir Tarybos funkcijos, rektoriaus rinkimo ir atleidimo tvarka bei akademinės bendruomenės dalyvavimas valdymo institucijų rinkimuose[54].

Lietuvos aukštųjų mokyklų organizacinė autonomija įvertinta 75 %, finansinė – 51 %, personalo valdymo – 83 % ir akademinė – 42 % (Esterman ir kt., 2011). Personalo valdymo ir finansinė autonomija pasižymi tuo, kad aukštosios mokyklos gali nustatyti administracijos atlyginimus bei studijų kainą, bet negali lemti akademinio personalo atlygio. Skolinimasis iš finansų rinkos galimas tik pritarus valdžios organams (ibid).

Diskusija

Per nepriklausomybės laikotarpį tiek Lietuvos, tiek Estijos aukštasis mokslas patyrė struktūrinių ir funkcinių pokyčių. Masiškėjančio AM kontekste esminės reformos paveikė aukštųjų mokyklų autonomiją, studijų organizavimą, finansavimo politiką, studijų kokybę, internacionalizaciją. Lietuva ir Estija nuo sovietmečiu egzistavusios dualinės AM sistemos pasuko binarinės sistemos link ir pertvarkė nacionalines aukštojo mokslo sistemas, priderindamos jas prie bendrųjų Europos aukštojo mokslo reikalavimų ir principų. Lietuvai ir Estijai atgavus nepriklausomybę, neišvengiamai pradėjo laisvėti ir pati visuomenė, įvykusi socialinė transformacija Baltijos regione (Janiūnaitė ir Gudaitytė, 2012) išryškino du socialinių pokyčių etapus: revoliucinį 1998–1992 m. ir evoliucinį nuo 1992 m. (Bridges, 2012). 1989–1995 m. – pereinamieji metai, kai iš pagrindų buvo kuriama nauja aukštojo mokslo sistema, priimami bendrai švietimą ir kartu aukštąjį mokslą reglamentuojantys teisiniai dokumentai ir atsiribojama nuo sovietinio paveldo. Lietuvos AM reglamentuojančios įstatyminės bazės raida, t. y. nevienkartinis AM įstatymų keitimas, byloja apie sudėtingesnę reformos raidą nei Estijoje. Kartą priimti Estijos aukštąjį mokslą reglamentuojantys įstatymai koreguojami, bet iš esmės nekeičiami. Estijoje AM vizija (Skandinavijos pavyzdžiu) numatyta ir strategiškai nuosekliai vykdoma nuo pirmųjų nepriklausomybės dienų. Galimai Lietuva vis dar yra kuriamos AM sistemos paieškose ir dažnai pokyčiai AM politikoje priklauso nuo vienu ar kitu metu rinkimus laimėjusios partijos pažiūrų ir siekinių.

Atgavus nepriklausomybę, aukštųjų mokyklų autonomijos įteisinimas buvo vienas iš pirmųjų Lietuvos ir Estijos AM reformavimo etapų, kuris lėmė tolimesnę AM raidą. Estijos aukštosioms mokykloms būdingas unitarinis valdymas, išskyrus Tartu ir Talino technologijos universitetus, kurie jau perėjo prie dualinio Lietuvos universitetų valdymo mechanizmo, t. y. Tarybos ir Senato. Estijos universitetai turi beveik absoliučios autonomijos privilegiją ir yra atviri dialogui ir bendradarbiavimui su valstybe ir visuomene. Universitetų tarybos sprendžia, ar kviesti išorinius narius į tarybas ir kokių sričių bei kompetencijų, jei kviesti. Universitetas ne tik žino, kokių specialistų šaliai reikia dabar, bet taip pat įgalus paveikti visuomenę, numatyti perspektyvas, skatinti verslą, mokslą, inovatyvumą, lavina darbdavius, veikdamas pagal Barnett'o (1990) trikampio modelį. Lietuvos aukštosios mokyklos, palyginus su Estijos AM, reglamentuojančios teisinės bazės raidoje patyrė autonomijos siaurinimą, kai veiksmai, kurie daro įtaką sprendimams, skiriami iš išorės, nepriklausomai nuo aukštosios mokyklos nuomonės. Didelio skirtumo nepastebėtume kalbėdami apie Estijos ir Lietuvos AM organizacinę ir personalo valdymo autonomiją, tačiau finansinės ir akademinės autonomijos Lietuvos universitetai turi dvigubai mažiau nei Estijos universitetai (Esterman ir kt., 2011).

Prisijungus prie Bolonijos deklaracijos, išreiškiamas siekis sukurti vieningą Europos aukštojo mokslo erdvę – abi šalys pereina prie studijų kreditų sistemos, keičiama vertinimo sistema, einama nuo mokymo prie mokymosi paradigmos, užtikrinama internacionalizacija. Šiaurės Amerikos pavyzdžiu Lietuva 4+2 studijų modelį įsiveda dar iki Bolonijos proceso. Estija kelis metus organizavusi studijas pagal 4+2 modelį pereina prie trumpesnių bakalauro studijų (3+2). Lietuvoje studijų trukmės klausimas kiek vėliau, bet svarstomas, nors Avižienis (2014) stebisi Švietimo ir mokslo ministerijos siūlymu trumpinti bakalauro studijas iki 3 metų, argumentuodamas, kad tai ne tik skriaustų gabius žmones, bet ir darytų žalą mokslo ir studijų tobulėjimui.

Laisvosios rinkos ekonomikos kontekstas lėmė Lietuvos ir Estijos aukštojo mokslo pokyčius, kas paskatino valstybinių ir privačių aukštųjų mokyklų ir studentų skaičiaus dinamiką. Abiejose šalyse valstybinio

[54] E. Jovaiša: Aukštųjų mokyklų valdymą turime patikėti akademinei bendruomenei, http://alkas.lt/2017/05/25/e-jovaisa-aukstuju-mokyklu-valdyma-turime-patiketi-akademinei-bendruomenei/ (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

aukštojo mokslo sektorių papildė privačios mokyklos, nemaža dalis studijų tapo mokamomis ir valstybinėse institucijose. Kuodis (2014, p. 383) Lietuvos AM masifikavime įžvelgia komercinį aspektą: „Siekdamos gauti daugiau pinigų, siauros specializacijos aukštosios mokyklos pasivadino „universitetais“, išplėtė neakivaizdines studijas, prikūrė antrinių institutų ir programų.“ Nors Estijoje universitetais gali vadintis tik tos aukštosios mokyklos, kurios „vykdo teigiamai įvertintą MTEP keliose plačiose studijų grupėse ir visose AM pakopose“ (MOSTA, 2016, p. 67), ko gero, komercinis masifikavimas nebuvo svetimas ir Estijos AM – 2008 m. Estijoje studijas vykdė 34 aukštosios mokyklos, o tris kartus daugiau gyventojų turinčioje Lietuvoje – 53. Pagal bendrą Lietuvos gyventojų skaičių (2,9 mln.), anot Weko[55], Lietuvoje aukštųjų mokyklų skaičius neadekvatus, o Reimeris (ibid.) pažymi, kad Estija (1,3 mln.) jau susitvarkė „neadekvatų akademinių institucijų tinklą“. Šiuo metu Estijoje yra dvigubai mažiau – 20 (palyg. Lietuvoje – 43) AM siūlančių institucijų, tačiau Lietuvoje siekiama, nors ir išgyvenant didelį daugumos universitetų priešinimąsi, sujungti universitetus ir teikti AM paslaugas tik dviejuose plačios aprėpties universitetuose (MOSTA, 2017, p. 18).

Pagrindinis studijų finansuotojas Lietuvoje ir Estijoje – valstybė. Lietuvoje laipsniškai pereinama nuo valstybės reguliuojamos studijų finansavimo politikos prie rinkos reguliuojamo studijų finansavimo. „Krepšelio“ įvedimas reiškia nemokamą mokslą geriausiems ir neužkerta kelio studijuoti visiems norintiems, mokant visą studijų kainą. Galima svarstyti, ar „krepšelinė“ finansavimo politika nedaro aukštųjų mokyklų priklausomų nuo stojančiųjų apsisprendimo studijuoti vienoje ar kitoje įstaigoje, t. y. savo pasirinkimu finansuoti aukštąją mokyklą, ar nekyla pavojus regioninėms aukštosioms mokykloms bei nepopuliarioms, tačiau valstybei reikalingoms studijų programoms. Reformos pradžioje nebuvo numatyta jokių reguliavimo mechanizmų, o tikslinių vietų reikalingiems specialistams rengti skyrimas neduoda efektyvių rezultatų (Želvys, 2013). Estijoje valstybė pagal poreikį nustato valstybei reikalingų specialistų rengimą ir finansuoja prioritetines studijas. Prie tokios praktikos pereinama ir Lietuvoje, nors jaučiamas nepasitikėjimas Švietimo ir mokslo ministerija sprendžiant, kokių specialistų reikės ateityje (Avižienis, 2014).

Estijoje, keičiantis prioritetui nuo aukštojo mokslo plėtros prie kokybės gerinimo, nuo laisvosios rinkos sąlygomis dominuojančio komercinio aukštojo mokslo pereinama prie nemokamų studijų visiems studijuojantiems visu krūviu estų kalba. Mokama tik už neįvykdytos studijų programos dalį. Galima teigti, kad Lietuvoje AM yra taip pat nemokamas (Želvys, 2013), nes studentas už studijas nemoka, jei stodamas atitinka valstybės nustatytą kriterijų ir toliau pažangiai studijuoja. Sutarties įsipareigojimų nevykdantis studentas netenka krepšelio ir turi valstybei kompensuoti į jo studijas investuotas lėšas. Neatitinkantys valstybės nustatytų kriterijų Lietuvoje gali studijuoti mokėdami visą studijų kainą, o įstoję į Estijos aukštąją mokyklą, bet nesurinkę reikiamų kreditų, studijuojantieji tampa dalinai už studijas mokantys studentai. Tiek taikomas rotacijos principas Lietuvos AM, tiek perėjimas į dalinai mokamas studijas Estijos AM skatina studentus mokytis kokybiškai.

Perėjus prie griežtesnių stojimo reikalavimų ir dėl demografinių priežasčių tiek Estijoje, tiek Lietuvoje, mažėja stojančiųjų skaičius. Aukštosios mokyklos aktyviai kuria internacionalizacijos sistemas, norėdamos pritraukti studentų iš užsienio bei užpildyti demografinį trūkumą (Kibbermann, 2017). Universitetai pradeda kurti studijų programas anglų kalba, kurios papildo aukštųjų mokyklų biudžetą ir kelia tarptautiškumo rodiklius. Dėl universitetų struktūros sukurta institucinio internacionalizavimo sistema, didinanti galimybes organizuoti darbą tarptautinėje aplinkoje ir užtikrinanti informacijos užsieniečiams prieinamumą, galimai padėjo Estijos AM pasiekti 2015 m. strategijos tikslą – mokslinti 2000 užsieniečių studentų[56]. Studijų programų anglų kalba pasiūla sparčiai didėja ir Lietuvos AM, kurias renkasi ne tik studentai iš užsienio, bet ir Lietuvos piliečiai. Tarptautiškumo dimensija svarbi visiems studentams ir visose pakopose – abiejų šalių absolventai orientuojasi į tarptautinę darbo rinką. Studijų programos anglų kalba visose trijose pakopose užtikrina ne tik užsienio studentų pritraukimą, bet ir studentų bei dėstytojų judumą. Internacionalizacija būtina, jei norime, kad aukštosiose mokyklose įsigalėtų pažangūs žmonės, kurie užtikrins aukštojo mokslo vertybes – atsakomybę, moksliškumą, bendradarbiavimą ir laisvę, tačiau privalome numatyti būdus puoselėti gimtąją kalbą.

---

[55] EBPO: Lietuva nedelsiant turi konsoliduoti aukštųjų mokyklų tinklą. http://mosta.lt/lt/naujienos/8-naujienos/400-ebpo-lietuva-nedelsiant-turi-konsoliduoti-aukst-j-mokykl-tinkla (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

[56] Estonian Higher Education Internationalization strategy 2006-2015 https://www.hm.ee/en/activities/higher-education (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

Užsibrėžę siūlyti apie 20 % studijų programų anglų kalba, estai numato savo gimtosios kalbos saugojimo užtikrinimą Estų kalbos strategijoje 2011–2017[57].

Lietuvos ir Estijos AM reformavimo svarbiausias tikslas – aukštojo mokslo kokybė. Aukštosios mokyklos negali rinktis vertinimo mechanizmo, bet su tam tikromis sąlygomis gali rinktis paslaugą teikiančią instituciją. Lietuvoje ir Estijoje sukurtos AM kokybės užtikrinimo sistemos, vyksta studijų kokybės vertinimas, kas skatina vidinio vertinimo procesus, o institucinis vertinimas, anot Udam, Seem ir Mattisen (2015), padeda nusimatyti strategišką institucijų valdymą. Autorės teigia, kad suinteresuotų grupių informavimas apie esamą institucijos situaciją, gerinant patikimumą ir Estijos mokslo konkurencingumą, visada buvo vienas svarbiausių Estijos AM siekių.

Įvykdžiusios esmines struktūrines AM reformas, įsiintegravusios į bendrą Europos aukštojo mokslo erdvę, analizuodamos reformų pasekmes ir padarinius bei atsižvelgdamos į studentų ir rinkos poreikius, Estija ir Lietuva toliau optimizuoja ir modernizuoja aukštąjį mokslą. Keičiantis rinkos sąlygoms, visuomenei, atliepiant globalizacijos iššūkius tiek Estijoje, tiek Lietuvoje AM reformavimas dar tęsis. Tikriausiai Estijoje evoliucionuos numatyta vaga, o Lietuvoje tradiciškai su revoliuciniais elementais, t. y. su esminėmis Studijų ir mokslo įstatymo pataisomis. Svarbu, kad bet koks reformavimas nebūtų lėtinamas konfrontacijos tarp aukštųjų mokyklų ir valstybės, o būtų sąlygojamas glaudaus bendradarbiavimo tarp valstybės, aukštųjų mokyklų ir visuomenės.

Darbas parengtas vadovaujant prof. dr. Palmirai Jucevičienei (Kauno technologijos universitetas, Lietuva) ir konsultuojant prof. dr. Birutei Klaas-Lang (Tartu universitetas, Estija).

Literatūra

Avižienis, A. (2014, spalis). *Trejų metų bakalaurai ir valstybės užsakymai – žala Lietuvai ir skriauda gabiam.* http://www.delfi.lt/news/ringas/lit/a-avizienis-treju-metu-bakalaurai-ir-valstybes-uzsakymai-zala-lietuvai-ir-skriauda-gabiam-jaunimui.d?id=66091112 (žiūrėta vasario 24, 2015).

Barnett, R. (1994). *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society.* Buckingham: SHRE and OUP.

Bridges, D., Jucevičienė, P., Jucevičius, R., McLaughlin, T., Stankevičiūtė, J. (2012). *Higher Education and National Development: Universities and societies in transition*. London; New York: Routledge.

Daujotis, V., Janulaitis, A., Radžvilas, V., Sližys, R. P. (2012). *Nepriklausomos Lietuvos aukštojo mokslo vargdenė*. Vilnius: Petro ofsetas.

Description of the Estonian Higher Education System. https://www.hm.ee/sites/default/files/higher_education_system_2013.pdf (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

Development Plan of the Estonian Language 2011–2017. (2011) https://www.hm.ee/sites/default/files/eestikeelearengukavainglise.indd_.pdf (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

Education at a glance (2012). OECD Indicators. *http://www.oecd.org/estonia/estonia50.pdf* (žiūrėta vasario 24, 2015).

Eesti statistika aastaraamat (2012). *Statistical yearbook of Estonia*. Tallinn: Statistics Estonia.

Eesti statistika aastaraamat (2016). *Statistical yearbook of Estonia*. Tallinn: Statistics Estonia.

Espenberg, K., Themas, A., Masso, J., & Eamets, R. (2013). Why do social science graduates earn more than natural science graduates in Estonia. In E. Saar, R. Mõttus (Eds.), *Higher Education at a Crossroad: The case of Estonia* (pp. 343–266). PL Academic Research: Frankfurt am Main.

Estermann, T., Nokkala, T., & Steinel, M. (2011) *University Autonomy in Europe II. The Scorecard*, European University Association, Brussels http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/University_Autonomy_in_Europe_II_-_The_Scorecard.sflb.ashx (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

Gudaitytė, D. (2000). Aukštojo mokslo tapimo masiniu reiškiniu ypatumai: pasaulinės tendencijos ir jų projekcija į Lietuvą (Daktaro disertacija, Kauno technologijos universitetas, 2000.

Haapakorpi, A., & Saarinen, T. (2014). Transnationalisation and Nordic Higher Education. *Nordic Studies in Education. Special Issue: Transnationalisation and Nordic Higher Education,* 3.

Institutions of Higher Education. https://www.hm.ee/en/activities/higher-education (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

Higher education in Estonia (2017). http://ekka.archimedes.ee/wp-content/uploads/Estonian_HE_System_2017.pdf (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

[57] Development plan of the Estonian Language https://www.hm.ee/sites/default/files/eestikeelearengukavainglise.indd_.pdf (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

Janiūnaitė, B., Gudaitytė, D. (2012). Higher education as an agent of social innovation. In D. Bridges et al. (Eds.), *Higher Education and National Development: Universities and societies in transition* (pp. 215–226). London; New York: Routledge.

Jucevičienė, P. (2010). *Universiteto edukacinė galia: Atsakas XXI amžiaus iššūkiams: Mokslo monografija*. Kaunas: Technologija.

Juškevičienė, L. (2002). *Aukštojo mokslo demokratiškumo pagrindai: Monografija*. Vilnius: Lietuvos teisės universiteto leidybos centras.

Kibbermann, K. (2017). Responses to the internationalization of higher education in language policies of Estonia and Latvia. In K.K. Praakli, T. Tender, V. Lang (Eds.), *Highlands of Language* (pp. 97–113). Tartu: University of Tartu.

Kroos, K. (2013). Estonian higher education and research strategy: a systematic review and policy discussion. (2013). Why do social science graduates earn more than natural science graduates in Estonia. In E. Saar, R. Mõttus (Eds.), *Higher Education at a Crossroad: The case of Estonia* (pp. 27–72). PL Academic Research: Frankfurt am Main.

Kubarsepp, J. (n.d.). *Reforms in Higher Education System during two Decades.* http://www.tpi.ee/digiope/hariduskorraldus/Artiklid-Papers/HigherEducationReforms2.doc (žiūrėta kovo 26, 2015).

Kuodis, R. (2014). Aukštojo mokslo ekonomika Lietuvos pavyzdžiu. Iš P. Subačius (Red.), *Reforma Lietuvoje: Įžvalgos apie mokslo ir studijų pertvarką* (pp. 378- 402). Vilnius: Alma litera.

Lietuvos mokslo, studijų ir inovacijų būklės apžvalga. Vilnius: MOSTA. http://mosta.lt/images/leidiniai/Bukle-2017.pdf (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

Lietuvos mokslo ir studijų būklės apžvalgos (2014, 2016). Vilnius: MOSTA. http://www.mosta.lt/lt/stebesena/bukles-apzvalgos (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

Lietuvos Respublikos Seimas (2009). *Lietuvos Respublikos mokslo ir studijų įstatymas.* http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=343430&p_query=&p_tr2= (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

Lietuvos Respublikos Seimas (2000). *Lietuvos Respublikos aukštojo mokslo įstatymas. http://www3.lrs.lt/pls/inter2/dokpaieska.showdoc_l?p_id=281384#* (žiūrėta kovo 28, 2015)

Lietuvos statistikos departamentas (2009). *Lietuvos statistikos metraštis.* https://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/672_07b776f4a142c85f65fa90245b5dc47f.pdf (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

Lietuvos statistikos departamentas (2014). Li*etuvos statistikos metraštis.* http://osp.stat.gov.lt/services-portlet/pub-edition-file?id=2910 (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

Martinaitis, Ž. (2014). Kai reformos susitinka institucijas. Iš P. Subačius (Red.), *Reforma Lietuvoje: Įžvalgos apie mokslo ir studijų pertvarką* (pp. 165–208).Vilnius: Alma litera.

Metslang, H., & Šmoreitšik, A. (2013). How non-native speaker students cope in higher education: a case study of ethnic minority students in Estonia. In E. Saar, R. Mõttus (Eds.), *Higher Education at a Crossroad: The case of Estonia* (pp. 165–198). PL Academic Research: Frankfurt am Main.

Norkus, Z. (2008). Lietuva tarp Estijos ir Slovėnijos: dėl pokomunistinės kapitalizmo tipologinės diferenciacijos. http://www.fsf.vu.lt/users/zennor/pub/LietuvaTarpEstijosSlovenijos.pdf (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

OECD. (2011). *Education at a Glance 2011: OECD*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2012). *OECD Economic Surveys:Estonia. OECD.* Paris: OECD Publishing.

Putinaitė, N. (2014). Ko reikia reformai? Iš P. Subačius (Red.), *Reforma Lietuvoje: Įžvalgos apie mokslo ir studijų pertvarką* (pp. 15–164). Vilnius: Alma litera.

Radžvilas, V. (2012). Aukštojo mokslo „Reforma“: naikinantis globalizmo gūsis. Iš V. Daujotis, A. Janulaitis, V. Radžvilas, R. P. Sližys. *Nepriklausomos Lietuvos aukštojo mokslo vargdenė* (pp. 34– 46). Vilnius: Petro ofsetas.

Reino, A., & Jaakso, K. (2013). The impact of Estonian research, development and education policies on perceived value conflicts in universities. In E. Saar, R. Mõttus (Eds.), *Higher Education at a Crossroad: The case of Estonia* (pp. 217–246). PL Academic Research: Frankfurt am Main.

Ritzen, J., Želvys. R. (2014). Lietuvos universitetinio aukštojo mokslo iššūkiai. *Acta Paedagogica Vilnensia: Švietimo politikos iššūkiai,* 33, 9–16.

Saar, E., Mõttus, R. (Eds.) (2013). *Higher Education at a Crossroad: The case of Estonia*. PL Academic Research: Frankfurt am Main.

Samalavičius, A. (2010). *Universiteto idėja ir akademinė industrija.* Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.

Samalavičius, A. (2016). *Tarp Scilės ir Charibdės: aukštasis mokslas permainų metais.* Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.

Subačius, P. (Red.) (2014). *Reforma Lietuvoje: Įžvalgos apie mokslo ir studijų pertvarką*. Vilnius: Alma litera.

University Act. (1995) https://www.riigiteataja.ee/en/eli/521032014002/consolide (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

University of Tartu Act. (1995) https://www.riigiteataja.ee/en/eli/517062014008/consolide (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

Vaht, G., Tüür, L., & Kulasalu, Ü. (Eds.) (2010). *Higher Education in Estonia*. Talinn: Archimedes.

Želvys, R. (2005). Aukštojo mokslo plėtra ir akademinė didaktika. *Acta Paedagogica Vilnensia: Aukštojo mokslo kaita ir problemos,* 14, 169–178.

Želvys, R. (2013). Lietuvos aukštojo mokslo studijų finansavimo politika: istorinė raida ir „studento krepšelio“ modelio įdiegimo padariniai. plėtra ir akademinė didaktika. *Acta Paedagogica Vilnensia: Švietimo politika: Istorija ir dabartis,* 31, 9–18.

Udam, M., Seema, R., & Mattisen, H. (2015). *Eesti kõrgharidus institutsionaalse akrediteerimise tulemuste taustal ehk Mida juhid peaksid teadma*. Eesti Haridusteaduste Ajakiri, 3(1), 80–10.

ESTONIAN AND LITHUANIAN HIGHER EDUCATION REFORMS AFTER REGAINING INDEPENDENCE: COMPARATIVE APPROACH

LORETA ANDZIULIENE

Lithuanian University of Educational Sciences

S u m m a ry

After the collapse of the Soviet Union, having understood the necessity of a new system of values and attitudes, Lithuania and Estonia did not delay to modernize their economic, political, religion and education sectors (Jucevičienė, 2010). The independence opened possibilities to dispose of the soviet relicts and reform higher education (Samalavičius, 2003). Global processes causing the change of higher education paradigms all over the world had a significant impact on the course of reforming Lithuanian and Estonian higher education systems for nearly a quarter of the century. Both countries were striving for quality in the sector of higher education, fully acknowledging the goals and objectives as well as responsibilities for the possible outcomes.

Higher education reforms in Lithuania are analyzed by Jucevičienė (2010), Samalavičius (2003), Putinaitė, Radžvilas, Kuodis, Subačius (in Subačius, 2014). Kubarsepp (n.d.), Reino, Jaakso, Kross (in Saar & Mõttus, 2013) research achievements and areas to be improved in Estonian higher education, with special focus on both transnational regulations and national interests (Haapakorpi & Saarinen, 2014). Daujotis (2012, p. 219) foresees that Estonia will be the first post-communist country to step out of the libertarian higher education moor and to have regained fairness in higher education. Having the latter idea in mind, the object of this research is the evolution of Estonian and Lithuanian higher education since regaining independence from the Soviets. The aim of the research is to compare the essential functional and structural changes of both countries' higher education systems that have faced challenges of massive education, internationalization, organizational study system changes, policies of financing, quality assurance and institutional management. The analyses of strategic documents and scientific literature overview contributes to a better understanding of Estonian and Lithuanian higher education systems described in the first two parts of the article. The comparative analysis of the countries higher education evolution and the current state is presented in the discussion part.

The transformation of higher education systems from dual to binary, change in academic values and attitudes, openness to internal and external experts and quality assurance organizations ensured a successful path towards better quality in higher education of both countries. Estonian and Lithuanian higher education experienced essential structural and functional changes during the period of Independence. Both countries transformed their higher education systems in accordance to the common European higher education requirements and principles. Eventually studies became more massive and international, thus, certain changes in study organization proved to be necessary. The quality of higher education being of national and institutional matter encouraged establishment of strict procedures to ensure quality of studies. Moreover, policies of higher education financing and management had to be reconsidered as well. Estonian higher education practices a high degree of autonomy in managing their institutions in terms of personnel, finance, organization and academic matters, while Lithuanian higher education experiences more limitations in some managerial aspects.

Having implemented essential structural higher education reforms, having successfully integrated in the common European educational environment, regularly analyzing the consequencies of the actions taken as well as paying attention to student needs and market demands, both Lithuania and Estonia keep optimizing and modernizing their higher education.

MOKYKLŲ VADOVŲ KOMPETENCIJŲ RAIŠKA

LINA BAIRAŠAUSKIENĖ
Klaipėdos universitetas

Anotacija. Straipsnyje pristatomi bendrojo ugdymo mokyklų vadovų kompetencijų tyrimo rezultatai. Remiantis švietimo srities ekspertų apklausa, atskleidžiama, kokiomis kompetencijomis, tarp jų ir neformalizuotomis, turėtų pasižymėti mokyklos vadovas bei kokios šių kompetencijų sąsajos su sėkminga mokyklos veikla ir svarba ugdymo(si) proceso rezultatams.
Esminiai žodžiai: bendrojo ugdymo mokyklų vadovai, mokyklų vadovų kompetencijos, ekspertų apklausa.

Abstract. The article presents the insights of carried survey on comprehensive school principals' competencies. Referring to the interview of education experts competencies of school principals, including and non-formalized competencies, that are significant in achieving the goals of school effectiveness, have been revealed.
Key words: comprehensive school principals, school principal's competencies, expert interview.

Įvadas

Siekiant atliepti naujai atsirandančius iššūkius, vykstant Lietuvos švietimo integracijai į Europos Sąjungos (ES) švietimo erdvę, keičiasi reikalavimai mokyklų vadovams, kurie siejami su globalizacijos procesu, žinių ir informacijos pasaulio integracija. Mokyklų vadovų funkcijos ir atsakomybė yra išplečiamos, kinta tradiciniai vadovų vaidmenys bei nuolat auga vadybos kokybės reikalavimai, kurie tiesiogiai ir netiesiogiai daro įtaką mokyklos organizacijos veiklai (Melnikova, 2014). Pasak Urnėžienės ir Budrytės (2014), pastebima, kad pasaulinių švietimo dimensijų kontekste atsiranda nauja pedagogo pokyčių erdvė, kurioje jis turi atlikti naujus, neįprastus vaidmenis, kartu keičiantis ir tradiciniams vaidmenims.

Iki šiol mokyklų vadovų reikalavimai dažnai buvo apibrėžiami teorinėmis edukologinėmis sampratomis per žinių ir kvalifikacinių reikalavimų prizmę. Tačiau vykstant sparčiai švietimo sistemos kaitai nepakanka apsiriboti apibrėžtomis žiniomis, įgūdžiais ir vertybinėmis nuostatomis. Svarbu, kaip vadovas šias kompetencijas realizuoja kasdienėje veikloje, ar turimos kompetencijos atitinka ir atliepia šių dienų švietimo realijas, visuomenės lūkesčius ir sudaro prielaidas įgyvendinti kokybišką ugdymą(si). Remiantis šiomis prielaidomis, vadovo kompetencija gali būti suprantama kaip jo žinių, gebėjimų, požiūrių, vertybių, asmenybės savybių komplekso išraiška, atsiskleidžianti veiksmingoje veikloje ir turinti įtakos mokyklos sėkmingos veiklos rezultatams.

Mokyklų vadovų kompetentingo vadovavimo svarbą akcentuoja Lietuvos Respublikos švietimo politikos dokumentai: *Valstybinės švietimo 2013–2022 metų strategijos* (2013) nuostatos, *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas* (2011), kuriuose reglamentuojama, kad numatytoms reformoms įgyvendinti būtina mokyklų vadovų atliekamų funkcijų kokybė, o profesionalus vadovavimas traktuojamas kaip būtina mokyklų savarankiškumo ir inovatyvumo sąlyga. ES strateginiuose dokumentuose (*Mokymosi visą gyvenimą memorandumas*, 2000; *Mokymosi visą gyvenimą Europos kvalifikacijų sąranga (EKS),* 2008; *Assessment of Key Competences in Initial Education and Training: Policy Guidance,* 2012) teigiama, kad mokyklos veiklos kokybę pagerinti gali tik tinkamai parengti ir visą profesinį gyvenimą besimokantys, kompetentingi mokyklų vadovai. Stengdamasis atitikti šiuos reikalavimus, mokyklos vadovas turi lanksčiai dalyvauti švietimo paslaugų konkurencinėje rinkoje, ieškoti prielaidų mokyklos valdymo efektyvinimui bei tobulinti vadybinius gebėjimus.

Vadovavimas švietimo įstaigai svarbus ne tik įstaigos prestižui, bet ir veiklos rezultatams. Vadovas yra atsakingiausias asmuo mokykloje, vykdantis vadybos, administravimo ar įgyvendinantis švietimo funkcijas ir užtikrinantis kokybišką ugdymą (Manan, 2014). Besikeičiantis mokyklos vadovo vaidmenų pobūdis suponuoja, kad vadovas turi sugebėti valdyti nuolat kintančias jėgas ir mokėti gerinti ugdymo kokybę. Užsienio mokslinėje literatūroje (Bush, Bell & Middlewood, 2011; Leithwood & Louis, 2011; Halasz & Michel, 2011; Hagreaves, Boyle & Harris, 2014) plačiai teigiama, kad mokyklų vadovų vadybinis kompetentingumas yra viena svarbiausių sąlygų, lemiančių mokyklos kokybę ir jos veiklos efektyvumą.

Svarbu paminėti, kad vykstant sparčiam švietimo kaitos procesui, iškylant naujiems iššūkiams, integruojant į ugdymo(si) procesą inovacijas, kompetencijų, apibrėžtų *Kvalifikacinių reikalavimų valstybinių ir*

savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovams apraše (2011), gali nepakakti darniam ugdymo(si) procesui įgyvendinti. Švietimo kaitos keliami reikalavimai verčia kritiškai pažvelgti ir įvertinti tradicinius mokyklos vadybos būdus. Todėl ***tyrimo objektu*** pasirinktos bendrojo ugdymo mokyklų vadovų kompetencijos. Svarbu išskirti, kokios mokyklų vadovų kompetencijos yra reikšmingos sėkmingam ugdymo(si) procesui ir kokiomis papildomomis neformalizuotomis kompetencijomis turėtų pasižymėti mokyklos vadovas. Atsižvelgiant į tai, ***tyrimo tikslas*** – atskleisti, bendrojo ugdymo mokyklų vadovų kompetencijų raišką, pateikiant kompetencijos edukologinę ir vadybinę sampratas. Straipsnyje nagrinėjama mokslo problema išreiškiama vienu ***tyrimo klausimu***: kokios bendrojo ugdymo mokyklų vadovų kompetencijos, lemiančios darnų ugdymo(si) proceso įgyvendinimą ir sėkmę, yra svarbiausios?

Kompetencijos samprata

Kompetencija kaip tyrimo objektas yra aktuali edukologijos ir vadybos mokslų tema. Remiantis Jucevičienės ir Lepaitės (2000) nuomone, kad vadybinių kompetencijų problemų sprendimas yra perkeliamas į visą gyvenimą besitęsiančio ir tęstinio ugdymo kontekstą, natūralu, jog kompetencija yra grindžiama jungtine vadybos ir edukologijos mokslų koncepcija.

Edukologinės kompetencijos sampratos tyrimai daugiausia buvo atliekami Jungtinėse Amerikos Valstijose, Jungtinėje Karalystėje ir Vokietijoje, o XX amžiaus paskutiniame dešimtmetyje tapo ir Lietuvos mokslininkų tyrimų objektu. Edukologiniame kontekste kompetencijos sąvokų aiškinimai dažnai logiškai išplaukia iš bene didesnę istoriją turinčios ir aiškesnės profesijos sąvokos (Jovaiša, 2011). Autoriaus teigimu, atlikta profesijos analizė leidžia pastebėti, kad ji reiškia daugiau ar mažiau specializuotą darbą, tam tikrą atitikimą tarp konkretaus žmogaus galimybių struktūros ir darbo reikalavimų, tam tikrą jų dermę. Galima daryti prielaidą, kad profesija – tai, ko iš žmogaus reikalauja konkrečios veiklos poreikiai, ir tai, ką jis yra įgijęs.

Niculescu teigimu, paskutiniais keliais dešimtmečiais kompetencijos sąvokos apibrėžtis yra viena iš plačiausiai diskutuojamų temų edukologijoje. Autorės nuomone, „kompetencija – institucijos, socialinės grupės ar individo savitos ypatybės arba gebėjimai pasiekti numatytą rezultatą“ (Niculescu, 2015, p. 219). Autorė nepritaria profesinio mokymo atstovų požiūriui į kompetenciją kaip į veiksmažodžio „daryti“ atspindį ir teigia, kad edukologiniu požiūriu yra svarbu „žinoti“, ką ir kaip reikia atlikti. Kompetencija yra subjektyvi, ja apibūdinamas asmens, kaip konkrečios srities žinovo, gebėjimas priimti atsakingus sprendimus, atlikti darbą ar tam tikrą praktinę veiklą pagal pareigas, priimtus įsipareigojimus.

Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (2011) kompetencija apibrėžiama kaip „gebėjimas atlikti tam tikrą veiklą, remiantis įgytų žinių, mokėjimų, įgūdžių, vertybinių nuostatų visuma“, o kvalifikacija – „Lietuvos Respublikos teisės aktų nustatyta tvarka pripažįstamas asmens turimų kompetencijų arba profesinės patirties ir turimų kompetencijų, reikalingų tam tikrai veiklai, visuma“. ES dokumentuose (*Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. European Commission, Directorate-general for Education and Culture,* 2005*; European Commission. Strategic Framework: Education and Training 2020,* 2011) kompetencija yra suprantama kaip bendra jungtinė koncepcija, susijusi su asmens pajėgumu ir galimybėmis prisitaikyti prie kintančių ir numatytų gebėjimų, paremtų žiniomis ir patirtimi.

Pikkarainen (2014) teigia, kad kompetencija yra kertinis aspektas analizuojant ugdymo reikšmę, nes ugdymo proceso metu galima tiesiogiai arba netiesiogiai daryti įtaką individo kompetencijoms, kurios apibūdinamos kaip asmens (su)gebėjimų, įgūdžių, požiūrių ir pažintinių funkcijų visuma. Autorius teigia, kad kompetencija yra absoliučiai nematoma vidinė žmogaus būsena, atsispindinti veikloje. Ryšys tarp kompetencijos ir veiklos, kuris kinta priklausomai nuo aplinkos, gali būti palyginamas su ledkalnio viršūne, t. y. realioje konkrečioje veikloje galima pastebėti tik dalį žmogaus turimų kompetencijų. Martišauskienės (2009) teigimu, vertybinės nuostatos laikomos svarbiu visų kompetencijų dėmeniu, o žvelgiant iš pedagoginės srities, joms priklauso išskirtinis vaidmuo, nes ugdymo procesas vyksta sąveikaujant vertybių pagrindu skirtingiems asmenims.

Vadybinės kompetencijos tyrimai prasideda nuo Jungtinių Amerikos Valstijų mokslininko, vadybos specialisto Boyatzis (1982) darbų, kuriuose plėtojamas požiūris į kompetenciją kaip į asmens charakteristikas. Pats mokslininkas teigia, kad „kompetencijos sąvokos tyrimai ir taikymas pradėti 1970 metais beieškant suvokimo ir apibrėžties žmonių gebėjimui būti efektyviems“ (Boyatzis, 2011, p. 91). Šie kompetencijos

sampratos tyrimai buvo paremti ankstesniais mokslininkų darbais, susijusiais su įgūdžiais, gebėjimais ir kognityviniu (pažintiniu) intelektu (McClelland, Baldwin, Bronfenbrenner & Strodbeck, 1958; Campbell, Dunnette, Lawler & Weick, 1970). Vėliau vadybinė kompetencija buvo nagrinėta Dulewitz (1989), Spencer ir Spencer (1993), Woodruffe (1993) ir kitų autorių darbuose.

Užsienio teoretikai (Boyatzis, 1982; Pearson, 1984; Hornby & Thomas, 1989; Lindsay & Stuart, 1997) ir Lietuvos mokslininkai (Martinkus, Neverauskas, Sakalas, 2002; Petkevičiūtė, Kaminskytė, 2003; Želvys, 2003; Diskienė, Marčinskas, 2007) vadybinės kompetencijos sąvoką apibrėžia labai įvairiai. Kompetencija apibūdinama kaip klausimų ar reiškinių sritis, kurią individas gerai išmano. Pasak Mickevičienės, „atlikti moksliniai tyrimai leidžia teigti, kad kompetencija yra sudėtinis bruožas, sąlygotas asmenybės bruožų, elgesio, turimų įgūdžių socialinėje aplinkoje. Tai dinamiško proceso, nuolat keičiantis pasauliui ir įgyjant naujų žinių, rezultatas“ (Mickevičienė, 2011, p. 10).

Įvairūs autoriai skirtingai vertina vadybinės kompetencijos aspektus, jos modelius ir jų praktinio taikymo galimybes (Rutherford, 1995; Boyatzis, 1982; Kotter, 1999; Spencer & Spencer, 1993; Hermalin & Weisbach, 2014). Vyraujančiuose kompetencijos modeliuose vadybinė kompetencija pateikiama kaip sinonimas elgsenos arba rezultatų, o kompetencijos – kaip įgūdžių, žinių, požiūrių arba esminių asmeninių savybių, kurios apibrėžia elgesį, sinonimas (Darškuvienė, Kaupelytė, Petkevičiūtė, 2008). Asmens kompetencijos yra glaudžiai susijusios su pačia asmenybe. Jos nuolat yra kaitos procese, kurio metu keičiasi bei tobulėja pats individas. Pasak Sederevičiūtės-Pačiauskienės, kuri remiasi Le Bortef (2010), „kompetencija nėra savarankiška „būtybė“, kuri gyvuoja savaime ir nepriklauso nuo kompetencijų savininko“ (Sederevičiūtė-Pačiauskienė, 2014, p. 124). Galima teigti, kad kompetencija – esminė individo charakteristika, atsiskleidžianti aukštesnio lygio veiklos atlikimu konkrečiame darbe ar situacijoje (Tūtlys, Gedvilienė, 2015). Taigi vadybinė kompetencija – tai gebėjimas tinkamai atlikti susijusias su vadyba funkcijas darbo aplinkoje (Diskienė, Marčinskas, 2007). Kitaip tariant, kompetentingas vadovas yra asmuo, kuris trokšta ir yra pasiryžęs parodyti efektyvią elgseną. Jis sugeba perkelti įgūdžius ir gebėjimus iš vienos srities į kitą (Raišienė, 2014).

Martinkus, Neverauskas ir Sakalas (2002) pateikia kompetencijos, kaip vadybos funkcijų atlikimo, atsižvelgiant į aplinkos ir situacijos apribojimus, požiūrį, akcentuodami „žinių ir įgūdžių derinimo bei sugebėjimo juos pritaikyti konkrečioms aplinkybėms“ (p. 90) svarbą. Winterton, Delamare Le Deist ir Stringfellow (2005) mano, kad vadybinė kompetencija yra pagrindinis organizacijos išteklius, kuris gali būti naudojamas siekiant konkurencinio pranašumo. Autoriai pabrėžia, kad vadybinė kompetencija – tai sudėtinga sąveika tarp žmonių, įgūdžių ir technologijų, kurios daro įtaką kompanijos elgsenai bei parodo mokymosi svarbą ir įtaką organizacijos evoliucijai.

Boyatzis (2011) teigimu, vadybinė kompetencija turėtų būti apibūdinama kaip (su)gebėjimas, gabumai arba galėjimas. Autorius pabrėžia, kad tai yra rinkinys susijusių, bet tuo pat metu ir skirtingų elgsenų, besijungiančių ties viena esminių ketinimų samprata, pvz., asmuo gali atskleisti skirtingus gebėjimus, priklausomai nuo situacijos ar numatytų tikslų. Taigi kompetencijos sąvoka paprastai apibūdinami plataus diapazono sugebėjimai, susiję su individų patirtimi.

Mokyklų vadovų kompetencijos. *Kvalifikacinių reikalavimų valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovams apraše* (2011) nurodoma, kad „vadovavimo švietimo įstaigai kompetencijos, reikalingos sėkmingai profesinei veiklai, atitinka švietimo tikslus ir yra grindžiamos pagarba asmens orumui ir savitumui, tikėjimu kiekvieno žmogaus galimybėmis, mokymosi visą gyvenimą samprata, puikiu švietimo, mokymosi supratimu, žmogaus pažinimu, demokratiško vadovavimo principų išmanymu“, taip pat išskiriamos vadovų vadovavimo švietimo įstaigai kompetencijos, kurias sudaro: bendrosios ir vadovavimo sričių kompetencijos.

Bendrosioms vadovavimo švietimo įstaigai kompetencijoms priskiriamos savybės, nuostatos, žinios, gebėjimai ir įgūdžiai, kuriais paremta visa vadovo veikla. Galima teigti, kad bendrosios kompetencijos yra perkeliamieji gebėjimai, kurie pasireiškia ne tik individo universalumu, bet leidžia „peržengti“ įvairias ribas, t. y. sudaro sąlygas bendrauti ir bendradarbiauti, padeda nuolat mokytis ir tobulėti, kviečia elgtis pagal etinius įsipareigojimus. Taigi, bendrosios kompetencijos yra tarsi asmens profesinės veiklos, socialinio gyvenimo ir būties jungiamoji grandis, kuri atskiras žinias, gebėjimus, vertybines nuostatas sujungia į visumą ir sąmoningai nukreipia pasirinkta linkme.

Vadovavimo sričių kompetencijos atspindi instrukcinio vadovavimo koncepciją, kuri susiformavo aštuntajame XX amžiaus dešimtmetyje mokyklų efektyvumo tyrimų kontekste. Tai – vadovų žinios ir gebėjimai kurti mokyklos viziją, skatinti visus mokyklos narius jai įsipareigoti, kurti ir palaikyti bendradarbiavimo bei pagarbos kultūrą, grįstą demokratinėmis vertybėmis. Šios kompetencijos siejamos su vadovo žiniomis, gebėjimais, požiūriais, vertybėmis bei kitomis asmenybės savybėmis, reikalingomis sėkmingam ugdymo(si) proceso planavimui, organizavimui bei priežiūrai, įgalinant mokyklos darbuotojus veikti.

Vadovavimo sričių kompetencijos nuo bendrųjų kompetencijų skiriasi pritaikymo kontekstu. Bendrosiomis kompetencijomis paremta visa vadovo veikla, o vadovavimo sričių kompetencijos pasireiškia konkrečioje vadybinėje mokyklos vadovo veikloje ir atspindi mokyklos vadovo profesionalizacijos elementus. Atsižvelgiant į mokyklos vadovo vaidmenų pobūdį, galima teigti, jog vadybinių ir edukologinių kompetencijų simbiozė yra būtina mokyklos vadovui, norint atliepti sėkmingo ir darnaus ugdymo(si) proceso keliamus reikalavimus.

Tyrimo metodologija

Tyrimas grindžiamas *pragmatizmo* ir *socialinio konstruktyvizmo* filosofinių krypčių pagrindinėmis nuostatomis ir *Geros mokyklos koncepcija* (2015).

Pragmatizmo teorijos (Džeimsas, 1995) nuostatos tvirtina, kad svarbu gebėti spręsti problemas, suteikiant žmogui galimybę reikštis visuomeniniame gyvenime. Remiantis pragmatizmo teorija, žinios sutelkiamos į ugdymo proceso apmąstymus, suderinant praktinius veiksmus ir analizę. Problemų sprendimas grindžiamas jau įgyta patirtimi, kiekviena nauja patirtis svarbi naujiems sprendimams (Duoblienė, 2006). Mokyklos vadovas kuria savo paties subjektyvią tikrovę ir savo paties teorijas.

Socialinio konstruktyvizmo teorija (Latour & Woolgar, 1986) grindžiama simbolių kūrimu, rutiniškos kasdienybės prasmių kaupimu ir suvedimu į vadybinio žinojimo bagažą, diferencijuojant veikos sritis bei teikiant tipizacijos schemas, kurios ypač svarbios atliekant kasdienius rutiniškus mokyklos valdymo darbus.

Geros mokyklos koncepcijoje (2015) teigiama, kad lyderystė ir vadyba – įgalinančios, o administravimas – skaidrus, paprastas, neapkraunantis, patogus, veiksmingas išteklių skirstymas ir ekonomiškas jų naudojimas. Vadovavimas ir lyderystė mokykloje pasidalinti, o efektyvi vadyba suvokiama kaip besimokančios organizacijos garantas.

Nustatant, kaip vadovų vadybines kompetencijas vertina ir kokią reikšmę joms suteikia švietimo ekspertai, buvo remtasi Schutzo (1976) fenomenologijos teorija, kurioje išskiriami trys skirtingi socialinio žinojimo lygiai: žmonių iš gatvės žinojimas, gerai informuotų žmonių žinojimas ir ekspertinis žinojimas. Švietimo ekspertų nuomonė apie vadybinių kompetencijų reikšmingumą priskirta ekspertiniam žinojimui. Ekspertai logiškai analizuoja iškeltą problemą, kiekybiškai vertina ir formaliai apdoroja duomenis. Pagal ekspertų vertinimus nustatomas jų nuomonių tiriamuoju klausimu atitikimo laipsnis ir ekspertų išvadų objektyvumas, kurį lemia esminiai, realūs faktų ir reiškinių ryšiai (Kardelis, 2016). Todėl atliekant empirinį tyrimą buvo pažvelgta per suvokimo ir žinojimo prizmes.

Tyrimo imtis. Ekspertinio vertinimo metodas yra vienas patikimiausių duomenų patikrinimo ar pagrindimo būdų, kuriam yra būtinos specialiosios ekspertinės žinios ir patyrimas tam tikroje srityje, kuriomis nedisponuoja daugelis specialistų (Kardelis, 2016). Todėl sudarant ekspertų grupę, remiamasi vienu bendru kriterijumi: sudaryta grupė turi būti pajėgi patikimai ir efektyviai išspręsti nagrinėjamą problemą. Pasak Tidikio (2003), pasirenkant priimtiną ekspertų skaičių, vadovaujamasi metodologiniais reikalavimais ir prielaidomis, suformuluotomis klasikinėje testų teorijoje, kurioje teigiama, kad agreguotų sprendimų patikimumą ir priimančių sprendimą (ekspertų) skaičių sieja greitai gęstantis netiesinis ryšys. Autorius pažymi, kad tyrimais įrodyta, jog agreguotų ekspertinių vertinimų moduliuose su vienodais svoriais mažos ekspertų grupės vertinimai ir jų tikslumas ir didelės ekspertų grupės vertinimai ir jų tikslumas esmės nekeičia. Daugelio mokslininkų nuomone, optimalus grupės dydis – nuo 8 iki 10 ekspertų (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008).

Mokyklų valdymo sistemos specifika nulėmė tai, kad ekspertais pasirinkti švietimo sistemos specialistai – praktikai, kasdien susiduriantys su švietimo vadybos atskirais elementais ir procesais bei išmanantys siste-

mos veikimą ne tik kaip išorės stebėtojai, bet ir „iš vidaus“, kaip švietimo sistemos dalyviai. Tyrimo imties atranka buvo tikslinė, o tyrimo dalyviai atrinkti pagal šiuos atrankos kriterijus: 1) užimamos pareigos; 2) aukštasis išsilavinimas; 3) darbo patirtis švietimo sistemoje (ne mažiau kaip 5 metai).

Tyrimo imčiai sudaryti pasirinktas *sniego gniūžtės metodas*, kai tyrime dalyvaujantis informantas gali tyrėjui pasiūlyti tyrimo vertus vienetus, kurie priklauso gana ribotai, bet savitos ir turiningos informacijos turinčiai populiacijai (Cohen & Arieli, 2011, p. 424). Vykdant šią atranką, pirmųjų tyrimo dalyvių buvo prašoma nurodyti kitus asmenis, atitinkančius tyrimo kriterijus, kurie vėliau buvo pakviesti dalyvauti tyrime.

Tyrime dalyvavo 11 ekspertų, iš kurių 2 – Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos specialistai, švietimo vadybos ekspertai, 2 – Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros švietimo vadybos ekspertai, vertinimo skyriaus metodininkai, 1 – Vilniaus miesto savivaldybės bendrojo ugdymo skyriaus vyriausiasis specialistas, kuruojantis mokyklų vadovų atestaciją; 3 – skirtingų Lietuvos aukštųjų mokyklų mokslininkai, švietimo vadybos ekspertai; 3 – skirtingų tipų Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų vadovai, švietimo vadybos ekspertai.

73 proc. tyrime dalyvavusių ekspertų vadybinis darbo stažas švietimo sektoriuje – daugiau nei 20 metų, darbo patirties kompetencijų vertinimo srityje vidurkis – 15 metų. Visi tyrime dalyvavę ekspertai turėjo aukštąjį išsilavinimą: 55 proc. iš jų įgiję magistro kvalifikacinį laipsnį (6 respondentai) ir 35 proc. – mokslų daktarai (4 respondentai).

Tyrimo metodai. Tyrimui duomenys rinkti pusiau struktūruotu interviu. Bendrojo ugdymo mokyklų vadovų kompetencijų kokybinis tyrimas buvo atliktas 2016 metų lapkričio–gruodžio mėnesiais. Duomenų analizė buvo vykdoma nuo 2017 metų sausio iki balandžio mėnesio. Vykdant duomenų analizę ir sudarinėjant reikšmines kategorijas ir subkategorijas, elektroniniu paštu informantų buvo teiraujamasi, ar teisingai suprasti jų pasisakymai, išskirti prasminiai vienetai. Iškilus neatitikimams buvo atliekami koregavimai.

Surinktiems tyrimo duomenims apdoroti naudotas kokybinės turinio (*content*) analizės metodas. Šio proceso metu iš pirminės informacijos buvo išrinkti teoriškai prasmingi teiginiai, kurių pagrindą sudarė informantų pasisakymai. Kokybinė turinio analizė atlikta remiantis Žydžiūnaitės (2005) pateikta Colaizzi modifikuota metodika – išskiriant esmines kategorijas pagal „raktinius“ žodžius, identifikuojant prasminius elementus, o kategorijų turinį skaidant išskirti jų elementai (prasminiai elementai suskirstyti į subkategorijas). Ši analizė apėmė keturis žingsnius (Žydžiūnaitė, 2017): (1) daugkartinį teksto skaitymą; (2) manifestinių kategorijų nurodymą remiantis pagrindiniais žodžiais; (3) kategorijų turinio skaidymą į subkategorijas; (4) kategorijų ir subkategorijų interpretavimą ir pagrindimą iš teksto ekstrahuotais įrodymais.

Šio tyrimo gauti rezultatai dėl savo specifikos (kokybinis tyrimas) turi ribotumų, t. y. rezultatai ir iš jų plaukiančios išvados negalėtų būti pritaikomi visai populiacijai, tačiau nustatyti dėsningumai leidžia daryti įžvalgas, apibendrinančias vyraujančias tendencijas ir bendrumus, susijusius su bendrojo ugdymo mokyklų vadovų kompetencijomis.

Tyrimo instrumentas. Tyrimo dalyviams buvo užduoti klausimai tokiomis temomis: 1. Kokiomis papildomomis asmeninėmis savybėmis, žiniomis, gebėjimais ir vertybinėmis nuostatomis turi pasižymėti bendrojo ugdymo mokyklos vadovas? 2. Kokios bendrojo ugdymo mokyklų vadovų kompetencijos, lemiančios ugdymo(si) sėkmę, yra svarbiausios?

Bendrojo ugdymo mokyklos vadovų kompetencijų tyrimas

Išanalizavus tyrimo dalyvių atsakymus į klausimus, kuriais siekta atskleisti svarbiausias mokyklų vadovų kompetencijas, lemiančias darnų ugdymo(si) proceso įgyvendinimą ir sėkmę, suformuotos 2 kategorijos: bendrojo ugdymo mokyklų vadovų neformalizuotos kompetencijos, reikšmingiausios bendrojo ugdymo mokyklų vadovų kompetencijos (žr. 1 lentelę). Šios kategorijos atskleidė tyrimo dalyvių požiūrį į mokyklų vadovų kompetencijas ir jų sampratą bei ryšį atliepiant švietimo kaitos keliamus reikalavimus šiandienei mokyklų vadybai.

Pirmoji kategorija (bendrojo ugdymo mokyklų vadovų neformalizuotos kompetencijos) galėtų apibūdinti *Geros mokyklos koncepcija* (2015) grindžiamų mokyklos vadovų humanistinių nuostatų formavimą ir jų svarbą sėkmingam ugdymo(si) procesui. Subkategorijos (asmeninės savybės, žinios, gebėjimai, vertybinės

nuostatos) išskirtos remiantis *Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme* (2011) apibrėžta kompetencijos samprata ir jos dedamosiomis.

Atsižvelgiant į *Kvalifikacinių reikalavimų valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovams apraše* (2011) įvardytas mokyklų vadovų kompetencijas ir šiuolaikinius ugdymo iššūkius, pirmoji kategorija sietina su apraše neįvardytomis mokyklų vadovų kompetencijomis, t. y. naujomis neformalizuotomis kompetencijomis, bet ekspertų nuomone, svarbiomis, užtikrinant sėkmingą ugdymo(si) procesą.

Informantų nuomone, svarbu įgyti tokių asmeninių savybių kaip *„empatiškumas“* ir *„humanizmas“*. Tai rodo, kad ugdymo(si) procesas ir tiesioginis mokyklų vadovų darbas turi būti paremtas ne tik strateginių planų įgyvendinimu, bet visų pirma nuoširdžiais santykiais su ugdytiniais, pedagogais ir kitu mokykloje dirbančiu personalu. Mokyklos vadovas privalo suprasti ir atliepti savo bendruomenės jausmus, lūkesčius *„<...> vadovas turi būti <...> aktyvus klausytojas“* ir tapti sektinu pavyzdžiu ugdant sąmoningą, atjaučiančią jaunąją kartą.

Informantai išskiria *„bendruomeniškumo, iniciatyvumo <...>“* svarbą. Šios asmeninės mokyklos vadovo savybės yra labai svarbios kuriant mokyklos bendruomenę, nes šiandienos mokyklos koncepciją sudaro ne tik mokinio ir mokytojo santykis, bet ir aktyvi tėvų bei socialinių partnerių įtrauktis į ugdymo(si) procesą. Dėl šių priežasčių vadovo iniciatyva, kuriant bendruomenę ir bendruomeniškus santykius, yra labai svarbi. Kaip jungtis teigiamiems bendruomenės narių santykiams palaikyti išskiriama papildoma neformalizuota kompetencija – *„<...> gero vadovo savybė – humoro jausmas <...>“*. Net trečdalis ekspertų mano, kad sėkmingai mokyklos veiklai labai svarbus vadovo *„pasitikėjimas savimi ir atvirumas“* (*„Tikėti tuo, ką darai <...> ir kiti patikės“*). Šis asmeninio veiksmingumo kompetencijos komponentas yra įvardytas *Kvalifikacinių reikalavimų valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovams apraše* (2011). Ekspertai minėtą komponentą papildo optimizmo sąvoka (*„<...> būti optimistu <...>“*), o tai dar kartą įrodo, kad vadovo pasitikėjimas savimi ir tikėjimas savo veiklos teisingumu ir kryptingumu lemia sėkmingus mokyklos veiklos rezultatus.

Tyrimo metu išaiškėjo, kad bendrojo ugdymo mokyklos vadovų žinios (*„Savo srities profesionalas <...>*) turi didelę įtaką mokyklos veiklos rezultatams. Prie *Kvalifikacinių reikalavimų valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovams apraše* (2011) nurodytų kompetencijų (*„<...> vadovo tobulėjimas <...> mokytis <...> vadybos žinių atnaujinimas <...>*) papildomu komponentu identifikuotas *„poreikis keistis“*. Esant sparčiai švietimo sistemos kaitai, vadovo gebėjimas keistis ir prisitaikyti prie naujų reikalavimų įgauna naują svarbą, todėl šis gebėjimas tampa labai reikšmingu mokyklos valdyme.

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad bendrojo ugdymo mokyklų vadovų kompetencijos turi būti nuolat papildomos naujais gebėjimais. Vienu tokių įvardytas gebėjimas *„<...> numatyti mokyklos plėtros strategiją <...>“*. Ekspertų nuomone, šiandienos novatoriškoje mokykloje neužtenka sklandaus ir darnaus ugdymo(si) proceso organizavimo. Nauju iššūkiu vadovui tampa mokyklos plėtra, t. y. inovacijų diegimas, novatoriškų ugdymo metodų sklaida, nestandartinių edukacinių aplinkų kūrimas (*„<...> priimti nestandartinius sprendimus <...>“*). Informantai pažymi, kad vadovas privalo ne tik gebėti kurti ir valdyti komandas, bet taip pat aktyviai dalyvauti komandiniame darbe (*„<...> gebėjimas dirbti komandoje“*) bei *„priimti duomenimis pagrįstus sprendimus“*.

Ekspertai pateikė mokslinėje literatūroje ir švietimo dokumentuose mažai minimą, tačiau, jų nuomone, labai svarbų šiuolaikinės bendrojo ugdymo mokyklos vadovo kompetencijos komponentą – *„verslumą“*, t. y. „žmonių polinkis ir gebėjimas imtis ekonominės veiklos sujungiant kapitalą, darbą ir kitus ekonominius išteklius, siekiant gauti pelno ir prisiimant visą su šia veikla susijusią riziką“ (Vainienė, 2005, p. 291). Iš to seka, kad mokyklos vadovo verslumas – asmens mąstymo būdas, socialinė ir vadybinė kompetencija, teikianti galimybę organizuoti darnų ugdymo procesą, užtikrinant racionalų žmogiškųjų ir materialinių išteklių pritraukimą ir panaudojimą, prisiimant riziką už padarytus sprendimus. Atsižvelgiant į bendrojo ugdymo mokykloms priskiriamų naujų strateginių krypčių įgyvendinimą, verslumo skatinimo apibrėžtis mokyklos kontekste turėtų būti išplėsta ir apimti ne tik mokinių ugdymą, bet ir papildyti vadovo kompetencijas.

1 lentelė. Svarbiausios ugdymo sėkmę lemiančios bendrojo ugdymo mokyklų vadovų kompetencijos

Kategorija	Subkategorija	Patvirtinantis teiginys
Bendrojo ugdymo mokyklų vadovų neformalizuotos kompetencijos	Asmeninės savybės	*„Empatiškumas“;* *„Tikėti tuo, ką darai <...> ir kiti patikės“;* *„būti optimistu <...>“;* *„Vadovas turi būti <...> aktyvus klausytojas. <...> humoro jausmas – viena iš gero vadovų savybių“;* *„Humaniškumas“;* *„Pasitikėjimas savimi ir atvirumas <...>“;* *„Bendruomeniškumas, iniciatyvumas <...>“*
	Žinios	*„<...> būti išprususiam <...>“;* *„Savo srities profesionalas“;* *„Nuolatinis vadovo tobulėjimas, mokytis, poreikis keistis <...> vadybos žinių atnaujinimas <...>*
	Gebėjimai	*„Erudicija“;* *„Gebėti priimti duomenimis pagrįstus sprendimus <...>“;* *„<...> vadovo kaip lyderio gebėjimai <...> gebėjimas analizuoti bei priimti nestandartinius sprendimus <...> verslumas <...> gebėjimas numatyti mokyklos plėtros strategiją <...> gebėti savarankiškai suformuluoti veiklos tikslus ir uždavinius <...>“;* *„<...> gebėjimas dirbti komandoje“*
	Vertybinės nuostatos	*„Lojalumas savo organizacijai“;* *„<...> gerbti žmogų, mylėti gyvenimą“;* *„Vadovas turi būti sąžiningas“;* *„Atsakingas“;* *„Padorumas, sąžiningumas“;* *“<...> teisingas visų bendruomenės narių atžvilgiu“;* *„Atsakomybė ir sąžiningumas“*
Reikšmingiausios bendrojo ugdymo mokyklų vadovų kompetencijos	Bendrosios kompetencijos	*„Erudicija <...> pasitikėjimas savo jėgomis ir bendruomenės nariais. Atsakomybė už priimtus sprendimus“;* *„Gebėjimas būti nematomam arba įtikti žiniasklaidai <...> laviruoti tarp politinių partijų“;* *„Vadovas turi būti įžvalgus <...> turėti įgūdžių suprasti komandos narių pajėgumus <...> gebėti kelti aiškius reikalavimus <...> nepamiršti pastebėti ir pripažinti <...>mokyklos vadovas turi būti savo srities ekspertas, lyderis“;* *„Lyderystė, inovatoriškumas“;* *„Vertybinės nuostatos“;* *„Strateginis mąstymas ir pokyčių valdymas“;* *„Mokymosi kaip mokytis <...> informacijos valdymo <...> nuolat mokytis siekiant gyvenimo darnos ir veiklos karjeros <...> kurti mokyklą, kaip besimokančią organizaciją <...> atrinkti mokyklos valdymui aktualią informaciją iš įvairių šaltinių <...> naudotis kompiuterine technika ir programine įranga“;* *„Švietimo politikos išmanymas“*
	Vadovavimo sričių kompetencijos	*„Gebėjimas sustyguoti bendruomenės grupių poreikius“;* *„Vadovavimas ugdymui ir mokymuisi, vadovavimas žmonėms“;* *„Formuoti ir keisti mokyklos kultūrą <...> valdyti projektus <...> vadovauti veiklos programos rengimui ir įgyvendinimui <...> planuoti ugdymo turinį ir jį įgyvendinti <...> sukurti edukacines aplinkas mokinių poreikiams tenkinti <...> užtikrinti mokinių saugumą ir pagalbą <...> užtikrinti ugdymo procese lygias galimybes <...> sudaryti sąlygas darbuotojų karjerai ir kvalifikacijos tobulinimui <...> inicijuoti mokyklos aprūpinimą papildomais finansiniais ir materialiniais ištekliais <...> valdyti ir administruoti turtą ir lėšas“;* *„Mokyklos veiklos planavimas ir įgyvendinimas“*

Tyrimo duomenys atskleidė, kad sėkmingą mokyklos veiklą lemia vadovo vertybinės nuostatos. Svarbiausiomis išskirta *„<...>atsakingumas“*, *„<...> padorumas ir sąžiningumas“*, *„teisingas visų bendruomenės narių atžvilgiu“*, *„<...> gerbti žmogų <...>“*. *Kvalifikacinių reikalavimų valstybinių ir savivaldybių*

švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovams apraše (2011) bendrosiose vadovavimo švietimo įstaigai kompetencijose galima atrasti panašių kompetencijų komponentų į šias ekspertų išskirtas vertybines nuostatas. Nauju komponentu ekspertų įvardijamas *„lojalumas savo organizacijai“*. Pagal funkcinį analitinį (Didžioji Britanija) vadybos modelį, lojalumas savo organizacijai yra viena svarbiausių darbuotojų vertybinių nuostatų.

Antroji kategorija (reikšmingiausios bendrojo ugdymo mokyklų vadovų kompetencijos) atspindi socialiniu konstruktyvizmu grindžiamą simbolių kūrimą, rutiniškos kasdienybės prasmių kaupimą ir siejimą su vadybinio bagažo žinojimu. Taip pat galima įžvelgti pragmatizmo teorijos sąsajų, problemų sprendimus grindžiant įgyta patirtimi. Subkategorijos (bendrosios ir vadovavimo sričių kompetencijos) siejamos su mokyklos vadovo veikla, jos pobūdžiu ir įgytomis edukologinėmis bei vadybinėmis mokyklos vadovo kompetencijomis, atsižvelgiant į tai, kad bendrosiomis kompetencijomis paremta visa vadovo veikla, o vadovavimo sričių kompetencijos pasireiškia konkrečioje vadybinėje mokyklos vadovo veikloje.

Bush (2011) teigimu, mokyklos vadovas yra svarbiausias mokyklos profesionalas, kuris turi profesionaliai valdyti mokyklą, užtikrindamas sėkmingą jos veiklą bei veiksmingą tobulinimą, nukreiptą į mokinio ugdymą(si) ir gyvenimo sėkmę. Mokyklos vadovas turi planuoti, vadovauti, siekti, kad būtų įgyvendinti užsibrėžti tikslai, užtikrinti idėjų tęstinumą, gebėti sutelkti darbuotojus esminiams švietimo kaitos klausimams spręsti, priimti analizės duomenimis grindžiamus sprendimus ir siekti bendro sutarimo su mokyklos bendruomene juos įgyvendinant.

Ekspertai savo atsakymuose vienu reikšmingiausių bendrųjų vadovavimo švietimo įstaigai kompetencijų komponentu įvardijo *„pasitikėjimą savo jėgomis ir bendruomenės* nariais*“*, *„<...>turėti įgūdžių suprasti komandos narių pajėgumus <...> nepamiršti pastebėti ir pripažinti“*. Kaip darantį poveikį sėkmingam ugdymo(si) procesui išskirtas strateginio mąstymo ir pokyčių valdymo kompetencijos komponentas – konceptualus mąstymas (*„vadovas turi būti įžvalgus <...>“*).

Tyrimas atskleidė, kad labai svarbiais mokyklų vadovų kompetencijos komponentais identifikuoti mokėjimas mokytis ir mokymasis visą gyvenimą (*„mokymosi, kaip mokytis <...> nuolat mokytis <...> kurti mokyklą, kaip besimokančią organizaciją <...>“*). Tai patvirtina, kad informantai pritaria *ES Mokymosi visą gyvenimą memorandumo* (2000) pagrindinėms tezėms, kurios pažymi mokymosi visą gyvenimą svarbą.

Svarbiais ugdymo sėkmę lemiančiais bendrųjų kompetencijų komponentais įvardyti mokyklos vadovo *„<...> erudicija <...>“*, *„lyderystė, inovatoriškumas“ ir „puikus pasirengimas <...>“*. Švietimo kaitos procesai daro didelę įtaką mokyklos veiklos rezultatams, o mokyklos vadovo gebėjimas prisitaikyti ir operatyviai reaguoti į naujai iškylančius iššūkius ir naujus reikalavimus vadovo kompetencijai yra labai svarbus. Ekspertai taip pat pastebi nestabilią švietimo politikos situaciją Lietuvoje, kurią lemia dažna politinių jėgų kaita ir skirtingai jų interpretuojama bei vykdoma švietimo strategija (*„<...> gebėjimas būti nematomam <...> laviruoti tarp politinių partijų <...>“*). Tai rodo, kad informantai pritaria švietimo sistemos depolitizavimui: ilgalaikės švietimo strategijos ir reformos nuosekliam vykdymui nepriklausomai nuo šalį valdančios politinių partijų daugumos. Taip švietimo sistemoje atsirastų daugiau stabilumo ir nuoseklumo, o bendrojo ugdymo mokyklų vadovai galėtų sklandžiai įgyvendinti užsibrėžtus ilgalaikius strateginius tikslus ir sėkmingai vykdyti ugdymo(si) procesą.

Vienu reikšmingiausių vadovavimo sričių kompetencijos komponentu identifikuotas *„gebėjimas formuoti ir keisti mokyklos kultūrą <...> valdyti projektus <...> vadovauti veiklos programos rengimui ir įgyvendinimui <...> planuoti ugdymo turinį ir jį įgyvendinti <...>“*, *„<...>mokyklos veiklos planavimą ir įgyvendinimą“*. Tai patvirtina, kad, ekspertų nuomone, mokyklos vadovas privalo aiškiai apibrėžti veiklos strategiją ir kryptingai ją įgyvendinti.

Tyrimas atskleidė, kad ekspertai labai svarbia mokyklų vadovų kompetencija įvardija *„<...> gebėjimą sudaryti sąlygas darbuotojų karjerai ir kvalifikacijos tobulinimui <...>“*. Kaip darantį poveikį sėkmingam ugdymo(si) procesui identifikuotas švietimo įstaigos struktūros, procesų, išteklių valdymo kompetencijos komponentas – *„<...> gebėjimas inicijuoti mokyklos aprūpinimą papildomais finansiniais ir materialiniais ištekliais <...> valdyti ir administruoti turtą ir lėšas“*. Taip pat reikšmingu nurodytas mokyklos vadovo gebėjimas bendradarbiauti (*„Gebėjimas sustyguoti bendruomenės grupių poreikius“*). Tai rodo, kad sėkmingą mokyklos veiklą lemia bendruomenės telkimas ir bendradarbiavimu grįstų santykių plėtojimas su bendruomenės nariais. *Lietuvos mokyklų valdymo efektyvumo tyrime* (2009) taip pat konstatuota, kad „mokyklos

veiklos veiksmingumas priklauso nuo mokyklos vadovo vadybinės kompetencijos, mokyklos bendruomenės įsitraukimo, palaikymo ir pasitikėjimo. Mokyklos vadovas – viena pagrindinių grandžių, siejančių bendruomenę ir mokyklą".

Išvados

1. Tyrimo rezultatai atskleidė ekspertų nuomonę apie reikšmingiausias mokyklų vadovų kompetencijas, lemiančias ugdymo(si) proceso sėkmę. Mokyklos vadovas turėtų pasižymėti papildomais neformalizuotų kompetencijų komponentais – asmeninėmis savybėmis, tokiomis kaip empatiškumas, humanizmas, poreikis keistis. Ypač reikšmingais novatoriškos bendrojo ugdymo mokyklos vadybos komponentais įvardyti verslumas ir lojalumas savo organizacijai kaip naujos socialinės ir vadybinės kompetencijos, kurios teikia galimybę organizuoti darnų ugdymo(si) procesą, atstovaujant savo organizacijos interesams, užtikrinant racionalų žmogiškųjų ir materialinių išteklių pritraukimą ir panaudojimą bei prisiimant riziką už padarytus sprendimus.

2. Apibendrinant ekspertų pasisakymus, galima teigti, kad dominuojančiomis sėkmingo ugdymo(si) proceso reikšmingiausiomis bendrojo ugdymo mokyklų vadovų kompetencijomis identifikuota pasitikėjimas savimi, konceptualus mąstymas, gebėjimas formuoti ir keisti mokyklos kultūrą, gebėjimas sudaryti palankias sąlygas pedagogų kvalifikacijos tobulinimui, gebėjimas racionaliai valdyti ir administruoti turtą ir lėšas bei gebėjimas bendradarbiauti su tėvais (globėjais, rūpintojais), vietos bendruomene.

Literatūra

Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija: Vadovėlis vadybos ir administravimo studentams*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla.

Boyatzis, R. E. (1982). *The Competent Manager. A Model for Effective Performance.* New York: Wiley.

Boyatzis, R. E. (2011). Managerial and Leadership Competencies: A Behavioral Approach to Emotional, Social and Cognitive Intelligence. *Vision,* 15(2), 91–100. DOI 10.1177/097226291101500202.

Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership and Management.* Cornwall: the MPG Books Group.

Bush,T., Bell, L., & Middlewood, D. (2011). *The Principles of Educational Leadership and Management (*2nd edition). Cornwall: The MPG Books Group.

Campbell, J. P., Dunnette, M. D., Lawler, E. E., & Weick, K. E. (1970). *Managerial Behavior. Performances and Effectiveness.* New York: McGraw-Hill.

Cohen, N., & Arieli, T. (2011). Field Research in Conflict Environments: Methodological Challenges and Snowball Sampling. *Journal of Peace Research,* 48(4), 426–435. DOI 10.1177/0022343311405698.

Commission of the European Communities. (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Retrieved from: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf.

Darškuvienė, V., Kaupelytė, D., Petkevičiūtė, N. (2008). Vadybinės kompetencijos nustatymo galimybės mokymo procese. *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai,* 45, 17–28.

Diskienė, D., Marčinskas, A. (2007). *Lietuvos vadybinis potencialas.* Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

Dulewitz, V. (1989). Assessment centers as a route to competence. *Personnel Management*, 21(11), 56–59.

Duoblienė, L. (2006). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link.* Vilnius: Tyto alba.

Džeimsas, V. (1995). *Pragmatizmas.* Vilnius: Pradai.

European Commission. (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. European Commission, Directorate-general for Education and Culture.* http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A52007SC0931 (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

European Commission. (2011). *European Commission. Strategic Framework: Education and Training 2020. https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_en*. (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

European Commission. (2012). *Assessment of Key Competences in Initial Education and Training: Policy Guidance.* http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri= SW D:2012:0371:FIN:EN:PDF. (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

Geros mokyklos koncepcija. (2015). *TAR.* Nr. 20048.

Hagreaves, A., Boyle, A., & Harris, A. (2014). *Uplifting Leadership: How Organizations, Teams, and Communities Raise Performance.* San Francisco: Jossey-Bass.

Halasz, G., & Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: Interpretation, Policy Formulation and Implementation. *European Journal of Education,* 46(3), 289–306. DOI 10.1111/j.1465-3435-2011-01491.

Hermalin, B. E., & Weisbach, M. S. (2014). Understanding Corporate Governance through Learning Models of Managerial Competence. *NBER Working Paper*, 20028. DOI 10.3386/w20028.

Hornby, D., & Thomas, R. (1989). *Towards a better standard of management: Personnel Management*. London: Pan.
Jovaiša, L. (2011). *Edukologija*. 1 tomas. Vilnius: Agora.
Jucevičienė, P., Lepaitė, D. (2000). Kompetencijos sampratos erdvė. *Socialiniai mokslai. Edukologija,* 1 (22), 44–50.
Kardelis, K. (2016). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai: vadovėlis* (5-oji patais. ir papild. laida). Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.
Kotter, J. P. (1999). *What Leaders Really Do*. Boston: Harvard Business School Press.
Kvalifikacinių reikalavimų valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovams aprašas. (2011). *Valstybės žinios*. Nr. 83-4051.
Latour, B., & Woolgar, S. (1986). *Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts.* Princeton, NJ: Princeton University Press.
Le Bortef, G. (2010). *Dar kartą apie kompetenciją: 15 pasiūlymų siekiant išplėtoti turimas idėjas*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
Leithwood, K., Louis, K. S. (2011). *Linking Leadership to Student Learning: Empirical Insights.* San Francisco: Jossey Bass.
Lietuvos mokyklų valdymo efektyvumo tyrimas. (2009). Vilnius: ŠMM švietimo aprūpinimo centras.
Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymas. (2003). *Valstybės žinios.* Nr. 63-2853.
Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. (2011). *Valstybės žinios*. Nr. 38-1804.
Lindsay, P., & Stuart, R. (1997). Beyond the frame of management competencies: towards a contextually embedded framework of managerial competence. *Journal of European industrial training,* 21(1), 26–33. DOI 10.1108/03090599710156410.
Manan, M. B. (2014). Leadership Characteristics of Excellent Headmaster. *Journal of Education and Practice*, 5(23), 120–124.
Martinkus, B., Neverauskas, B., Sakalas, A. (2002). *Vadyba: specialistų parengimo kiekybinis ir kokybinis aspektas.* Kaunas: Technologija.
Martišauskienė, E. (2009). Mokytojų vertybinių nuostatų įkūnijimas ugdymo procese. *Pedagogika,* 93, 25–35.
McClelland, D., Baldwin, A. L, Bronfenbrenner, U., & Strodtbeck, F. (1958). *Talent and Society: New Perspectives in the Identification of Talent.* Princeton, N.J.: Van Nostrand.
Melnikova, J. (2014). Mokyklų vadovų kompetencijų ugdymas(is) sisteminiu požiūriu: teoriniai principai ir empirinės įžvalgos. *Andragogika,* 1, 97–110.
Mickevičienė, M. (2011). Įmonės kompetencijos kaip tvaraus konkurencinio pranašumo kūrimo instrumentas: strateginis iššūkis. *Business Systems and* Economics*,*1(1), 8–22.
Mokymosi visą gyvenimą Europos kvalifikacijų sąranga (EKS). (2008). Liuksemburgas: Europos Bendrijų oficialiųjų leidinių biuras.
Niculescu, R. M. (2015). Talking About Competencies in Education. *Journal Plus Education,* 12(1), 219–228.
Pearson, A. (1984). *Competence: A Normative Analysis. Competence Inquires Into its Meaning and Acquisition in Educational Settings.* Lanham: University Press of America.
Petkevičiūtė, N., Kaminskytė, E. (2003). Vadybinė kompetencija: teorija ir praktika. *Pinigų studijos,* 1, 65–80.
Pikkarainen, E. (2014). Competence as a Key Concept of Educational Theory: A Semiotic Point of View. *Journal of Philosophy of Education,* 48(4), 621–637.
Raišienė, A. G. (2014). Leadership and Managerial Competences in a Contemporary Organization from the Standpoint of Business Executives. *Economics and Sociology,* 7(3), 179–193.
Rutherford, P. D., (1995). *Competency Based Assessment: A Guide to Implementation*. Melbourne: Pitman Publishing.
Schutz, A. (1976). *On Phenomenology and Social Relations.* Chicago: University of Chicago Press.
Sederevičiūtė-Pačiauskienė, Ž. (2014). Technologinių kompetencijų ugdymasis kaip mokymosi visą gyvenimą prielaida. *Pedagogika,* 113, 123–131.
Spencer, L. M., & Spencer S. M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance.* New York: John Wiley & Sons.
Tidikis, R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija.* Vilnius: MRU leidykla.
Tūtlys, V., Gedvilienė, G. (2015). Key Competences: Concepts and Typologies. *Holistinis mokymasis,* 1, 13–22.
Urnėžienė, E., Budrytė, K. (2014). Specialiojo pedagogo kompetencijos ir jų tobulinimo galimybės, pedagogų požiūriu. *Pedagogika,* 3*,* 135–146.
Vainienė, R. (2005). *Ekonomikos terminų žodynas*. Vilnius: Tyto alba.
Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija. (2013). *Valstybės žinios.* Nr. 140-7095.
Winterton, J., Delamare-Le Deist, F., & Stringfellow, E. (2005). *Prototype Typology of Knowledge, Skills and Competences.* Thessaloniki: CEDEFOP.
Woodruffe, C. (1993). What is Meant by a Competency? *Leadership & Organisation Development Journal,* 14(1), 29–36. DOI 10.1108/eb053651.
Želvys, R. (2003). *Švietimo organizacijų vadyba.* Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

Žydžiūnaitė, V. (2005). *Komandinio darbo kompetencijos ir jų tyrimo metodologija slaugytojų veiklos požiūriu: monografija.* Kaunas: Judex.
Žydžiūnaitė, V. (2017). *Kokybiniai tyrimai: principai ir metodai: vadovėlis socialinių mokslų studijų programų studentams.* Vilnius: Vaga.

THE IMPLICATION OF SCHOOL PRINCIPALS' COMPETENCIES

LINA BAIRAŠAUSKIENĖ
Klaipėda University

S u m m a r y

World globalization process, integration of Lithuania in the space of the European Union raise new requirements for schools and headmasters. Managerial professionalism has become the most relevant nowadays problem. It is one of the most important conditions determining school and efficiency of its activities. The purpose of the article is to present the results of carried survey on the competencies of school principals. The approach, that head teachers' competency highly influences the process of education and is one of the most important factors ensuring efficiency of school activities, has been followed. Researcher self-made questionnaire was used for expert interview. The aim of organizing a group of experts was to gather experts representing the field of education. The attention was paid to experts' job experience in the field of education (Ministry of Education, National Agency for School Evaluation, Professional Competence Development Institute). The Snowball Sampling Method (hereafter, SSM) was used to sample the respondents. Most of the cases in which SSM has been used are characterized by less than optimal research conditions where other methodologies are not applicable. The field of education can be examined only by the experts who are familiar with the case in practice, hence the SSM, in this research environment, was used as the only effective method and the deciding factor whether research can be conducted.

The research is based on the approaches of pragmatism, social constructivism and the Conception of a Good School (2015).

In the rapid alternation of education system new prospects arise while integrating innovations in the educational process, whereas school principals' acquired competencies may not fulfill contemporary challenges. In this context, the problem of the research has arisen – to examine and distinguish the significance and exertion of school principals' competencies that are important in successful education process. The aim of the research is to disclose the implementation of school principal's competencies by disclosing the concept of educational and managerial competencies.

The qualitative research has revealed that a school principal must acquire the following components of non-formalised competencies: personal traits as empathy, humanism, and interchange demand. As new social and managerial competencies entrepreneurship and loyalty to the organization have been identified as particularly significant and innovative components of managerial competencies. Representing interests of the organization, ensuring rational use of financial and human resources by assuming responsibility for decision-making, have been excluded as the main components of managerial competencies that assure coherent school activities process.

The survey of comprehensive school principals' managerial competencies significance has stated that the most significant school principals' competencies, which highly influence cohesive education process, are self-assurance, conceptual thinking; abilities to form and change school culture, to ensure conducive conditions for pedagogical staff professional development, and to manage and administer school property, allocations. The ability to collaborate with parents, foster parents or guardians has been indicated as the most influential component of managerial competency that influences community's buildup and development of collaboration grounded relationship with each member of the school community.

CUKRINIU DIABETU SERGANČIŲ PACIENTŲ MOKYMO PROGRAMŲ IR PROJEKTŲ ĮGYVENDINIMAS EUROPOJE IR LIETUVOJE

INDRĖ ČERGELYTĖ, VIDA GUDŽINSKIENĖ
Mykolo Romerio universitetas

Anotacija. Civilizacijai tobulėjant ir laikui bėgant keičiasi pacientų poreikiai, todėl atsiranda poreikis keisti ir papildyti mokymo informaciją, atnaujinti naudojamus mokymo metodus bei tobulinti cukriniu diabetu sergančių pacientų mokymo programas. Taigi nagrinėjant mokslinę literatūrą išryškėja mokslinė problema, kaip diabeto mokymo programos ir projektai įgyvendinami Europoje ir Lietuvoje, kokio pobūdžio diabeto mokymo programos ir projektai yra vykdomi. Straipsnio tikslas – a*ptarti vykdomus ir įgyvendintus cukriniu diabetu sergančių pacientų mokymo programas ir projektus Europoje ir Lietuvoje. Straipsnyje naudojami literatūros analizės, metaanalizės ir sisteminimo, apibendrinimo metodai. Straipsnio pagrindas – mokslinės, teisinės ir kitos aktualios literatūros bei šaltinių analizė*. Ji sudarė sąlygas atskleisti, kokios žinios apie pasirinktą mokslinio tyrimo objektą, mokslinio tyrimo problemą jau yra publikuotos. Atlikus analizę nustatyta, kad programos ir projektai Europos šalyse (Čekijoje, Prancūzijoje, Ispanijoje, Italijoje, Anglijoje, Vokietijoje, Belgijoje, Suomijoje, Graikijoje, Bulgarijoje, Vengrijoje, Portugalijoje ir Lenkijoje) yra: šviečiamojo pobūdžio, skirti visai visuomenei, siekiant sumažinti cukrinio diabeto sergamumą; prevencinės programos, skirtos cukriniu diabetu sergantiems pacientams, siekiant sumažinti komplikacijų skaičių; ir mokymo programos ir projektai, skirti ugdyti sveikatos ir socialiniams įgūdžiams. Atlikus analizę, nustatyta, kad Lietuvoje programos ir projektai yra cukrinio diabeto kontrolės pobūdžio, skirti visai visuomenei, siekiant skatinti sveiką gyvenseną mažinant riziką susirgti cukriniu diabetu, bei diabeto kontrolės pobūdžio programos ir projektai, skirti sergantiems cukriniu diabetu asmenims, siekiant mažinti komplikacijų atsiradimą, skatinti sveiką mitybą ir fizinį aktyvumą bei išsaugoti sergančiųjų darbingumą ir gyvenimo kokybę. Atlikus minėtų Europos šalių ir Lietuvos diabeto programų ir projektų analizę, pateiktos rekomendacijos – sukurti ir vykdyti diabeto mokymo programas nuosekliai ir organizuotai, diabeto mokymo programos turėtų būti adaptuotos pagal amžių (vaikams ir suaugusiesiems). Lietuvoje reikėtų didesnį dėmesį skirti visos visuomenės švietimui, vykdyti diabeto mokymo programas apie sveiką gyvenseną, siekiant mažinti diabeto naujų atvejų atsiradimą. Lietuvai reikėtų įsitraukti į nacionalinius diabeto projektus, bendradarbiaujant su kitomis šalimis būtų galimybė pasisemti patirties, kaip tikslingai vykdyti diabeto kontrolę.
Esminiai žodžiai: cukrinis diabetas, mokymo programos, mokymo projektai.

Abstract. In the progress of human civilization, demand in patients' care is growing, and there is a need to change and augment education information, refresh learning methods. This is seen in patients suffering from diabetes, though there is no clear opinion about most relevant methods and programs. Aim of this article is analysis of educational programs and projects dedicated for diabetes patients in Europe and Lithuania. From scientific literature, publications, regulative local documents, and national-wide statistics, information about these projects and programs was retrieved. Literature analysis, meta-analysis and review was made. This method stipulated knowledge in published scientific data. Programs and projects are as follow: educational for society members towards lowering morbidity (Czech Republic, France, Spain, Italy, England, Germany, Belgium, Finland, Greece, Bulgaria, Hungary, Portugal, Poland); preventative for diabetes patients towards lowering number of complications and educational for diabetes patients towards teaching health and social skills. In Lithuania, we found a few educational programs and projects for diabetes control, dedicated for society, and motivating healthy lifestyle through lowering diabetes risk. Also, projects are implemented for patients with diabetes for complication control and reduction per healthy nutrition, increased physical activity, and preventing both employment and quality of life. After the analysis of European and Lithuanian diabetes programs and projects, following recommendations were made: to establish and begin educational programs in a more consistent and organized way; diabetes programs should be adapted according to different age groups (adults or children). A higher attention should be payed to public education, healthy lifestyle, and diabetes incidence lowering. Lithuania should enter international projects, and this collaboration could improve experience in diabetes control.
Key words : Diabetes, education programs, education projects.

Įvadas

Cukrinis diabetas – opi medicinos ir visuomenės problema. Tai lėtinis susirgimas, sukeliantis pacientui fizinius ir emocinius sunkumus, trikdantis gyvenimo kokybę ir socialinę integraciją, reikalaujantis didelės finansinės naštos gydant komplikacijas (Abubakari et al., 2016). Pasaulio sveikatos organizacija (*World Health Organization*, WHO, 2016) diabetą yra paskelbusi grėsmingu pasaulio gyventojų sveikatos ir gerovės

sutrikimu. Tarptautinės diabeto federacijos (*International Diabetes Federation*, IDF, 2016) duomenys rodo, kad pasaulyje registruotas sergančiųjų cukriniu diabetu skaičius per pastaruosius 50 metų padidėjo 25 kartus.

Cukrinis diabetas sukelia ne tik endokrininės, bet ir kitų organizmo sistemų pažeidimus: pacientams atsiranda diabetinė retinopatija, diabetinė neuropatija, lėtinė inkstų liga, širdies ir kraujagyslių susirgimai (insultai, koronarinė širdies liga, periferinės kraujagyslių ligos), nevaisingumo problemos bei diabetinė pėda (Pop – Buzui et al., 2017; *International Diabetes Federation*, IDF, 2017). Autoriai (Dorresteijn, Kriegsmann, Asssendelft, 2012) atskleidė, kad cukrinio diabeto komplikacijų – pėdų amputacijos ir opos atvejų sumažėjo Olandijoje vykdant pacientų mokymą, tačiau dar trūksta daugiau mokslinių tyrimų, kurie nagrinėtų mokymo naudą komplikacijų prevencijai. Norkus (2013) nurodė pagrindinę cukrinio diabeto komplikaciją – arterinę hipertenziją, kuri yra viena iš pagrindinių komplikacijų Lietuvoje. Pastebimas ir sirgusiųjų cukriniu diabetu tolimesnis mirtingumo augimas, o kardiovaskulinės ligos yra vyraujanti mirties priežastis sergant cukriniu diabetu (Urbanavičiūtė, Šapoka, Urbanavičius, 2010).

Cukrinis diabetas trunka visą žmogaus gyvenimą, todėl greta gydymo būtinas nuolatinis pacientų mokymas (Bastable, 2017). Kaip pažymi Bastable (2017), mokant cukriniu diabetu sergančius asmenis, požiūris nuo tradicinio didaktinio mokymo laikų pasikeitė ir įtraukė edukacines, psichologines ir elgesio intervencijas bei jų kombinacijas, pritaikytas konkretaus žmogaus poreikiams. Steed, Cooke, Newman, (2003) akcentuoja, kad svarbu atkreipti dėmesį į cukriniu diabetu sergančių pacientų psichologinę būklę, todėl autoriai pažymi, kad mokymas turi būti pradedamas vykdyti nuo psichologo pagalbos. Ne ką mažiau mokant pacientus yra svarbus ir mokymo tęstinumas , nes pacientai gali pamiršti mokymo metu gautą informaciją arba jie yra mokomi, kai jų fizinė ir emocinė būsena nėra gera ir negali priimti naujos informacijos (Visser, Snoek, 2004). Patti (2001), Sper-Hillen et al. (2011) akcentavo individualių mokymų galimybes įsisavinant naują pateiktą informaciją asmenims, kurie serga cukriniu diabetu. Healy, Black, Harris (2013) analizavo, kaip mokymas vyksta ligoninėse, kokie metodai taikomi ir kas juos vykdo. Pacientų, sergančių cukriniu diabetu, mokymą medicinos įstaigoje nagrinėjo ir keletas Lietuvos autorių (Zagurskienė, Misevičienė, 2008; Peičius, Kučinskaitė, 2014) – jie pabrėžė, kad minimalus pacientų mokymas yra vykdomas ligoninėse, tačiau skirtingai informaciją pacientams, sergantiems cukriniu diabetu, perduoda skirtingas medicinos personalas (poliklinikoje ir skyriuje informacija pateikiama minimali, nors pacientai norėtų sužinoti daugiau apie savo susirgimą). Šeimos gydytojų teigimu (Peičius, Kučinskaitė – *Lėtinėmis neinfekcinėmis ligomis sergančių pacientų dalyvavimas priimant pirminės sveikatos priežiūros sprendimus*: *kokybinio tyrimo analizė 2014 m*.), Lietuvoje labai trūksta pacientų mokymo, o tai galėtų padidinti jų sąmoningumą. Cukriniu diabetu sergantys pacientai nepakankamai dalyvauja sprendimų priėmimo procese ir sveikatos priežiūroje, sergančio paciento ir šeimos gydytojo santykiams vis dar trūksta bendro sprendimų priėmimo, kuris galėtų pagerinti ne tik gydymo efektyvumą, bet ir turėtų ekonominę naudą (Peičius, Kučinskaitė, 2014).

Užsienio mokslinėje literatūroje akcentuojamas švietimo / ugdymo reikalingumas pacientams, kurie serga cukriniu diabetu, bei visuomenės ugdymas – kaip apsisaugoti ir sumažinti riziką susirgti cukriniu diabetu (IDF, 2016). Europoje cukriniu diabetu sergančių pacientų mokymas vyksta pagal skirtingas programas. Deakin (2006) aprašė specialią mokymo programą X-PERT, kurioje cukriniu diabetu sergantys pacientai buvo įtraukti praktiškai dalyvauti mokymuose. Lenkijoje ir Estijoje programos orientuotos į vaikų ir paauglių asmeninės higienos ir gydymo režimo laikymąsi (Burylo, Sliwzincky, Prusazky, et.al., 2016). Anglijoje, Prancūzijoje, Vokietijoje, Italijoje ir Ispanijoje mokymo programos skirtos cukriniu diabetu sergantiems suaugusiesiems ir vaikams. Programos nukreiptos į pacientų gyvenimo būdo keitimą (*International diabetes federation*, IDF, 2016). Cukrinio diabeto mokymo programų turinys ir lavinamų įgūdžių komponentai tapo individualizuoti pagal diabeto tipą ir rekomenduojamą gydymą, paciento galimybes, motyvaciją mokytis ir keistis bei kultūros ir raštingumo lygį (Powers, 2017; Bardsley, 2017).

Cukrinio diabeto mokymo programų veiksmingumą analizavo užsienio ir lietuvių autoriai. Pavyzdžiui, Ghazala (2006), Hill-Brigs, Smith, (2008) pabrėžia, kad cukrinio diabeto mokymo programų vykdymas padėjo pacientams adaptuotis prie ligos ir pagerino sveikatos būklę. Rutten, (2005), Davies, (2008), Grohmann, Espin, Gucciardi, (2017) nustatė, kad edukacinės mokymo programos padėjo įveikti cukriniu diabetu sergančiųjų depresiją bei buvo geresnė jų ligos kontrolė (glikemijos kontrolė, dietos laikymasis). Lietuvių

autorių darbuose (Bartkevičiūtė, Venskaitytė, Samėnienė, Blaževičienė, 2015; Aglinksaitė, Žuravliova, Žiliukas, 2015) apie pacientų, sergančių cukriniu diabetu, gyvenimo kokybę atskleista, kad cukriniu diabetu sergančių asmenų žinios, sveikatos įgūdžiai ir mokymo programos yra svarbūs, siekiant keisti elgseną, įpročius, didinat savarankiškumą, išlaikyti ir sustiprinti sveikatą. Civilizacijai tobulėjant ir laikui bėgant keičiasi pacientų poreikiai, todėl atsiranda poreikis keisti ir papildyti mokymo informaciją, atnaujinti naudojamus mokymo metodus bei tobulinti cukriniu diabetu sergančių pacientų mokymo programas. Taigi nagrinėjant mokslinę literatūrą išryškėja mokslinė problema, kaip diabeto mokymo programos ir projektai įgyvendinami Europoje ir Lietuvoje, kokio pobūdžio diabeto mokymo programos ir projektai yra vykdomi ir koks jų teigiamas poveikis cukriniu diabetu sergantiems pacientams.

Tyrimo tikslas – *aptarti vykdomus ir įgyvendintus cukriniu diabetu sergančių pacientų mokymo programas ir projektus Europoje ir Lietuvoje.*

Tyrimo klausimai:

1. Kokie cukriniu diabetu sergančių žmonių mokymo programos ir projektai yra Europoje?
2. Kokie cukriniu diabetu sergančių žmonių mokymo programos ir projektai yra Lietuvoje?

Metodai:

Literatūros analizės metodas taikomas analizuojant cukriniu diabetu sergančių asmenų mokymo programų ir projektų įgyvendinimą Europoje ir Lietuvoje, remiantis moksliniais tyrimais, mokslinėmis publikacijomis ir viešaisiais reglamentuojančiais teisės aktais (įstatymai, statistiniai duomenis), kuriuose yra nustatyta mokymo programų ir projektų vykdymo tvarka ir reikalavimai. Surinkta mokslinės literatūros analizė sudarė sąlygas atskleisti, kokios žinios apie pasirinktą mokslinio tyrimo objektą, mokslinio tyrimo problemą jau yra publikuotos.

Metaanalizės metodas taikomas analizuojant cukriniu diabetu sergančių asmenų mokymo programų ir projektų vykdymą Europoje ir Lietuvoje, kuriuos nagrinėjo įvairūs autoriai, ir iš gautų duomenų sudaromos naujos įžvalgos, kurių nepadarė ar negalėjo padaryti minėti autoriai.

Sisteminimo ir apibendrinimo metodai taikomi analizuojant cukriniu diabetu sergančių mokymo programų ir projektų efektyvumą. Minėti metodai padėjo susisteminti ir apibendrinti pagrindinius cukriniu diabetu sergančiųjų mokymo programų ir projektų bruožus.

Cukrinio diabeto programos ir projektai Europos šalyse

Šiame skyriuje apžvelgiami projektai ir programos, kurie vykdomi šiose Europos šalyse: Čekijoje, Prancūzijoje, Ispanijoje, Italijoje, Anglijoje, Vokietijoje, Belgijoje, Suomijoje, Graikijoje, Bulgarijoje, Vengrijoje, Portugalijoje ir Lenkijoje. Išvardintos Europos šalys pasirinktos tikslingai, nes, pavyzdžiui, diabeto mokymo programos vykdomos Čekijoje, Prancūzijoje ir Ispanijoje, yra išplėtotos ir geras pavyzdys Lietuvai, kokios diabeto mokymo programos galėtų būti vykdomos. Europos šalys – Italija, Anglija, Vokietija, Belgija, Suomija, Graikija, Bulgarija, Vengrija, Portugalija ir Lenkija, kuriose vykdomi nacionaliniai projektai, skirti cukrinio diabeto prevencijai, yra geras pavyzdys Lietuvai, kaip reikėtų bendradarbiauti nacionaliniu lygmeniu ir keisti cukrinio diabeto situaciją Lietuvoje.

Užsienio mokslinėje literatūroje akcentuojamas švietimo / ugdymo reikalingumas pacientams, kurie serga cukriniu diabetu, bei visuomenės ugdymas – kaip apsisaugoti ir sumažinti riziką susirgti cukriniu diabetu (Powers, Bardsley, Cypress, 2017), todėl Europoje cukriniu diabetu sergančių pacientų mokymas vyksta pagal skirtingas cukrinio diabeto mokymo programas ir projektus.

Čekijoje cukrinis diabetas tapo rimta sveikatos, socialinės ir ekonomikos problema, todėl buvo pradėtos kurti strategijos, kaip sumažinti cukrinio diabeto paplitimą bei imtis priemonių mažinant sergančiųjų cukriniu diabetu komplikacijų atsiradimą (Čekijos diabetologijos asociacija, 2013). Todėl komplikacijų mažinimui pasitelktos edukacinės gairės – tai programų kūrimas diabetu sergantiems pacientams. Čekijoje vykdomos dvi programos – viena skirta pacientų, sergančių cukriniu diabetu, komplikacijų prevencijai, o kita skirta vaikams ir jų tėvams.

1 lentelė. Čekijoje vykdomos cukrinio diabeto mokymo programos (Čekijos diabetologijos asociacija, 2013).

	I programa	**II programa**
Programos pavadinimas	Nacionalinė diabetologijos programa 2012–2020 m. (angl. *National Diabetology program 2012–2020*)	Čekijos vaikų diabeto registras (angl. *Czech register of child diabetes*)
Programos apibūdinimas	Mokymo programa, orientuota į sveikos gyvensenos skatinimą (svorio reguliavimas, fizinio aktyvumo skatinimas, taisyklinga mityba) bei komplikacijų mažinimą	Čekijos vaikų diabeto registras – tai internetinė programa, kuri leidžia analizuoti diabeto kontrolės parametrus ambulatorijos grandyje
Programos tikslas	Vykdyti prevenciją (pavyzdžiui, pacientų, kurie serga cukriniu diabetu, rizikos mažinimas susirgti vėžiu, širdies ir kraujagyslių ligomis)	Suteikti reikalingas žinias apie cukrinį diabetą vaikams ir jų tėvams
Programa skirta	II tipo cukriniu diabetu sergantiems pacientams	Cukriniu diabetu sergantiems vaikams iki 15 metų bei jų tėvams
Naudojami mokymo metodai	-	Sukurta internetinė sklaida, kuri prieinama visiems
Programos poveikis	Programa vykdoma 5 metus ir jau pastebimas teigiamas poveikis – sumažėjo komplikacijų skaičius, ypač sumažėjo pacientų, kuriuos lydi kraujagyslių komplikacijos. Kadangi programa dar vykdoma, galutiniai rezultatai bus matomi po programos vykdymo.	Remiantis projekto „ČENDA“ pateikta informacija, pastebėta, kad per pastaruosius trejus metus Čekijos Respublikoje vaikų sergamumas diabetu ir diabeto komplikacijų skaičius gerokai sumažėjo, vaikai ir tėvai įgijo reikiamų sveikatos įgūdžių (savikontrolė, kraujo rodiklių normalizavimas).

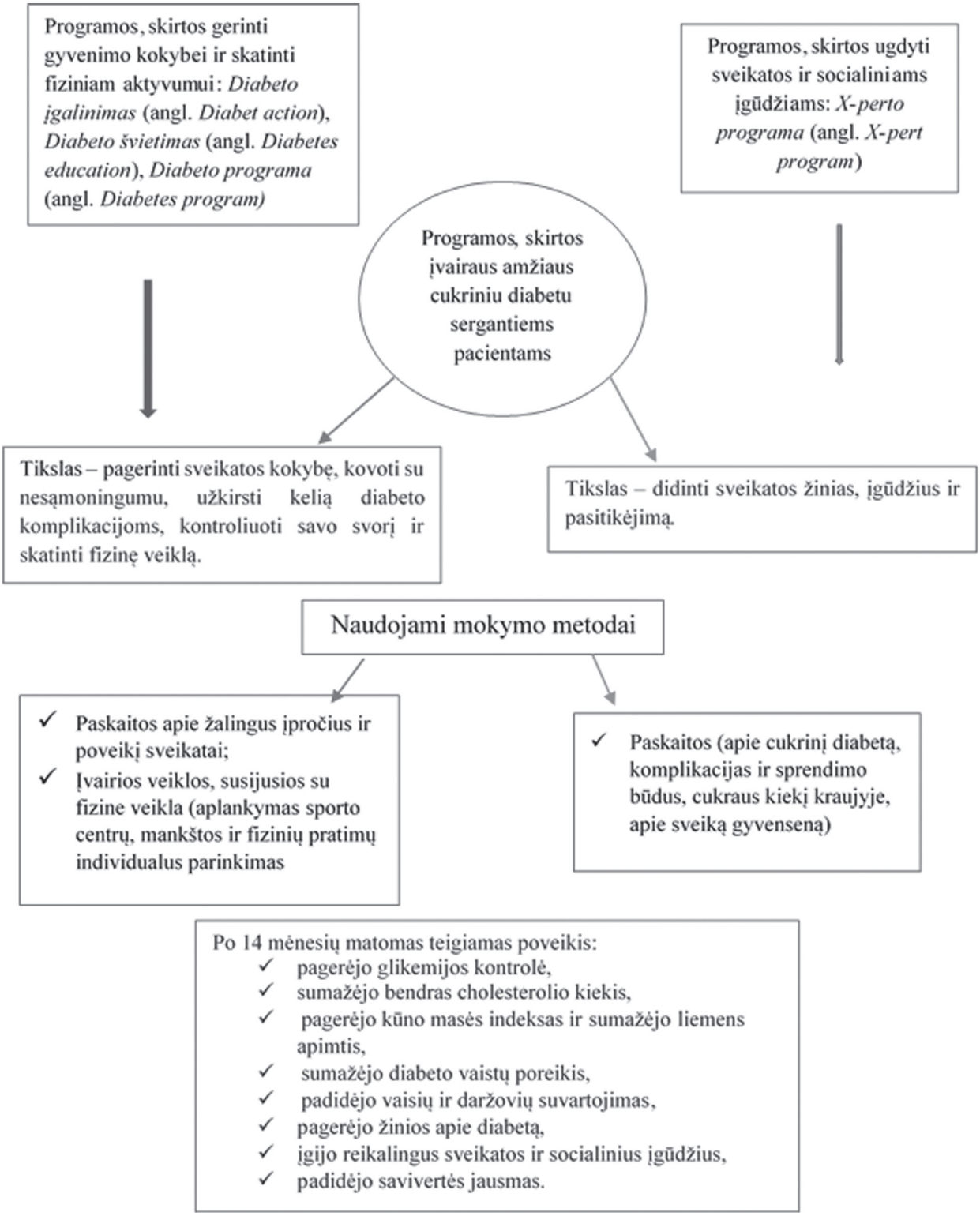
Čekijoje vykdomos programos skirtos vaikams, sergantiems cukriniu diabetu, ir suaugusiesiems. Tačiau programų turinys yra skirtingas, pavyzdžiui, Nacionalinė diabetologijos programa 2012–2020 (angl. *Nationaly diabetology program 2012–2020*) orientuota į komplikacijų prevenciją bei skatina sveiką gyvenseną, o Čekijos vaikų registras (angl. *Czech register of child*) skirtas kontroliuoti vaikų, sergančių cukriniu diabetu, ligą bei suteikti sveikatos įgūdžių.

Prancūzijoje sergamumas cukriniu diabetu didėja, šiuo metu diagnozuotas cukrinis diabetas 3,7 mln. žmonių, kasmet šis skaičius auga (World health organization, 2016). Pacientams, kurie serga cukriniu diabetu, vėlesniame amžiaus tarpsnyje atsiranda komplikacijų. Prancūzijoje dažniausios komplikacijos: širdies ir kraujagyslių sistemos sutrikimai vargina 16,7 proc., nefropatija – 19 proc., regėjimo sutrikimai – 20 proc. (Colson et al., 2016). Tačiau vykdant mokymo programas yra aiškiai matoma komplikacijų mažėjimo tendencija. Prancūzijoje vykdomos kelios cukriniu diabetu sergantiems pacientams skirtos programos: *Diabeto įgalinimas* (angl. *Diabetic action*), *Diabeto programa* (angl. *Diabetes program), X-pert diabeto programa* (angl. *The X-pert diabetes program*). Minėtos programos yra viena kitą papildančios, pavyzdžiui, *Diabeto įgalinimas* (angl. *Diabetic action*) ir *Diabeto programa* (angl. *Diabetes program*) orientuotos į prevenciją bei fizinį aktyvumą, o *X-pert diabeto programa* (angl. *The X-pert diabetes program*) skirta ugdyti sveikatos ir socialiniams įgūdžiams (žr. 1 paveikslą).

Taigi apibendrinant 1 paveiksle pavaizduotas programas, matoma, kad Prancūzijoje yra vykdomos 4 cukrinio diabeto programos. Programos suskirstytos į dvi grupes tikslingai, kadangi 3 programos yra nukreiptos gerinti cukriniu diabetu sergančiųjų gyvenimo kokybę, skatinti fizinį aktyvumą bei mažinti komplikacijų skaičių, o kita programa skirta ugdyti sveikatos ir socialiniams įgūdžiams. Tačiau visos Prancūzijoje vykdomos cukrinio diabeto mokymo programos apima ir komplikacijų prevenciją, taigi galima teigti, kad vienas iš pagrindinių mokymo programų aspektų yra mažinti komplikacijų atsiradimą, kurios trikdo sergančiojo žmogaus gerovę ir pilnatvę.

Ispanijoje sergamumas cukriniu diabetu taip pat didėja kaip ir kitose Europos šalyse, tačiau čia serga daugiau vaikų iki 15 metų amžiaus ir jaunimo. Todėl cukrinio diabeto mokymo programos yra nukreiptos į vaikus, jaunimą bei suaugusiuosius, kurie serga cukriniu diabetu (Conde- Barreiro et al., 2014). Nemažas edukacinis dėmesys yra skiriamas ir visai visuomenei, mokymo programomis siekiama sumažinti riziką susirgti cukriniu diabetu. Ispanijoje vykdoma programa *Diabeto švietimas* (angl. *Diabetological education*)

nukreipta į pacientų, sergančių cukriniu diabetu, švietimą, siekiama, kad pacientai kuo daugiau sužinotų apie cukrinį diabetą ir jo pasekmes, įgytų reikalingų sveikatos įgūdžių ir skatinti jų savikontrolę.



1 paveikslas. Prancūzijoje vykdomos cukrinio diabeto mokymo programos (French diabetics association, 2015)

2 lentelė. Ispanijoje vykdoma diabeto švietimo programa

I programa	
Programos pavadinimas	*Diabeto švietimas* (angl. *Diabetological education*)
Programos apibūdinimas	Diabeto mokymas yra svarbus pacientams, sergantiems cukriniu diabetu, kadangi patys pacientai turi prisiimti atsakomybę už savo sveikatą, prisidėti prie sveikatos saugojimo ir gerinimo. Ši programa apima įvairius aspektus, tokius kaip psichologiniai ir kasdieniniai paciento poreikiai.
Programos tikslas	Pagrindinis tikslas – tobulinti žinias ir įgūdžius, kontroliuoti ligą ir integruoti ligos savikontrolę į kasdienį gyvenimą. Konkretūs švietimo tikslai yra pagerinti šias sritis: • rizikos veiksnių, įskaitant glikemiją, lipidus, kraujospūdį ir rūkymą, kontrolė, • komplikacijų, susijusių su diabetu, valdymas, • diabetinė pėdų priežiūra, • gyvenimo kokybė, • paciento įtraukimas į savęs priežiūrą ir jų savarankiškumo (savikontrolės) skatinimas, • sveikų įpročių skatinimas: dieta, svorio kontrolė ir fiziniai pratimai, • gydymo režimo laikymasis
Programa skirta	Skirta pacientams, sergantiems II tipo diabetu, vyresnio amžiaus pacientams (nuo 65 m.)
Naudojami mokymo metodai	• Paskaitos (kas yra diabetas, diabeto tipai, rizikos veiksniai, ūminės ir lėtinės diabeto komplikacijos, vaistai ir jų vartojimas; sveikos mitybos gairės; fizinio aktyvumo nauda, žalingi įpročiai ir poveikis sveikatai); • Praktiniai užsiėmimai (diabetinės pėdos priežiūra, insulino injekcijos (leidimo gairės, metodika, dozės); • Įvairios išvykos (skatinančios bendradarbiavimą tarp sergančiųjų ir slaugos personalo); • Savianalizė
Programos poveikis	Matomas teigiamas poveikis, po programos vykdymo pacientai įgijo reikiamų sveikatos įgūdžių: kaip tinkamai maitintis ir derinti fizinį aktyvumą, kaip taisyklingai matuotis glikemijos kiekį kraujyje, pacientai išmoko savikontrolės (patys sekė savo arterinį kraujo spaudimą, atsisakė žalingų įpročių, išmoko rūpintis reikiama higiena, kad neatsirastų diabetinė pėda); išsiugdė atsakomybės jausmą gerinant savo sveikatos būklę

Ispanijoje didelis dėmesys yra skiriamas visuomenei ir konkrečioms grupėms (pacientai, sergantys cukriniu diabetu, kurie turi polinkį į nutukimą, kurie rūko, yra fiziškai neveiksnūs), siekiant sumažinti cukrinio diabeto paplitimą šalyje ir vykdyti prevenciją (žr. 3 lentelę).

Ispanijoje taip pat yra vykdomos strategijos tam tikroje teritorijoje (La Riochoje (isp. *La Rioja*) ir Andalūzijoje). Strategijos sukurtos tikslingai, kadangi šiose vietovėse yra didelis sergamumas cukriniu diabetu, todėl siekiama, kad pacientų priežiūra ir mokymo programos būtų vykdomos nuosekliai. Tačiau strategijos yra nukreiptos skirtingai, pavyzdžiui, Cukrinio diabeto priežiūros strategija La Riochoje (angl. *Care strategy in diabetes mellitus of La Rioja*) (žr. 5 lentelę) siekia gerinti pacientų, kurie serga lėtinėmis ligomis (įskaitant ir cukrinį diabetą), priežiūrą ir sumažinti cukrinio diabeto paplitimą, o Andalūzijos integruotas diabeto planas 2009–2013 (angl. *Integral diabetes plan of Andalusia 2009–2013*) (žr. 6 lentelę) skirtas cukriniu diabetu sergančių pacientų komplikacijų prevencijai ir geresnei priežiūrai.

3 lentelė. Ispanijoje vykdoma Diabeto strategijos nacionalinėje sveikatos sistemoje programa (Pablos Velasco, 2008; Garcia Planas, 2013)

II programa	
Programos pavadinimas	Diabeto strategijos nacionalinėje sveikatos sistemoje (angl. *Diabetes strategy of National health system*)
Programos apibūdinimas	Diabeto strategijos nacionaliniu sveikatos lygmeniu programa apima rizikos veiksnius, kurie suskirstyti į 3 grupes: fizinis neveiksnumas, nesubalansuota mityba ir rūkymas.
Programos tikslas	Pagrindinis tikslas yra sumažinti sergamumą II tipo cukriniu diabetu, o konkretūs tikslai yra šie: 1) apriboti dabartinę gyventojų nutukimo didėjimo tendenciją, 2) palaipsniui didinti gyventojų fizinį aktyvumą, tobulinant nacionalinėje sveikatos sistemoje pasiektus rezultatus, 3) didinti informacijos sklaidą apie sveikos mitybos įpročius ir fizinį aktyvumą, 4) padidinti vaisių ir daržovių vartojimą, tobulinant nacionalinės sveikatos priežiūros sistemos rezultatus, 5) skatinti ir palengvinti su diabetu susijusias žinias apie diabetą, prevenciją ir pasekmes gyventojams bei konkrečioms grupėms
Programa skirta	II tipo cukriniu diabetu sergantiems pacientams, kurie turi antsvorį ar polinkį į nutukimą, visuomenei
Naudojami mokymo metodai	Paskaitos apie žalingus įpročius ir jų poveikį sveikatai, sveikos mitybos gairės, fizinio aktyvumo skatinimas, situacijos stebėjimas ir vertinimas, praktiniai užsiėmimai (tinkamo maisto pasirinkimas ir maisto gaminimas), bendradarbiavimas su diabeto organizacijomis ir sveikatos centrais
Programos poveikis	Praėjus 1 metams po programos vykdymo pastebėta, kad pacientai, sergantys cukriniu diabetu, įsitraukė į fizines veiklas, subalansavo savo mitybą (daugiau vartoja vaisių ir daržovių)

4 lentelė. Klinikinės praktikos gairės medicinos personalui Ispanijoje (Zimmet, at el. 2005; Gozales- Juanatey, 2006; Pérez-Cuevas, 2007)

III programa	
Programos pavadinimas	Klinikinės praktikos gairės (angl. *Clinical practice guide of type 2 diabetes)*
Programos apibūdinimas	Klinikinės praktikos gairės skirtos medicinos personalui, kuris dirba su cukriniu diabetu sergančiais pacientais poliklinikose
Programos tikslas	Perteikti reikalingas mokymo gaires medicinos darbuotojams, dirbantiems su pacientais, sergančiais cukriniu diabetu
Programa skirta	Programa skirta suaugusiems pacientams, kurie serga II tipo cukriniu diabetu
Naudojami mokymo metodai	Sukurta darbo grupė ir pakviesti ekspertai; Mokymų vedimas medicinos personalui; Gerosios praktikos pavyzdžiai
Programos poveikis	Po programos įvykdymo medicinos darbuotojai, kurie dirba su pacientais, sergančiais cukriniu diabetu, išmoko naudotis klinikinėmis gairėmis, kurios gerina pacientų slaugą bei ligos kontrolę.

5 lentelė. Cukrinio diabeto priežiūros strategija La Riochoje Ispanijoje (Fernandez-Juarez at al. 2015; Pineault, 2015)

IV programa	
Programos pavadinimas	Cukrinio diabeto priežiūros strategija La Riochoje (angl. *Care strategy in diabetes mellitus of La Rioja*)
Programos apibūdinimas	Cukrinio diabeto priežiūros strategija skirta kiekvienam pacientui asmeniškai, pritaikant jam kuo geresnę priežiūrą ir užtikrinant priežiūros tęstinumą
Programos tikslas	Gerinti pacientų, kurie serga lėtinėmis ligomis (įskaitant ir cukrinį diabetą), priežiūrą ir sumažinti cukrinio diabeto paplitimą
Programa skirta	Programa skirta visai visuomenei, pacientui, kuris serga lėtine liga, žmogui, kuris turi polinkį į cukrinį diabetą
Naudojami mokymo metodai	Sukurta metodinė-kompiuterinė priemonė, padedanti vertinti paciento priežiūrą; Informaciniai bukletai, skirti pacientams ir visuomenei; Bendradarbiavimas su paciento artimaisiais ir kitais medicinos specialistais
Programos poveikis	Programa nebuvo efektyvi, trūko organizuotumo ir išplėtoto programos turinio, rekomenduojama atlikti daugiau mokslinių tyrimų

6 lentelė. Andalūzijos integruotas diabeto planas (Amo Alfonso, 2008; Manuel Aguilar Diosdado et al., 2009)

V programa	
Programos pavadinimas	Andalūzijos integruotas diabeto planas 2009–2013 (angl. *Integral diabetes plan of Andalusia 2009–2013*)
Programos apibūdinimas	Integruotas diabeto planas skirtas cukriniu diabetu sergančių pacientų komplikacijų prevencijai ir geresnei priežiūrai
Programos tikslas	Sumažinti diabeto paplitimą Andalūzijoje; Sumažinti diabeto poveikį (komplikacijas ir mirtingumą); Gerinti žmonių, sergančių cukriniu diabetu, gyvenimo kokybę; Cukriniu diabetu sergančių žmonių gydymas, pagrįstas priežiūros proceso struktūrizavimu, atsižvelgiant į priežiūros tęstinumą kaip į integruotą kokybės elementą; Veiksmingai ir efektyviai pritaikyti paslaugų pasiūlą gyventojų poreikiams; Didinti gyventojų žinių ir informacijos apie diabetą lygį
Programa skirta	Programa skirta suaugusiems, sergantiems II tipo cukriniu diabetu, iki 30 metų amžiaus
Naudojami mokymo metodai	Paskaitos (žinios apie cukrinį diabetą, jo tipus ir komplikacijas); Praktiniai užsiėmimai (valgio gaminimas iš naudingų maisto produktų)
Programos poveikis	Pasibaigus programai, buvo matoma, jog pagerėjo pacientų suvokimas apie ligą bei komplikacijas, jie išmoko vartoti maistą, kuris naudingas sveikatai, tačiau komplikacijų nesumažėjo, todėl rekomenduojama patobulinti esamą programą

Apibendrinat Ispanijoje vykdomas programas, galima daryti prielaidą, kad cukrinio diabeto programos yra svarbus edukacinis aspektas pacientų gyvenime. Kadangi mokymo programos padeda pacientams, sergantiems cukriniu diabetu, susitaikyti su liga ir išmokti kontroliuoti ją, galima teigti, kad mokymo programos padeda pacientams psichologiškai adaptuotis prie pasikeitusio gyvenimo. Kitas aspektas – pacientai, sergantys cukriniu diabetu, įgyja reikalingų sveikatos įgūdžių (sveika mityba, fizinis aktyvumas, glikemijos sekimas, kraujo spaudimo matavimas ir sekimas ir t.t.), sveikatos įgūdžiai padeda pacientams rūpintis savo sveikata. Taip pat mokymo programos padeda sumažinti sergančių cukriniu diabetu pacientų komplikacijų riziką bei įtraukia juos į gydymo procesą, todėl gerėja pacientų, sergančių cukriniu diabetu, išgyvenamumas. Ispanijoje mokymo programos yra kuriamos visai visuomenei. Kadangi sergamumas cukriniu diabetu kasmet didėja, siekiama sumažinti cukrinio diabeto paplitimą šalyje.

Nacionaliniu lygmeniu Europoje yra vykdomi projektai, skirti cukriniu diabetu sergantiems pacientams, bei prevenciniai projektai visai visuomenei, siekiant mažinti cukrinio diabeto paplitimą Europos šalyse. Atlikus išsamią vykdomų projektų analizę, juos galima suskirstyti į tris grupes:

- projektai, kurie orientuoti į prevenciją susirgti cukriniu diabetu,
- projektai, kurie skirti išsiaiškinti gyvenimo būdo veiksnius ir jų įtaką cukrinio diabeto ligos bei komplikacijų atsiradimui,
- projektai, kurie skirti komplikacijų prevencijai.

Europos šalyse (Belgijoje, Suomijoje, Graikijoje, Ispanijoje, Bulgarijoje ir Vengrijoje) yra vykdomas projektas – *Jausk diabetą* (angl. *Fell4diabetes*), kuris nukreiptas į rizikos grupių šeimas (pavyzdžiui, šeimoje vienas narys serga cukriniu diabetu ar turi polinkį susirgti cukriniu diabetu), siekiama kuo daugiau padėti šeimoms, kurios yra rizikos grupėje – suteikti reikalingų žinių, sukurti palankią socialinę ir fizinę aplinką, skatinti sveiką gyvenseną šeimoje. Kiti projektai – *Gyvenimo būdas ir diabetas* (angl. *Lifestyle and diabetes*) ir *Ankstyvoji prevencija* (angl. *Early prevention*) – skirti išsiaiškinti, kaip gyvenimo būdo veiksniai skatina susirgti cukriniu diabetu ir kokią įtaką daro komplikacijų atsiradimui. Taigi galima daryti prielaidą, kad vykdomi nacionaliniai projektai padeda išsiaiškinti cukrinio diabeto ligos atsiradimo ir komplikacijų priežastis, padeda imtis reikalingų veiksmų siekiant pagerinti situaciją Europos šalyse.

Apibendrinant galima teigti, jog išvardintų projektų pagrindinis tikslas yra išsiaiškinti gyvenimo kokybės poveikį cukrinio diabeto ligos atsiradimui, gyvenimo kokybės poveikį pacientų, sergančių cukriniu diabetu, komplikacijų atsiradimui. Nacionaliniai projektai, vykdomi Europos šalyse, siekia suvienyti skirtingas šalis siekiant sumažinti cukrinio diabeto paplitimą ir keičiant gyvenimo būdo veiksnius, kurie sukelia žalingą poveikį asmens sveikatai. Minėti projektai galėtų būti vykdomi ir Lietuvoje, tarptautinė patirtis ir bendradar-

biavimas su Europos šalimis padėtų spręsti iškilusias problemas, susijusias su cukrinio diabeto prevencija bei gyvenimo būdo keitimu.

7 lentelė. Nacionaliniai projektai, vykdomi Europoje (International diabetes federation, 2015)

	Nacionaliniai projektai vykdomi Europoje			
Šalis	Vykdomi projektai	Kam skirti projektai	Projektų tikslas	Poveikis
Anglija, Prancūzija, Vokietija, Italija, Lenkija, Ispanija	*Gyvenimo būdas ir diabetas* (angl. *Lifestyle and diabetes*)	Visai visuomenei ir asmenims, sergantiems II tipo cukriniu diabetu	- Išsiaiškinti pagrindinius gyvenimo būdo veiksnius, kurie turi įtakos susirgti cukriniu diabetu; - Išsiaiškinti, kaip gyvenimo būdas turi įtakos pacientų, sergančių cukriniu diabetu, komplikacijų atsiradimui.	Pastebima, kad didelę įtaką susirgti cukriniu diabetu turi gyvenimo būdas, todėl siekiama imtis veiksmų bendradarbiaujant su Europos šalimis.
Belgija, Suomija, Graikija, Ispanija, Bulgarija Vengrija	*Jausk diabetą* (angl. *Fell4diabetes*)	Projektas skirtas šeimoms, kuriose yra sergantis cukriniu diabetu šeimos narys, arba šeimoms, kuriose yra rizika susirgti cukriniu diabetu	- Parengti, įgyvendinti ir įvertinti įrodymais pagrįstą ir potencialiai ekonomiškai efektyvią bei keičiamo dydžio intervencinę programą, skirtą užkirsti kelią II tipo diabetui visoje Europoje, daugiausiai dėmesio skiriant rizikos grupių šeimoms; - Sukurti palankią socialinę ir fizinę aplinką; - Skatinti sveiką gyvenseną tarp vaikų ir jų šeimos narių.	Projektas vykdomas nuo 2014 metų ir bus vykdomas iki 2019 metų, kol kas rezultatai nepateikti.
Portugalija	*Ankstyvoji prevencija* (angl. *Early prevention*)	Pacientams, sergantiems II tipo cukriniu diabetu	-Išsiaiškinti, kokį poveikį komplikacijoms daro gyvenimo būdas ir medicininės intervencijos.	Projektas pradėtas vykdyti 2012 m. ir baigtas 2017 metais. Atlikus tyrimus, buvo pastebėta, kad reikalinga sukurti mokymo programas pacientams, sergantiems cukriniu diabetu, atsižvelgiant į gyvenimo kultūrą, adaptuotas pagal amžiaus grupes.

Cukrinio diabeto programos ir projektai Lietuvoje

Lietuvoje cukriniu diabetu sergančių pacientų mokymas yra pabrėžiamas mokslinėje literatūroje, tačiau vykdytų cukrinio diabeto mokymo programų / projektų, kurie būtų reglamentuoti, yra tik 2. Lietuvos diabeto asociacija 2006–2007 m. įgyvendino projektą *Cukrinio diabeto kontrolė – cukriniu diabetu sergančiųjų mokymas*. Mokymo programoje dalyvavo apie 2,5 tūkst. žmonių (diabetu sergantieji, jų šeimų nariai, slaugytojai ir kt.) iš įvairių Lietuvos miestų ir rajonų, dauguma (per 1600) buvo vyresnio amžiaus žmonės, sergantys II tipo diabetu. Apie 400 – sergantieji I tipo diabetu bei daugiau negu 500 šeimos narių ir kt. Atlikus apžvalginį programos įvertinimui skirtą tyrimą, nustatyta, kad maždaug 70 proc. tikrintų žmonių diabeto kontrolė yra bloga, tai tik parodė, kad yra būtinas nuolatinis mokymas, mokymo programų vykdymas, kad suprastų ligos kontrolės svarbą, mokėtų pritaikyti žinias praktiškai ir pagerėtų sveikatos būklė. Tyrimo metu sutapo pacientų, mokytojų ir ekspertų požiūris dėl prasto cukrinio diabeto pacientų mokymų paslaugos prieinamumo, buvo pasiūlyta ją tobulinti. Pasibaigus projektui ir įvykdžius cukrinio diabeto mokymo programą, matomi akivaizdūs pokyčiai – pacientai, sergantys cukriniu diabetu, išmoko sveikai maitintis ir vartoti tinkamus maisto produktus, pacientai laikėsi fizinio aktyvumo režimo bei įsitraukė į gydymo režimą (Diabeto asociacija, 2007).

Cukrinio diabeto kontrolės 2006–2007 m. programos rezultatai parodė (Lietuvos sveikatos apsaugos ministerija, 2008 m. lapkričio 26 d. Nr. V-1143), kad tikslinga cukrinio diabeto kontrolės programą tęsti ir

toliau, taigi Lietuvoje buvo vykdoma papildyta cukrinio diabeto kontrolės 2009–2011 m. programa, kurios tikslas – sukurti vieningą sistemą, kuri būtų atsakinga už pirminę angliavandenių apykaitos sutrikimų rizikos profilaktiką, diabeto profilaktiką, ankstyvosios cukrinio diabeto diagnostikos sistemos tobulinimą ir praktinį diegimą, sergančiųjų cukriniu diabetu kontrolės gerinimą siekiant atitolinti komplikacijų atsiradimą, cukriniu diabetu sergančių asmenų komplikacijų gydymo tobulinimą siekiant išsaugoti sergančiųjų darbingumą ir gyvenimo kokybę, gerinti įvairių profesinių kvalifikacijų sveikatos priežiūros specialistų, mokslininkų ir pacientų bendradarbiavimą, stengiantis padėti sergantiesiems įveikti su liga susijusias problemas. Programoje buvo naudojamos įvairios priemonės:

- masinių informacijos priemonių, tokių kaip radijas, telekomunikacijos priemonės, panaudojimas (žmonių švietimas apie cukrinio diabeto rizikos veiksnius, ankstyvos diagnostikos galimybę), sveikos gyvensenos skatinimas: televizijos, radijo laidų kūrimas, spaudos konferencijų rengimas,
- mokomieji bukletai, skirti cukriniu diabetu sergantiems pacientams,
- mokomosios stovyklos vaikams ir jaunuoliams,
- mokomosios metodikos, skirtos medicinos darbuotojams, kurie dirba su pacientais, sergančiais cukriniu diabetu.

Taigi programos rezultatai parodė, kad Lietuvoje tikimybė susirgti cukriniu diabetu yra padidėjusi, todėl buvo taikytos priemonės visuomenei per švietimą ir mokymą, ši programa buvo nukreipta profilaktiškai, siekiant sumažinti cukrinio diabeto sergamumą (Lietuvos sveikatos apsaugos ministerija, 2008 m. lapkričio 26 d. Nr. V-1143).

Apibendrinant Lietuvoje vykdomus programas ir projektus cukriniu diabetu sergantiems pacientams, galima įžvelgti, kad minimalus edukacinis procesas yra vykdomas, tačiau to nepakanka, minėtos diabeto kontrolinės programos davė teigiamų rezultatų – pagerėjo pacientų, sergančių cukriniu diabetu, suvokimo lygis, jie įgijo reikalingų sveikatos įgūdžių, tačiau vykdytas mokymo procesas vyko dviem etapais nuo 2006 m. iki 2007 m. ir nuo 2009 m. iki 2011 m., taigi mokymo procesas nevyksta nuolatos ir kryptingai. Lyginant su Europos šalyse vykdomomis programomis, Lietuvoje turėtų būti vykdomos nuolatinės programos, kurios būtų skirtingos pagal pacientų amžių grupes, vietovę, ligos tipą bei sirgimo laiką. Be to, Lietuva galėtų imti pavyzdį iš Ispanijoje vykdomų programų, kurios kryptingai vyksta ir yra nukreiptos į visą visuomenę (apima ne tik sergančiuosius cukriniu diabetu pacientus, bet ir artimuosius bei aplinkinius žmones). Kitas pastebėjimas Lietuvai reikėtų sukurti diabeto mokymų programų, kurios būtų skirtos vaikams, sergantiems cukriniu diabetu, nes vaikų ir tėvų mokymas padėtų išvengti komplikacijų atsiradimo, skatintų vaiką rūpintis savo sveikata. Ne mažiau svarbu, kad Lietuva bendradarbiautų su kitomis šalimis ir tikslingai įsitrauktų į nacionalinius diabeto projektus.

Išvados

1. Europos šalyse (Čekijoje, Prancūzijoje, Ispanijoje, Italijoje, Anglijoje, Vokietijoje, Belgijoje, Suomijoje, Graikijoje, Bulgarijoje, Vengrijoje, Portugalijoje ir Lenkijoje*)* yra vykdomi cukrinio diabeto mokymo programos ir projektai, skirti cukriniu diabetu sergantiems pacientams. Programos ir projektai yra: šviečiamojo pobūdžio, skirti visai visuomenei, siekiant sumažinti cukrinio diabeto sergamumą; prevencinės programos, skirtos cukriniu diabetu sergantiems pacientams, siekiant sumažinti komplikacijų skaičių, ir mokymo programos ir projektai, skirti ugdyti sveikatos ir socialiniams įgūdžiams.
2. Lietuvoje mokymo programų ir projektų yra tik 2. Mokymo programa buvo vykdoma siekiant kontroliuoti cukrinio diabeto paplitimą. Nustatyta, kad pacientai, sergantys cukriniu diabetu, išmoko kontroliuoti savo ligą (sekti glikemiją, rūpintis sveikata), tačiau pabrėžiama, kad reikėtų sukurti ilgalaikę mokymo programą. Lietuvoje vykdomas projektas 2006–2007 m. *Cukrinio diabeto kontrolė – cukriniu diabetu sergančiųjų mokymas* buvo skirtas sužinoti cukrinio diabeto paplitimą ir kokių žinių ir sveikatos įgūdžių pacientams, sergantiems cukriniu diabetu, trūksta.

Rekomendacijos

- Sukurti ir vykdyti diabeto mokymo programas nuosekliai ir organizuotai, diabeto mokymo programos turėtų būti adaptuotos pagal amžių (vaikams ir suaugusiems).

- Lietuvoje reikėtų didesnį dėmesį skirti visos visuomenės švietimui, vykdyti diabeto mokymo programas apie sveiką gyvenseną, siekiant mažinti diabeto naujų atvejų atsiradimą.
- Lietuvai reikėtų įsitraukti į nacionalinius diabeto projektus, bendradarbiaujant su kitomis šalimis būtų galimybė pasisemti patirties, kaip tikslingai vykdyti diabeto kontrolę.

Literatūra

Abubakari, A., Cousins, R., Thomas, C., Sharma D., & Naderali E.(2016). Sociodemographic and clinical predictors of self-management among people with poorly controlled type 1 and type 2 diabetes: The rolle of illness perceptions and self-efficacy. *Journal of diabetes research*, 7, 1–12.

Anne, T., & Nettles, M. (2005). Patient education in hospital. *Diabetes spectrum*, 1, 44–48.

Adolfsonn, E., Walker-Engstrom, D., & Smide B. (2007). Patient education in type 2 diabetes –a randomized controlled 1-year follow-up study. *Diabetes research and clinical practice*, 76, 2007.

Aglinskaitė ,B., Žuravliova, T., Žiliukas, G. (2015). Paauglių sergančių cukriniu diabetu, su sveikata susijusi gyvenimo kokybė. *Visuomenės sveikata*, 1, 72–75.

Albano, M., Crozet, C., & D'ivernois. (2008). Analysis of the 2004–2007 literature on therapeutic patient education in diabetes: results and trends. *Acta diabetologica*, 45, 211–219.

Batulevičienė, V.,Gaidimauskaitė, S.,Batulevičius D. (2013). Lietuvos gyventojų II tipo cukrinio diabeto valdymas. *Sveikatos mokslai*, 4, 78–83.

Bartkevičiūtė, B., Venskaitytė, E., Samėnienė, J., Blaževičienė A. (2015). Sergančiųjų cukriniu diabetu orientuota į pacientą slauga. *Slauga*, 3, 77–86.

Bastable, S. B. (2017). *Patient education: (second edition).* Burlington: Education.

Colson, S., Cote, J., & Gentile S. (2016). An integrative review of the qality and outcomes of diabetes education programs for children and adolescents. *Sage journal*, 8, 5–15.

Clapin, H., Hop, L. , & Ritchie E. (2016). Home-based vs in patient education for children newly diagnosed with type 1 diabetes. *Pediatric diabetes*, 8, 104–123.

Conde –Barreiro, S., Rodriguesz –Rigual, M., Bueno –Lozano, G., Lopez –Siguero, J., & Gonzalez -Pelegrin B. (2014). Epidemiology of type 1 diabetes mellitus in children in Spain. *Pubmed journal*. 3, 176–189.

Dorresteijn, J., Kriegsmann, D., & Assendelft W. (2012). Patient education for preventing diabetic foot ulceration. *The cochrane collaboration*, 10, 1–51.

González-Juanatey, J. R., Alegría-Ezquerra, E., & Aznar-Costa, J., (2006). Knowledge and application of clinical practice guidelines on cardiovascular risk in general and specialized consultations. *Spanish Journal of Cardiology*, 59, 801–806.

Garcia Planas, M. (2013). Degree of millor of the compliment of the physical exercise in pacients amb diabetus tipus 2. *Spanish Journal of Cardiology*, 2, 65.

Healy, S., Black, D., & Harris, C. (2013). Inpatient diabetes education is associated with less frequent hospital readmission among patients with poor glycemic control. *Diabetes care*, 8, 1–8.

Haas, L., Maryniuk, M., & Beck, J. (2013). Nationals standards for diabetes self-management education and suport. *Diabetes care*, 36, 100–108.

Hill-Brigs, F., Smith, A. (2008). Evulation of diabetes and cardiovascular disease print patient education materials for use with low health literate populations. *Diabetes care*, 4, 667–671.

Healy, S., Black, D., & Harris C. (2013). Inpatient diabetes education is associated with less frequent hospital readmission among patients with poor glycemic control. *Diabetes care*, 8, 1–8

International Diabetes Federation (2015). *IDF Diabetes atlas (seven edition)*.Brussels: Belgium.

International Diabetes Federation (2017). *IDF Diabetes atlas (eigth edition)*.Brussels: Belgium.

Lemozy-Cadroy, S., Crognier, S., & Chauchard M. (2002). Intensified treatment of type 1 diabetes:prospective evaluotion at one year of a therapeutic patient education programme. *Diabetes and metabolism*, 4, 287–294.

Lietuvos sveikatos apsaugos ministerija. (2008). *Dėl cukrinio diabeto kontrolės 2009–2011 metų programos patvirtinimo* (2008 m. lapkričio 26 d. Nr. V-1143). https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.E357A86CBD45 (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

Manuel Aguilar Diosdado, et al. (2009). II Plan Integral de Diabetes de Andalucía: 2009–2013. *Sevilla: Consejería de Salud*, 29, 138.

Martín, P. P., de Pablos Velasco, P. L. (2008). Monitoring of renal function in the patient with diabetes. Spanish *Journal of Cardiology*, 24, 375.

Norkus A. (2013). *Endokrinologijos praktinis vadovas*, Kaunas: Lietuvos sveikatos mokslų universitetas.

Peičius, E., Kučinskaitė, A. (2014). Lėtinėmis neinfekcinėmis ligomis sergančių pacientų dalyvavimas priimant pirminės sveikatos priežiūros spendimus: kokybinio tyrimo analizė. *Visuomenės sveikata*, 1, 90–97.

Pérez-Cuevas, R., Reyes-Morales, H., Flores-Hernández, S., Wacher-Rodarte, N. (2007). Effect of a clinical practice guide for the management of type 2 diabetes. *Med Inst Mex Seguro* So, 4, 353–360.

Price, K., Knowles, J., & Fox M. (2015). Effectiveness of the kids in control of food structured education course for 11-16 years olds with type 1 diabetes. *Diabetic medice*, 2, 192–203.
Powers, M., Bardsley, J., & Cypress M. (2017). Diabetes self-management education and suport in type 2 diabetes. *The diabetes educator*, 1, 40–53.
Pop –Busui, R., Braffet, B., Zinman, B., Martin, C., White, N., & Herman, W.(2017). Cardiovascular autonomic neuropathy and cardiovascular oucomes in the diabetes control and complications trials/epidemiology of diabetes interventions and complications study. *Diabetes care*, 1, 94–100.
Swift, P., Cullen, K., & Knowles J. (2009). Diabetes education in children and adolescents. *Pediatric diabetes*, 10, 51–57.
Steed, L., Cooke, D., & Newman, S. (2003). A systemic review of psychosocial outcomes following education, self-management and psychological interventions in diabetes mellitus. *Patient education and counseling*, 51, 5–15.
Sper-Hillen, J., Beaton, S., & Fernandes, O.(2011). Comparative effectiveness of patient education methods for type 2 diabetes. *JAMA cardiology*, 22, 2001–2010.
Szafraniec-Burylo S., Sliwczynski A., Prusaczyk., Zuk P. (2016). Integrated care for diabetes patients in Poland. *International journal of integrated care*, 6, 1–8.
Ubanavičiūtė, A., Šapoka, V., Urbanavičius, V. (2010). Cukriniu diabetu sergančių cukriniu diabetu mirtingumo rodikliai Lietuvoje. *Gerontoligija*, 11, 103–110.
Visser, A., Snoek, F. (2004). Perspectives on education and counseling for diabetes patient. *Patient education and counseling*, 53, 251–255.
World Health Organization. (2016). *World health statistics*: *Monitoring health for the Sustainable development goals.* Switzerland: Geneva.
Zagurskienė, D., Misevičienė, I. (2008). Pacientų ir slaugytojų nuomonės apie sveikatos mokymą ir slaugytojų dalyvavimą šiame procese palyginimas. *Slaugos mokslas*, 11, 885–894.
Zimmet, P., Alberti, M. M., & George, K.(2005). A new global definition of the metabolic syndrome proposed by the International Diabetes Federation: foundation and results. *Spanish Journal of Cardiology*, 58, 1371–1376.

IMPLEMENTATION OF TRAINING PROGRAMS AND PROJECTS FOR PATIENTS WITH DIABETES MELLITUS IN EUROPE AND IN LITHUANIA

INDRE ČERGELYTE, VIDA GUDŽINSKIENĖ,
Mykolas Romeris University

S u m m a r y

In the progress of human civilization, demand in patients' care is growing, and there is a need to change and augment education information, refresh learning methods. This is seen in patients suffering from diabetes, though there is no clear opinion about most relevant methods and programs. Aim of this article is analysis of educational programs and projects dedicated for diabetes patients in Europe and Lithuania. From scientific literature, publications, regulative local documents, and national-wide statistics, information about these projects and programs was retrieved. Literature analysis, meta-analysis and review was made. This method stipulated knowledge in published scientific data.

Programs and projects are as follow: educational for society members towards lowering morbidity (Czech Republic, France, Spain, Italy, England, Germany, Belgium, Finland, Greece, Bulgaria, Hungary, Portugal, Poland); preventative for diabetes patients towards lowering number of complications and educational for diabetes patients towards teaching health and social skills. In Lithuania, we found a few educational programs and projects for diabetes control, dedicated for society, and motivating healthy lifestyle through lowering diabetes risk. Also, projects are implemented for patients with diabetes for complication control and reduction per healthy nutrition, increased physical activity, and preventing both employment and quality of life. After the analysis of European and Lithuanian diabetes programs and projects, following recommendations were made: to establish and begin educational programs in a more consistent and organized way; diabetes programs should be adapted according to different age groups (adults or children). A higher attention should be payed to public education, healthy lifestyle, and diabetes incidence lowering. Lithuania should enter international projects, and this collaboration could improve experience in diabetes control.

SOCIALINĖS REPREZENTACIJOS: DAUGIAMETODOLOGINĖS ANALIZĖS PRIEIGOS TEIKIAMŲ GALIMYBIŲ APŽVALGA

BIRUTĖ JATKAUSKIENĖ, MODESTAS NUGARAS
Klaipėdos universitetas

Anotacija. Šis straipsnis yra teorinio pobūdžio, todėl jo *tikslas* – apžvelgti daugiametodologinės socialinių reprezentacijų analizės prieigos galimybes, akcentuojant specifinius tyrimo metodus ir technikas. Socialinių reprezentacijų analizė, taikant specifinius metodus ir technikas, ypač derinat juos su tradiciniais tyrimo metodais, leidžia ne tik geriau suprasti konceptą, bet ir atveria platesnes bei gilesnes socialinės reprezentacijos turinio, jos konstravimosi, centrinės ir periferinės sistemos analizės perspektyvas. Straipsnyje keliami tokie probleminiai klausimai: kokios yra socialinių reprezentacijų koncepto pagrindinės idėjos? Kokia socialinių reprezentacijų struktūra turinio, proceso ir sistemos požiūriais? Kaip galima analizuoti socialines reprezentacijas, taikant daugiametodologinę analizės prieigą? Straipsnį sudaro įvadas, trys dalys ir išvados bei literatūros sąrašas. Pirmoje straipsnio dalyje pristatomos pagrindinės socialinių reprezentacijų koncepto idėjos ir funkcijos. Antroje dalyje nurodoma, kad socialinių reprezentacijų struktūrą galima analizuoti turinio, konstravimosi proceso ir sistemos aspektais. Norint atlikti šių struktūrinių elementų analizę, reikia taikyti daugiametodologinę analizės prieigą, išmanyti specifinius tyrimo metodus ir technikas, kurie praplėstų socialinių reprezentacijų analizės galimybes. Specifiniai socialinės reprezentacijos analizės metodai ir technikos išsamiau apžvelgiami trečioje straipsnio dalyje. Išvadose pabrėžiama tai, kad daugiametodologinės analizės prieigos taikymas praplečia analizės galimybių ribas, t. y. padeda ne tik nustatyti socialinių reprezentacijų turinį (ką galima atlikti ir tradiciniais tyrimo metodais), bet leidžia: a) išanalizuoti socialinių reprezentacijų struktūrą, b) verifikuoti socialinių reprezentacijų sistemos centralumą, c) ištirti socialinės reprezentacijos elementų tarpusavio ryšius.
Esminiai žodžiai: socialinės reprezentacijos, jų funkcijos, struktūra, daugiametodologinė analizės prieiga, specifiniai socialinių reprezentacijų analizės metodai.

Abstract. This article is theoretical in nature and its goal is to review approaches to the multi-methodological analysis of social representations through the focus on specific research methods and techniques. In particular, by combining the latter with classic methods of research, the analysis not only allows for a better understanding of the concept, but also suggests wider and deeper perspectives of the content of social representation, its construct, as well as central and peripheral system study. The article poses the following problematic issues: what are the key ideas of the concept of social representations? What is the structure of social representations in terms of a content, process, and system? What are the ways of analysing social representations through the multi-methodological approach? The article consists of an introduction, three parts, findings, and a list of references. The first part presents key ideas and functions of the concept of social representations. The second part suggests that the structure of social representations can be analyzed in terms of a content, constructing process, and system. A study of the above structural elements requires a multi-methodological approach, knowledge of specific research methods and techniques to enhance the possibilities of analysis of social representations. The specific methods and techniques for analysing social representation are described in more detail in the third part of the article. The findings emphasise the fact that multimethodology expands the boundaries of analysis, i.e., enables not only to determine the content of social representations (which can be done by traditional methods of research), but also: a) to analyse the structure of social representations; b) to verify the centrality of the system of social representations; c) to study the relationships among the elements of social representation.
Key words: social representations, their functions, structure, multi-methodological approach to analysis, specific methods of analysis of social representations.

Įvadas

Šiandieną vis daugiau kalbama apie socialines reprezentacijas. Jos akcentuojamos įvairiuose profesionalizacijos, komunikacijos, bendradarbiavimo ir kt. kontekstuose. Viena iš pagrindinių socialinių reprezentacijų analizės aktualumo, praktinės naudos priežasčių yra ta, kad mums visiems svarbu žinoti, kuo mes remiamės, palaikydami santykius su mus supančia aplinka, pasauliu, kitais žmonėmis. Mus supančiame pasaulyje visada iškyla poreikis kažkuo remtis, vadovautis, kažką įvaldyti, identifikuoti, spręsti vienokias ar kitokias problemas. Štai kodėl mes susikuriame socialines reprezentacijas, nes jos yra – „*... tam tikra socialiai sukurta ir pasidalinta žinių forma, turinti praktinę bendros realybės konstravimo viziją*“ (Jodelet, 1989, p. 36).

Socialinių reprezentacijų koncepto naudojimas skirtingų disciplinų moksliniuose tyrimuose sukėlė tam tikrą konceptualią sumaištį, todėl dar ir šiandieną kai kada pati koncepto samprata nėra aiški, nors jau E. Durkheimas apibūdino socialines reprezentacijas kaip socialinės sąveikos produktą. Manytina, kad api-

brėžti socialinių reprezentacijų konceptą gana sudėtinga todėl, kad jis pasižymi „*mišria savo pozicija ištisos serijos psichologijos ir sociologijos konceptų sankirtoje*“ (Moscovici, 1976, p. 39). Tik XX a. viduryje buvo sugrįžta prie E. Durkheimo mokslinio palikimo, kai įvairios disciplinos (sociologija, socialinė psichologija, antropologija, istorija ir kt.) ėmė domėtis socialinių reprezentacijų konceptu, jį papildė naujomis teorinėmis prielaidomis ir empirinėmis įžvalgomis.

Naujos įvairių disciplinų žinios leido socialinių reprezentacijų konceptui tapti teorija, kurią ir toliau grindė S. Moscovici (1976; 2003 ir kt.) bei kiti autoriai: D. Jodelet (1989; 1992; 1994; 2003), W. Doise (1985), P. Moliner (1989; 1993; 1996; 2004), J. C. Abric (1989; 2003 (a), (b), (c) ; 2011) ir kt. tyrėjai. S. Moscovici ne tik prikėlė E. Durkheimo palikimą, pereidamas nuo kolektyvinių prie socialinių reprezentacijų, bet ir atvėrė kelią jų analizės tarpdisciplinišku mui, daugiametodologinei analizės prieigai. Tokia socialinių reprezentacijų analizė leidžia pereiti nuo aprašymo prie aiškinimo, papildyti sociografinius ar statistinius tyrimus, užpildyti spragas, atsiradusias dėl mikro- ar makrosociologinės analizės. Todėl socialinės reprezentacijos tapo psichologijos, sociologijos, edukologijos, kitų socialinių mokslų konceptu, leidžiančiu numatyti ir taikyti tarpdisciplininę daugiametodologinę analizės prieigą.

Kadangi straipsnio autorių mokslinių interesų sritis yra akademinės bendruomenės veikla, dėstytojų ir studentų profesionalizacija, jų socialinės reprezentacijos, tenka akcentuoti tai, kad vykstant aukštųjų mokyklų reorganizacijos procesams, akademinė bendruomenė, kaip atskira socialinė grupė, buvo ir yra stebima, analizuojama, tiriama, taikant įvairius tradicinius pažinimo metodus. Lietuvos tyrėjų edukologų taikomi tradiciniai kiekybiniai ar kokybiniai tyrimo metodai bei technikos dažnokai skirti tyrimo dalyvių požiūrio į vieną ar kitą reiškinį, procesą atskleidimui, patirties analizei ir kt. Tai visiems suprantama ir priimtina, tik vertėtų pastebėti, kad socialinės reprezentacijos, nepaisant jų aktualumo ir teikiamos praktinės naudos, tik retais atvejais tampa jų tyrimo objektu. Galbūt taip nutinka todėl, kad kai kurie tyrėjai nėra įvaldę pakankamo skaičiaus jų pažinimo priemonių? Tačiau šiuolaikinis edukologijos mokslininkas, tyrėjas „*...turėtų būti išmokęs valdyti labai gausias pažinimo priemones, papildant tradicinius tyrimo metodus šiuolaikiniais mokslinio pažinimo būdais, taikant, pavyzdžiui, psichologinius, sociologinius, filosofinius, kibernetinius reiškinių ir procesų pažinimo metodus*“ (Bitinas, 1998, p. 6). Vadinasi, kalba eina apie daugiametodologinę analizės prieigą, taikant tradicinius ir specifinius tyrimo metodus.

Specifiniai socialinių reprezentacijų tyrimo metodai davė puikių rezultatų, analizuojant įvairių sričių socialines grupes ir jų reprezentacijas. Tai įrodo atlikti įvairių žmogaus veiklos sričių socialinės reprezentacijos objektų tyrimai per paskutinius penkiasdešimt ir daugiau metų: S. Moscovici, 1961; C. Herzlich, 1969; M. J. Chombart de Lawe, 1971; P. Robert ir kt., 1978; D. Jodelet, 1989; G. Mugny ir kt., 1985, ir kt. (cit. Dosquet, 2011, p. 5). Minėti tyrimai peržengė socialinės psichologijos ribas ir įsitvirtino kituose veiklos laukuose: *politikos, vadybos* (Dosquet, 2011, p. 5), *socialinio darbo* (Abric, 1995 ir kt.), *akademinės bendruomenės* (Tafani ir kt., 2001; Moliner, 1996), *slaugos* (Moliner, 1998 ir kt.).

Nors šiandieną užsienio šalyse gausu mokslinių tyrimų, publikacijų socialinių reprezentacijų, jų analizės metodų, technikų tematika, tačiau ypač pradedančiam tyrėjui kyla daug teorinio ir praktinio pobūdžio klausimų. Tai suponavo šio straipsnio *probleminius klausimus*:

1. Kokios yra socialinių reprezentacijų koncepto pagrindinės idėjos?
2. Kokia socialinių reprezentacijų struktūra turinio, proceso ir sistemos požiūriais?
3. Kaip galima analizuoti socialines reprezentacijas, taikant daugiametodologinę analizės prieigą?

Šio *straipsnio tikslas* – apžvelgti daugiametodologinės socialinių reprezentacijų analizės prieigos galimybes, akcentuojant specifinius tyrimo metodus ir technikas.

Socialinių reprezentacijų analizė, taikant specifinius metodus ir technikas, leidžia ne tik geriau suprasti konceptą, bet ir atveria platesnes bei gilesnes socialinės reprezentacijos turinio, jos konstravimosi, centrinės ir periferinės sistemos analizės perspektyvas. Kartu vertėtų pažymėti, kad nė viena iš straipsnyje paminėtų technikų nėra nei geresnė, nei blogesnė už tradicines tyrimo technikas ar metodus. Tačiau daugiametodologinė tyrimo prieiga (taikant tradicinius į pokalbį ar apklausą, į dokumentų analizę orientuotus metodus ir specifinius socialinės reprezentacijos tyrimo metodus) gali suteikti tyrimo eigai ir rezultatams papildomos pridėtinės vertės, nes: „*...jokia vienintelė technika šiandieną neleidžia vienu metu surinkti duomenų, skirtų trims skirtingiems socialinės reprezentacijos elementams (turiniui, konstravimosi procesui ir centrinei bei periferinei sistemoms), o tai labai aiškiai reiškia, kad vienos kurios nors technikos taikymas nėra tinkamas,*

norint atlikti socialinės reprezentacijos analizę. Bet kokia socialinės reprezentacijos analizė turi būti grindžiama daugiametodologine tyrimo prieiga, akcentuojančia šiuos tris elementus" (Abric, 2003, p. 79).

Manytina, kad daugiametodologinės socialinių reprezentacijų analizės prieigos, akcentuojant specifinius tyrimo metodus bei technikas, apžvalga gali būti traktuojama kaip tam tikras autorių indėlis į edukologijos mokslinių tyrimų sritį.

Rengiant straipsnį, taikyti *mokslinės literatūros analizės,* siekiant atskleisti pagrindines socialinių reprezentacijų koncepto idėjas, jų struktūrą, daugiametodologinės analizės prieigos galimybes, ir *metaanalizės tyrimo metodai,* siekiant apžvelgti įvairių autorių atliktus įvairių sričių socialinių grupių reprezentacijų mokslinius tyrimus užsienio šalyse.

Analizuojama mokslinė literatūra buvo atsirinkta atsižvelgiant į tyrimo tikslą ir pagrindinius probleminius tyrimo klausimus, straipsnio autoriams gerai suprantama užsienio ir lietuvių kalba.

1. Socialinių reprezentacijų samprata, funkcijos

Moksliniuose darbuose ir bendrinėje kalboje socialinės reprezentacijos dažniausiai vartojamos daugiskaita. Ir tai visiškai suprantama, nes reprezentacijos organizuojasi, struktūruojasi, susijungia viena su kita, taip sudarydamos *„socialinių prasmių organizuotus junginius*" (Gilly, 2003, p. 364).

Įvertinant įvairių autorių, analizavusių socialines reprezentacijas, įžvalgas bei apibūdinant konceptą, galima atsekti keturias pagrindines idėjas:

1. Socialinės reprezentacijos – tai socialiai sukurtų, pasidalintų ir naudingų žinių forma. Anot D. Jodelet, socialinės reprezentacijos – „*tai tam tikra socialiai sukurta ir pasidalinta žinių forma, turinti praktinę bendros realybės konstravimo viziją"* (Jodelet, 1989, p. 36). Tokia žinių forma atsiranda patirties, informacijos, žinių, mąstymo modelių metu, kuriuos individai gauna ir perteikia kitiems tradicijų, švietimo, socialinės komunikacijos būdais.

2. *Apibūdinant socialinių reprezentacijų konceptą, subjektas ir objektas nėra griežtai atskirti vienas nuo kito*. Reprezentuoti ar reprezentuotis reiškia mentalinį veiksmą, kuriuo subjektas yra sujungiamas su objektu. „*Nėra reprezentacijos be jos objekto, nežiūrint į tai, ar pastarasis yra realus, ar įsivaizduojamas, esantis ar nesantis, objekto reprezentacija – tai jo atkūrimas, interpretavimas, siekiant objekto supratimo, paaiškinimo*" (Jodelet, 2003, p. 53). Psichologijos mokslo požiūriu reprezentacija – tai reiškinio, objekto, idėjos, situacijos ar pasaulio, kuriame egzistuojame, mentalinis vaizdinys, išreikštas figūra, simboliu, ženklu ir kt. Galbūt todėl J. C. Abric (2003a, p. 15) reprezentaciją apibūdino „*...kaip mentalinės veiklos produktą ir procesą, kurių metu individas ar jų grupė atkuria jiems reikšmingą, akivaizdžią realybę*". Todėl reprezentacija yra organizuota nuomonių, nuostatų, įsitikinimų informacijos visuma apie objektą ar situaciją. Socialinės reprezentacijos – tai vertybių, sąvokų ir praktikos sistema, turinti dvejopą paskirtį: „*pirma – įvesti tvarką, kuri suteiktų individams galimybę orientuotis socialinėje, materialiojoje aplinkoje ir joje dominuoti, antra – užtikrinti bendruomenės narių komunikaciją, suteikiant jiems vieningą bendravimo, juos supančios realybės, asmeninės ar kolektyvinės istorijos įvardijimo bei klasifikavimo kodą*" (Moscovici, 1969, p. 7). Todėl galima teigti, kad psichosocialiniu požiūriu socialinės reprezentacijos yra objektas, komunikacijos būdu pasidalintas tarp *ego ir alter,* atspindintis individų asmeninę patirtį ir socialinę praktiką.

3. Socialinės reprezentacijos pasižymi dinamišku pobūdžiu. W. Doise ir kt. (1986, p. 85) apibūdino socialines reprezentacijas kaip simbolinę ir labai dinamišką realybę, kaip veiklos ir žmonių komunikacijos produktą, kuris reiškiasi savita egzistencija, panašiai kaip kalba ar pinigai.

4. Socialinės reprezentacijos grindžiamos organizuotų ir struktūruotų kognityvinių ir kt. elementų visuma. J. C. Abric (2011, p. 17) nuomone, „*…socialinės reprezentacijos – individo, jį supančio pasaulio ir individo užimamos pozicijos tame pasaulyje sąveika*". Funkcionali pasaulio vizija leidžia individui ar jų grupei suteikti prasmę savo elgsenai, suprasti realybę, remiantis savąja verstybių sistema, vadinasi, pritapti, numatyti savo vietą realybėje. Anot minėto autoriaus, socialinės reprezentacijos suprantamos, kaip „*...organizuota objekto ar situacijos nuomonių, nuostatų, įsitikinimų ir informacijos visuma. Socialinės reprezentacijos vienu metu yra apibrėžtos paties veikėjo (jo istorijos, jo patirties), socialinės ir ideologinės sistemos, kurioje jis egzistuoja, ir santykių su socialine sistema pobūdžiu. Organizuota visuma, todėl bet kurią reprezentaciją sudaro turinys ir struktūra"* (Abric, 2005, p. 59).

Ilgainiui socialinė reprezentacija tampa pagrindine sąvoka analizuojant bet kurią individų, grupių, institucijų arba subtilesnę – idėjų, faktų, pasisakymų, praktinės veiklos sąveikos situaciją ar procesą.

Grįžtant prie koncepto sampratos klausimo, galima būtų pasinaudoti N. Roussiau ir kt. (2001, p. 19) apibrėžtimi: „*…socialinės reprezentacijos, tai konkretaus objekto socialiai sukonstruotų nuomonių visuma, kaip socialinės komunikacijos rezultatas, padedanti įvaldyti aplinką ir joje prisitaikyti, atsižvelgiant į savo socialinės grupės siūlomų simbolinių elementų funkcijas".*

Daugelis kitų autorių mėgino apibrėžti socialinių reprezentacijų kontekstą, akcentuodami skirtingas jo dimensijas. W. Doise (1985, p. 246) apibūdina socialines reprezentacijas kaip „*generuojančius pozicijos užėmimo principus, pozicijos, susietos su specifine integracija į socialinių santykių visumą, ir kaip principus, organizuojančius simbolinį santykių vyksmo procesą".*

Socialinių reprezentacijų funkcijos atskleidžia pačią socialinių reprezentacijų esmę. Pirmieji tyrėjai (pavyzdžiui, S. Moscovici) nurodė tik vieną pagrindinę funkciją, pasižyminčią dviguba paskirtimi: 1) nustatyti tvarką, padedančią individams susiorientuoti ir įvaldyti materialiąją aplinką; 2) palengvinti bendruomenės narių komunikaciją. Vėliau J. C. Abric (2003 a, p. 11–36) išskyrė ir apibūdino keturių kategorijų socialinių reprezentacijų funkcijas:

- *kognityvinės funkcijos.* Jos leidžia individui suprasti ir paaiškinti realybę, apibrėžti bendrą visiems grupės nariams pagrindinių vertybių sistemą, užtikrinančią grupės tarpusavio komunikaciją;
- *elgsenos orientavimo funkcijos.* Reprezentacijų paskirtis – įtaka kitam individui, pasauliui. Remiantis turimomis reprezentacijomis, individas orientuoja savo elgseną, požiūrius, nuostatas, nes reprezentacijos teikia prasmę objektui;
- *identiteto funkcijos.* Reprezentacijos konstruojamos individualiai arba kolektyviai. Reprezentacijų bendrumas grupės nariams leidžia dalintis ta pačia kalba, ta pačia realybės vizija, idėja;
- *aiškinamosios funkcijos* leidžia *a posteriori* paaiškinti arba pasiaiškinti patiems užimtą poziciją ar elgseną.

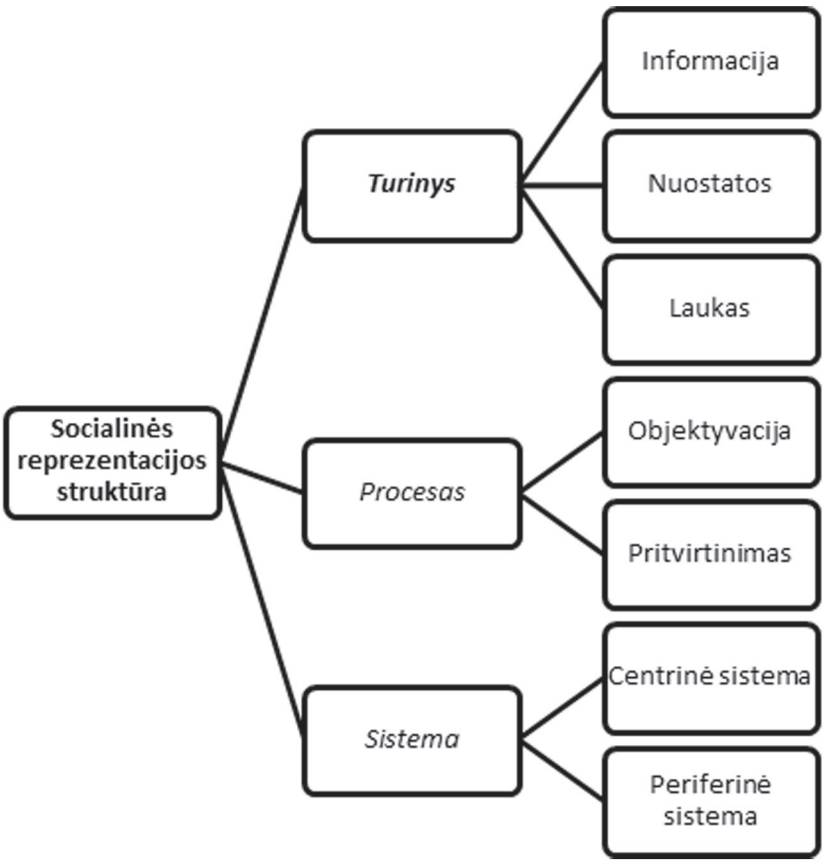
Socialinių reprezentacijų objekto egzistavimo sąlygos. Ne visos socialinės reprezentacijos gali būti traktuojamos kaip socialinis reiškinys, ne kiekvienas objektas gali tapti reprezentacijos objektu. Todėl tik kai kurie reiškiniai dėl savo techninių ar teorinių savybių yra daugiau ar mažiau tinkantys socialinių reprezentacijų analizei. Nusprendus atlikti socialinių reprezentacijų analizę, vertėtų atlikti tam tikrą diagnostiką ir įvertinti socialinių reprezentacijų *objekto egzistavimui reikalingas sąlygas*: objekto specifiką, grupės charakteristiką, kontekstą, socialinę dinamiką, ortodoksijos (ištikimybės doktrinai) nebuvimą (Moliner, 1993; 1996).

2. Socialinių reprezentacijų struktūra

Autoriai, analizavę socialines reprezentacijas (Jodelet, 1989; 2003; Abric, 2003, a, b, c; 2005, 2011; Moliner, 1995; 1996; 2002 ir kt.), sutaria dėl to, kad jų struktūrą galima analizuoti turinio, konstravimosi proceso ir sistemos aspektais. Reprezentacijos turinį sudaro trys dimensijos: nuostatos, informacija, laukas. Reprezentacijos turinys papildomas dviem socialinių reprezentacijų konstravimosi procesais: *objektyvacija ir pritvirtinimu* bei trečiąja dimensija – *centrinės ir periferinės reprezentacijos sistemomis:*

Matomai dėl jos struktūros elementų gausos reiškiasi socialinių reprezentacijų daugiaprasmiškumas. P. Moliner ir kt. (2002) pastebėjo, kad socialinių reprezentacijų turinys gali būti skirtingai traktuojamas, priklausomai nuo nuomonių, informacijos ar įsitikinimo, todėl pastarosios sąvokos turi būti aiškiai apibrėžtos, nes „*...ribos tarp „aš galvoju" ir „aš esu įsitikinęs" dažnai yra labai trapios"* (Moliner ir kt., 2002 p. 13).

Pagrindiniai klausimai, į kuriuos nuolat ieškoma atsakymų, dažniausiai yra tokie: kaip konstruojamos ar konstruojasi socialinės reprezentacijos? Kokia jų struktūra? Kilmė? Kaip transformuojasi reprezentacijos? Todėl S. Moscovici (2003, p. 79–103) pateikė du procesus, kurie vyksta konstruojantis socialinėms reprezentacijoms – *objektyvaciją ir pritvirtinimą.* Vadinasi, analizė socialinių reprezentacijų konstravimo proceso aspektu reiškia, kad procesas sudarytas iš dviejų elementų: *objektyvacijos* ir *pritvirtinimo*. Šie abu mechanizmai atskleidžia tai, kaip socialumas transformuoja objektą, informaciją ar įvykį į naują reprezentaciją ir kaip pati reprezentacija gali keisti socialumą.



1 paveikslas. Socialinės reprezentacijos struktūra

Remiantis centrinio branduolio teorija, socialinės reprezentacijos yra *„sociokognityvinė sistema, sudaryta iš dviejų, tarpusavyje sąveikaujančių posistemių“* (Abric, 2003, p. 82). Reprezentacijų sistema organizuota taip, kad jos elementai priklauso vienas nuo kito. J. C. Abric (2005, p. 59), centrinio branduolio teorijos autorius, nurodo dvi reprezentacijas struktūruojančias sistemas, sujungtas specifinėmis funkcijomis, kurios daugiau ar mažiau užtikrina reprezentacijų stabilumą. Tai centrinis branduolys ir periferiniai elementai arba centrinė ir periferinė sistemos.

„Centrinis branduolys yra stabiliausias reprezentacijos elementas, užtikrinantis pastarosios gyvavimą mobiliuose, kintančiuose kontekstuose“ (Abric, 2003, p. 22). Jis yra apibrėžtas reprezentuojamo objekto pobūdžio, subjekto ir objekto santykių, supančios ideologinės aplinkos normų ir vertybių sistemos. Kartais centrinio branduolio elementais tampa stereotipai ar prototipai.

Periferiniai centrinio branduolio elementai organizuojasi apie centrinį branduolį. Jie daugiau ar mažiau nutolę nuo centrinio branduolio ir sudaro centrinio branduolio bei konkrečios situacijos, kurioje formuojasi reprezentacija, sąsajas (Abric, 2003 p. 25). Todėl periferiniai reprezentacijos elementai tiesiogiai siejasi su individo kontekstu. Periferinė sistema atstovauja individualioms cherakteristikoms ir kontekstui, kuriame individai gali tobulėti.

Norint atlikti šių struktūrinių elementų analizę, reikia taikyti daugiametodologinę analizės prieigą, išmanyti specifinius tyrimo metodus ir technikas, kurie praplėstų socialinių reprezentacijų analizės galimybes. Specifiniai socialinės reprezentacijos metodai ir technikos išsamiau apžvelgiami trečioje straipsnio dalyje.

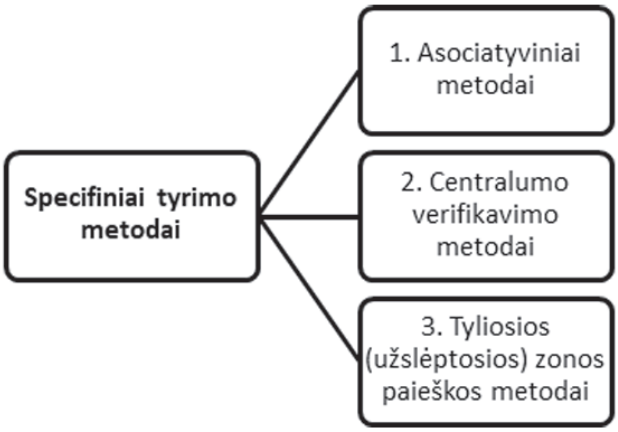
2. Socialinių reprezentacijų tyrimo galimybės: tyrimo modelių ir specifinių metodų apžvalga

Socialinių reprezentacijų analizės galimybės gali būti kelios: taikant tradicinius tyrimo metodus, orientuotus į pokalbį, apklausą ar dokumentų analizę, bei taikant specifinius analizės metodus ir technikas. Arba

taikant daugiametodologinę analizės prieigą, kai derinami tradiciniai ir specifiniai tyrimo metodai bei technikos. Tai priklauso nuo pasirinkto tyrimo modelio.

Nuo pat savo atsiradimo pradžios S. Moscovici socialinių reprezentacijų grindžiamoji teorija buvo labai išplėtota metodologiniu požiūriu. Tokiu būdu šiandieną galima kalbėti apie kelis skirtingus socialinių reprezentacijų tyrimo modelius: a) *sociogenetinį* (antropologinė ir istorinė prieiga); b) *sociodinaminį* (Ženevos mokykla, daugiadimensinė ir faktorinė analizė); c) *struktūrinį* (Aix-en-Provence mokykla, metodai, leidžiantys formuluoti centralumo hipotezes, teikiančias galimybę atskleisti reprezentacijos struktūrą).

Centrinio branduolio teorija leido atsirasti daugeliui specifinių duomenų rinkimo metodų, technikų, skirtų socialinės reprezentacijos turinio, struktūros, orientacijos analizei. Galima teigti, kad specifinių socialinių reprezentacijų metodai siekia trijų skirtingų tikslų: *1) nustatyti socialinių reprezentacijų turinį; 2) išanalizuoti socialinių reprezentacijų struktūrą; 3) verifikuoti socialinių reprezentacijų sistemos centralumą.* Pagal tai galima būtų skirti tris skirtingas duomenų rinkimo metodų, skirtų socialinių reprezentacijų analizei, grupes:



2 paveikslas. Specifinių metodų, technikų, skirtų socialinių reprezentacijų analizei, grupės

Remiantis C. Flament ir kt. (2003, p. 58), galima teigti, kad visų *asociatyvinių metodų* ir procedūrų principas yra skirtas pagrindinio prasminio vieneto ir asociacijos ryšio nustatymui. Dažniausiai pagrindinis prasminis vienetas įgauna žodžio, trumpos frazės ar išsireiškimo pavidalą. Asociatyviniai metodai labai dažnai įvardijami kaip technikos. Galima kalbėti apie įvairias technikas, kurios tampa metodais, kai yra sistemingai (metodiškai) taikomos ir sudaro viso tyrimo atsparą.

1. Asociatyviniai metodai ir technikos taikomi, norint nustatyti ir išanalizuoti socialinės reprezentacijos turinį. Tam naudojamos *laisvosios asociacijos* (pradininkas – S. Moscovici, 1976), *asociacijų žemėlapio, asociacijų tinklo ir kt. technikos.* Be to, socialinės reprezentacijos turinio analizei taikomi ir klasikiniai tyrimo metodai: *pokalbis, apklausa, monografinis tyrimas, piešiniai ir kt.* (Abric, 2003 (c), p. 12).

Beveik visų specifinių socialinių reprezentacijų analizės technikų pagrindas – verbalinė individų ar jų grupių komunikacija. Labai ilgą laiką analizuojant socialines reprezentacijas buvo taikomi pokalbio ar apklausos metodai. Tačiau apklausos metu naudojamas klausimynas dažnai riboja tyrimo dalyvių atsakymus, nors šių metodų taikymas suteikia daugiausia duomenų kokybinei ir kiekybinei analizei. Todėl socialinių reprezentacijų analizei dažnai pasirenkami asociatyviniai metodai ir technikos, užtikrinančios laisvesnę tyrimo dalyvių verbalinę raišką. ***Laisvosios asociacijos technikos*** pagrindą sudaro tai, kad tyrimo dalyvio prašoma ilgai negalvojus, spontaniškai pateikti bet kokią asociaciją duotam pagrindiniam prasminiam vienetui. Tai leidžia labai greitai atskleisti analizuojamo objekto semantinės visumos elementus, todėl nereikalingas ilgas pokalbis. Pastaruoju metu laisvosios asociacijos technika tapo labai populiari.

Siekiant išvengti tyrėjo subjektyvumo, kategorijos formuojamos pagal dažniausiai panaudotas asociacijas, o ne pagal tyrėjo pageidavimą. Tačiau kokybinės analizės nepakanka, norint ištirti socialines reprezentacijas. Todėl šiuo atveju tenka nustatyti asociacijos atsiradimo rangą. Asociacijų klasifikacija pagal atskiras

pozicijas: a) asociacijos atsiradimo dažnis stiprus, svarbos rangas didelis, b) asociacijos atsiradimo dažnis silpnas, svarbos rangas didelis; c) asociacijos atsiradimo dažnis stiprus, svarbos rangas mažas; d) asociacijos atsiradimo dažnis silpnas, svarbos rangas mažas – leidžia atlikti pirminę socialinės reprezentacijos analizę (Abric, 2003 (c) p. 59–82). Todėl dažniausiai ji yra lydima kitų analizės technikų, pavyzdžiui, *asociacijų tinklo,* kuris padeda atskleisti reprezentacijos struktūrą, turinį, poliariškumo ar neutralumo rodiklius.

Asociaciatyvinių technikų privalumai: leidžia užslėptų, latentinių elementų iškilimą, kurie gali būti užmaskuoti pokalbio metu; palengvina kiekvienam dalyviui terminų interpretavimą, atsižvelgiant į jo mąstymo pobūdį; leidžia prieigą prie reprezentacijos branduolio vaizdinio; sumažina kai kuriuos pokalbio trūkumus. *Asociatyvinių technikų trūkumai*: ganėtinai sudėtinga parinkti pagrindinį žodį, nes duomenų kokybė priklauso nuo šios atrankos; neįmanoma sužinoti tyrimo dalyvio pasirinktų asociacijų tarpusavio ryšių pobūdžio; sudėtinga interpretuoti pasirinktas asociacijas, nes nėra semantinio konteksto.

Reprezentacijos struktūra, jos elementų tarpusavio ryšiai dažniausiai analizuojami taikant *prototipinės ir kategorijų analizės (arba vadinamąją atsakymų hierarchinio rūšiavimo techniką) metodą* ir *panašumų analizę* (autoriai – Flament ir kt., 1973), o pastarosios dažnai papildomos sociodinaminio modelio technikomis, pavyzdžiui, *faktorine analize* (autoriai – Deschamps, 2003; Doise ir kt., 1992) (cit. Jatkauskienė 2014, p. 47).

J. C. Abric (1989) vystė ***hierarchinio rūšiavimo techniką,*** taikydamas sėkmingos hierarchinės atrankos principą. Tai reiškė laisvosios asociacijos metu surinktos reprezentacijos objekto asociacijų visumą. Šioje asociacijų visumoje tyrėjas pažymi asociacijas, kurios tyrimo dalyvių buvo sukurtos dažniausiai. Kitame duomenų rinkimo etape tyrimo dalyviams pasiūlomos kortelės, kuriose parašyta po vieną asociaciją. Tyrimo dalyvių prašoma išrūšiuoti korteles pagal du požymius: labiausiai atitinkančios objektą asociacijos (svarbiausios) ir mažiausiai objektą atitinkančios asociacijos (nesvarbios) (Abric, 2003 (c), p. 59–82).

2. Centralumo verifikavimo metodai. Norint verifikuoti centrinę branduolio sistemą, taikoma ***centriniu branduoliu abejoti verčianti technika*** (Moliner, 1992), ***indukcijos technika, remiantis dviprasmiu scenarijumi*** (Moliner, 1993), arba ***pagrindinių kognityvinių schemų modelio technika*** (Guimelli ir kt., 1992).

Centriniu branduoliu abejoti verčianti technika yra grindžiama įsigilinimo tikimybės modeliu (angl. *Elaboration Likelihood Model of persuasion*). Įsigilinimo tikimybės modelis nusako, kaip formuojamos ir keičiamos nuostatos. Šio modelio esmė yra informacijos gavėjo įsigilinimas, kuris gali būti paviršutiniškas arba gilus. Pagal tai skiriami du įtikinėjimo būdai: pagrindinis įtikinėjimo metodas ir šalutinis įtikinėjimo metodas. *Centriniu branduoliu abejoti verčianti technika* tapo viena iš labiausiai taikomų technikų. Šios technikos autorius P. Moliner (1989; 1993; 1996) teigia, kad pagrindinė jos idėja yra tokia: socialinės reprezentacijos atlieka tyrimo dalyvių išgyventų, žinomų situacijų „skaitymo“ (analizės) tinklelio vaidmenį. Jeigu informacija neprieštaraus jokiai iškeltai situacijos hipotezei, tai žmogus panaudos jam įprastą „skaitymo“ tinklelį, siekdamas išanalizuoti situaciją arba veikti, bendrauti šios situacijos tema. Ir priešingai, jei viena ar keletas informacijos rūšių prieštaraus iškeltai pradinei hipotezei, tai žmogus atmes jam įprastą pradinį „skaitymo“ tinklelį, norėdamas priimti kitą, labiau atitinkantį naują informaciją. Remiantis centrinio branduolio teorija, pagal kurią centriniai reprezentacijos elementai negali būti derybų objektais (Abric, 2011, p. 36), ši technika numato, kad vien tik centriniu branduoliu abejoti verčianti technika gali sukelti paneigimą. Periferiniai reprezentacijos elementai yra daug lankstesni ir gali priimti, toleruoti prieštaravimus. Kitaip tariant, centriniu branduoliu abejoti verčianti technika remiasi dvigubo neigimo logika, pagal kurią centriniai reprezentacijos elementai yra tie, kuriais suabejojama pirmą kartą (pirmas paneigimas), o tai sukelia masinį numatyto socialinės reprezentacijos objekto paneigimą (Tafani ir kt., 2001 (a), p. 59–88). Teigiama, kad dvigubas neigimas psichologiškai yra stipresnis nei paprastas teigimas (Flament, 2001, p. 57–80). Iš tiesų, dvigubas neigimas verčia tyrimo dalyvius labai gerai „pasverti“ savo atsakymus, juos „nuasmeninti“. *Centriniu branduoliu abejoti verčianti technika* daro prielaidą, kad objekto ir situacijos reprezentacijos elementai yra žinomi dėl išankstinės analizės. Toks žvalgomasis etapas leidžia parengti elementų, sudarančių socialinės reprezentacijos branduolį, sąrašą. Remdamasis tokiu sąrašu, tyrėjas konstruoja pagrindinį tekstą, kuris išgrynina analizuojamą objektą apie tai. Pagrindinis tekstas yra papildomas iš anksto surinktais ir identifikuotais, kaip galimais socialinės reprezentacijos centrinio branduolio elementais. Siekiant atliepti *centriniu branduoliu abejoti verčiančią techniką,* šie elementai yra pateikiami neigiama forma ir kiekvienas jų įvertinamas kelių balų skale. Kiekvienas elemento įvertis (nuo „*visiškai pritariu*“ iki „*visiškai nepritariu*“)

nurodo tyrimo dalyvio pritarimo elementui lygmenį. Praktinis šios technikos pritaikymas pateiktas Klaipėdos universitete atliktuose tyrimuose (Jatkauskienė, 2014, Jatkauskienė ir kt. 2017). *Centriniu branduoliu abejoti verčiančios technikos privalumai:* leidžia verifikuoti socialinės reprezentacijos centrinius elementus. *Centriniu branduoliu abejoti verčiančios technikos trūkumai*: reikalingas pirminis centrinio socialinės reprezentacijos branduolio elementų išskyrimo etapas.

Indukcijos technika, remiantis dviprasmiu scenarijumi. Ši technika siūlo tyrimo dalyviui dviprasmį analizuojamos socialinės reprezentacijos objekto aprašymą (Moliner, 1993, p. 7–21). Siūlomuose scenarijuose dviprasmiškumas reiškiasi tuo, kad pastarasis pateikiamas remiantis arba nesiremiant socialinės reprezentacijos objektu. Todėl galimi labai skirtingi objekto aprašymai. Tokia analizė ir aprašymo palyginimai leidžia tyrėjui išskirti centrinius socialinės reprezentacijos elementus. Indukcijos technika, remiantis dviprasmiu scenarijumi, reikalauja išankstinio verbalinės informacijos, susietos su analizuojama socialine reprezentacija, surinkimo. Remiantis šia informacija, tyrėjas kuria dviprasmį objekto scenarijų. Dažniausiai tai įgauna trumpos istorijos ar scenarijaus formą. Scenarijus privalo sukelti dalyvių turimą ir analizuojamą socialinės reprezentacijos aktyvavimą. Taip pat scenarijus turi būti pakankamai dviprasmiškas, kad galėtų baigtis labai aiškiu atsakymu į klausimą, ar aprašytas objektas yra / nėra analizuojama socialinė reprezentacija. Norint parengti dviprasmį scenarijų, tyrėjas turėtų laikytis dviejų taisyklių: a) labai aiškiai nesiremti analizuojamu objektu; b) į jį neturi įeiti tokios objekto savybės, kurių statusą (centrinis ar periferinis elementas) tyrėjas pageidauja testuoti. *Indukcijos technikos, remiantis dviprasmiu scenarijumi, privalumai:* leidžia nustatyti centrinius reprezentacijos elementus, atriboti tai, kas gali būti objekto savybe, nuo to, kas yra būdinga objektui; lengva taikyti ir interpretuoti rezultatus. Ši technika gali būti integruota į klasikinį klausimyną; taikoma sociokultūrinio pobūdžio tyrimuose su įvairiais tyrimo dalyviais. *Indukcijos technikos, remiantis dviprasmiu scenarijumi, trūkumai*: gana sudėtinga sukurti dviprasmį scenarijų; kai kuriems reprezentacijų objektams gana sudėtinga pritaikyti dviprasmį scenarijų; reikalingas pirmasis duomenų rinkimo etapas, norint išskirti reprezentacijos elementus.

Pagrindinių kognityvinių schemų technika. Šios technikos autoriai C. Guimelli ir M. L. Rouquette (1992, p. 196–202), teigia, kad pastaroji leidžia išryškinti socialinės reprezentacijos skirtingų elementų tarpusavio ryšius. Pagrindinių kognityvinių schemų technikos taikymo atveju tyrėjas prašo tyrimo dalyvių sukurti laisvąją asociaciją nurodytam prasminiam žodžiui ar jų grupei. Tyrimo dalyviai turi labai greitai parašyti tris asociacijas (vieną žodį ar žodžių grupę), spontaniškai jiems šovusias į galvą. Vėliau, antrojo etapo metu, tyrimo dalyviai prašomi trumpai paaiškinti, kodėl, dėl kokių priežasčių jie parašė būtent šias asociacijas. Tyrimo dalyviai šią užduotį atlieka raštu, keliais sakiniais pateikdami kiekvienos asociacijos paaiškinimą. Šis etapas leidžia tyrimo dalyviams suvokti, nors kartais tik iš dalies, savo atsakymų pasirinkimą, o tai palengvina vėlesnę tyrimo eigą. Paskutiniojo, trečiojo etapo metu tyrimo dalyviams pateikiamos 28 jungtys, apibrėžtos pagrindinių kognityvinių schemų modelyje. Kiekvienas galimas dviejų teiginių ryšys gali būti įvardintas jungtimi. Kitaip tariant, tai yra kognityvinis ryšys, kuris aktyvuojamas, siekiant duoti ataskaitą apie kiekvieną specifinį elementą. *Pagrindinių kognityvinių schemų technikos privalumai:* leidžia suvokti procesus, generuojančius asociacijos turinį. *Pagrindinių kognityvinių schemų trūkumai:* testavimo problemos, atsižvelgiant į klausimų pasikartojimą, iš tyrimo dalyvių reikalauja intelektinių gebėjimų, pateikiant klausimų abstrakcijas.

3. Užslėptosios reprezentacijos zonos paieškos metodai. Kai kurių reprezentacijos elementų negalima išanalizuoti taikant klasikinius tyrimo metodus. Tai gali būti tas atvejis, kai kalbama apie užslėptąją arba ne itin „garbingą“ tyliąją socialinės reprezentacijos dalį (Abric, 2003 p. 75). Ši užslėptoji zona apima nenorminius reprezentacijos elementus. Pastarieji tyrimo dalyvių paprastai nebūna pateikiami, įvardijami, nes jie neatitinka normų. Norint palengvinti kalbinę raišką (įvardijimą), kitaip tariant, norint prasiskverbti į reprezentacijos užslėptąją zoną, yra siūlomos dvi priemonės: ***substitucijos (pakeitimo) technika***, kuri numato normatyvinio spaudimo sumažinimą, mažinant tyrimo dalyvių dalyvavimo lygmenį.

Substitucijos technikos privalumai: leidžia išskirti centrinius socialinės reprezentacijos elementus, sumažinant normatyvinį spaudimą, mažinant tyrimo dalyvio dalyvavimo lygmenį. *Substitucijos technikos trūkumai*: substitucijos metu gali atsirasti socialinėje grupėje priimtinos reprezentacijos elementai, bet ne tyrimo dalyvių reprezentacijos užslėptoji zona.

Antroji priemonė – ***normatyvinio dekontekstualizavimo technika,*** kurios tikslas – mažinti normatyvinį spaudimą, patalpinant tyrimo dalyvį už jo socialinės grupės konteksto ribų (Abric, 2003, p. 79). Kadangi J. C. Abric labai atsargiai žiūrėjo į substitucijos technikos taikymą, jis sukūrė *normatyvinio dekontekstualizavimo techniką*. Šios technikos pagrindinė idėja ta, kad tyrimo dalyvius veikiantis normatyvinis spaudimas gali tapti dar didesnis, jei dalyvis kreipiasi į savo grupės, su kuria jį vienija bendros vertybės, narį. Todėl normatyvinio dekontekstualizavimo technikos taikymo metu tyrimo dalyviui seksis geriau išreikšti nenormatyvines idėjas, jei jis kreipsis į kitos grupės, turinčios skirtingą vertybių sistemą, narį. Pastebėta, kad normatyvinio dekontekstualizavimo technikos atveju tyrimo dalyviai labiau išreiškia neigiamas pagrindinio žodžio asociacijas, nes nebijo kitos grupės narių galimos neigiamos nuostatos savo atžvilgiu.

Normatyvinio dekontekstualizavimo technikos privalumai: leidžia kelti socialinės reprezentacijos užslėptosios zonos hipotezes, sumažinant normatyvinį spaudimą. *Normatyvinio dekontekstualizavimo technikos trūkumai:* gali tūrėti socialinį poveikį tyrimo dalyviams, nes pastarieji gali stengtis derintis, taikytis prie tyrėjo socialinės grupės vertybių sistemos.

Išvados

Atlikus mokslinės literatūros analizę, galima teigti, kad socialinės reprezentacijos yra tarpdisciplininis konceptas, apibrėžiamas psichologijos, socialinių mokslų disciplinų sandūroje. Įvertinant įvairių autorių įžvalgas, galima būtų išskirti kai kurias pagrindines idėjas:

- socialinės reprezentacijos – tai socialiai sukurtų, pasidalintų ir naudingų žinių forma,
- apibūdinant socialinių reprezentacijų konceptą, subjektas ir objektas nėra griežtai atskirti vienas nuo kito,
- socialinės reprezentacijos pasižymi dinamišku pobūdžiu,
- socialinės reprezentacijos grindžiamos organizuotų ir struktūruotų kognityvinių ir kt. elementų visuma.

Socialinių reprezentacijų struktūrą sudaro: 1) turinys (nuostatos, informacija, laukas); 2) socialinių reprezentacijų konstravimo procesas (objektyvacija ir pritvirtinimas); 3) centrinės bei periferinės reprezentacijos sistemos.

Socialinių reprezentacijų analizės galimybės gali būti kelios: a) taikant tradicinius tyrimo metodus, orientuotus į pokalbį, apklausą ar dokumentų analizę, b) taikant specifinius analizės metodus ir technikas, c) remiantis daugiametodologine analizės prieiga, derinant tradicinius ir specifinius tyrimo metodus bei technikas.

Egzistuoja gana didelė socialinių reprezentacijų analizei skirtų specifinių technikų įvairovė. Šiandieną labai vertinama daugiametodologinė socialinės reprezentacijos analizės prieiga, nes nėra vienintelio gero metodo ar technikos. Todėl analizuojant socialines reprezentacijas reikėtų taikyti įvairius metodus ir technikas, renkant tyrimo analizei reikalingus duomenis bei informaciją. Ypač gerų rezultatų pasiekiama, kai tyrimo metu taikomi tradiciniai ir specifiniai – asociatyviniai, centralumo verifikavimo, tyliosios (užslėptosios) zonos paieškos – metodai bei technikos. Tokios daugiametodologinės analizės prieigos taikymas praplečia analizės galimybių ribas, t. y. padeda ne tik nustatyti socialinių reprezentacijų turinį (ką galima atlikti ir tradiciniais tyrimo metodais), bet leidžia: a) išanalizuoti socialinių reprezentacijų struktūrą, b) verifikuoti socialinių reprezentacijų sistemos centralumą, c) ištirti socialinės reprezentacijos elementų tarpusavio ryšius.

Manytina, kad remiantis daugiametodologinės analizės prieiga, autoriai ateityje gebės atlikti išsamesnius dėstytojų, studentų veiklos socialinių reprezentacijų tyrimus.

Literatūra

Abric, J.-C. (2011). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses universitaires de France.

Abric, J.-C. (2005). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In Abric J.-C., *Méthodes d'étude des représentations sociales.* Érès.

Abric, J.-C. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales.* Ramonville: Érès.

Abric, J.-C. (2003) (a). Les représentations sociales: aspects théoriques. In J.-C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 11–36). Paris: P.U.F.

Abric, J.-C. (2003) (b). Pratiques sociales, représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 217–238). Paris: P.U.F.

Abric, J.-C. (Ed.). (2003) (c). *Méthodologie de recueil des représentations sociales*. Paris: P.U.F. (Première édition publiée en 1994).

Abric, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 187–203). Paris: Presses universitaires de France.

Abric, J.-C., & Tafani, É. (1995). Nature et fonctionnement du système central d'une représentation social: le représentation de l'entreprise. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 28 (4), 22–31.

Bitinas, B. (1998). *Ugdymo tyrimų metodologija.* Vilnius: Jošara.

Doise, W. (1985). Les représentations sociales: définition d'un concept. *Connexions*, 45, 243–253.

Doise, W., & Palmonari, A. (1986). *Les représentations sociales: définition d'un concept.* Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Dosquet, F. (2011). L'utilisation du concept des représentations sociales dans l'étude de communauté partisanes. Une revue de la littérature. *Cahier de recherche No 15,* décembre. Institut de Recherche en Management et en Pratiques d'Entrprise. IRMAPE.

Flament C., & Rouquette M.-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires: Comment étudier les représentations sociales.* Paris: Armand Colin.

Flament, C. (2001). Approche structurale et aspects normatifs des représentations sociales. *Psychologie & Société*, *4* (2), 57–80.

Gilly, M. (2003). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In Jodelet (Dir.), *Les Repésentations sociales* (2nd ed.*)*. Paris: PUF.

Guimelli, C. (1994). *Structures et transformations des représentations sociales.* Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Guimelli, C., & Rouquette, M.-L. (1992). Contribution du modèle associatif des schèmes cognitifs de base à l'analyse structurale des représentations sociales. *Bulletin de psychologie*, *45* (405), 196–202.

Jatkauskienė, B. (2014). Studijų socialinės reprezentacijos struktūra ir jos dinamika remiantis informacijos šaltinio patikimumu. *Andragogika,* 1(5), 44–63.

Jatkauskienė, B., Acienė, E., & Nugaras, M. (2017). Dėstytojų veiklos socialinės reprezentacijos struktūra ir jos dinamika studentų požiūriu. *Tiltai*, 1, 77–99.

Jodelet, D. (1989). *Folie et représentations sociales*. Paris: Presses universitaires de France.

Jodelet, D. (1992). Mémoire de masse: le côté moral et a ectif de l'histoire. *Bulletin de psychologie,* 45, 239–256.

Jodelet, D. (1994). *Les représentations sociales.* Paris: Presses universitaires de France.

Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales* (7th ed.). Paris: PUF.

Moliner, P., Courtot, A. (2004). Etre de droite ou être de gauche: appartenance politique, catégorisation et représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, 473, 535–541.

Moliner, P. (1998). Dynamique naturelle des représentations sociales. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale,* 40, 62–70.

Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales: de la théorie des représentations sociales à l'étude des images sociale*s. Grenoble: Presses de l'Université de Grenoble.

Moliner, P. (1993). Cinq questions à propos des représentations sociales. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale,* 20, 5–14.

Moliner, P. (1992). *La représentation sociale comme grille de lecture*. Aix-en-Provence: Presse.

Moliner, P. (1989). Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, 42, 759–762.

Moliner, P., Rateau, P., & Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales. Pratiques des études de terrain.* Presses universitaires de Rennes.

Moscovici, S. (2003). Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 79–103). Paris: P.U.F.

Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public.* Paris: Presses universitaires de France.

Moscovici, S. (1969). Préface. In C. Herzlich, *Santé et maladie, analyse d'une représentation sociale.* Paris: Mouton.

Roussiau, N., & Bonardi, C. (2001). *Les représentations sociales. États des lieux et perspectives.* Hayen: Mardaga.

Roussiau, N., & Renard, E. (2003). Des représentations sociales à l'institutionnalisation de la mémoire sociale. *Connexions,* 80, 31–41.

Tafani, É., & Bellon, S. (2001). Principe d'homologie structurale et dynamique représentationnelle. In P. Moliner (Ed.), *La dynamique des représentations sociales* (pp. 163-194). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Tafani, É., & Souchet, L. (2001). Changement d'attitude et dynamique représentationnelle. In P. Moliner (Ed.), *La dynamique des représentations sociales* (pp. 59–88). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

SOCIAL REPRESENTATIONS: OVERVIEW OF APPROACHES TO THE MULTI-METHODOLOGICAL ANALYSIS

BIRUTĖ JATKAUSKIENĖ, MODESTAS NUGARAS
Klaipėda University

S u m m a r y

Goal of the research is to review approaches to the multi-methodological analysis of social representations through the focus on specific research methods and techniques. In particular, by combining the latter with classic methods of research, the analysis not only allows for a better understanding of the concept, but also suggests wider and deeper perspectives of the content of social representation, its construct, as well as central and peripheral system study. The article poses the following problematic issues: what are the key ideas of the concept of social representations? What is the structure of social representations in terms of a content, process, and system? What are the ways of analysing social representations through the multi-methodological approach? The first part of the article presents key ideas and functions of the concept of social representations. Review of the study of social representations conducted by various authors, their insights, as well as the description of the concept allow identifying four key ideas:

1. Social representations are a form of useful knowledge socially created and shared. 2. Definition of the concept of social representations does not strictly separate a subject and an object from each other. 3. Social representations have a dynamic character. 4. Social representations are based on the whole of well-arranged and structured, cognitive, other elements.

J.C. Abric (2005) distinguished and described the following functions of the four categories of social representations: *cognitive functions; behavioural guidance functions; identity functions; explanatory functions* which enable a *posteriori* to explain or clarify their own position or behaviour.

The second part suggests that the structure of social representations can be analyzed in terms of a content, constructing process, and system. A content of representation consists of three dimensions: attitudes, information, and a field. Additionally, it encloses two processes of construction of social representations, *objectification* and *affirmation*, and the third dimension, *central and peripheral representation systems*.

There are several approaches for analyzing social representations: a) traditional research methods that focus on interviewing, survey or document analysis; b) specific analytical methods and techniques; c) a multi-methodological analysis which combines traditional and specific research methods and techniques.

A study of structural elements of representations requires a multi-methodological approach, knowledge of specific research methods and techniques to enhance the possibilities of analysis of social representations. The said methods and techniques for analyzing social representation (associative, centralized verification, and searches for a hidden zone) are covered in more detail in the third part of the article.

The findings emphasise the fact that multimethodology expands the boundaries of analysis, i.e., enables not only to determine the content of social representations (which can be done by traditional methods of research), but also: a) to analyse the structure of social representations; b) to verify the centrality of the system of social representations; c) to study the relationships among the elements of social representation.

In the future, authors, through the multi-methodological approach, are assumed to be able to study social representations of teachers, students, other social actors in a more proper manner.

SPECIALISTŲ PAGALBOS TEIKIMO MIKČIOJANČIAM VAIKUI IR ŠEIMAI KOMANDINĖS SĄVEIKOS MODELIAI IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGOJE

RITA KANTANAVIČIŪTĖ
Šiaulių universitetas

Anotacija. Straipsnyje pristatomi specialistų pagalbos teikimo mikčiojančiam vaikui ir jo šeimai komandinės sąveikos modeliai ikimokyklinio ugdymo įtaigose. Teikiamos paslaugos mikčiojantiems asmenims turėtų būti orientuotos į šeimos galių plėtojimą, visiems specialistams laikantis bendro pagalbos vaikui ir šeimai plano, numatant ir siekiant vieno bendro tikslo, dirbant specialistų komandoje. Straipsnyje analizuojami du pagrindiniai specialistų komandinės sąveikos modeliai – multi- / ir interprofesinis. Tikslas – atskleisti specialistų pagalbos teikimo mikčiojančiam vaikui ir šeimai komandinės sąveikos modelius ikimokyklinio ugdymo įstaigoje. Tyrimo rezultatai parodė, kad ikimokyklinio ugdymo įstaigose dominuoja multiprofesinės specialistų komandos. Matomos interprofesinės pagalbos teikimo užuomazgos.
Esminiai žodžiai: multiprofesinės pagalbos teikimo modelis, interprofesinės pagalbos teikimo modelis, mikčiojimas.

Abstract. The article presents the models of teamwork interaction between the help provided by specialists to the stinking child and his family in pre-school education environments. The services provided to those who are stuttering should be focused on the development of family power, with all professionals following a joint child and family care plan, with the goal of working together in a team of professionals. The paper analyzes two main models of team interaction between specialists – multi-/ interprofessional. The aim is to reveal models of teamwork interactions of child and family members in the pre-school educational institution. The results of the research showed that pre-school educational institutions are dominated by multi-professional teams of specialists. Observations of interprofessional support are underway.
Key words: multiprofessional support model, interprofessional support model, stuttering.

Įvadas

Įvairioms profesijoms atstovaujančių specialistų teikiama pagalba mikčiojantiems vaikams remiasi į vaiką ir jo šeimą orientuota samprata (Rokusek, 1995). Autorius akcentuoja, kad ne tik į vaiką, bet ir į jo šeimą nukreipta intervencija skatina mikčiojančiuosius ar jų šeimos narius vertinti kaip lygiaverčius ugdymo(si) proceso ir komunikacinės sistemos dalyvius, gebančius priimti sprendimus.

Čegytė, Ališauskienė (2009) nurodo, kad Lietuvoje ankstyvoji intervencija, pagalba specialiųjų poreikių turintiems vaikams vis dar dažnai yra orientuota tik į vaiką, neatsižvelgiant į vaiko šeimos kontekstą. Europos šalių patirtis rodo (Davis, GavidiaPayne, 2009), jog į šeimą orientuota praktika yra vertinama kaip idealusis ir siektinas ankstyvosios pagalbos vaikui ir šeimai modelis. Kompleksinė ir kompleksiškai teikiama pagalba mikčiojančiam vaikui ir jo šeimai skatina partnerystę ir bendradarbiavimą (Shapiro, 1999). Autoriaus nuomone, bendradarbiavimas padeda susieti mikčiojančiuosius, jų šeimos narius, įvairių sričių specialistus (logopedus, specialiuosius pedagogus, psichologus, neurologus, pediatrus, ergoterapeutus ir kt.) ir galimus komunikacinės sistemos dalyvių išteklius, siekiant paskirstyti atsakomybę, įsipareigojimus, kurie lemia pagalbos mikčiojantiems vaikams veiksmingumą. Akivaizdu, kad šiame kontekste komunikacija tam tikroje specialistų komandoje yra sudėtingas procesas, nes įvairių profesijų specialistai skirtingai suvokia mikčiojančio vaiko ugdymo(si) ir sutrikimo įveikimo problemas, pasirinktus pagalbos metodus.

Literatūros analizė rodo (Max – Neef, 2005; McCulloch, 2012; Jessup, 2007), kad teikiant pagalbą mikčiojantiems vaikams labai svarbus tarpdisciplininis bendradarbiavimas multi- / interprofesinėje specialistų komandoje. Remiantis Olenic ir kt. (2010) sudarytu interprofesinio mokymo(si) sąvokų žemėlapiu, *multiprofesinės* pagalbos teikimo modelis matomas tuomet, kai specialistai pripažįsta skirtingų disciplinų atstovų svarbą, tačiau nariai nelaiko savęs komandos dalimi, kadangi kiekvienas specialistas pagalbą vaikui ir jo šeimai teikia pagal poreikį, individualiai, sudarydamas atskirus vertinimo ir mikčiojimo įveikimo planus. Teikiant pagalbą *interprofesinėje* specialistų komandoje, įvairioms sritims atstovaujantys specialistai noriai dalinasi atsakomybe, tarpusavyje derina tikslus, bendrai kuria mikčiojančio vaiko vertinimo ir ugdymo(si) planus, sudarydami vieningą mikčiojimo įveikimo planą.

Tyrimas remiasi interprofesinės praktikos koncepcija (Barker, 2009; Nolte, 2005; Freeth, 2003), kurioje interprofesinė pagalba suprantama kaip skirtingoms profesijoms atstovaujančių specialistų komanda, tei-

kianti pagalbą ankstyvojo amžiaus mikčiojančiam vaikui ir jo šeimai, siekianti bendrų tikslų įgyvendinimo. Ankstyvosios pagalbos mikčiojančiam vaikui ir jo šeimai teikimo kontekste interprofesinis bendradarbiavimas sudaro prielaidas partneryste grįstiems tarpusavio santykiams, kompleksiškai teikiamoms paslaugoms bei interprofesiniam tobulėjimui (Baker, Donnelly, 2001; Olenic ir kt., 2010; Reeves ir kt., 2010). Autoriai teigia, kad interprofesinė praktika suteikia galimybę bendradarbiauti, dirbti su mikčiojančiais vaikais ir jų šeimos nariais, specialistais bei mokytis vieniems iš kitų. Friend, Cook (2000), Ogletree, Fischer, Schulz (1999), Rokusek (1995) tyrimų rezultatai rodo, kad praktikoje, kuri orientuota ne tik į vaiką, bet ir į šeimą, laikomasi prielaidos, kad interprofesinės komandos nariai yra partneriai, kurie dalijasi atsakomybe už individualios ir veiksmingos intervencijos sukūrimą bei įgyvendinimą. Interprofesinė praktika grindžiama įsipareigojimu rūpintis mikčiojančio vaiko ir jo šeimos gerove.

Rubin, Martin (1994) nurodo, kad pagalbos teikimas interprofesinėse įvairių sričių specialistų komandose ir tėvų bendradarbiavimas leidžia vertinti situaciją, remiantis platesniu požiūriu, konstruoti konceptualų pagalbos modelį, sujungiant skirtingų disciplinų mokslines ir praktines žinias.

Stokojama tyrimų, kurie atskleistų pagalbos teikimą mikčiojančiam vaikui ir jo šeimai multi - / interprofesinėse specialistų komandose. Teikiant pagalbą mikčiojančiam vaikui ir jo šeimai svarbu, kad skirtingoms profesijoms atstovaujantys specialistai interprofesinėje komandoje teiktų kompleksiškas paslaugas, akcentuojant aktyvius santykius tarp įvairių specialistų, kurie siekia bendrai spręsti praktikoje kylančias problemas. Todėl praktikoje dirbantiems specialistams aktualiu klausimu ir iššūkiu tampa pagalbos teikimas ir mikčiojimo įveikimas bet kuriame amžiuje. Aktualu tyrinėti specialistų pagalbos mikčiojančiam vaikui ir šeimai pagalbos ypatumus bei praktikoje kylančius iššūkius. Tai paskatino atlikti tyrimą, kurio **objektas** – specialistų pagalbos teikimo mikčiojančiam vaikui ir šeimai komandinės sąveikos modeliai.

Tyrimo tikslas – atskleisti specialistų pagalbos teikimo mikčiojančiam vaikui ir šeimai komandinės sąveikos modelius ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje.

Tyrimo metodologija

Tyrimo kontekstas ir dalyviai. Tyrimas atliktas Kauno miesto ikimokyklinio ugdymo įstaigose (lopšeliuose-darželiuose), kuriuose įvairių sričių specialistai (logopedai, specialieji pedagogai ir psichologai) (N=15) teikia pagalbą ankstyvojo amžiaus mikčiojantiems vaikams ir jų šeimoms. Siekiant atskleisti pagalbos teikimo modelius mikčiojančiam vaikui ir jo šeimai, tyrimo dalyviais pasirinktos tik tos įstaigos, kuriose dirba ne mažiau kaip du specialistai. Tyrimo dalyviais pasirinkti specialistai, turintys patirties, teikiant pagalbą mikčiojantiems vaikams: logopedai (N=9), psichologai (N=2), specialieji pedagogai (N=4). Iš viso – 15 specialistų. Tyrimo dalyvių amžiaus vidurkis – 38 metai. Visi specialistai yra įgiję aukštąjį išsilavinimą.

Taigi, interviu dalyvių imtis sudaryta remiantis numatytais esminiais tyrimo dalyvių atrankos kriterijais: įstaigos, kuriose dirba ne mažiau kaip du specialistai, visi specialistai turi patirties teikiant pagalbą ankstyvojo amžiaus mikčiojančiam vaikui ir jo šeimai. Taikyta tikslinė, kriterijais grindžiama atranka, kai tam tikros aplinkos asmenys atrenkami apgalvotai, norint gauti svarbią informaciją (Bitinas, *Rupšienė, Žydžiūnaitė*, 2008).

Duomenų rinkimas. Duomenys surinkti individualaus pusiau struktūruoto interviu metodu (Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017), kuris leido atskleisti, kokiose specialistų komandose yra teikiama pagalba mikčiojančiam vaikui ir jo šeimai ikimokyklinio ugdymo įstaigose. Taikydama pusiau struktūruotą interviu, tyrėja iš anksto numatė temas, kurios buvo aptariamos interviu metu, bet „neprisirišo“ prie klausimų tvarkos ar numatytų pasakyti žodžių (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008).

Siekiant atskleisti vyraujantį pagalbos mikčiojančiam vaikui ir jo šeimai modelį, buvo numatytas pagrindinis interviu klausimas: *Kokie specialistai įstaigoje teikia pagalbą mikčiojančiam vaikui ir jo šeimai?*

Tyrimo dalyviai prieš interviu buvo informuoti apie atliekamo tyrimo esmę ir pagrindinį tyrimo klausimą. Visi interviu, specialistams sutikus, buvo įrašyti į diktofoną. Tyrimo duomenys buvo renkami neformaliai kalbantis ir užduodant klausimus individualiai kiekvienam tyrimo dalyviui, laikantis pusiau struktūruoto

interviu plano. Vidutiniškai vieno interviu trukmė – 20 min. Interviu vyko tyrimo dalyvio darbo vietoje, iš anksto sutartu laiku. Tyrimo metu buvo laikomasi bendrųjų tyrimo etikos principų. Tyrėjos susitikimai su tyrimo dalyviais buvo planuojami iš anksto, siekiant išsamių interviu atsakymų.

Duomenų analizė. Kokybiniams tyrimo duomenims apdoroti taikytas turinio analizės metodas. Turinio analizė – tai formalizuotas dokumento, teksto tyrimo metodas, kai remiamasi požymių, kurie svarbūs tyrėjui, analize, išryškinanti teksto charakteristikas, kategorijas, išreiškiančias empirinius tiriamojo dalyko požymius, analizės vienetus (Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017). Turinio analize ieškoma teiginių, susijusių su tyrimo prasme, po to teiginiai kategorizuojami ir koduojami (Kvale, 2003; Žydžiūnaitė, 2005; Silverman, 2000; Leedy, Ormrod, 2005). Atliekant kokybinę turinio analizę, taikytas indukcinis metodas, kai nuo pavienių atvejų einama link apibendrinimo – bendrų žinių ir išvadų (Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017). Turinio analizės etapas apėmė kodavimą, duomenų grupavimą, kategorijų išskyrimą, abstrahavimą.

Pagalbos mikčiojančiam vaikui ir šeimai teikimo modelių radiniai

Rezultatai pateikiami trijuose poskyriuose, kuriuose atskirai nagrinėjamos logopedų, specialiųjų pedagogų ir psichologų patirtys.

Logopedų patirtys. Tyrime dalyvavusių logopedų požiūriu, pagalbą mikčiojantiems vaikams ir jų šeimoms ikimokyklinio ugdymo įstaigoje (lopšelyje-darželyje) dažniausiai teikia logopedas, psichologas ir specialusis pedagogas. Visų tyrime dalyvavusių logopedų nuomone, psichologas arba socialinis darbuotojas dažniausiai yra tie specialistai, kurie nedirba komandoje, nesidalina savo žiniomis ir pagalbą mikčiojančiam vaikui ir jo šeimai teikia individualiai.

„... na, kadangi šioje įstaigoje specialistų daug nėra, tai bendradarbiauju tik su auklėtojomis, ir tai ne su visomis pabendrausi. Juk jos visos vaikus mato kiekvieną dieną, galėtų daugiau informacijos suteikti, bet tikrai ne visų paklausti, o jei ir paklausi – negausi“;
„su kitais specialistais neteko bendradarbiauti, nors darželyje dirbu ne aš viena kaip specialistė. Teko tik tėvus nukreipti pas neurologą. O daržely kolegės dirba kas sau, visos viską puikiai išmano, nieko dalintis nenori.“
„Na, pas mus psichologė yra. Bet ji niekada nieko nepasakoja, nes, pasak jos, tai yra konfidenciali informacija. Nieko nepasakoja.“
„Dažniausiai bendradarbiauju su mūsų įstaigoje dirbančiais pedagogais: muzikos pedagoge, psichologe ir specialiąja pedagoge. Žinoma, visada tėvams rekomenduoju pas neurologą apsilankyti, bet kartais tai ir lieka tik rekomendacija. O mūsų įstaigoje dirbantys specialistai labai draugiški ir geranoriški vieni kitų atžvilgiu: pasitariam, pakalbam, ką padarėm, ką toliau darom. Turim gerą komandą ne tik mikčiojantiems vaikams, bet visais atvejais.“.

Paaiškėjo, kad interprofesinės pagalbos teikimo modeliai vyrauja keliose įstaigose (N=4). Tyrime dalyvavę logopedai nurodė, kad pagalbą mikčiojantiems vaikams ir šeimoms teikia du ar daugiau specialistų, kurie dalinasi informacija, veikia tarpusavyje, veiksmingai bendradarbiauja ir siekia bendrų tikslų.

Remiantis logopedų interviu duomenimis, dažniausiai interprofesinėje specialistų komandoje, teikiant pagalbą mikčiojančiam vaikui, dirba logopedas, psichologas ir specialusis pedagogas. Interprofesinė pagalba, logopedų nuomone, apsiriboja komandinio darbo sąvoka:

„... mūsų įstaigoje yra du mikčiojantys vaikai. Žinau, kad jie lankosi ne tik pas logopedę, bet pagalbą jam teikia ir psichologas bei specialusis pedagogas. Yra paskirtas laikas, kada pasiima vaiką į logopedines pratybas kiekvienas specialistas. Mūsų įstaigoje visi dirba komandoje. Nors ir labai sudėtinga viską suderinti...“

Matomi retesni, pavieniai atvejai, kai minimas inteprofesinės pagalbos modelis, teikiant pagalbą mikčiojantiems vaikams ir jų šeimoms:

„Pastaruosius metus įstaigoje vadovas akcentuoja, kad visi specialistai turi dirbti drauge, pasitardami, veikdami išvien. Visi esam skirtingi, todėl kartais būna labai sudėtinga suderinti susitikimus, susirinkimus, kad galėtume apsitarti, kas ką darys, kokius metodus taikys. Juk iš tikrųjų, labai svarbu, kad visi tikslai būtų suderinti. Sunku, tikrai sunku. Žymiai lengviau dirbti vienam, taikant savo profesijos žinias. Bet bandome.“

Šie atvejai leidžia suprasti, kad specialistų bendradarbiavimas, dalijimasis atsakomybe, žiniomis, patirtimi, siekiant ir numatant vieningus mikčiojimo įveikimo tikslus, praktikoje pasitaiko retai, tačiau tai rodo inteprofesinės pagalbos užuomazgas ikimokyklinio ugdymo įstaigoje.

Analizuojant interprofesinės pagalbos kliūtis, sunkumus ir iššūkius, su kuriais susiduria specialistai, teikdami pagalbą mikčiojančiam vaikui ir jo šeimai, dažniausiai išskiria žinių, patirties trūkumą, įsisenėjusią individualaus darbo kultūrą, nusistovėjusias ir įsisenėjusias skirtingų profesijų specialistų tradicijas:

„Trūksta elementarių žinių ir patirties. Mikčiojimo tema seminarų labai mažai. Jų praktiškai nėra. O mikčiojančių vaikų yra, ir pastebiu, kad jų daugėja [...]“; „Nuo senų laikų esame įpratę dirbti savo darbą, taikyti tas žinias, kurias turiu, tuo tarpu kitas specialistas – mokys mikčiojantį vaiką pagal savo srities metodus. Aš negaliu išmanyti psichologo darbo [...]“; „Komandinis darbas jau keletą metų mūsų įstaigoje yra kaip siekiamybė. Stengiamės taip dirbti. Bet mes esame įpratę dirbti su vaiku, jo tėvais, o kai reikia, esant poreikiui – pasikonsultuoti ir su kitais specialistais.“

Galima daryti prielaidą, kad specialistai paslaugas teikia labiau individualiu lygmeniu, tačiau galimybių inteprofesinės pagalbos teikimui yra.

Specialiųjų pedagogų patirtys. Visi specialistai individualiai konsultuoja šeimos narius, taikydami tam tikrus, savo profesijos ribas atitinkančius mikčiojimo įveikimo būdus ar rekomendacijas:

„[...] mikčiojančių vaikų turime mažai, specialistas jaučiasi geriau, kai tik jis vienas lieka kabinete su vaiku, nes jaučiasi žinių trūkumas. Mažai seminarų, nėra kur nueiti. Todėl ir dirbam po vieną, kaip tik išmanom. Gal dėl žinių stygiaus bijom į komandą susieiti...“

Kiekvienas specialistas dirba taip, kaip jam atrodo geriausiai, taiko tuos pagalbos teikimo ir mikčiojimo įveikimo būdus, kuriuos žino:

„Man atrodo, kad natūralu, jog mes kiekvienas dirbam taip, kaip mums atrodo geriausia. Psichologas taiko įvairias psichoterapijas, logopedas – logopedinės pagalbos metodus, o aš, kaip specialusis pedagogas – labiau į pažintines funkcijas esu orientuota. Kiekvienas esam savo srities specialistas, gilinam žinias atitinkamuose seminaruose, konferencijose, todėl net neabejoju nei komandos narių žiniomis, nei kompentencijomis.“

Dalis tyrime dalyvavusių specialiųjų pedagogų nurodo, kad nėra poreikio bendriems susirinkimams ar susitikimams dėl pagalbos vaikui tolesnių planų numatymo:

„Didžiausia problema mūsų įstaigoje – kiekvienas specialistas jaučiasi vyriausiu, viršiausiu, dirba, kaip nori, vienas pamasažuos, kitas šiaip kažką pakalbės... dirba, kad tik pliusą užsidėti. Todėl iš visos komandos likau viena. Visi labai užsiėmę, neranda laiko bendriems susitikimams, nors man jų labai norisi. Tuomet ir darbas, ir rezultatai būtų visai kitokie“; „Na, šiuo klausimu sunku ką ir pasakyti. Įstaigoje vyksta bendri darbuotojų susirinkimai, kuriuose akcentuojama, kaip mes dirbame komandoje ir pan. Bet viskas taip ir lieka tik kalbom.“

Visi tyrime dalyvavę specialieji pedagogai nurodė, kad mikčiojančiam vaikui ir jo šeimai teikia pagalbą individualiai, savo profesijos lygmeniu taikydami tik jo disciplinoje priimtinus mikčiojimo įveikimo būdus ir metodus. Visi specialistai susitikimus su vaiko šeima vykdo individualiai, pagal atskirą, individualų susitarimą. Apibendrinant specialiųjų pedagogų patirtis, galima teigti, kad ikimokyklinio ugdymo įstaigoje specialistai dirba multiprofesinėse komandose, kai mikčiojimo įveikimo tikslai keliami individualiai, nederinant su kitais pagalbą vaikui teikiančiais specialistais.

Psichologų patirtys. Analizuojant tyrime dalyvavusių psichologų patirtis, išryškėjo keletas mikčiojimo įveikimo ir pagalbos vaikui ir šeimai teikimo tendencijų. Pirmiausia, psichologai kalba apie „darbą atskirai", „darbą po vieną" ir žinių bei patirties trūkumą:

„... na, neturiu didelės patirties su mikčiojančiais vaikais. Bet kažkada turėjau mikčiojančią mergaitę. Dirbau aš ir įstaigos logopedė. Bet visa informacija, susijusi su vaiko sutrikimais, sunkumais, su ugdymu, yra konfidenciali. Aš, kaip psichologė, negaliu skleisti jokios su vaiku susijusios informacijos, nepaisant to, kad tas žmogus yra logopedas, dirbantis toje pačioje įstaigoje. Logopedė taiko logopedinius pagalbos būdus, o aš dirbu ties psichologinėm problemom."

Nors įstaigoje dirba ne vienas specialistas, tačiau jie nenori dirbti komandoje:

„... čia nėra su kuo bendradarbiauti. Dirbam įstaigoje trys specialistai: aš, logopedė ir specialioji pedagogė. Žinoma, yra ir kitų pedagogų, kurie dirba su mikčiojančiu vaiku: ir muzikos pedagogė per muzikos pamokas mato vaiką, ir grupės auklėtoja su vaiku dirba visą dieną, ir sporto pedagogė dirba... bet visi užsiėmę savo darbais, niekas nenori dirbti komandoje, nes po vieną patogiau."

Nors įstaigoje dirba keletas specialistų, dirbančių su tuo pačiu mikčiojančiu vaiku, tačiau su jais psichologai negali dalintis informacija dėl jos konfidencialumo:

„Psichologinė pagalba yra labai jautri sritis ir jautri terapijos forma. Visi tėvai, kuriuos tenka konsultuoti, pirmiausia pasiteirauja, ar ši informacija yra konfidenciali ir kiek jie gali būti atviri su manimi"; „[...] aš, kaip specialistė, privalau užtikrinti informacijos konfidencialumą, kad viskas, ką tėvai ar jų vaikas man papasakoja, lieka tik tame kabinete. Todėl aš niekaip negaliu ta informacija pasidalinti su kitais savo kolegomis, nes tai tiesiog būtų neetiška."

Matyti, kad visi tyrime dalyvavę psichologai pagalbą mikčiojančiam vaikui ir jo šeimai teikia multiprofesinėse specialistų komandose dėl kelių priežasčių: žinių ir patirties trūkumo, individualios pagalbos poreikio bei informacijos konfidencialumo. Apibendrinus visų tyrimo dalyvių interviu duomenis, galima teigti, kad didžioji dalis (N=11) tyrime dalyvavusių specialistų dirba multiprofesinėse specialistų komandose, kai pagalbą teikia logopedas, specialusis pedagogas, psichologas, kartais – kineziterapeutas ar socialinis pedagogas, ir tik mažoji dalis (N=4) nurodė pagalbos teikimą interprofesinėse komandose (žr. 1 lentelę).

Gauti duomenys rodo, kad kompleksinės bei kompleksiškai teikiamos pagalbos mikčiojančiam vaikui ir jo šeimai paslaugų teikimo kokybė praktikoje vis dar lieka iššūkiu. Tyrimo dalyvių patirčių analizė rodo, kad pagalbos teikimo modeliai dažniausiai apsiriboja individualia pagalba mikčiojančiam vaikui ir jo šeimai.

1 lentelė. Vyraujantys pagalbos teikimo mikčiojančiam vaikui ir jo šeimai modeliai ikimokyklinio ugdymo įstaigose (N=15)

Nr.	IKIMOKYKLINIO UGDYMO ĮSTAIGOSE DIRBANTYS SPECIALISTAI			
	Tyrimo dalyviai	**Pagalbą mikčiojančiam vaikui ir šeimai teikiantys specialistai įstaigoje**	**Tarpusavyje bendradarbiaujantys specialistai**	**Vyraujantis pagalbos teikimo modelis**
Logopedų patirtys (N=9)				
1.	Logopedas (1)	Logopedas, specialusis pedagogas	Nebendradarbiauja, nėra komandos	Multiprofesinis
2.	Logopedas (2)	Logopedas, psichologas, grupės auklėtoja	Bendradarbiauja visi, išskyrus psichologą	Interprofesinis
3.	Logopedas (3)	Logopedas, psichologas, grupės auklėtoja	Bendradarbiauja visi	Interprofesinis
4.	Logopedas (4)	Logopedas, psichologas, socialinis pedagogas, kineziterapeutas, muzikos pedagogas	Bendradarbiauja visi, išskyrus socialinį pedagogą	Interprofesinis
5.	Logopedas (5)	Logopedas, psichologas, specialusis pedagogas	Nebendradarbiauja, nėra komandos	Multiprofesinis
6.	Logopedas (6)	Logopedas, psichologas, specialusis pedagogas	Bendradarbiauja visi	Interprofesinis
7.	Logopedas (7)	Logopedas, psichologas	Nebendradarbiauja, nėra komandos	Multiprofesinis
8.	Logopedas (8)	Logopedas, psichologas, specialusis pedagogas, socialinis pedagogas	Nebendradarbiauja, nėra komandos	Multiprofesinis
9.	Logopedas (9)	Logopedas, psichologas	Nebendradarbiauja, nėra komandos	Multiprofesinis
Psichologų patirtys (N=2)				
10.	Psichologas (1)	Logopedas, psichologas, specialusis pedagogas	Nebendradarbiauja, Nėra komandos	Multiprofesinis
11.	Psichologas (2)	Logopedas, psichologas, specialusis pedagogas	Nebendradarbiauja, nėra komandos	Multiprofesinis
Specialiųjų pedagogų patirtys (N=4)				
12.	Specialusis pedagogas (1)	Specialusis pedagogas, logopedas, kineziterapeutas	Nebendradarbiauja, nėra komandos	Multiprofesinis
13.	Specialusis pedagogas (2)	Logopedas, psichologas, specialusis pedagogas	Nebendradarbiauja, nėra komandos	Multiprofesinis
14.	Specialusis pedagogas (3)	Logopedas, psichologas, specialusis pedagogas	Nebendradarbiauja, nėra komandos	Multiprofesinis
15.	Specialusis pedagogas (4)	Logopedas, specialusis pedagogas	Nebendradarbiauja, nėra komandos	Multiprofesinis

Diskusija

Interprofesinės pagalbos reikšmė ankstyvajame amžiuje ypač aktuali dėl paradigmų kaitos ne tik švietimo, bet ir sveikatos sektoriuje. Įvairioms profesijoms atstovaujančių specialistų bendradarbiavimas teikiant pagalbą ankstyvojo amžiaus mikčiojančiam vaikui ir jo šeimai ikimokyklinio ugdymo įstaigose nėra nuoseklus ir sistemingas. Shapiro (2016) nurodo, jog inteprofesinis bendradarbiavimas didina pagalbos mikčiojantiems vaikams ir jų šeimos nariams veiksmingumą. Šis atliktas tyrimas parodė, kad interprofesinės pagalbos modelių ikimokyklinio ugdymo įstaigose yra mažai, tai reiškia, rūpinantis veiksmingumu, reikėtų daugiau diegti tokių modelių. Atlikus tyrimą paaiškėjo, kad ikimokyklinio ugdymo įstaigose dominuoja multiprofesinės specialistų komandos, kai kiekvienas specialistas su mikčiojančiu vaikui ir jo šeima dirba individualiai, nesiekdamas bendrų tikslų ir nederindamas veiksmų su kitais įstaigoje dirbančiais specialistais.

Išanalizavus tyrimo duomenis, pastebėtos interprofesinės praktikos užuomazgos, kai specialistai tarpusavyje derina veiksmus, siekia vieningų tikslų, dalijasi idėjomis bei savo srities / lauko žiniomis. Interpro-

fesinėse komandose pagrindine ašimi tampa logopedas, psichologas ir specialusis pedagogas. Dažniausiai pasitaikanti specialistų komanda – logopedas, psichologas ir specialusis pedagogas.

Šis tyrimas turi keletą apribojimų, kadangi tyrimas apėmė tik vienoje disciplinoje, tačiau skirtingoms profesijoms atstovaujančių ir ikimokyklinio ugdymo įstaigoje dirbančių specialistų, teikiančių pagalbą ankstyvojo amžiaus mikčiojančiam vaikui ir jo šeimai, patirtis. Pasitaiko atvejų, kai su mikčiojančiu vaiku ikimokyklinio ugdymo įstaigoje dirba ne tik logopedas, specialusis pedagogas ir psichologas, bet ir daugiau kitų, teikiančių pagalbą, specialistų. Kita vertus, pagalba ankstyvojo amžiaus mikčiojantiems vaikams ir jų šeimoms teikiama ne tik švietimo sistemos (ikimokyklinio ugdymo), bet ir sveikatos apsaugos (ankstyvosios reabilitacijos tarnybose, vaikų raidos centruose, poliklinikose) įstaigose. Todėl tikslinga į tyrimą įtraukti ir sveikatos apsaugos įstaigose dirbančius specialistus, kurie turi patirties teikiant pagalbą mikčiojantiems vaikams. Tarpinstitucinio bendradarbiavimo analizė ir kitų specialistų įtraukimas praplėstų šio tyrimo ribas ir leistų pateikti išsamesnę pagalbos teikimo mikčiojantiems vaikams ir jų šeimoms modelių analizę. Ateityje tikslinga praplėsti tyrimo imtį, atliekant gilesnius interviu, siekiant atskleisti interprofesinės pagalbos modelių trūkumo priežastis. Tobulinant praktiką, tikslinga atsižvelgti į visų komandoje dirbančių specialistų nuomonę, tos profesijos žinias, specialistų taikomus mikčiojimo įveikimo būdus ir metodus, tokiu būdu keičiantis informacija, tobulinant ir plečiant savo srities, profesijos kompetencijas.

Literatūra

Barker, R. (2009). *Making Sense of Every Child Matters: Multiprofessional Practice Quidance.* The Policy Press.

Baker, K., 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.

Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla.

Davis, K., 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* https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/19404836 (žiūrėta spalio 17, 2017).

Friend, M., Cook, L. (2000). *Interactions: Collaboration skills for school professional* (3rd. ed.). White Plains, NY: Longman.

Freeth, D. (2003). *A best evidence systematic review of interprofessional education.* 29(8), 735–51.

Jessup, R. L. (2007). Interdisciplinary versus multidisciplinary care teams: do we understand the difference? *Australian Health Review,* 31(3), 330–331.

Čegytė, D., Ališauskienė, S. (2009). Specialistų komandos pasidalyta kompetencija tenkinant vaikų specialiuosius poreikius: koncepto analizė. *Jaunųjų mokslininkų darbai,* 1(22).

Leedy, P. D., Ormrod, J. E. (2005). *Practical Research Planning and Design* (5th ed.). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

McCulloch, G. (2012). Introduction: disciplinarity, interdisciplinarity and educational studies - past, present and future. *British Journal of Educational Studies*, *60*(4), 295–300.

Max – Neef, M. A. (2005). Foundation of transidsciplinarity. *Ecological Economic.* 53, 5–16.

Nolte, J. (2005). *Enhancing Interdisciplinary Collaboration in Primary Health Care*. Primary Health Care: A Framework That Fits. EICP.

Ogletree, B.T., Fischer, M. A., & Schulz, J. B. (Eds). (1999). *Bridging the parent professional gap: Facilitating interdisciplinary services for children with disabilities.* Springfield, IL: Charles Thomas.

Olenick, M., Allen, L. R., Smego, R. A. (2010). *Interprofessional Education: A Concept Analysis, Advances in Medical Education and Practice*, 1, 75–84.

Patterson, J. M., Garwick, A. W. (1994). Levels of Family meaning in family stress theory. *Family Process 33, 287–304.*

Reeves, S., Zwarenstein, M., Goldman, J., Barr, H. (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, Kropf, N. (Eds.). *Developmental disabilities: Handbook for interdisciplinary practice.* Cambridge, MA: Brookline books.

Rubin, R. B., Martin, M. M. (1994). Development of a Measure of Interpersonal Communication Competence. *Communication Research Reports,* 11, 33–44.

Shapiro, D. A. (1999). *Stuttering Intervention: A Collaborative Journey to Fluency Freedom.* JAV.

Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Žydžiūnaitė, V. (2011). *Baigiamojo darbo rengimo metodologija.* Mokomoji knyga. Klaipėdos valstybinė kolegija.

Žydžiūnaitė V. (2005). *Komandinio darbo kompetencijos ir jų tyrimo metodologija slaugytojų veiklos požiūriu.* Monografija. Kaunas.

Žydžiūnaitė, V., Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai principai ir metodai.* Vadovėlis socialinių mokslų studijų programų studentams. Vilnius.

Kvale, S. (2003). *Исследовантельское интервю.* Москва: Смысл.

SPECIALIST AID FOR SUPPORTING FOR STUTTERING CHILDREN AND FAMILIES MODELS OF MUTUAL INTEROPERABILITY IN THE PRE – HIGHER EDUCATION INSTITUTION

RITA KANTANAVIČIŪTĖ
Šiauliai University

S u m m a r y

This article presents the models of teamwork interactions of caregivers and pedagogues in pre-school education. Scientific sources (Ozdemir, 2007; Melanson, 2007, et al.). State that the services provided to stinkers should not be related only to the development of the child, the promotion of fluent speaking skills, but also to the development of family power, with the support of all professionals in the provision of joint assistance to children and families plan, envisaging and pursuing one common goal, working as a team of specialists. The authors emphasize that the work of specialists should take place on the family, using family resources, strengths, choices, in order to achieve family quality of life. Aiding people who are stuttering is a complex phenomenon and is therefore aimed at professionals in the team. The article analyzes two main models of team interaction between specialists - *a multi- /* and *interprofessional model* of support. *The purpose* of the publication is to reveal models of teamwork interaction between the specialists providing assistance to stinking children and families in a pre-school educational institution, where two or more specialists of different professions work in the institution.

In a qualitative study, interviews were conducted from 15 speech therapists, specialist teachers, psychologists working in pre-school education institutions, and providing support for stuttering children and their families. The results of the research showed that multi-professional teams are prevalent in pre-school education institutions, where each specialist works with a stinking child and his family individually, without having a common goal and not coordinating with other professionals working in the institution. The beginnings of interprofessional support patterns are observed when two or more specialists coordinate with each other, seek common goals, share ideas and knowledge in their field.

The importance of interprofessional assistance in the early age is particularly relevant due to the observed changes in paradigms not only in education but also in the health sector. The cooperation of various professionals representing the professions in providing early childhood support to the early childhood and its family in pre-school education institutions is not coherent and systematic. The study revealed that multi-professional teams are prevalent in pre-school education institutions, where each specialist works with a stinking child and his or her family individually, without a common goal and without interacting with other professionals working in the institution.

The analysis of the research data reveals the roots of interprofessional practice, when specialists co-ordinate actions, seek common goals, share ideas and share their field / field knowledge. In the interprofessional teams, the main axis becomes a speech therapist, a psychologist and a specialist. The most commonly used team of specialists is a speech therapist, a psychologist and a specialist.

LIETUVOS IR PORTUGALIJOS TĖVŲ NUOMONĖS APIE IKIMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ FIZINIO AKTYVUMO DIDINIMĄ ŠEIMOJE

RIMANTĖ LUBYTĖ, NERINGA STRAZDIENĖ
Klaipėdos universitetas

Anotacija. Judėjimas yra itin svarbus ikimokykliniame amžiuje, nes fizinis aktyvumas yra vaiko augimo, brendimo ir asmenybės ugdymo bei sveikatos stiprinimo veiksnys. Pastaruoju metu vis daugiau dėmesio sulaukia vaikų fizinio aktyvumo didinimas, į kurį įtraukiami ir vaikų tėvai. Straipsnyje siekiama išanalizuoti Lietuvos ir Portugalijos tėvų, auginančių ikimokyklinio amžiaus vaikus, nuomones apie jų vaikų fizinio aktyvumo didinimą šeimoje. 2016 metų spalio–gruodžio mėn. atlikta tėvų anketinė apklausa raštu. Joje dalyvavo 100 Portugalijos ir 100 Lietuvos tėvų, auginančių ikimokyklinio amžiaus vaikus. Nustatyta, jog daugiau nei pusė Lietuvos ir Portugalijos tėvų savo šeimas vertino kaip fiziškai aktyvias ir savo pavyzdžiu skatino vaikus būti fiziškai aktyviais. Lietuvos tėvai su savo vaikais dažniau aktyvų laisvalaikį leido darbo dienomis nei Portugalijos tėvai. Portugalijos tėvai lauko ir namų aplinkas fizinio aktyvumo atžvilgiu vertino palankiau nei Lietuvos tėvai.
Esminiai žodžiai: Lietuvos ir Portugalijos ikimokyklinio amžiaus vaikai, fizinis aktyvumas, didinimas, šeima, tėvų nuomonės.

Abstract. Movement is particularly important in the pre-school age because physical activity is a factor of child‘s growth, maturation, personality development and health promotion. Recently, children‘s PA got more attention, which includes parents. The aim of the article is to investigate the opinions of the parents raising the children of preschool age in Lithuania and Portugal about the promotion of their children‘s physical activity in the family. The parental questionnaire survey was conducted in writing during October-December in 2016.It was found that more than half of the parents in Lithuania and Portugal considered their families as physically active and encouraging children to be physically active under their own example. The parents in Lithuania more often took active leisure with their children on workdays than those in Portugal. The parents in Portugal evaluated outdoor and home environments more positively in terms of physical activity than those in Lithuania.
Key words: the children of preschool-age children in Lithuania and Portugal, physical activity, promotion, family, parents‘ opinions.

Įvadas

Ikimokyklinio amžiaus vaikams būdingas prigimtinis poreikis judėti ir veikti, o fizinis aktyvumas (toliau – FA) yra vaiko augimo, brendimo, asmenybės ugdymo bei sveikatos stiprinimo veiksnys. Moksliniai tyrimai pagrindžia teigiamą FA įtaką vaikų ir mokinių gyvenimo kokybei: sveikatai, fiziniam pajėgumui, gerai savijautai ir kt. (Robbins, Pender, Ronis, Kazanis, Pis, 2004; Andersen, Mechelen, 2005; Bauman, Bull, Chey, Craig, Ainsworth, Sallis, Bowles, Hagstromer, Sjostrom, Pratt and The IPS Group, 2009; Piercy, Dorn, Fulton, Janz, Lee, McKinnon, Pate, Pfeiffer, Young, Troiano, Lavizzo-Mourey, 215). Judėjimas yra itin svarbus ikimokykliniame amžiuje, nes vėliau vaikų veikla nukreipiama į mokymosi pasiekimus, o fiziniam aktyvumui nebelieka laiko (Sigmund, Sigmundová, Ansari, 2009).

Suformuoti įpročiai vaikystėje lemia tolesnį žmogaus gyvenimo būdą. JAV atlikto tyrimo duomenimis (Chin, Ludwig, 2014), vaikai, kurie ikimokykliniame amžiuje žaidė vaizdo žaidimus, naudojo elektroninius prietaisus ir rodė mažą susidomėjimą aktyvia veikla, vėliau tapo sėslesni. Vaikai, kurie patys ieškodavo aktyvios veiklos, vėliau tapo dar aktyvesni.

Pastaruoju metu vis daugiau dėmesio sulaukia vaikų FA didinimas, į kurį įtraukiami ir vaikų tėvai. Tėvai vaikams perteikia gyvenimo būdą (Adaškevičienė, 2004) ir gali daryti esminę įtaką vaikų FA (Pitchford, Siebert, Hamm, Yun (2016). Tėvų parama vaikams, skatinant vaikų FA, dalyvavimas kartu su vaiku aktyvioje veikloje ir aktyvaus judėjimo elgesio modeliavimas teigiamai veikia vaikų FA (O’Connor, Jago, Baranowski, 2009). Tyrimo problema – ikimokyklinio amžiaus vaikų FA didinimas šeimoje. Siekta išsiaiškinti, kokie yra ikimokyklinio amžiaus vaikų FA didinimo ypatumai Lietuvos ir Portugalijos šeimose.

Tyrimo objektas: Lietuvos ir Portugalijos ikimokyklinio amžiaus vaikų FA didinimas šeimoje.

Tyrimo tikslas – išanalizuoti Lietuvos ir Portugalijos tėvų nuomones apie ikimokyklinio amžiaus vaikų FA didinimą šeimoje.

Tyrimo organizavimas ir metodika

Siekiant išanalizuoti Lietuvos ir Portugalijos ikimokyklinio amžiaus FA didinimą šeimoje pasirinkta kiekybinio tyrimo strategija, taikant anketinės apklausos metodą. Jis padeda atskleisti įvairių reiškinių tendencijas (Tidikis, 2003). Anketinei apklausai atlikti pasitelktas struktūruotas klausimynas (Rupšienė, 2007). Tyrimui atlikti buvo sukurtas klausimynas lietuvių ir anglų kalbomis, pasitelkiant *Tarptautinio fizinio aktyvumo klausimyno (IPAQ)* lietuviškoje ir angliškoje versijose naudojamą terminologiją. Klausimynas anglų kalba buvo išverstas į portugalų kalbą. Klausimyną sudarė 15 uždarų klausimų, naudotos nominalinės, ranginės ir intervalinės skalės. Klausimai suskirstyti pagal temas: šeimos FA; vaikų FA skatinanti gyvenamoji aplinka; tėvų pavyzdys bei pozicija vaikų judėjimo atžvilgiu; demografiniai duomenys.

Tyrimas vykdytas 2016 metų spalio–gruodžio mėn. Tiriamųjų atranka vykdyta patogiosios netikimybinės atrankos būdu, kuriame dalyvavo 100 Portugalijos Flores salos Y ir Z ikimokyklines įstaigas lankančių vaikų tėvų ir 100 Lietuvos Respublikos Klaipėdos rajono V, W ir X ikimokyklines įstaigas lankančių vaikų tėvų. Tyrimo atlikimo vietovės buvo pasirinktos remiantis panašumo ir patogumo principais. Tyrėjas, parengęs informaciją apie tyrimą, kreipėsi į pasirinktų Lietuvos ir Portugalijos ikimokyklinių įstaigų administraciją, pagrįsdamas tyrimo atlikimo, gautų rezultatų panaudojimo ir kt. aspektus. Gavus institucijų administracijos leidimus ir tėvų savanoriško dalyvavimo tyrime sutikimus, anketos išdalintos tiriamiesiems. Tiriamieji anketas pildė jiems patogiu būdu: ikimokyklinio ugdymo įstaigoje arba namuose. Tyrime dalyvavusių tėvų moterų ir vyrų santykis buvo panašus: didžiąją dalį (83,0 % Lietuvos ir 66,0 % Portugalijos) sudarė moterys, mažesnę dalį (17,0 % Lietuvos ir 34,0 % Portugalijos) sudarė vyrai. Tyrimo dalyvių santykis pagal jų vaikų lytį buvo panašus: daugiau nei pusė (59,0 % Lietuvos ir 55,0 % Portugalijos) apklaustų šeimų augino berniukus ir šiek tiek mažiau nei pusė (41,0 % Lietuvos ir 45,0 % Portugalijos) šeimų – mergaites. Tyrimo dalyvių santykis pagal jų amžių buvo panašus: daugiau kaip pusė (55,0 % Lietuvos ir 58,0 % Portugalijos) tėvų buvo 31–40 metų amžiaus, apie penktadalis (23,0 % Lietuvos ir 26,0 % Portugalijos) tėvų buvo iki 30 metų ir nedidelę dalį sudarė 41 metų ir vyresni tėvai (22,0 % Lietuvos ir 16,0 % Portugalijos).

Duomenys apdoroti SPSS programa (21.0 versija). Kiekybinio tyrimo metu gautų duomenų analizei atlikti taikyti: aprašomosios statistikos metodai, Spearman‘o koreliacijos koeficientas (r_S), naudoti statistinių išvadų reikšmingumo lygmens, kai $p \leq 0,05$, lygiai.

Lietuvos ir Portugalijos šeimų fizinis aktyvumas

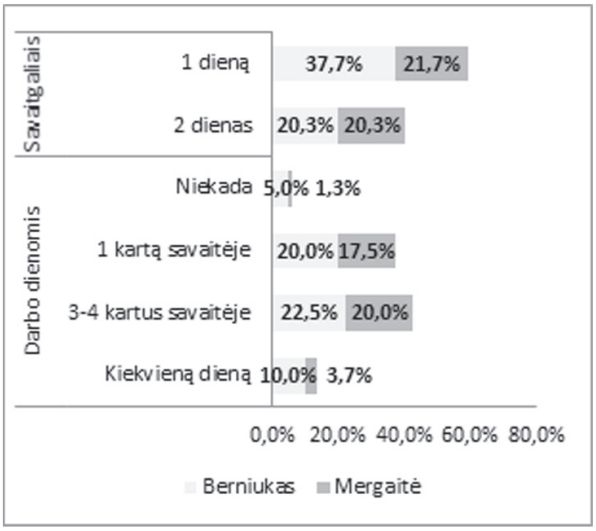
Aktyviai sportuojančių tėvų vaikai taip pat yra itin aktyvūs, todėl tėvų pavyzdys gali būti svarbi vaikų FA didinimo priemonė. Tėvams buvo užduotas klausimas: *Ar Jūs užsiimate nuolatine aktyvia fizine veikla*? (žr. 1 lentelę).

1 lentelė. Tėvų nuomonė apie jų fizinį aktyvumą

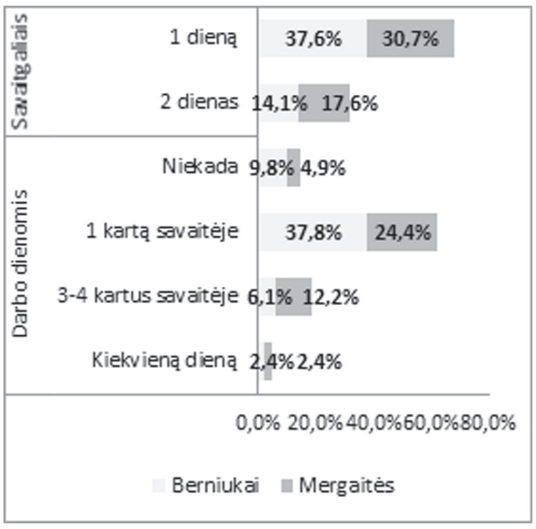
Lytis	**Lietuvos tėvai**			**Portugalijos tėvai**		
	Taip	Ne	Nežinau	Taip	Ne	Nežinau
Vyras	8,0%	9,0%	0,0%	23,0%	11,0%	0,0%
Moteris	48,0%	34,0%	1,0%	34,0%	32,0%	0,0%

Išryškėjo, jog tiek Lietuvos, tiek ir Portugalijos tėvų nuomonės šiuo klausimu buvo panašios. Daugiau nei pusė (56,0 %) Lietuvos (8,0 % vyrų ir 48,0 % moterų) ir tiek pat (57,0 %) Portugalijos (23,0 % vyrų ir 34,0 % moterų) tėvų buvo nuolat fiziškai aktyvūs. Mažiau nei pusė (43,0 %) Lietuvos (9,0 % vyrų ir 34,0 % moterų) ir tiek pat (43,0 %) Portugalijos (11,0 % vyrų ir 32,0 % moterų) tėvų teigė, jog neužsiima nuolatine fizine veikla.

Vaikų aktyvaus gyvenimo būdo formavimui yra labai svarbus kartu aktyviai leidžiamas laisvas laikas su tėvais. Tėvams užduotas klausimas: *Kaip dažnai kartu su savo vaiku(ais) aktyviai praleidžiate laisvalaikį?* (žr. 1 pav.).



1a paveikslas. Lietuvos tėvų nuomonė

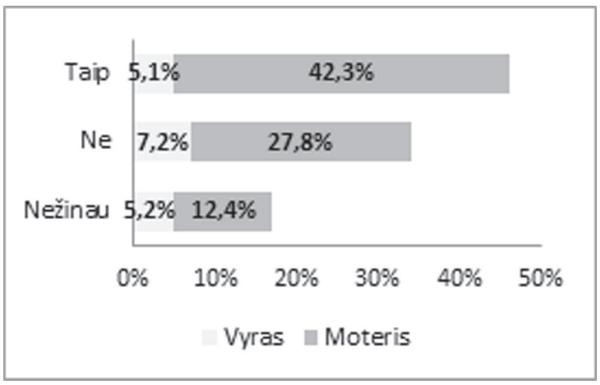


1b paveikslas. Portugalijos tėvų nuomonė

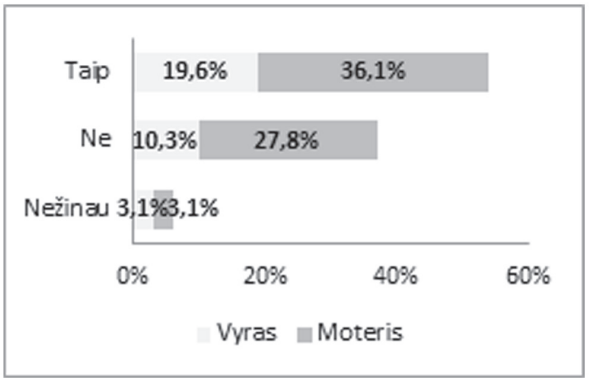
1 paveikslas. Lietuvos ir Portugalijos šeimų aktyviai praleidžiamo laisvalaikio dažnis darbo dienomis ir savaitgaliais

Apie pusė (42,5 %) Lietuvos šeimų aktyvų laisvalaikį leido 3–4 kartus per savaitę (22,5 % tėvų, auginančių berniukus, ir 20,0 % tėvų, auginančių mergaites) ir apie pusė (59,4 %) 1 kartą savaitgalį (37,7 % tėvų, auginančių berniukus, ir 21,7 % tėvų, auginančių mergaites) (žr. 1a pav.). Daugiau nei pusė (62,2 %) Portugalijos šeimų leido aktyvų laisvalaikį po vieną kartą per savaitę darbo dienomis (37,8 % tėvų, auginančių berniukus, ir 24,4 % tėvų, auginančių mergaites) ir daugiau kaip pusė (68,3 %) savaitgaliais (37,6 % tėvų, auginančių berniukus, ir 30,7 % tėvų, auginančių mergaites) 1 kartą savaitgalį (žr. 1b pav.).

Tėvų įgalinimas, nusiteikimas, veikimas, malonumo pajautimas, įsitikinimai ir požiūriai daro įtaką vaikų FA. Tėvai tiesiogiai (materialia parama) ir netiesiogiai (savo požiūriu) veikia vaiko FA ir aktyvų elgesį. Ikimokyklinio amžiaus vaikų tėvų buvo klausiama: *Ar jie savo šeimą laiko fiziškai aktyvia* (žr. 2 pav.).



2a paveikslas. Lietuvos tėvų nuomonė



2b paveikslas. Portugalijos tėvų nuomonė

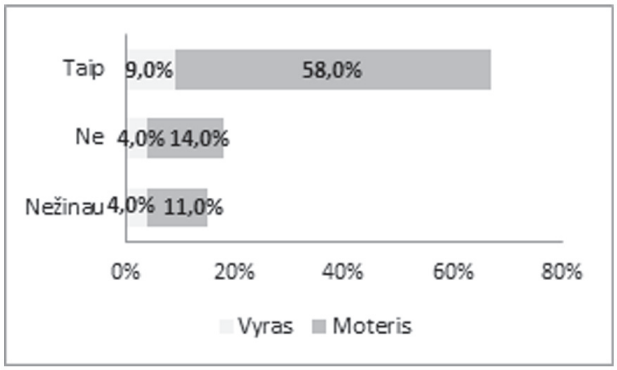
2 paveikslas. Tėvų nuomonė apie šeimos fizinį aktyvumą

Lietuvos ir Portugalijos tėvų nuomonės duotu klausimu labai panašios. Apie pusė (47,4 %) Lietuvos tėvų (5,1 % vyrų ir 42,3 % moterų) savo šeimą vertino kaip fiziškai aktyvią (žr. 2a pav.). Trečdalis (35,0 %) tėvų (7,2 % vyrų ir 27,8 % moterų) manė, jog jų šeima nėra fiziškai aktyvi. Mažiau nei penktadalis (17,6 %) respondentų (5,2 % vyrų ir 12,4 % moterų) neturėjo aiškios nuomonės šiuo klausimu.

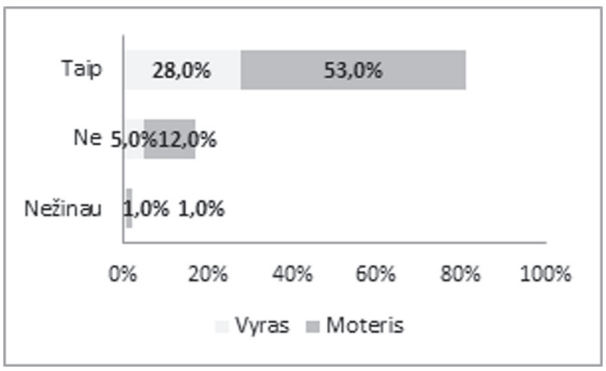
Apie pusė (55,7 %) Portugalijos tėvų (19,6 % vyrų ir 36,1 % moterų) savo šeimą vertino kaip fiziškai aktyvią (žr. 2b pav.). Daugiau nei trečdalis (38,1 %) tėvų (10,3 % vyrų ir 27,8 % moterų) nelaikė savo šeimos fiziškai aktyvia. Nedidelė dalis (6,2 %) tėvų (3,1 % vyrų ir 3,1 % moterų) nežinojo, ar jų šeima yra aktyvi.

Lietuvos ir Portugalijos tėvų pavyzdys bei pozicija vaikų judėjimo atžvilgiu

Šeima ir tėvai – artimiausia vaiko aplinka. Šeimos gyvensena ir tėvų pavyzdys svarbūs ne tik vaikų elgsenos formavimui, bet ir vaikų gyvenimo būdui jiems suaugus. Tiriamųjų buvo klausta: *Ar savo pavyzdžiu skatinate vaiką būti fiziškai aktyviu?* (žr. 3 pav.).



3a paveikslas. Lietuvos tėvų nuomonė



3b paveikslas. Portugalijos tėvų nuomonė

3 paveikslas. Tėvų nuomonė apie jų vaikų fizinio aktyvumo skatinimą savo pavyzdžiu

Daugiau nei pusė (67,0 %) Lietuvos tėvų (9 % vyrų ir 58 % moterų) mano, kad savo pavyzdžiu skatina vaikus būti fiziškai aktyviais (žr. 3a pav.). Apie penktadalis (18,0 %) tėvų (4 % vyrų ir 14 % moterų) neskatina savo pavyzdžiu vaikų būti fiziškai aktyviais. Panaši dalis (15,0 %) tėvų (4,0 % vyrų ir 11,0 % moterų) neturėjo aiškios nuomonės šiuo klausimu.

Dauguma (81,0 %) Portugalijos tėvų (28,0 % vyrų ir 53,0 % moterų) manė, jog jie savo pavyzdžiu skatina vaikus būti fiziškai aktyviais (3b pav.). Apie penktadalis (17,0 %) jų (5 % vyrų ir 12 % moterų) teigė, jog jie neskatina vaikų fizinio aktyvumo savo pavyzdžiu. Tik labai maža dalis (2,0 %) respondentų (1 % vyrų ir 1 % moterų) neturėjo aiškios nuomonės šiuo klausimu.

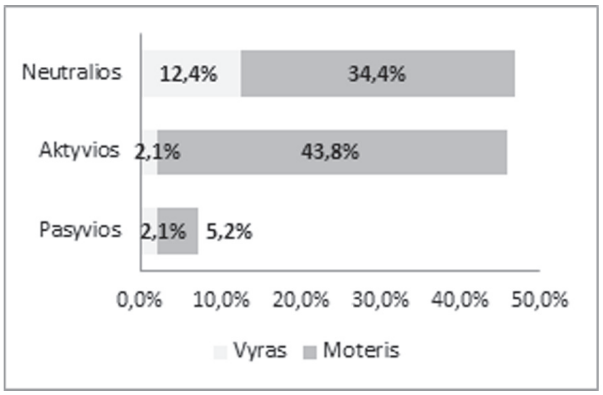
Lietuvos ($r=0,398$, $p<0,01$) ir Portugalijos ($r=0,484$, $p<0,01$) tyrimuose nustatytas silpnas koreliacinis ryšys tarp savo šeimos, kaip fiziškai aktyvios, vertinimo ir tėvų skatinimo savo pavyzdžiu vaikus būti fiziškai aktyviais, t. y. tie tėvai, kurie savo šeimą vertino kaip fiziškai aktyvią, dažniau savo pavyzdžiu skatino savo vaikų FA.

Pastebėta, kad judėjimo įgūdžių ugdymas padidina vaikų norą dalyvauti aktyvioje veikloje. Tėvams buvo užduotas klausimas: *Kokios pozicijos laikotės, vaikui žaidžiant, mokantis naujų judesių?* (žr. 4 pav.).

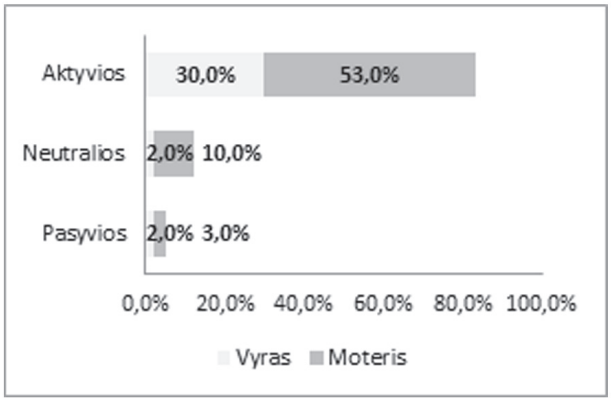
Lietuvos tėvų nuomonių tyrime nustatytas silpnas koreliacinis ryšys tarp tėvų skatinimo savo pavyzdžiu vaikus būti fiziškai aktyviais ir tėvų pozicijos (aktyvios, neutralios, pasyvios) vaikų mokymosi judėti atžvilgiu ($r=0,438$, $p<0,01$), t. y. Lietuvos tėvai, kurie savo pavyzdžiu skatina savo vaikų FA, mano, jog laikosi aktyvios pozicijos vaikų mokymosi judėti atžvilgiu.

Didelė dalis (83,0 %) Portugalijos tėvų (30,0 % vyrų ir 53,0 % moterų) laikėsi aktyvios pozicijos vaikų žaidimų ir naujų judesių mokymosi atžvilgiu (žr. 4b pav.). Apie dešimtadalis (12,0 %) tėvų (2 % vyrų ir 10 % moterų) laikėsi neutralios pozicijos. Ir 5 % tėvų (2 % vyrų ir 3 % moterų) laikėsi pasyvios pozicijos vaikų judėjimo atžvilgiu.

Lietuvos ($r=0,337$, $p<0,01$) ir Portugalijos ($r=0,278$, $p<0,01$) tėvų nuomonių tyrimuose nustatytas silpnas koreliacinis ryšys tarp savo šeimos, kaip fiziškai aktyvios, vertinimo ir tėvų pozicijos (aktyvios, neutralios, pasyvios) vaikų mokymosi judėti atžvilgiu, t. y. Lietuvos ir Portugalijos tėvai, kurie savo šeimą vertino kaip fiziškai aktyvią, buvo linkę laikytis aktyvios pozicijos vaikų mokymosi judėti atžvilgiu.



4a paveikslas. Lietuvos tėvų nuomonė

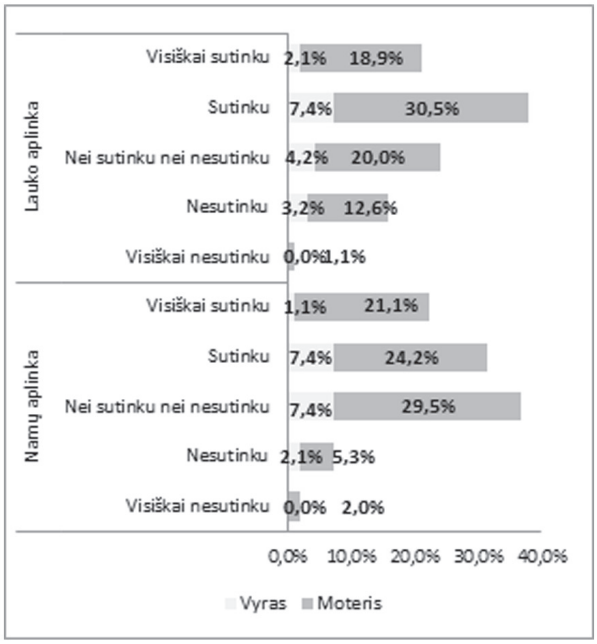


4b paveikslas. Portugalijos tėvų nuomonė

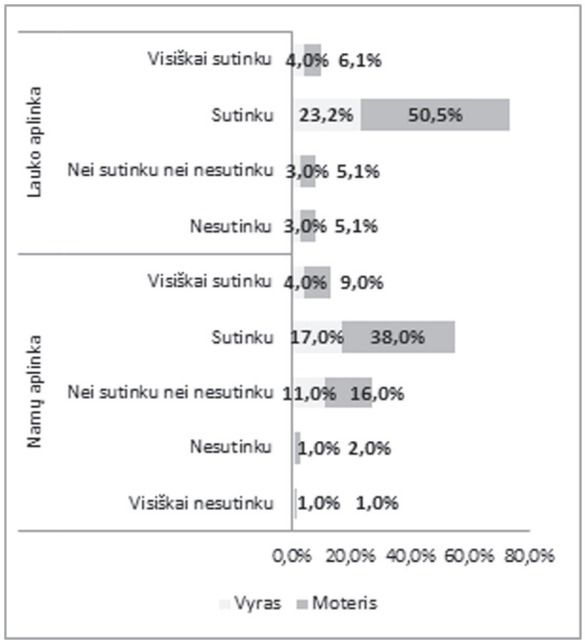
4 paveikslas. Tėvų nuomonė apie jų poziciją vaikų judėjimo atžvilgiu

Tėvų nuomonė apie vaikų fizinį aktyvumą skatinančią gyvenamąją aplinką

Vaikų FA gali teigiamai ar neigiamai veikti fizinė namų, grupės, lauko aplinka. Tėvams buvo užduotas klausimas: *Ar namų ir lauko aplinka (privati ar visuomeninė) yra pritaikyta ikimokyklinio amžiaus vaikų fiziniam aktyvumui?* (žr. 5 pav.).



5a paveikslas. Lietuvos tėvų nuomonė



5b paveikslas. Portugalijos tėvų nuomonė

5 paveikslas. Tėvų nuomonė apie namų ir lauko aplinkos pritaikymą vaikų judėjimui

Apie pusė Lietuvos tėvų (58,9 %) visiškai sutiko arba sutiko, kad lauko aplinka yra pritaikyta vaikų fiziniam aktyvumui (žr. 5a pav.). 16,9 % tėvų visiškai nesutiko arba nesutiko, kad lauko aplinka yra pritaikyta jų vaikų FA. 24,2 % tėvų neturėjo aiškios nuomonės šiuo klausimu. Apie pusė (53,8 %) Lietuvos tėvų taip pat visiškai sutiko arba sutiko, jog namų aplinka pritaikyta jų vaikų fiziniam aktyvumui. Tik nedidelė dalis (9,4 %) tėvų manė, jog namų aplinka nėra pakankama ir skatinanti vaikų FA. Apie trečdalis (36,9 %) tėvų neturėjo aiškios nuomonės apie namų aplinką FA atžvilgiu.

Lietuvos tėvų nuomonių tyrime nustatyti silpni teigiami koreliaciniai ryšiai tarp namų ir lauko aplinkos pritaikymo vaikų FA (r=0,467, p<0,01), t. y. tėvai, kurie namų erdvę vertino kaip tinkamą vaikų FA, taip pat ir lauko teritoriją vertino teigiamai FA atžvilgiu.

Didelė dalis (83,8 %) Portugalijos tėvų visiškai sutiko arba sutiko, kad lauko aplinka yra pritaikyta jų vaikų FA (žr. 5b pav.). Tik 8,1 % respondentų nesutiko arba visiškai nesutiko ir tiek pat buvo neapsisprendusių šiuo klausimu. Daugiau kaip pusė (68,0 %) Portugalijos tėvų manė, kad namų aplinka yra pritaikyta ir skatinanti vaikų FA. Tik 5,0 % Portugalijos tėvų nesutiko arba visiškai nesutiko su šiuo teiginiu, o trečdalis (27,0 %) tėvų neturėjo aiškios nuomonės apie namų aplinką FA atžvilgiu.

Portugalijos tėvų nuomonių tyrime nustatyti vidutinio stiprumo teigiami koreliaciniai ryšiai tarp namų ir lauko aplinkos pritaikymo vaikų FA (r=0,617, p<0,01), t. y. tėvai, kurie namų erdvę vertino kaip tinkamą vaikų FA, taip pat lauko teritoriją vertino teigiamai FA atžvilgiu.

Diskusija

Analizuojant pasirinktą tyrimo problemą, išryškėjo kai kurie ikimokyklinio amžiaus vaikų FA didinimo šeimoje ypatumai:

1. Moksliniai tyrimai rodo, jog aktyviai sportuojančių tėvų vaikai taip pat yra itin aktyvūs (Fuemmeler, Anderson, Mâsse, 2011). 2007 m. Kauno miesto ikimokyklinėse ugdymo institucijose atliktame tyrime buvo atskleista, jog pusė tėvų niekada nesimankština, o jų vaikų FA taip pat nepakankamas (Dregval, Petrauskienė, Petkutė, 2007). Mūsų tyrime gauti panašūs duomenys: šiek tiek mažiau nei pusė Lietuvos (43,0 %) ir tiek pat Portugalijos (43,0 %) tėvų teigė, jog neužsiima nuolatine fizine veikla.

Mokslininkų tyrimai rodo, jog šeimos formuojamas gyvenimo būdas – vienas iš svarbiausių veiksnių, darančių įtaką vaikų judėjimo įpročiams (Dregval, Petrauskienė, Petkutė, 2007). Tucker, Zandvoort, Burke ir Irwin (2011) savo tyrime įrodė šeimos palaikymo vaikų FA svarbą. Kitas tyrimas (O'Connor, Jago, Baranowski, 2013) išryškino, jog tik tėvų parama (priemonių, informacinė, emocinė, vertinimo) yra nuosekliai susijusi su vaikų FA. Mūsų tyrimas atskleidė, jog daugiau kaip pusė Lietuvos (67,0 %) ir dauguma Portugalijos (81,0 %) tėvų mano, kad savo pavyzdžiu skatina vaikus būti fiziškai aktyvius. Apie pusė Lietuvos (46,8 %) tėvų laikosi neutralios ir tiek pat aktyvios (45,9 %) pozicijos vaikų žaidimo, naujų judesių mokymosi atžvilgiu. 83,0 % Portugalijos tėvų laikosi aktyvios pozicijos, o 12 % tėvų – neutralios pozicijos vaikų žaidimo ir naujų judesių mokymosi atžvilgiu. Lietuvos tėvai, kurie savo pavyzdžiu skatina savo vaikų FA, mano, jog laikosi aktyvios pozicijos (r=0,438, p<0,01) vaikų mokymosi judėti atžvilgiu.

3. Tėvai turi sudaryti vaikams deramas motorinio vystymosi sąlygas. Mokslininkai (Silva, Hino, Lopes, Ekelund, Brage, Gonçalves, Menezes, Reis, Hallal, 2017), ištyrę sąsają tarp fizinės lauko aplinkos ir FA, nustatė, kad miesto infrastruktūra (paplūdimiai, gatvės, gatvių apšvietimas, dviračių takai) yra susijusi su FA. Beets, Cardinal, Alderman (2010) teigia, kad tėvai vaikų aktyvumui teikia materialią (priemonių, sąlygų) ir nematerialią (palaikymo, informacinę) paramą, kuri yra susijusi su vaikų FA. Tyrimuose pastebėta, jog senų ir sulūžusių priemonių nudažymas ir sutaisymas, spalvingi žymėjimai aktyvaus judėjimo erdvėje bei kiemo apželdinimas gali keliomis minutėmis prailginti ikimokyklinukų FA (Kahan, Nicaise, Reuben, 2016; Grigsby-Toussaint, Chi, Fiese, 2011). Pastebėta, jog vaikai daugiau žaidžia ant žolės, žaidimų aikštelėje bei atviroje erdvėje (Kahan, Nicaise, Reuben, 2016). Tyrimu nustatėme, kad apie pusė Lietuvos tėvų sutinka, jog jų namų (58,9 %) bei lauko (53,8 %) aplinkos yra pritaikytos vaikų fiziniam aktyvumui. Didesnė Portugalijos nei Lietuvos tėvų dalis mano, kad jų namų (68,0 %) bei lauko (83,8 %) aplinkos yra pritaikytos vaikų judėjimui. Lietuvos (r=0,467, p<0,01) ir Portugalijos (r=0,617, p<0,01) tyrimuose nustatyti ryšiai tarp namų ir lauko aplinkos tinkamumo vaikų FA, t. y. tėvai, kurie namų erdvę vertino kaip tinkamą vaikų FA, taip pat lauko teritoriją vertino teigiamai.

Tyrimo apribojimai

Portugalijoje vykdytas tyrimas atliktas Flores saloje. Šis Portugalijos regionas panašus į Lietuvą savo klimatinėmis, ekonominėmis sąlygomis. Tačiau jame gyvena apie 3–4 tūkst. žmonių, todėl buvo sudėtinga į tyrimą įtraukti tėvus, auginančius ikimokyklinio amžiaus vaikus. Pasirinkta tyrimo imtis maža, todėl tyrimo rezultatai atspindi tik tyrime dalyvavusių tėvų nuomones ir negali būti taikomi visai populiacijai.

Rekomendacijos

Atlikus tyrimą, gauta naudinga informacija apie Lietuvos ir Portugalijos tėvų ir visos šeimos aktyvumą, tėvų pavyzdį bei poziciją vaikų judėjimo atžvilgiu, vaikų fizinį aktyvumą skatinančią gyvenamąją aplinką. Tai paskatino išryškinti ikimokyklinio amžiaus vaikų FA didinimo šeimoje rekomendacijas.

Tėvai daro esminę įtaką ikimokyklinio amžiaus vaiko gyvensenai, formuoja elgsenos įpročius. Todėl ypač svarbus tėvų pavyzdys, jų pačių elgsena ir šeimos gyvenimo būdas. Tėvai vaikų FA gali pastiprinti savo pozicija, nusiteikimu, požiūriu, įsitikinimais bei judėjimo malonumo pajautimu. Tėvams siūloma dažniau su savo vaikais užsiimti aktyvia fizine veikla, ieškoti kasdienėse gyvenimiškose situacijose ir buityje vaikams galimybių daugiau judėti ir atlikti įvairius judesius, lavinančius įvairias raumenų grupes. Tai ne tik didina vaikų FA, bet ir visapusiškai laviną vaiką, skatina motorikos vystymąsi, didina pažinimo galimybes, suteikia teigiamų emocijų ir kt. Tėvai galėtų dažniau įsitraukti į vaikų žaidybinę veiklą, formuodami teigiamas nuostatas aktyvumui, skatindami ir mokydami atlikti įvairius judesius ir veiksmus, pažinti savo poreikius, įsiklausyti į savo kūno kalbą ir jį pažinti. Labai svarbi ir kasdienė, buities veikla namuose. Tėvai turėtų dažniau pasitikėti vaiku, jau nuo mažens kartu su juo atlikti įvairius buities darbus arba patikėti nesudėtingas buities užduotis atlikti savarankiškai. Buities darbų atlikimas plečia fizinio aktyvumo galimybes, skatina vaiko motorikos vystymąsi, ugdo savarankiškumą, moko bendradarbiauti. Vaikų FA ypač svarbi saugi, pritaikyta vaikų judėjimui ir įvairi (erdve, priemonėmis, įrengimais ir kt.) gyvenamoji aplinka. Siūloma tėvams patiems daugiau imtis iniciatyvų, gerinant vaikų FA pritaikytą visuomeninę aplinką (gyvenamojo rajono ar savivaldybės lygmeniu). Namų gyvenamojoje aplinkoje ieškoti galimybių sukurti žaidimų erdvę su įvairiomis priemonėmis, žaislais, transformuojamais įrenginiais, laipiojimo sienele ar kt. Priemonių patrauklumas sukuriamas jas atnaujinant ar keičiant pagal kintančius vaikų interesus, pomėgius ir amžių. Tėvams Lietuvoje siūloma išnaudoti vasaros ir žiemos teikiamas FA galimybes: vasarą aktyviau keliauti, dažniau leisti laisvalaikį prie vandens, miške, sode ir kt., o žiemą – kartu su ikimokyklinio amžiaus vaikais žaisti sniego žaidimus, važinėtis rogutėmis, slidinėti ir kt.

Išvados:

1. Tyrimas atskleidė, jog daugiau nei pusė Lietuvos ir Portugalijos tėvų patys užsiima nuolatine aktyvia fizine veikla. Daugiau nei pusė Lietuvos ir dauguma Portugalijos tėvų manė, jog savo pavyzdžiu skatina vaikus būti fiziškai aktyviais. Tėvų teigiamas pavyzdys sudaro fizinio aktyvumo didinimo šeimoje prielaidas.
2. Lietuvos tėvai su vaikais dažniau leido aktyvų laisvalaikį darbo dienomis nei Portugalijos tėvai. Daugiau nei pusė Lietuvos ir Portugalijos tėvų savo šeimas vertino kaip fiziškai aktyvias. Tėvai, kurie savo šeimą vertino kaip fiziškai aktyvią, dažniau savo pavyzdžiu skatino vaikų FA. Portugalijos tėvai buvo aktyvesni vaikų žaidimų ir naujų judesių mokymosi atžvilgiu, kai tuo metu Lietuvos tėvai laikėsi neutralios pozicijos šiuo klausimu. Tėvai, kurie savo šeimą vertino kaip fiziškai aktyvią, buvo linkę laikytis aktyvios pozicijos vaikų mokymosi judėti atžvilgiu. Bendra vaikų ir tėvų fizinė veikla, tėvų dalyvavimas žaidimuose ir judesių mokymosi procese skatina aktyvios vaikų judėjimo elgsenos formavimąsi.
3. Portugalijos tėvai lauko ir namų aplinkas FA atžvilgiu vertino palankiau nei Lietuvos tėvai. Tėvai, kurie namų erdvę vertino kaip tinkamą vaikų FA, lauko teritoriją taip pat vertino teigiamai FA atžvilgiu. FA pritaikyta gyvenamosios aplinkos erdvė gali padidinti ikimokyklinio amžiaus vaikų FA.

Literatūra

Adaškevičienė, E. (2004). *Vaikų fizinės sveikatos ir kūno kultūros ugdymas*. Monografija. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.

Andersen, L., & Mechelen, W. (2005). Are children of today less active than before and is their health in danger? What can we do? *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports,* 15(5), 268–270.

Bauman, A., Bull, F., Chey, T., Craig, C. L., Ainsworth, B. E., Sallis, J. F., Bowles, H. R, Hagstromer, M., Sjostrom, M., & Pratt, M. (2009). The International Prevalence Study on Physical Activity: results from 20 countries. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, **6(**21), 1–11.

Beets, M. W., Cardinal, B. J., & Alderman, B. L. (2010). Parental Social Support and the Physical Activity-Related Behaviors of Youth: A Review. *Health Education & Behavior*, 37(5), 621–644.
Chin, J., & Ludwig, D. (2014). Increasing Children's Physical Activity During School Recess Periods. *American Journal of Public Health*, 103(7), 208–213.
Dregval, L., Petrauskienė, A., Petkutė, S. (2007). Šeimų, auginančių ikimokyklinio amžiaus vaikus, kai kurie gyvensenos ypatumai. *Ugdymas. Kūno kultūra. Sportas*, 4(67), 12–19.
Fuemmeler, B. F., Anderson, C. B., & Mâsse, L. C. (2011). Parent-child relationship of directly measured physical activity. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8(17), 1–9.
Grigsby-Toussaint, D. S., Chi, S. H., & Fiese, B. H. (2011). Where they live, how they play: neighborhood greenness and outdoor physical activity among preschoolers. *International Journal of Health Geographics*, 10(66), 87–95.
Kahan, D., Nicaise, V., & Reuben, K. (2016). Effects of a Bug-in-the-Ear Intervention to Increase Physical Activity Prompting and Level During Preschool Recess. *The Physical Educator*, 73, 555–577.
O'Connor, T. M., Jago, R., & Baranowski, T. (2009). Engaging Parents to Increase Youth Physical Activity: A Systematic Review. *American Journal of Preventive Medicine*, 37(2), 141–149.
Piercy, K. L., Dorn, J. M., Fulton, J. E., Janz, K. F., Lee, S. M., McKinnon, R. A., Pate R. R., Pfeiffer, K. A., Young, D. R., Troiano, R. P., & Lavizzo-Mourey, R. (2015). Opportunities for public health to increase physical activity among youths. *American Journal of Public Health,* 105(3), 421–427.
Pitchford, E. A., Siebert, E., Hamm, J., & Yun, J. (2016). Parental Perceptions of Physical Activity Benefits for Youth With Developmental Disabilities. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 121(1), 25–32.
Robbins, L. B., Pender, N. J., Ronis, D. L., Kazanis, A. S., & Pis, M. B. (2004). Physical activity, self-efficacy, and perceived exertion among adolescents. *Research in Nursing & Health,* 27(6), 435–446.
Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
Sigmund, E., Sigmundová, D., & Ansari, W. (2009). Changes in physical activity in pre-schoolers and first-grade children: longitudinal study in the Czech Republic. *Child: care, health and development*, 35(3), 376–382.
Silva, I. C. M., Hino, A. A., Lopes, A., Ekelund, U., Brage, S., Gonçalves, H., Menezes, A., Reis, R. S., & Hallal, P. C. (2017). Built environment and physical activity: domain-and activity-specific associations among Brazilian adolescents. *BioMed Central Public Health*, 17(616), 1–11.
Tidikis, R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius: Lietuvos teisės universiteto leidykla.
Tucker, P., Zandvoort, M. M., Burke, S., & Irwin, J. (2011). The influence of parents and the home environment on preschoolers' physical activity behaviours: A qualitative investigation of childcare providers' perspectives. *BMC Public Health*, 11(168), 1–7.

THE OPINIONS OF LITHUANIA'S AND PORTUGAL'S PARENTS ABOUT THE PROMOTION OF PRESCHOOL-AGE CHILDREN'S PHYSICAL ACTIVITY IN FAMILY

RIMANTĖ LUBYTĖ, NERINGA STRAZDIENĖ
Klaipėda University

S u m m a r y

The children of preschool age feature a natural need to move and work. Physical activity is a factor in child's growth, maturation, personality development and health promotion. Movement is especially important in the pre-school age, later children's activity is focused on academic learning, less time is left for physical activity („FA") (Sigmund, Sigmundová, Ansari, 2009, p. 377). Recently, more attention has been focused on children's FA promotion, which includes parents. Parental support for children by encouraging them, participation in sport activities with child and active behavioural modelling positively affects children's FA (O'Connor et al., 2009, p. 141).

The problem of the research: the promotion of physical activity of pre-school children in the family. The aim was to find out what are the peculiarities of promoting the physical activity of pre-school children in Lithuanian and Portuguese families?

The object of the study: the promotion of physical activity of pre-school age children in Lithuanian and Portuguese families.

The aim of the study: to analyse the opinions of Lithuanian and Portuguese parents on the peculiarities of the promotion of pre-school children's physical activity in the family.

The organization and methodology of the research. A quantitative study was selected for the purpose of the study – a questionnaire survey of parents. The survey was conducted in the October – December of 2016. In the study participated 100 parents of the children attending the Flores island Y and Z pre-school institutions in Portugal (the Azores) and 100 parents of the children attending the V, W and X pre-school institutions in Klaipėda district, Lithuania.

The ratio between female and male participants involved in the study is similar: the majority was women (83.0% in Lithuania and 66.0% in Portugal) and the minority – men (17% in Lithuania and 34.0% in Portugal). The ratio between the participants in the study by the gender of their children was very similar: more than half of the families (59.0% in Lithuania and 55.0% in Portugal) have been raising boys and slightly less than half (41.0% in Lithuania and 45.0% in Portugal) have been raising girls.

The study revealed that more than half of the Lithuanian and Portugal parents claim to be engaged in active physical activity. The parents in Lithuania more often spend their leisure time on weekdays with children than those in Portugal. The families in Portugal, who were more actively engaged in leisure time on weekdays, were less likely to spend their free time on weekends.

The results of the survey have shown that more than half of the parents both in Lithuania and Portugal consider their families as physically active. Parents who viewed their family as physically active were more often encouraging their children‘s FA by their own example. More than half of the parents in Lithuania and most of those in Portugal believe they were encouraging children to be physically active under their own example. The Portuguese parents are more active in terms of movement of children, whereas, at the same time, the parents in Lithuania take a neutral position on this issue. The parents who viewed their family as physically active tended to take an active position in terms of children learning to move.

The parents in Portugal appreciate the outdoor and home environment more favourably than those in Lithuania. The parents who considered home space as an appropriate for child‘s FA also viewed the outdoor area as having a positive effect on children‘s FA.

MOKYMOSI DUOMENŲ ANALIZĖ: TEORIJA IR PRAKTIKA

RITA MISIULIENĖ
Vytauto Didžiojo universitetas

Anotacija. Mokymosi duomenų analizė pastaruoju metu sulaukia vis didesnio užsienio aukštojo mokslo institucijų dėmesio, nes siūlo sprendimus, kurie padėtų išspręsti institucijose iškilusias problemas, tokias kaip: didelis studentų nubyrėjimas (angl. *Drop-out*), žemas mokymosi balas. Mokymosi duomenų analizė yra nauja sritis, kurioje sudėtingų analizių įrankiai naudojami siekiant pagerinti mokymąsi. Tai ne tik nauja koncepcija aukštojo mokslo institucijose, praplečianti mūsų žinias apie mokymo ir mokymosi procesą, bet kartu ir nauja mokslinių tyrimų sritis. Šiame straipsnyje pristatomi mokymosi duomenų analizės apibrėžimai, pagilinantys supratimą apie tai, kas yra mokymosi duomenų analizė, kokius sukauptus studentų duomenis galime analizuoti, kad gautumėme norimų rezultatų. Straipsnyje taip pat pateikiami pagrindiniai užsienio aukštojo mokslo institucijų patirties aspektai, pradėjus taikyti mokymosi duomenų analizę.
Esminiai žodžiai: mokymosi duomenų analizė, nubyrėjimas, žemi mokymosi rezultatai, VMA.

Abstract. Learning analytics (LA) is a new concept in educational institutions; a new and promising method, which expands our knowledge about the process of teaching and learning. Recently, the focus on LA has been increasing in foreign educational institutions, because it offers solutions, which could help solve problems in institutions, e.g.: high drop-out of students, low learning grades, preparation of learning content, which could meet students' needs and abilities. The present article presents the case study of learning analytics in more than eleven universities and colleges all over the world. The article reveals the experiences of institutions in analyzing and predicting students' success, as well as discusses concerns in the field of high education.
Keywords: learning analytics, drop-out, low learning results, VLE.

Įvadas

Pastaruoju metu užsienio aukštojo mokslo institucijos, norėdamos pagerinti mokymosi kokybę, sumažinti studentų nubyrėjimą, pagerinti savo finansinę padėtį ir pan., atlieka mokymosi duomenų analizę (ang. *Learning Analytics*). Nors mokymosi duomenų analizė yra santykinai ankstyvoje vystymosi stadijoje, tačiau analizuojant mokslinę literatūrą, institucijų pateikiamas ataskaitas, galima teigti, jog tai galingas įrankis, padedantis pagerinti mokymosi rezultatus bei sumažinti studentų nubyrėjimą (Sclater, Peasgood, Mullan, 2016). Universitetai ir kolegijos, naudodami šį įrankį, gali priimti pagrįstus sprendimus dėl tolimesnio studento mokymosi, jo išlikimo institucijoje, pagalbos suteikimo laiku ir pan. (JISC, 2017). Pradėti taikyti mokymosi duomenų analizę aukštojo mokslo institucijose paskatino bendros problemos, tokios kaip:

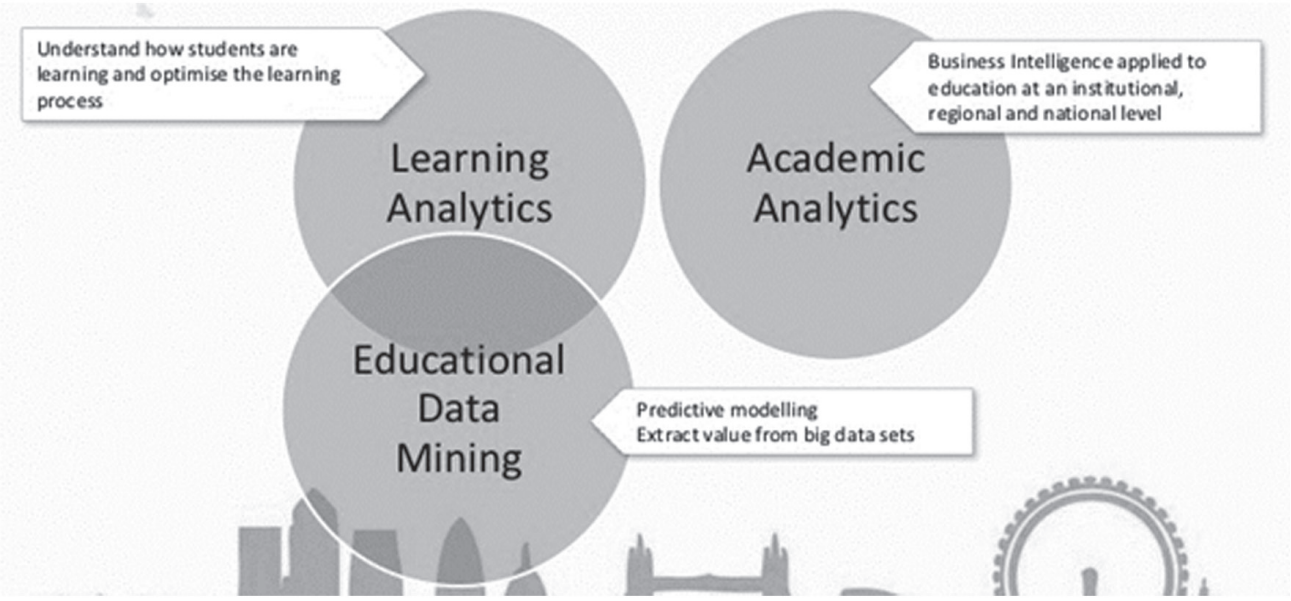
- daugelis studentų „iškrenta" studijų eigoje ir nebaigia aukštųjų mokyklų (Fritz, 2016),
- daugelis studentų mokosi silpnai ir gauna labai žemus įvertinimus (Fritz, 2016),
- daugelis studentų atsiduria rizikos grupėje (angl. *at-risk students*) ir yra sunku tai nustatyti kuo anksčiau (JISC, 2016).

Tai yra ne tik praktinis įrankis, kurį galima įdiegti institucijoje siekiant geresnių rezultatų, bet ir surinktų duomenų pagrindu teikti paramą visoms suinteresuotoms šalims, nuo įstaigos vadovų iki studentų, galiausiai tai labai perspektyvi ir aktuali mokslinių tyrimų sritis (Boyer, Bonnin, 2016). Mokymosi duomenų analizė yra svarbus įrankis užsienio aukštojo mokslo institucijose, bet jis turėtų būti svarbus ir Lietuvoje, nes analizuojant mūsų šalies aukštojo mokslo institucijų pateiktas metines ataskaitas (Vilniaus kolegija 2016; SMK, 2015; Repčiankaitė, 2015; Korsakienė, 2015), matyti, jog egzistuoja tokios pat problemos, kaip ir užsienio aukštojo mokslo institucijose. Tačiau iki šiol nėra duomenų apie mokymosi duomenų analizės taikymą Lietuvos aukštojo mokslo institucijose. Taip pat Lietuvoje neaptinkama mokslinių straipsnių apie tai, kas yra mokymosi duomenų analizė, kokia nauda institucijai, studentui ir visai akademinei bendruomenei, pradėjus naudotis šiuo įrankiu. Tarptautiniu mastu aktualus mokymosi duomenų analizės apibūdinimas, nes analizuojant mokslinę literatūrą, apibūdinimų randame įvairių, tačiau jie fragmentiški (Czerkawski, 2015; Siemens, Gasevic, 2012; Johnson, Adams, Cummins, 2012 ir kt.). Tad šiame straipsnyje bandoma išgryninti mokymosi duomenų analizės sampratą, o kartu ir taikymo aukštojo mokslo institucijose patirties aspektus, nes trūksta supratimo apie tai, kaip švietimo institucijose gali būti naudojamas mokymosi duomenų analizės įrankis. Šio straipsnio **tikslas** – praplėsti supratimą apie mokymosi duomenų analizę bei atskleisti aukštojo mokslo

institucijų patirtį, taikant mokymosi duomenų analizės įrankį. Tyrimo tikslui pasiekti iškelti **uždaviniai**: 1) išanalizuoti mokymosi duomenų analizės apibrėžimus ir jais remiantis praplėsti supratimą apie mokymosi duomenų analizę; 2) atskleisti pagrindinius aukštojo mokslo institucijų patirties, taikant mokymosi duomenų analizę, aspektus.

Mokymosi duomenų analizės samprata

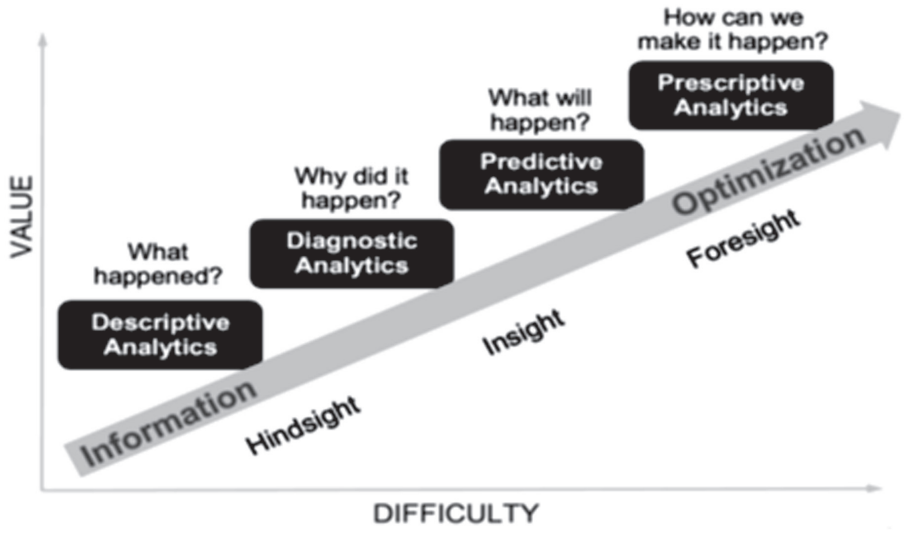
Akademinėje srityje galime rasti nemažai terminų ir apibrėžimų, susijusių su švietimo institucijose naudojama analize, pvz., švietimo duomenų gavyba (angl. *Education Data Mining*), akademinė analizė (angl. *Academic Analytics*), mokymosi duomenų analizė (angl. *Learning Analytics*) (žr. 1 paveikslą), veiklos analizė (angl. *Action Analytics*) ir kt. Kai kurios analizės yra konceptualios (kas tai yra), o kitos yra daug funkcionalesnės (ką ji daro). Kiekviena analizė gali padėti spręsti tam tikras problemas tam tikrame sektoriuje – sumažinti studentų nubyrėjimo rodiklius, didinti atsakomybę, analizuoti mokymosi ir/arba mokymosi turinio kokybę ir teikti pasiūlymus jiems gerinti (Atif ir kt., 2013).



1 paveikslas. Akademinių duomenų analizė (Travill, Ballard, 2014)

Tačiau pastaruoju metu užsienio aukštojo mokslo institucijos vis plačiau pradeda taikyti mokymosi duomenų analizę (angl. *Learning Analytics*) (JISC, 2015; JISC, 2016). Tai tapo nauja perspektyva aukštojo mokslo institucijose, tai naujas būdas, praplečiantis mūsų žinias apie mokymo ir mokymosi procesą (Czerkawski, 2015). Vienas iš pagrindinių mokymosi duomenų analizės tikslų – suteikti aukštojo mokslo institucijoms pagrįstus duomenų analizės modelius, kurie padėtų jiems tobulinti mokymo ir mokymosi efektyvumą ir kokybę, tad mokymosi duomenų analizė yra laikoma potencialiu sistemingų pokyčių pagrindu (Boyer, Bonninn, 2016). Analizuojant mokslinę literatūrą, galima rasti įvairių mokymosi duomenų analizės apibrėžimų ir paaiškinimų. Mokymosi duomenų analizę apibrėžti galima kaip: „Matavimo, kaupimo, analizės ir besimokančiųjų duomenų konteksto analizavimas, siekiant suprasti ir optimizuoti mokymąsi ir mokymosi aplinką“ (Siemens, Gasevic, 2012). „Mokymosi duomenų analizės tikslas yra įgalinti dėstytojus ir aukštojo mokslo institucijas prisitaikyti prie kiekvieno studento mokymosi lygio ir gebėjimų realiu laiku. Mokymosi duomenų analizė ir duomenų gavyba gali pagerinti tarpusavio supratimą tarp dėstytojo ir studento bei padėti pritaikyti efektyvesnį mokymąsi kiekvienam studentui asmeniškai“ (Johnson, Adams, Cummins, 2012). Boyer, Bonnin (2016) teigimu, mokymosi duomenų analizė apibūdinama kaip veiksmingų procesų kūrimas, nustatantis problemas, taikant statistinius modelius, analizę bei gautų duomenų palyginimą su esamais, ir / ar simuliavimas su ateities duomenimis, [todėl] institucijos eksperimentuoja su duomenimis, ieško idėjų, siekia pagerinti besimokančiųjų mokymosi patirtį, veiklos rezultatus bei nustatyti veiklos veiksmingumą ir efek-

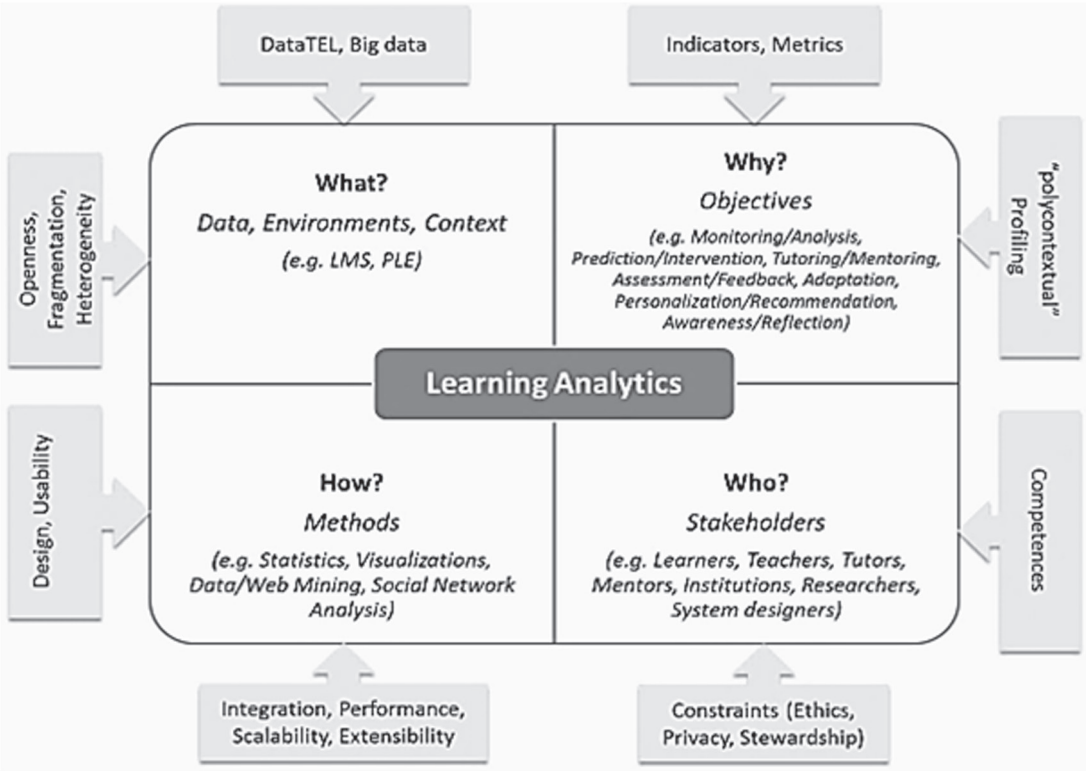
tyvumą. Šis apibrėžimas akcentuoja tai, jog aukštojo mokslo institucijos, atlikdamos mokymosi duomenų analizę, gali nustatyti: kas įvyko? Kodėl taip įvyko? Kas gali įvykti? Ir ką galime padaryti, jog taip įvyktų? Šiuos klausimus geriausiai iliustruoja Gartner (2012) paveikslas (žr. 2 paveikslą).



2 paveikslas. Mokymosi duomenų analizės žingsniai (Gartner 2012)

Analizuojant mokslinę literatūrą galima rasti Chatti ir kt. (2014) pateiktą mokymosi duomenų analizės modelį (žr. 3 paveikslą), kuris remiasi keturiais aspektais ir gali būti apibendrinamas tokiais klausimais:

- **Kas?** Mokymosi duomenų analizės duomenys, aplinka, kontekstas;
- **Kodėl?** Mokymosi duomenų analizės tikslai;
- **Kaip?** Mokymosi duomenų analizės metodai;
- **Kas tokie?** Mokymosi duomenų analizės suinteresuotos šalys.



3 paveikslas. Mokymosi duomenų analizės modelis (Chatti ir kt. 2014)

Apibūdindami mokymosi duomenų analizės modelį, Chatti ir kt. (2014) pateikia visų keturių modelio aspektų apibūdinimus:

- „**Kas**?“ – mums nurodo duomenų rūšis, naudojamas mokymosi duomenų analizėje, nurodo aplinką ir kontekstą, kuriame vyksta mokymasis. Pagrindinis klausimas, kuris kyla – iš kur gaunami mokymo duomenys? Mokymosi duomenų analizės įrankis naudoja įvairius aukštojo mokslo duomenų šaltinius. Šaltiniai suskirstyti į dvi pagrindines kategorijas: centralizuota švietimo sistema (angl. *Centralized educational systems*) ir mokymosi aplinkos.
- „**Kas tokie**?“ – arba kitaip galime sakyti, kas yra suinteresuotos šalys. Mokymosi duomenų analizės taikymas gali būti orientuotas į įvairius subjektus, įskaitant studentus, dėstytojus, aukštojo mokslo institucijos administraciją, tyrėjus, sistemų kūrėjus ir pan. Studentus domina tai, kaip jiems susikurti savo asmeninę mokymosi aplinką, kuri pagerintų jų mokymąsi bei gaunamą įvertinimą. Dėstytojams aktualu, kaip mokymosi duomenų analizė gali jiems padėti įsivertinti savo sukurto mokymosi turinio efektyvumą, kaip pagerinti turinį, adaptuotą prie studentų poreikių. Institucijos mokymosi duomenų analizę gali naudoti kaip įrankį, kuris padės nustatyti studentus, atsidūrusius rizikos grupėje, taip padedant suteikti jiems pagalbą laiku.
- „**Kodėl**?“ arba koks mokymosi duomenų analizės tikslas? Tikslų autoriai išskyrė daug ir atkreipia dėmesį į tai, jog tikslas priklauso nuo kiekvienos suinteresuotos šalies (universiteto, studentų, dėstytojų, mokslininkų ir pan.). Suinteresuotų šalių tikslai gali būti: stebėjimas, analizė, prognozavimas, intervencija, konsultavimas, vertinimas, atsiliepimai, pritaikymas, personalizavimas, rekomendacijos, supratimas ir apmąstymai.
- „**Kaip**?“ – nurodoma, kokie metodai ir priemonės yra naudojami mokymosi duomenų analizėje. Autoriai savo tyrimuose nustatė ir išskyrė keturis pagrindinius metodus: statistika, informacijos vizualizacija (angl. *Information visualization*), duomenų gavyba (angl. *Data mining*) ir socialinių tinklų analizė (angl. *Social network analysis*).

Leitner, Khalil, Ebner (2017) mokymosi duomenų analizę apibūdina kaip vieną iš priemonių, mokymosi kontekste atspindinčių studentų elgesį, kurį išanalizavęs dėstytojas ar visa akademinė bendruomenė gali suteikti pagalbą laiku, o pats besimokantysis turi galimybę apmąstyti savo elgesį. Tačiau aiškiai pabrėžiama ir akcentuojama tai, jog pati institucija turi sąmoningai (tiek filosofiškai, tiek praktiškai) pasiryžti taikyti mokymosi duomenų analizės metodą savo institucijoje tam, kad gautų tokius rezultatus, kokių yra tikimasi (NGLC, 2013).

Apibendrinant galima teigti, jog mokymosi duomenų analizė siūlo būdą, kaip panaudoti surinktus duomenis, siekiant įvertinti studentų riziką, prognozuoti jų sėkmę, pagerinti mokymo ir mokymosi procesą, siekti suprasti ir patenkinti studentų poreikius. Pasitelkus šį įrankį, iš surinktos informacijos institucijos gali greičiau nustatyti studentų iškritimo rizikas, jas sumažinti ar visiškai panaikinti.

Mokymosi duomenų analizė aukštojo mokslo institucijose

Mokymosi duomenų analizė sulaukė tyrėjų dėmesio ir jau pateikiami pirmieji rezultatai apie mokymosi duomenų analizės taikymo aukštojo mokslo institucijose patirtis (Fritz, 2013; Witmer, 2013; JISC, 2014; JISC, 2016). Vieną iš didžiausių mokymosi duomenų analizės taikymo tyrimų atliko kompanija JISC[58], bendradarbiaudama su aukštojo mokslo institucijomis visame pasaulyje. Ji kartu su mokslininkais atliko daugiau nei vienuolika užsienio universitetų ir kolegijų atvejo studijų tyrimų (JISC, 2016), kuriuose pateikiama informacija apie tai, kaip institucijos taikė mokymosi duomenų analizę, kokie buvo išsikelti institucijų tikslai ir uždaviniai ir kokių rezultatų buvo pasiekta. Taip pat pristatė kiekvienos institucijos sukurtus savo mokymosi duomenų analizės modelius.

Fritz (2013) atliko tyrimą ir analizavo duomenis iš VMA. Jis siekė atskirai išanalizuoti koreliaciją tarp VMA surinktų duomenų ir mokymosi pasiekimų (angl. *Final grades*). Fritz (2013) pateikia tokius rezultatus:

[58] https://www.jisc.ac.uk/

- Studentai, kurie gauna žemesnius nei D ar F įvertinimus, VMA naudojasi net 40 % mažiau nei studentai, gaunantys C ir aukštesnius įvertinimus. Aktyvus naudojimasis VMA net 1,92 karto padidina tikimybę gauti C ar net aukštesnius įvertinimus.
- Inovacijų naudojimas jau nuo pirmo kurso skatina studentus ir aukštesniuose kursuose siekti geresnių įvertinimų.

Taip pat Fritz (2013) su kolegomis nustatė, jog vieno kurso instruktorius pasiekė itin aukštą studentų dalyvavimo kurse lygį. Jis naudojo įrankį, kuris neleisdavo pasiekti užduoties tol, kol studentai neatlikdavo savikontrolės testo iš mokomosios medžiagos turinio. Buvo ištirta, jog studentai, kurie įvykdydavo visus reikalavimus, turėjo net 20 % aukštesnius galutinius įvertinimus. Taip pat buvo nustatyta, jog studentai, kurie lankė šį kursą, vėlesniuose kursuose mokėsi geriau, nei studentai, kurie neturėjo tokio kurso. Atlikus analizę, buvo padaryta svarbi išvada – būtina sąlyga siekiant patobulinti mokymosi visą gyvenimą procesą – studijų metu naudojamos VMA priemonės gali paskatinti studentus geriau mokytis nuo pat pirmo kurso ir sėkmingai baigti studijas (JISC, 2016).

Mokslininkas Whitmer (2012) dar 2012 metais atiko tyrimą, kurio tikslas buvo išanalizuoti ir įvertinti veiksnius, lemiančius studentų sėkmę. Jis (2012) išanalizavo anksčiau atliktus tyrimus (Arnold, 2010; Macfadyen, Dawson, 2010) ir teigė, jog studentas įtraukiamas į rizikos grupę tuomet, kai retai jungiasi ir atlieka veiklas VMA. Tačiau autorius teigia (2012), jog šie tyrėjai nepaiso naudojamų pedagoginių ypatybių. Whitmer (2012) sugrupavo VMA priemones į platesnes kategorijas ir tuomet analizavo, ar studentai, kurie atlieka tokias jo sukurtas veiklas, akademiškai yra pažangesni / sėkmingesni. Savo tyrimą Whitmer (2012) atliko Kalifornijos valstijų universitete ir analizavo 377 studentų duomenis, kurie studijavo kursą „Įvadas į lyginamąją religiją“. Kursas buvo atnaujintas, siekiant kuo labiau integruoti informacines technologijas. Autorius nustatė, kad:

- studentų sėkmės prognozė yra tikslesnė, kai yra naudojami keli demografiniai kintamieji, o ne vienas,
- kintamieji, susiję su studentų dabartinėmis pastangomis ir veikla (ypač atliekama VMA), yra žymiai geresni duomenys prognozei nei istoriniai ar demografiniai duomenys,
- duomenų valdymas ir transformavimas yra sudėtingas, bet esminis procesas,
- nuspėjamą prognozės analizę geriau atlikti iš kategorijų naudojimo (pvz., dalyvavimu, vertinimu), nei iš atskirų įrankių surinktų duomenų.

Whitmer (2015) padarė labai reikšmingą išvadą, kad VMA naudojimas yra susijęs su studentų pasiekimais. Jis nustatė, jog VMA kintamieji buvo keturis kartus labiau susiję su pasiekimais, nei demografiniai. VMA naudojimas turi didelės įtakos galutiniam įvertinimui ir tai įrodo, jog tai, ką veikia studentai VMA kursuose, yra žymiai svarbiau, nei jų demografinė ar finansinė padėtis.

Kitas tyrimas buvo atliktas Jungtinės Karalystės Atvirajame universitete (AU). Tai didžiausias Jungtinės Karalystės nuotolinių studijų teikėjas, turintis daugiau nei 200 000 studentų, besimokančių ne visą darbo dieną, studijuojančių antrosios pakopos studijose ir kitose pakopose. Institucija daug investuoja į strateginės mokymosi analizės programas, siekdama pagerinti studentų sėkmę, įtraukdama visais lygmenimis pagrįstus sprendimus, remdamasi įrodymais dėl savo sprendimų. Universitetas turi didelę patirtį valdant studentų duomenis, mokslinius tyrimus bei plėtoja bazę, skirtą mokymosi duomenų analizei, kuri teikia informaciją institucijai bei platesnei akademinei bendruomenei. Pasitelkdamas mokymosi duomenų analizės įrankį, universitetas rinko ir analizavo duomenis iš VMA, kartu įtraukdamas duomenis ir iš studentų informacinės sistemos (SIS).

Jie sukūrė modelį, kuris studentams ir darbuotojams visame universitete kuria valdymo skydelius, automatizuotas ataskaitas ir pan. Modelio tikslas buvo sukurti „analitinę mąstyseną“, jog būtų galima įrodymais pagrįsti priimamus sprendimus mikro- ir makrolygmenyse, būtų galima įvertinti šių sprendimų poveikį ir taip informuoti kitą kuriamą modelį įrodymas–intervencija–įvertinimas (JISC, 2016). Universitete studentų duomenų etiškumo naudojimo politika buvo suderinta su studentais ir darbuotojais taikant standartinius valdymo ir konsultacijų kanalus. Atvirumas ir skaidrumas yra (ir turi būti) pagrindiniai principai, kuriais ši politika taikoma pagal teisinius reikalavimus. Šis tyrimas yra didžiulė universiteto iniciatyva, kuri turės įtakos visoms su studentais susijusioms veikloms, tad iki šiol visiškas poveikis dar nebuvo pastebėtas (JISC, 2016).

Dar vienas tyrimas buvo atliktas Australijos Edith Cowan universitete (ECU), Perto mieste. Jie sukūrė modelį ir nusistatė dvi pagrindines gaires: reikalingas technologinis sprendimas, nustatantis studentus, ku-

riems reikalinga pagalba; reikalinga organizacinė personalo paramos sistema, skirta susisiekti su studentais, kuriems reikalinga pagalba, bei galimybė matyti studentų intervencijas (JISC, 2016).

Universitetas nemažai investavo į tai, kad kuo išsamiau išsiaiškintų, kokie kintamieji yra efektyviausi prognozuojant studentų grėsmes. Jie atliko jau atliktų tyrimų apžvalgą ir nustatė bendrus veiksnius (stojimo balas, kalbos įgūdžiai), kurie veikia priežastis, dėl ko studentai nebaigia studijų ir jos yra įvairialypės bei tarpusavyje susijusios (JISC, 2016). Tad universitetas nusprendė, jog verčiau ir tikslingiau yra rinkti ir analizuoti konkrečios įstaigos duomenis, kad būtų galima kuo tiksliau identifikuoti studentus, kuriems greičiausiai prireiks paramos. Statistiniai modeliai buvo sukurti per pirmuosius tris semestrus, remiantis daugiau nei 200 studentų kintamųjų.

Pateiktoje metinėje universiteto ataskaitoje (ECU, 2012) nurodoma, jog pirmasis etapas sėkmingai buvo įgyvendintas pirmame semestre. Tuo laikotarpiu buvo nustatyti 700 studentų, kuriems reikėjo pagalbos ir su jais buvo susisiekta el. paštu ir (arba) telefonu bei suteikta galimybė pasirinkti atvejo valdymo iniciatyvą (angl. *case-management initiative*) jo atžvilgiu. Pasirinkusiųjų skaičius buvo 20 %, tai atitinka kitų universitetų panašių stebėsenos naudojamų programų procentą.

Apibendrinimas

Mokymosi duomenų analizė yra nauja sritis, kurioje sudėtingų analizių įrankiai naudojami siekiant pagerinti mokymąsi. Išanalizavus mokymosi duomenų analizės apibrėžimus, šiame straipsnyje praplėstas jos supratimas. Išanalizavus JISC ir kitų mokslininkų atliktus tyrimus, akivaizdu, jog mokymosi duomenų analizė sulaukia vis didesnio švietimo institucijų dėmesio. Tyrimai rodo, jog universitetai ir kolegijos, pradėję naudoti mokymosi duomenų analizę savo institucijose, pastebi pagerėjusius studentų mokymosi rezultatus, sumažėjusį studentų nubyrėjimą, taip pat autoriai pažymi, jog tam tikros VMA veiklos, kurios nuosekliai susijusios (koreliuoja) su pasiekimais, gali paskatinti geresnį dalyvavimą kurse, kuris pats savaime lemia geresnius rezultatus. Pagrindiniai veiksniai, turintys įtakos studentų sėkmei, dabar yra suprantami kaip pakankamai gerai informuoti strateginio planavimo prioritetai kiekvienoje institucijoje.

Literatūra

Arnold, I. J. M. & Baars, G. J. A. (2014). Early identification and characterization of students who drop out in the first year at university. *J. College student retention,* 16(1), 95–109.

Atif, A., Richards, D., Bilgin, A. & Marrone, M. (2013). Learning Analytics in Higher Education: a summary of tools and approaches. *30th ascilite Conference* 2013 Proceedings *https://www.researchgate.net/publication/280860450_Learning_Analytics_in_Higher_Education_A_Summary_of_Tools_and_Approaches* (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

Boyer, A. & Bonnin, G. (2016). Higher Education and the Revolution of Learning Analytics. International *Council form open and distance education (ICDE)* https://icde.memberclicks.net/assets/RESOURCES/anne_la_report%20cc%20licence.pdf

Chatti, M. A., Dyckhoff, A. L., Schroeder, U. & Thüs, H. (2012). A Reference Model for Learning Analytics. *International Journal of Technology Enhanced Learning (IJTEL) – Special Issue on "State-of-the-Art in TEL". http://lanzarote.informatik.rwth-aachen.de/openlap/uploads/publications/IJTEL12_LA_Reference_Model.pdf* (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

Czerkawski, B. C. (2015). When Learning Analytics Meets E-Learning. *Online Journal of Distance Learning Administration,* v18 n2 Sum 2015.

Edith Cowan University (2012). Edith Cowan University Annual Report. Edith Cowan University. http://www.ecu.edu.au/__data/assets/pdf_file/0011/455654/ECU-Annual-Report-2012.pdf (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

Fritz, J. (2011). Classroom Walls that Talk: Using Online Course Activity Data of Successful Students to Raise Self-Awareness of Underperforming Peers. *Internet and Higher Education,* 14(2), 89-97

Jisc (2014). *Effective learning analytics. Helping further and higher education organisations to analyse and understand their data.* https://www.jisc.ac.uk/rd/projects/effective-learning-analytics (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

Jisc (2016). CASE STUDY B: Analysing use of the VLE at the University of Maryland, Baltimore County. https://analytics.jiscinvolve.org/wp/files/2016/04/CASE-STUDY-B-University-of-Maryland-Baltimore-County.pdf (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

Jisc (2016). CASE STUDY D: Fine-grained analysis of student data at California State University. https://analytics.jiscinvolve.org/wp/files/2016/04/CASE-STUDY-D-California-State-University.pdf (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

Jisc (2016). CASE STUDY F: Enhancing retention at Edith Cowan University. https://analytics.jiscinvolve.org/wp/files/2016/04/CASE-STUDY-F-Edith-Cowan-University.pdf (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

Korsakienė, R. (2015). Akademinio jaunimo motyvacija studijuoti. *Forumas „Studentų nubyrėjimo mažinimas aukštojoje mokykloje: geroji praktika ir prevencija"*. Vilnius: SMK.

Leitner, P., Khalil, M., Ebner, M. (2017). Learning Analytics in Higher Education – A Literature Review. *In A. Peña-Ayala (Ed.), Learning Analytics: Fundaments, Applications, and Trends.. Springer International Publishing* (pp. 1-23). DOI: 10.1007/978-3-319-52977-6_1.

Repčiankaitė, J. (2015). Kas, kada ir kodėl nutraukia studijas? https://www.smk.lt/uploads/files/naujienos/2015/112/KAS,%20KADA%20ir%20KOD%C4%96L%20NUTRAUKIA%20STUDIJAS.pdf (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

Sclater, N. & Mullan, J. (2017). Learning analytics and student success – assessing the evidence. JISC briefing. http://repository.jisc.ac.uk/6560/1/learning-analytics_and_student_success.pdf (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

Siemens, G. & Gasevic, G. (2012). Guest Editorial - Learning and Knowledge Analytics. *Educational Technology & Society,* 15 (3), 1–2.

Socialinių mokslų kolegija. Studijų nutraukimo pirmaisiais studijų metais priežasčių analizė (2015). http://www.jrd.lt/uploads/2016%20tyrimai/Studij%C5%B3%20nutraukimo%20pirmaisiais%20studij%C5%B3%20metais%20prie%C5%BEas%C4%8Di%C5%B3%20analiz%C4%97.pdf (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

Vilniaus kolegija. Metinė veiklos ataskaita (2015). <https://www.viko.lt/media/uploads/sites/3/2014/07/2015-m.-Vilniaus-kolegijos-metin%C4%97-ataskaita.pdf> (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

Whitmer, J. (2015). Using Learning Analytics to Assess Innovation and Improve Student Achievement. *UK Learning Analytics Network.* Nottingham.

Whitmer, J. C. (2012). Logging On to Improve Achievement: Evaluating the Relationship between Use of the Learning Management System, Student Characteristics, and Academic Achievement in a Hybrid Large Enrollment Undergraduate Course. *University of California, Davis.* https://johnwhitmerdotnet.files.wordpress.com/2013/01/jwhitmer_dissertation_complete_1-21-2013.pdf (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

Whitmer, J., Fernandes, K. & Allen, W. R. (2012). Analytics in Progress: Technology Use, Student *Characteristics, and Student Achievement. Educause Review*. http://er.educause.edu/articles/2012/8/analytics-in-progress-technology-use-student-characteristics-and-student-achievement (žiūrėta lapkričio 27, 2017).

LEARNING ANALYTICS: THEORY AND PRACTICE

RITA MISIULIENĖ

Vytautas Magnus University

S u m m a r y

Learning analytics (LA) is a new concept in educational institutions; a new and promising method, which expands our knowledge about the process of teaching and learning. Recently, the focus on LA has been increasing in foreign educational institutions, because it offers solutions, which could help solve problems in institutions, e.g.: high drop-out of students, low learning grades, preparation of learning content, which could meet students' needs and abilities. Using this tool, based on the data collected about students, universities and colleges can make reasonable solutions on student's further learning, remaining in his/her institution, timely support, etc. It is not only a practical tool, which can be introduced in the institutions in order to achieve better results, but also a support, which is based on the collected data and provided to all parties concerned, from directors to students, and, finally, it is a highly promising and relevant field of research. Learning analytics is an important tool in foreign high education institutions; however, it should also be important in Lithuania, because the analysis of annual reports presented by high education institutions in our country showed that they face with the same problems as foreign high education institutions. However, there is a lack of data about the application of learning analytics in the Lithuanian high education institutions. Moreover, there are no scientific articles in Lithuania defining learning analytics and the benefits of this tool to the institution, student and the entire academic community, if this tool is introduced. The definition of learning analytics (LA) is important at international level, because there are various, but fragmentary, definitions in scientific literature. Thus, the present article is an attempt to refine the concept of learning analytics (LA) as well as the aspects of its application in high education institutions, because there is a lack of understanding of how educational institutions can use the tool of learning analytics. The **aim** of the present article is to expand the understanding of learning analytics and reveal the experience of high education institutions when applying the tool of learning analytics. The following **objectives** have been raised to achieve the aim: 1) to analyse the definitions of learning analytics and, on the basis thereof, to expand the understanding of learning analytics; 2) to reveal the basic aspects of experience in high education institutions, when applying learning analytics.

SOCIALINIO PEDAGOGO PAGALBA SOCIALINĖS RIZIKOS VAIKAMS LAIKO ASPEKTU: FENOMENOLOGINĖ NARATYVINĖ PERSPEKTYVA

MILDA RATKEVIČIENĖ
Klaipėdos universitetas

Anotacija. Socialinio pedagogo pagalba socialinės rizikos vaikams – aktuali, kompleksinė ir sudėtinga tema ne tik edukologijos, tačiau apskritai mūsų visuomenės kontekste. Straipsnyje į socialinio pedagogo pagalbą socialinės rizikos vaikams žvelgiama per fenomenologinę naratyvinę perspektyvą ir išreiškiama laiko aspektu. Straipsnio tikslas – aprašyti socialinio pedagogo pagalbą socialinės rizikos vaikams laiko aspektu. Atliktas tyrimas pateikiamas keturiais pjūviais: pradžios neapibrėžtumas, nuolatinis budrumas, nuolatinis tęstinumas, pabaigos neapibrėžtumas.
Esminiai žodžiai: pagalba, socialinis pedagogas, socialinės rizikos vaikas, fenomenologija, naratyvas.

Abstract. Social pedagogue's help for social risk children is a relevant, complex and difficult topic not only in the field of education, but also in the context of our society in general. In the article social pedagogue's help for social risk children is looked through the phenomenological narrative perspective and expressed through the term of time. The purpose of article is to describe social pedagogue's help for social risk children through time perspective. The results are presented in four sections: uncertainty of the beginning, constant watchfulness, constant continuity, uncertainty of the end.
Key words: help, social pedagogue, social risk child, phenomenology, narrative.

Įvadas

Socialinio pedagogo pagalba socialinės rizikos vaikams – aktuali, kompleksinė ir sudėtinga tema ne tik edukologijos, tačiau apskritai mūsų visuomenės kontekste. Atsižvelgiant į tai, kad vaikai yra mūsų visuomenės ateitis, mūsų vertybių išlaikymo pagrindas, labai svarbu padėti socialinės rizikos vaikams spręsti jų patiriamas problemas. Kaip teigia van Manen (1990), kiekvienoje situacijoje, kurioje atsiduria vaikas ir suaugęs žmogus, slypi pedagoginė problema, ir būtent suaugęs žmogus yra atsakingas už šią situaciją – už tai, kad ji susidarė, už tai, kaip vystosi, už tai, kokios pasekmės. Todėl sprendžiant šias problemas ypač aktuali yra socialinio pedagogo pagalba socialinės rizikos vaikams, nes socialinės rizikos vaikai savo problemas „atsineša" į mokyklą, ir būtent socialiniai pedagogai, kaip teigia Leliūgienė (2003), dažniausiai turi galimybę diagnozuoti rizikos grupės vaikų problemas, spręsti tolimesnės nepilnamečio reabilitacijos galimybes, darbo su jais priemones bei metodus.

Socialinės pedagogikos idėjinės ištakos siejamos su antikos mąstytojais Aristoteliu ir Platonu. Tačiau konkrečiai socialinės pedagogikos termino atsiradimas siejamas su Karl Mayer XIX a. viduryje. Šiuolaikiniame pasaulyje socialinės pedagogikos terminas suprantamas skirtingai, nes tam įtakos turi šalies švietimo sistema, politinis, istorinis, kultūrinis, ekonominis ir socialinis kontekstas, todėl ir pačios socialinės pedagogikos specifika skirtingose šalyse skiriasi. Tačiau apskritai, galima teigti, socialinė pedagogika suprantama kaip visuomenės socialinio ugdymo pamatas, todėl socialiniam pedagogui deleguojamas esminis tikslas – tai įgyvendinti praktiškai.

Socialinio pedagogo teoriniai aspektai mokslinėje literatūroje analizuojami įvairiais pjūviais: sąvokos aspektu (Storø, 2013; Vaitkevičius, 1995; Kvieskienė, 2005; Jovaiša, 2007; Cameron, Moss, 2011; ir kt.); veiklos aspektu (Slovenko, Thompson, 2016; Ezechil, 2013; Leliūgienė, Paulauskaitė, Minkutė-Henrickson, 2011; Stephens, 2013; Schugurensky, 2014; Smith, 2012; Kvieskienė, 2001); darbo principų aspektu (Kvieskienė, 2001; Misiukevičienė, Putauskienė, 2009). Socialinis pedagogas suprantamas kaip darbuotojas, kurio pagrindinė funkcija užtikrinti, kad socialinis ugdymas, socialinė pedagoginė pagalba ir kitos jam pavedamos veiklos būtų atliktos kokybiškai.

Tuo tarpu visuomenėje nusistovėjusias normas, visuotinai priimtinas vertybes dažnai sujaukia ne pagal nustatytas taisykles besielgiantys žmonės, rizikuojantys pakliūti į socialinę riziką. Socialinės rizikos šeimos – opi ir skaudi visuomenės problema, nes, negana to, kad dažnai jos nemoka vienos kovoti su problemomis, bet tos problemos dažnai perauga į vis rimtesnes. Mokslininkai (Faura-Martínez, Lafuente-Lechuga, García-Luque, 2016; Johnson, 2001; Anderson Moore, 2006; Iannos ir Antcliff, 2013; Leliūgienė, 2012; Dobelniece, Millere ir Salmane-Kulikovska, 2015; Mynarska et al., 2015) teigia, kad socialinės rizikos šeimos prisideda prie tokių problemų, kaip: smurtas, skurdas, psichotropinių medžiagų vartojimas, alkoholis, nedarbas, vaikų

nepriežiūra, nusikalstamumo lygio didėjimas visuomenėje, todėl korekcinis ir prevencinis darbas su tokiomis šeimomis yra būtinas.

Būtent socialinės rizikos šeimose auga daug vaikų, kurie dažniausiai taip pat yra įtraukiami į socialinę riziką. Tokie vaikai rizikuoja iškristi iš mokymosi proceso, neprisitaikyti visuomenėje, o ateityje turėti dar rimtesnių socializacijos problemų. Konkrečiai socialinės rizikos vaikus moksliniu aspektu analizuoja: Etzion ir Romi (2015), Kondrotaitė (2006) (bendrąja prasme); Ignatavičienė ir Žukauskienė (1999), Anderson Moore (2006), Etzion ir Romi (2015) (būdingų bruožų prasme); Kvedaravičiūtė (2007) ir Kvieskienė (2003) (tipologijos prasme); Dobelniece, Millere, Salmane Kulikovska (2015) (priežasčių prasme); Sanders et al. (2015) ir Vidal et al. (2017) (demografinės įtakos prasme). Huffman (2013), Böhnisch, Schröer (2011), Juodeikaitė, Leliūgienė (2005) savo moksliniais tyrimais ir mokslinėmis įžvalgomis ieško, kaip galima padėti tokiems vaikams. Viena tokių priemonių – socialinė pedagoginė pagalba.

Kalbant apie socialinę pedagoginę pagalbą, reikia paminėti, kad užsienio kalba tokio termino nėra, ten dažniau sutinkamas socialinės paramos terminas. Į jos sąvoką ir specifiką gilinasi Cameron (2004), Kozan, Di Fabio, Blustein, Kenny (2014), Wood, Smith, Varjas, Meyers (2017), Farmer ir Farmer (1996). Socialinė pedagoginė pagalba mūsų šalyje yra reglamentuojama teisiniu nacionaliniu lygmeniu, jai apibrėžti yra patvirtinti nacionaliniai dokumentai. Moksliniu teoriniu lygmeniu socialinę pedagoginę pagalbą analizuoja Zuoza (2011), Kvieskienė et al. (2006), Gudžinskienė, Gedminienė (2011), Indrašienė ir Suboč (2009a ir b) ir kt. Socialinio pedagogo pagalbos socialinės rizikos vaikams atliktų tyrimų rasti sunku. Dažniausiai moksliniai tyrimai orientuojami į kiekybinius, tačiau ne kokybinius rodiklius. Tai reiškia, kad egzistuoja nemažai tyrimų, kuriais siekiama atskleisti, kaip vertinamas socialinės pedagoginės veiklos užtikrinimas: Indrašienė ir Merfeldaitė (2013), Kvieskienė et al. (2006), Indrašienė ir Suboč (2009a ir b) ir kt. Tyrimų, susijusių su socialiniais pedagogais socialinės pedagoginės pagalbos teikimo kontekste, apskritai yra labai mažai. Kiek išsamesnį tyrimą šia tema atliko Baraldsnes ir Vaškienė (2013), kuriame analizuojami iššūkiai, su kuriais susiduria socialiniai pedagogai, teikdami socialinę pedagoginę pagalbą. Užsienyje atliekami tyrimai (Kozan, Di Fabio, Blustein, Kenny, 2014; Schuitema, Peetsma, Van der Veen, 2016; Liu, Mei, Tian, Huebner, 2016; Wood, Smith, Varjas, Meyers, 2017; Tian, Zhao, Huebner, 2015) yra orientuojami į socialinės paramos teikimą. Tačiau tyrimų, orientuotų į kokybinius rodiklius, pvz., kurie atskleistų, kaip pagalba teikiama ir pan., ir apskritai kokybinių tyrimų šia tema labai pasigendama. Tokio tipo tyrimai būtų naudingi siekiant suprasti socialinio pedagogo vaidmenį teikiant socialinę pagalbą, atskleistų, kaip šis procesas yra organizuojamas ir įgyvendinamas bei sudarytų prielaidas šios srities tobulinimui ir maksimaliam efektyvios naudos siekimui, o ypač – dirbant su socialinės rizikos vaikais.

Šiame straipsnyje pristatomas tyrimas, kurio **tikslas** – aprašyti socialinio pedagogo pagalbą socialinės rizikos vaikams laiko aspektu. Tyrimo **objektas** – socialinio pedagogo pagalba socialinės rizikos vaikams.

Metodologija

Šiame straipsnyje pristatomas tyrimas paremtas kokybine prieiga. Kaip teigia Dietrich (2011), kokybinis tyrimas yra tinkamas ir priimtinas analizuojant žmonių tarpusavio santykius, išgyvenimus, siekiant atskleisti, kodėl ir kaip tokie reiškiniai vyksta, ir juos paaiškinti. Todėl būtent kokybinė prieiga pasirinkta kaip pagrindas socialinio pedagogo pagalbos socialinės rizikos vaikams tyrimui, nes tyrimo objektas ir yra orientuotas į žmogiškuosius tarpusavio santykius.

Tyrimas atliktas derinant naratyvą ir fenomenologiją. Naratyvo tyrimas, kaip teigia Clandinin (2006), suteikia galimybę suprasti, kaip asmeninė ir socialinė patirtis persipina žmonių gyvenime bėgant laikui, nes individuali patirtis yra nulemta didesnių socialinių, kultūrinių, institucinių naratyvų, kuriuose žmonės gyvena ar gyveno. Vienas pagrindinių akcentų, į ką orientuojasi naratyvo tyrimas – įvykio papasakojimas: kas / kaip / kodėl nutiko ir koks buvo to rezultatas? (Bernard, 2013). Fenomenologija, kaip teigia Van Manen (2014), siekiama pažvelgti tiesiai į reiškinio „širdį“, aprašant ir analizuojant reiškinį patyrusių žmonių momentinius išgyvenimus. Remiantis Van Manen (2014), praktikos fenomenologai, atlikdami tyrimą nekelia klausimo „kodėl?“ Jie klausia: „Kas tai yra?“ Tačiau abi šios tyrimo strategijos turi ir tam tikrų sąlyčio taškų. Tiek naratyvas, tiek fenomenologija kelia labai svarbius ir aktualius klausimus, nors ir nesiorientuojant į konkrečių atsakymų pateikimą, skatina mąstyti ir analizuoti problemas. Galutinis naratyvo tyrimo tekstas

niekada nereiškia, kad bus pateiktas galutinis atsakymas – jis tik siekia įgalinti auditoriją bendradarbiavimo ir etikos keliu permąstyti, perpasakoti, įsigilinti į savo patirtį, pažiūrėti, kokiais būdais jie veikia ir yra susiję su kitais (Clandinin, Caine, Lessard, Huber, 2016). Praktikos fenomenologai, tyrinėdami realias gyvenimiškas problemas, taip pat nekelia tikslo sukurti praktinių įrankių arba modelių, „kaip gyventi", nesiekia kurti teorijų, kuriomis būtų galima paaiškinti ir / arba valdyti pasaulį, bet siekia išsamiai aprašyti tiriamą reiškinį (Van Manen, 1990).

Svarbu pažymėti, kad tyrimo duomenys surinkti taikant naratyvą ir jam būdingus tyrimo metodus. Kaip pagrindinis tyrimo metodas pasirinktas giluminis naratyvinis interviu. Iš viso tyrime dalyvavo devynios socialinės pedagogės. Septynios iš jų apklaustos taikant naratyvinį giluminį interviu. Kitos dvi tyrimo dalyvės savo istorijas pateikė raštu. Tolimesniam tyrimui pasirinkti tik penkių tyrimo dalyvių pasakojimai, kurie sukonstruoti į septynis naratyvus – tyrimo metu tyrimo dalyvių papasakotos / pateiktos jų kaip socialinių pedagogių pagalbos socialinės rizikos vaikams istorijos įrašytos, vėliau transkribuotos ir, pašalinus nereikalingą, nuo tyrimo klausimo nukrypusią informaciją, sudėliojus įvykius chronologine tvarka, sukonstruoti nuoseklūs naratyvai. Siekiant kuo labiau „praturtinti" naratyvus, kad jie būtų išsamūs ir informatyvūs, be giluminio naratyvinio interviu ir rašytinių istorijų tyrimui reikalinga medžiaga buvo renkama ir taikant šiuos metodus: struktūruotas interviu, tyrimo dalyvių istorijų papildymai raštu, tyrimo dalyvių užrašai, dokumentai. Taip pat tyrimo metu palaikytas kontaktas su tyrimo dalyvėmis, joms siųstos istorijos, prašant jas papildyti, informuoti, ar konstruojant naratyvus neprarasta esminės informacijos ir t. t. Straipsnyje pateikiami keturių tyrimo dalyvių naratyvų fragmentai. Tyrimo dalyvių ir vaikų, apie kuriuos jos pasakoja, vardai yra pakeisti, siekiant konfidencialumo principo išlaikymo.

Straipsnyje pateikiami tyrimo duomenys analizuojami taikant fenomenologiją. Nors fenomenologiniams tyrimams yra būdingos glaustos ir vaizdingos istorijos (angl. *anecdote*), tačiau šio tyrimo atveju fenomenologija yra taikoma tik kaip analizės metodas, leidžiantis išsamiau analizuoti tyrimo metu surinktus naratyvus. Todėl analizę iliustruojančios istorijos yra ištraukos iš socialinių pedagogų pagalbos socialinės rizikos vaikams naratyvų, kurie atitinka naratyvo reikalavimus, bet ne fenomenologines nuostatas.

Remiantis Batuchina (2015) (cit. Van Manen, 1990), yra kelios dimensijos, kurios yra būdingos visiems reiškiniams: išgyventas santykis, išgyventas kūnas, išgyventa erdvė, išgyventas laikas. Būtent socialinio pedagogo pagalbos socialinės rizikos vaikams analizė laiko dimensijos aspektu per fenomenologinę naratyvinę perspektyvą pristatoma šiame straipsnyje.

Rezultatai

Kaip teigia Batuchina (2015), laiko iliuziškumas apsunkina vieno ar kito įvykio tikslios trukmės, pradžios ir pabaigos nustatymą. Ne išimtis ir socialinio pedagogo pagalba socialinės rizikos vaikams – apriboti ir apibrėžti laike šį reiškinį gana sunku, o dažnai ir neįmanoma. Tačiau taip pat yra akivaizdu, kad laikas šiam reiškiniui yra labai svarbus ir jame aiškiai atsiskleidžia tam tikri laiko aspektai.

Pradžios neapibrėžtumas

Kaip ir bet kuris reiškinys, socialinio pedagogo pagalba socialinės rizikos vaikams turi pradžią. Dar Platonas yra pasakęs, kad pradžia yra svarbiausia darbo dalis. Internetiniame *Lietuvių kalbos žodyne* (žr. internetinę prieigą) *pradžia* apibrėžiama kaip „pirmasis buvimo, egzistavimo, vyksmo momentas, pirmoji, pradinė tam tikro laiko tarpo dalis". Taigi pradžia yra tam tikras atspirties taškas, nuo ko viskas prasideda. Todėl pradžia yra neišvengiama ir labai reikšminga kalbant apie socialinio pedagogo pagalbą socialinės rizikos vaikams. Tačiau kada galima sakyti, kad socialinio pedagogo pagalba socialinės rizikos vaikams prasideda – kokie įvykiai, ženklai tai parodo, kas turi įvykti, kad būtų galima sakyti, jog pagalba jau prasideda? Ar pradžia yra tada, kai vaikas įžengia į socialinio pedagogo kabinetą, kai jau problema yra? O gal pradžia yra tada, kai vaikas ir socialinis pedagogas susitinka pirmą kartą? Į šį reiškinį galime žiūrėti gana įvairiai – vienais atvejais pradžia yra socialinio pedagogo ir socialinės rizikos vaiko pirmasis susipažinimas, kitais atvejais – problemos įvardijimo momentas, poreikio spręsti problemą atsiradimas ir panašiai. Sudėtinga nubrėžti liniją, nuo kurios prasideda pagalba.

Toliau pateikiamoje istorijoje pasakojama apie vieną socialinės pedagogės ir į mokyklą atvykusios naujos mokinės susitikimą:

Iki šiol pamenu tą dieną, kai Dija pirmą kartą su vyresne seserimi Asta pasirodė mūsų mokykloje. Buvo saulėtas spalio rytas, į mokytojų kambarį įžengė direktorė ir pristatė dvi naujas mūsų mokyklos mokines. Dija tą dieną vilkėjo tamsiai mėlyną švarkelį ir juodas kelnes. Man iki šiol atmintyje įstrigo nuoširdi Dijos šypsena. Mergaitė stengėsi atrodyti pasitikinti savimi, nors, kaip tada pastebėjau, ji labai jaudinosi, jos balsas virpėjo, rankos drebėjo, bet ji iš paskutiniųjų stengėsi atrodyti rami. Direktorė pristatė pedagogus bei pagalbos mokiniui specialistus. Kai paminėjo mano vardą – mūsų žvilgsniai susitiko. Atsakiau į nuoširdžią mergaitės šypseną – šypsena, ir neverbaline kalba patikinau ją, jog gali manimi pasitikėti ir bet kada ateiti pas mane į kabinetą nuoširdžiam pokalbiui. (Giedrė)

Istorijoje Giedrė dalinasi savo pirmojo susitikimo su Dija prisiminimais. Tačiau taip pat labai aiškiai matyti, kad šis susitikimas – pirmas žingsnis pagalbos teikimo link. Tai yra pati pradžia, kurios metu socialinis pedagogas užmezga tokį kontaktą su vaiku, kuris siunčia vaikui žinią, kad mokykloje yra specialistas (kuris pirmiausia yra žmogus), pas kurį vaikas visada ras jam reikalingą pagalbą, kad ir kas benutiktų. Kaip teigia Sævi (2005), kai kurie momentai mūsų gyvenime yra svarbesni nei kiti – jie formuoja mūsų gyvenimus ir pakreipia juos viena ar kita linkme. Šiuo atveju šis Dijos ir Giedrės susitikimas, jų santykių pradžios momentas yra labai svarbus tiek mergaitės, tiek socialinės pedagogės kelyje, kuris, kaip vėliau išryškėja, iš esmės pakeičia mergaitės gyvenimą. Apskritai socialinės rizikos vaikai yra gana specifiniai vaikai, dažnai viduje išgyvenantys gana daug įvairių jausmų, esantys apleisti, išsigandę, nepasitikintys aplinkiniais, todėl tas pirminis santykių užmezgimas, gero įspūdžio jiems sudarymas, pasitikėjimo užsitarnavimas dažnai neturi „antros galimybės“. Bendraujant su tokiais vaikais jau nuo pat pradžių reikia parodyti, kad esi „jų pusėje“, kad jie gali pasitikėti ir, esant reikalui, kreiptis ir gauti reikiamą pagalbą. Todėl kalbant apie socialinio pedagogo pagalbą socialinės rizikos vaikams, pradžia gali būti ne tik tas momentas, kai problema jau kyla ir reikalinga pagalba, tačiau tai gali būti ir tas momentas, kai vaikas suvokia, kad yra žmogus, kuris jam, esant reikalui, galės ir norės padėti.

Tačiau pradžios momentas socialinio pedagogo pagalbos socialinės rizikos vaikams kontekste nebūtinai yra pirmasis susitikimas, kai socialinis pedagogas susipažįsta su vaiku. Dažnai pradžia galime vadinti tą momentą, kai išryškėja ir konkreti situacija, kurioje vaikui jau reikalinga pagalba. Toliau pateikiamas Sigitos prisiminimas, kaip prasidėjo jos pagalba į socialinę riziką įtrauktam Ryčiui:

Mano pirmas kontaktas su Ryčiu, aštuntoku, buvo toks, kad kai aš atėjau dirbti rugsėjo mėnesį, kitą savaitę man pavaduotoja jį atvedė visiškai girtą. Istorijos pamokoje jis sėdėjo visiškai girtas. Tada mes su juo pradėjom kalbėtis, girdžiau aš jį stipria arbata, kad jis išsiblaivytų. Aišku, kiek jis išgėrė – gal butelį sidro. Bet kaip aštuntokui – jo užteko. Tada aš jį išblaiviau, išėjom mes kartu pasivaikščioti, bandžiau humaniškai išsiaiškinti, kokia priežastis. Tai sakė, kad draugai liepė atšvęsti rugsėjo pirmąją. Tai šventė visą savaitę. (Sigita)

Istorijoje pasakojamas prisiminimas nėra vien tik pirmas Sigitos susitikimas su vaiku. Šioje istorijoje aiškiai išryškėja ir problema, nuo kurios atsiradimo prasideda aktyvi Sigitos pagalba Ryčiui. Kaip pasakojo pati Sigita, tas momentas, kai ji susidūrė su Ryčiu, buvo savotiškas iššūkis, nes ji, tarsi įmesta į įvykių sūkurį, staiga turėjo priimti sprendimą, kaip elgtis su ką tik sutiktu vaiku – kaip jo neišgąsdinti, kaip suteikti jam pagalbą, kaip užsitarnauti jo pasitikėjimą. Tai vėlgi atskleidžia pradžios svarbą, nes pradžia, pirmasis susitikimas, pirmas kartas yra vienas ir antros galimybės gali nebegauti. Toks gebėjimas prieiti prie vaiko reikalauja ne tik pedagoginių, bet ir asmeninių žinių bei gebėjimų. Apie gebėjimą pamatyti vaiką įvairiais momentais kalba ir Sævi (2005), tai siedama su pedagogine praktika. Sævi (2005) pastebi, pedagoginė praktika visada yra *tyčinė*, nes visada turi savo supratimą apie situaciją. Galima sakyti, kad kiekviena situacija yra labai individuali, todėl, kaip ir Sigitos bei Ryčio atveju, reikalauja veikimo ir tinkamų sprendimų priėmimo būtent tuo momentu, kai ji įvyksta. Todėl gebėjimas išnaudoti kiekvieną susidariusią galimybę, kiekvieną momentą ir kiekvieną pradžią vaiko naudai yra labai didelis iššūkis, su kuriuo susiduria socialinis pedagogas savo veikloje.

Kaip yra pasakęs Aristotelis, „manoma, kad pradžia yra daugiau negu pusė viso dalyko, ir tyrinėjant ji daug ką nušviečia“. Todėl ir kalbant apie socialinio pedagogo pagalbą socialinės rizikos vaikams pradžia

yra bene kertinis momentas, siekiant tą pagalbą vaikui suteikti. Nors pateiktos istorijos tarpusavyje yra gana skirtingos, tačiau tai parodo, kad nėra svarbu, kada ta pradžia įvyksta – pirmojo susitikimo metu ar kilus problemai, kurios sprendimui yra reikalinga socialinio pedagogo pagalba. Nepaisant pradžios neapibrėžtumo, svarbiausia yra pats pradžios faktas, kuris sudaro prielaidas tolimesnei įvykių tėkmei ir pagalbos teikimo faktui.

Nuolatinis budrumas

Nors pradžios momentas socialinio pedagogo pagalbos socialinės rizikos vaikams procese yra nenuginčijamas, visgi labai svarbus ir kitas laiko elementas, išryškėjęs analizuojant socialinių pedagogų pagalbos socialinės rizikos vaikams naratyvus – nuolatinis budrumas. Tyrimas atskleidė, kad dirbdamas su socialinės rizikos vaikais socialinis pedagogas nuolatos turi būti pasiruošęs situacijos svyravimui. Toliau pateikiamas Dainoros naratyvo momentas:

> *Ir Tomas taip nuo šeštos iki devintos klasės – tai elgesys pagerėja, tai labai nusivažiuoja, tai pagerėja, tai vėl nusivažiuoja. Bet jis vis ką nors padarydavo – tai apsivogdavo, tai susimušdavo. Tai ir gaudavosi taip, kad jis tai pakyla, pakyla, o paskui ko ne dvigubai žemiau krenta, nei buvo. Tokia jo elgesio kreivė visada būdavo. Jis per mėnesį bent kartą ko nors prisidirbdavo. Nebūdavo taip, kad nieko su juo nenutiktų – ar tai neateina į mokyklą, ar susimuša, ar šiaip kokie konfliktai.* (Dainora)

Dainora pasakoja, kaip kelis metus bendraujant su Tomu ir teikiant jam pagalbą, siekiant jam padėti keisti savo elgesį, jį aiškiai būdavo galima atvaizduoti tam tikra kreive su pakilimais ir nuosmukiais. Dainoros teigimu, visada viskas galėdavo pasikeisti tiesiog per akimirką. Ir nesvarbu, ar tai tik paprastas pabėgimas iš pamokų, ar rimtesnis nusižengimas, tačiau tai visada sujaukdavo jau pasiektus teigiamus elgesio rezultatus. Sævi (2005) pastebi, mūsų gyvenimo patirties akimirkos yra nesustabdomos – bėga viena per kitą, nepastebimai dingsta ir yra pakeičiamos kitomis. Levinas (1987) teigia, kad akimirka neturi nei praeities, nei ateities, yra silpna, išsekusi ir nesąmoninga. Todėl dažnai pagauti akimirkos impulso žmonės padaro tam tikrus veiksmus, kurių vėliau gailisi arba negeba paaiškinti. Toks elgesys dar dažnesnis tarp socialinės rizikos vaikų – tokie vaikai ieško pritarimo, bando pritapti prie kitų, siekia priklausyti vienai ar kitai grupei, todėl siekdami įrodyti savo galimybes, lojalumą ar bebaimiškumą, dažnai pasielgia neadekvačiai. Todėl tas nuolatinis laviravimas tarp pagerėjimo, tam tikrų teigiamų rezultatų pasiekimo ir staigaus „atkryčio“ socialinio pedagogo darbe teikiant pagalbą socialinės rizikos vaikams yra gana natūralus procesas.

Tačiau taip pat labai svarbu, kad, nepaisant nuolatinių nuosmukių, situacijos pablogėjimų, socialinis pedagogas, teikdamas pagalbą socialinės rizikos vaikui, turi visada skatinti teigiamus pokyčius. Kierkegaard (1843/1938), filosofai sako, jog siekiant suprasti gyvenimą, turi žiūrėti atgal, tačiau nereikia pamiršti, kad gyventi gyvenimą reikia žiūrint tik į priekį. Todėl, nepaisant tos šokinėjančios kreivės, dirbdamas su socialinės rizikos vaikais, socialinis pedagogas turi kaskart tarsi nubraukti tai, kas nutiko bloga, tikėdamas ir skatindamas gerą, susikoncentruoti į dabartį. Schopenhauer (1818/2012) teigia, kad gyvenimo forma, kuria mes gyvename, yra nesibaigianti dabartis. Todėl ir socialinis pedagogas turi akcentuoti dabartį, nes vaikai, net ir suprasdami savo poelgių pasekmes, dažnai dar negeba adekvačiai ir konstruktyviai to daryti. Todėl nuolatinio budrumo būsenoje socialinis pedagogas turi gebėti vaikui parodyti jo praeities klaidas, išryškindamas ateities galimybes, tačiau visgi akcentuodamas, kad dabartis yra tinkamiausias laikas imtis priemonių problemoms spręsti ir pagalbai priimti.

Nuolatinis tęstinumas

Nepaisant to, kad socialinio pedagogo pagalba socialinės rizikos vaikams pasižymi nuolatiniu budrumu, tačiau visgi pati pagalba turi būti teikiama nuolat ir tęstinai, tai reiškia, kad nepakanka vien tik nuolatinio darbo su vaiku, be to, jis turi būti ir tęstinis bei nuoseklus.

Toliau pateikiama ištrauka iš socialinės pedagogės Agnės pagalbos socialinės rizikos vaikams naratyvo:

> *Arminas lankė mano organizuojamus socialinių įgūdžių ugdymo užsiėmimus. Jam reguliariai teikiau individualias konsultacijas. Dažniausiai su juo bendraudavome dėl praleidžiamų pamokų – dėl vėlesnio grįžimo i mokyklą pirmadienį ir ankstesnio išvažiavimo penktadienį. Tas kartodavosi daug kartų, bet stengiausi kiekvieną kartą nuodugniai išklausinėti, kas trukdė vaikui būti pamokose. Norėjau, kad jis jaustų, kad jo sprendimai matomi ir analizuojami. Tiek teisingi, tiek nelabai. Vaikas pasakodavo įvairias*

buitines situacijas, pavyzdžiui, kad penktadienį skubėjo namo malkų kapoti arba pirmadienį buvo labai pavargęs po ūkio darbų, pramiegojo, nespėjo į autobusą. Visada prašydavau detalizuoti ir kartu ieškodavome, kaip galima būtų su esamomis aplinkybėmis susitvarkyti taip, kad ir darbai būtų nudirbti, ir vaikas pailsėjęs, ir pamokos nepraleistos. Kiek įmanoma stengiausi kuo nuodugniau išanalizuoti įvairiausio pobūdžio situacijas ir rasti tinkamiausius sprendimus jose. Apie padėtį mokykloje nuolat informuodavau seniūnijos socialinę darbuotoją, o ji savo ruožtu kreipdavosi į mokyklą, pranešdama apie padėtį vaiko namuose. Į visą šį bendradarbiavimo procesą įtraukiau tiek Armino, tiek jo brolio auklėtojas. Armino nuolat prašiau, kad kiek įmanoma daugiau bendrautų ir bendradarbiautų su savo auklėtoja ir manimi, praneštų mums apie neatvykimą į mokyklą iš anksto, kreiptųsi į mus bet kokios pagalbos. (Agnė)

Agnė savo istorijoje gana aiškiai akcentuoja savo darbo nuolatinumą ir tęstinumą. Iš jos pasakojimo matyti, kad jos pagalbos vaikui nuolatinio tęstinumo poreikis yra dažnai susipynęs su anksčiau aptartu nuolatiniu budrumu, t. y. socialinio pedagogo pagalba socialinės rizikos vaikui nėra momentinė ir trumpalaikė. Dažniausiai ji reikalauja kompleksinės, ilgalaikės pagalbos, analizuojant visus vaiko elgesio pagerėjimus ir pablogėjimus, siekiant įgyvendinti užsibrėžtus tikslus. Agnė pasakoja, kaip kaskart kantriai vėl ir vėl gilinasi į vaiko problemas, kurios iš šalies gali atrodyti tos pačios. Tačiau dažnai pasikartojantis neigiamas vaiko elgesys, pagalbos poreikis tarsi siunčia signalą, kad praeityje yra padaryta ne viskas, kas buvo įmanoma. Todėl ir Agnė, kaskart iš naujo vertindama savo darbo rezultatus, teikiant pagalbą socialinės rizikos vaikui, stengėsi iš naujo įsigilinti į situaciją (net jei ji atrodydavo tokia pati, kaip ir anksčiau), vis ieškodama naujų sprendimų, į šiuos procesus įtraukdama ir aplinkinius, taip stengdamasi sukurti kuo labiau nepertraukiamą pagalbos Arminui ratą.

Öhman ir Östman (2007) pastebi, kad praeitis, dabartis ir ateitis dažniausiai laikomos atskirais laiko segmentais, kurie nuosekliai seka vienas po kito. Tačiau Öhman ir Östman (2007) (cit. Rogoff, 1995) teigimu, visgi bet koks dabartinis įvykis yra ankstesnių įvykių tąsa ir yra nukreiptas į tikslus, kurie dėl vienokių ar kitokių priežasčių dar nebuvo įvykdyti, todėl dabartis „pereina“ per praeitį, o ateitis negali būti atskirta nuo praeities ir dabarties. Taigi į laiką žiūrint per tokią prizmę, kad praeitis, dabar ir ateitis yra nenuginčijamai susiję, galima teigti, kad ir visas nuolatinis pagalbos teikimas socialinės rizikos vaikui yra persipynęs su praeitimi, dabartimi ir ateitimi. Tai tarsi nuolatinių darbo su vaiku spragų koregavimas. Ir tas nuolatinis tęstinumas socialinio pedagogo pagalbos socialinės rizikos vaikams procese nebūtinai turi būti paties socialinio pedagogo iki galo neįgyvendintų tikslų atlikimas. Labai dažnai socialinis pedagogas turi kompensuoti kitų mokytojų, specialistų, išorės institucijų ir netgi pačios šeimos dėmesio vaikui ir pastangų teikiant jam būtiną pagalbą trūkumą. Todėl ir tas nuolatinis tęstinumas teikiant pagalbą yra neišvengiamas.

Pabaigos neapibrėžtumas

Kalbant apie socialinio pedagogo pagalbą socialinės rizikos vaikams laiko aspektu taip pat tarsi savaime suprantamas yra pabaigos elementas. Visas mūsų gyvenimas yra kupinas vienokių ar kitokių, daugiau ar mažiau reikšmingų pabaigų. Vienos jų yra gana aiškiai nubrėžiamos, kitos, net nepastebime, kada ateina ir praeina, ir tik po kiek laiko pastebime, kad vienas ar kitas mūsų gyvenimo etapas ar įvykis jau pasibaigė. Tokie kompleksiniai reiškiniai kaip ir šio straipsnio objektas – socialinio pedagogo pagalba socialinės rizikos vaikams – yra gana sunkiai apibrėžiami laike. Todėl ir jų pabaigos momentą labai sunku nustatyti. Kada baigiasi socialinio pedagogo pagalbos teikimas vaikui? Ar galima traktuoti, kad socialiniam pedagogui išėjus iš darbo baigėsi ir pagalbos teikimas? O galbūt vaikui pabaigus mokyklą ar ją pakeitus? Kas tuomet vyksta toliau, jei tai jau yra pagalbos pabaiga? Taip, išimtinais atvejais yra tokių atvejų, kai pabaigą galima labai aiškiai nubrėžti, tačiau daugelis atvejų yra tarsi begaliniai laike – problemos, buvusios mokykloje, vėliau persikelia ir į gyvenimą, pabaigus mokyklą, arba netgi tampa priežastimi palikti mokyklą ir panašiai.

Toliau pateikiamas Sigitos naratyvo fragmentas:

Nors tokių nelankančių vaikų daug, bet tik su Mantu vienu buvo tokia situacija, nes jis skriausdavo kitus. Sakau, mes jį pasodinome per prievartą. Tada mane puolė mokytojai:
- Kam tu jį atvarei į mokyklą? Nebuvo vaiko, nebuvo problemų. O tu jį atvarei ir vėl sukėlei problemas, nes kai jo nebuvo, viskas buvo gerai ir viskas buvo ramu.
Galiausiai tas vaikas išėjo į kitą mokyklą. Jis pats nebeatlaikė viso to spaudimo. Ir mama jį išsivedė į kitą mokyklą.
Man yra žinoma, kad kita mokykla jį palaikė vieną savaitę ir jį iš karto pašalino. (Sigita)

Sigitos pasakojama istorija parodo, kad problemų kamuojamas vaikas buvo tarsi kliuvinys visai mokyklos bendruomenei. Mokytojai, vaiką matydami kaip tik problemų židinį, vietoj realios pagalbos teikimo kaltino socialinę pedagogę „problemos atgabenimu į mokyklą“. Todėl realiai vien tik Sigitai teko atsakomybė stengtis suteikti tinkamą ir reikalingą pagalbą. Galiausiai, neprisitaikęs prie esamos situacijos, Mantas buvo priverstas pakeisti mokyklą. Tačiau ar galima sakyti, kad tai pagalbos teikimo pabaiga? Nors Mantas ir pakeitė mokyklą, tačiau tuo jo problemos ir pagalbos poreikis nedingo. Kaip matyti iš Sigitos pasakojimo, net ir kitoje mokykloje vaikas neprisitaikė ir buvo iš jos pašalintas. Šiuo atveju vienos socialinės pedagogės teikiama pagalba yra perduodama vis kitai socialinei pedagogei – vaikui vis neprisitaikant prie ugdymo įstaigos ir keliaujant iš vienos mokyklos į kitą. Nors reali pagalba Mantui buvo teikiama ir Sigitos, ir, tikėtina, kitų mokyklų, kuriose mokėsi Mantas, socialinių pedagogų, tačiau pagalbos teikimo procesas, keliaujantis iš mokyklos į mokyklą kartu su vaiku, yra labai keblus. Tai sąlygoja ir pačios pagalbos pabaigos neapibrėžtumą, nes kaskart, vaikui pakeitus mokyklą, pagalba yra teikiama naujo specialisto, jam iš naujo gilinantis į problemą. Tačiau realiai tai yra tiesiog tęstinis procesas anksčiau su vaiku dirbusio socialinio pedagogo nebaigto darbo. Tas toks neapibrėžtumas tik gilina vaiko patiriamas problemas ir mažina galimybes vaikui gauti kompleksinę ir efektyvią pagalbą.

Kita pateikiama istorija papasakota Dainoros:

> *Tuo metu kaip tik buvo laikas prieš Kalėdas. Pamenu, aš Tomą pasikviečiau pas save, mes susėdom, gražiai pakalbėjom. Apskritai apie viską – nuo šeštos klasės, kaip viskas vyko. Aš jam nubraižiau jo elgesio kreivę, parodžiau, kur jis yra šiuo metu ir sakau:*
> *- Tau rinktis, arba tu krisi, arba tu kilsi. Tik vienaip ar kitaip tave jau išmes iš mokyklos.*
> *Bet jei jis taip pasirinko, vadinasi, taip turi būti. Ir jau daugiau nieko negaliu padaryti.* (Dainora)

Ši Dainoros istorija vėlgi atskleidžia, kad nors ir socialinės pedagogės vaidmuo istorijoje baigiasi dėl to, kad vaikas yra šalinamas iš mokyklos, pats socialinio pedagogo pagalbos poreikis iš esmės niekur nedingsta. Tačiau net ir žinodama, kad jos ir Tomo keliai išsiskirs, socialinė pedagogė vis tiek stengiasi dar įprasminti savo pagalbą jam ir duoda paskutinius patarimus, kurie, jos manymu, gali būti naudingi tolimesniame vaiko gyvenime.

Kalbant apie socialinio pedagogo pagalbos socialinės rizikos vaikams pabaigos neapibrėžtumą, svarbu pažymėti ir tai, kad tikslios pabaigos neįmanoma įvertinti dar ir todėl, kad nėra įmanoma nustatyti, kiek socialinio pedagogo pagalba, suteikta vaikui, tęsiasi ir po jų išsiskyrimo. Juk nėra būtina kaskart dirbti fiziškai su vaiku. Dažnai mumyse „nusėda“ kitų duoti patarimai, rekomendacijos, kaip spręsti vienas ar kitas problemas. Socialiniai pedagogai, teikdami pagalbą socialinės rizikos vaikams, taiko įvairias metodikas, socialinių įgūdžių lavinimo programas, padeda vaikams socializuotis, ieško pagalbos už mokyklos ribų. Tai nėra tik momentinė pagalba. Tai duoda tam tikrą pagrindą ir tolimesniam vaiko gyvenimui, suteikia informaciją, kuria jis gali pasinaudoti gyvendamas savarankiškai, pakeitęs ugdymo įstaigą, išvykęs kitur ir pan. Ir nors tai nebėra tiesioginė socialinio pedagogo pagalba, tačiau taip pat negalima nuginčyti ir realaus socialinio pedagogo vaidmens. Tai, galima sakyti, dar labiau akcentuoja socialinio pedagogo pagalbos pabaigos neapibrėžtumą. Benjamins (2000), kalbėdamas apie laiką, teigia, kad laikas pasižymi trimis kliūtimis: pirma, laikas yra nepagaunamas, antra, jis yra visur esantis, o abi šios kliūtys sąlygoja trečia – nėra nė vieno žmogaus realybės aspekto, kuris nebūtų susijęs su laiko dimensija. Pabaiga, būdama laiko išdava, taip pat, kaip ir laikas, yra sunkiai pagaunama, mes retai apie ją pagalvojame, nors ji esti visur ir visa mūsų realybė yra ja persmelkta.

Išvados

Socialinio pedagogo pagalba socialinės rizikos vaikams – kompleksinė veikla, orientuota į socialinių problemų sprendimą arba prevenciją. Nors egzistuoja nemažai tyrimų, kurių objektas yra socialinė pedagoginė pagalba, tačiau pasigendama kokybinių, konkrečiai į pagalbą orientuotų tyrimų. Atsižvelgiant į tai, derinant fenomenologiją ir naratyvą, buvo atliktas socialinių pedagogų pagalbos socialinės rizikos vaikams tyrimas.

Straipsnyje pateikiami tyrimo rezultatai laiko aspektu. Žvelgiant per naratyvinę fenomenologinę prizmę, tyrimo rezultatai atskleidė, kad socialinio pedagogo pagalbą socialinės rizikos vaikams laiko aspektu galima skirstyti į keturis elementus: pradžios neapibrėžtumą, nuolatinį budrumą, nuolatinį tęstinumą ir pabaigos neapibrėžtumą. Visi šie elementai aiškiai apibrėžia ir iliustruoja analizuojamo reiškinio laiko aspektą. Socialinio pedagogo pagalbos socialinės rizikos vaikams procese labai svarbi pradžia – kai socialinis pedagogas susipažįsta su vaiku ir padeda jam spręsti kylančias problemas. Tačiau taip pat socialinio pedagogo pagalba socialinės rizikos vaikams yra sąlygojama nuolatinių situacijos svyravimų ir laikinumo, o tai turi įtakos nuolatiniam tęstinumui, t. y. nuolatiniai situacijos analizei, pagalbos organizavimui ir kt. Galiausiai, socialinio pedagogo pagalba socialinės rizikos vaikams yra sunkiai apibrėžiama pabaigos aspektu – ji dažnai tiesiogiai ar netiesiogiai trunka neapibrėžtą laiką.

Literatūra

Anderson Moore, K. (2006). Defining the term „at risk“. https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2006/01/DefiningAtRisk1.pdf (žiūrėta balandžio 10, 2017).

Baraldsnes, D., & Vaškienė, D (2013). Socialinio pedagogo iššūkiai organizuojant ir teikiant socialinę-pedagoginę pagalbą mokiniams mokykloje. *Tiltai*, 1, 199–210.

Batuchina, A. (2015). *Vaikų migravimo fenomenologinis tyrimas*. Daktaro disertacija. Klaipėdos universitetas.

Benjamins, J. (2000). Autobiographical Time. *Narrative Inquiry*, 10(1), 51–73

Bernard, H. R. (2013). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches*. Los Angeles: Sage.

Böhnisch, L., & Schröer, W. (2011). Social Pedagogy of the Life Stages. In Kornbeck, J. & Jensen, N. R. (Eds.), *Social Pedagogy for the Entire Lifespan* (pp.15-29). Bremen: Europäischer Hochschulverlag.

Cameron, C. (2004). Social Pedagogy and Care. Danish and German Practice in Young People's Residential Care. *Journal of Social Work*, 4(2), 133–151.

Cameron, C., & Moss, P. (2011). *Working with Children and Young People: Where care and education meet*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Clandinin, D. J. (2006). Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived Experience. *Research Studies in Music Education*, 27, 44–54.

Clandinin, D. J., Caine, V., Lessard, S., & Huber, J. (2016). *Engaging in Narrative Inquiries with Children and Youth*. New York: Routledge.

Dietrich, C. (2011). *A Phenomenological Study of Social Science Instructors' Assessment Practices for Online Learning*. Doctoral Dissertation. Walden University.

Dobelniece, S., Millere, J., & Salmane-Kulikovska, I. (2015). Situation analysis of social risk families with children in Latvia. *Proceedings of the 2015 International Conference "Economic science for rural development"*, 40, 141–150.

Etzion, D., & Romi, S. (2015). Typology of youth at risk. *Children and Youth Services Review*, 59, 184–195.

Ezechil, L. (2013). Social pedagogy – a new paradigm in Romanian school education? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 76, 336–340.

Farmer, T. W., & Farmer, E. M. Z. (1996). Social relationships of students with exceptionalities in mainstream classrooms: Social networks and homophily. *Exceptional Children*, 62, 431–450.

Faura-Martínez, Ú., Lafuente-Lechuga, M., & García-Luque, O. (2016). Risk of Poverty or Social Exclusion: Evolution during the Economic Crisis and Territorial Perspective. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 156, 59–76.

Gudžinskienė, V., & Gedminienė, R. (2011). Vaikų, augančių alkoholio vartojimo problemų turinčiose šeimose, patiriami psichologiniai, socialiniai ir mokymosi sunkumai. *Socialinis ugdymas*, 16(27), 19–31.

Huffman, A. M. (2013). Students at Risk Due to a Lack of Family Cohesiveness: A Rising Need for Social Workers in Schools. *The Clearing House*, 86, 37–42.

Iannos, M., & Antcliff, G. (2013). Planning for safety with at-risk families: Resource guide for workers in intensive home-based family support programs. *CFCA Practitioner Resource*. Prieiga internete: https://aifs.gov.au/cfca/publications/planning-safety-risk-families-resource-guideworkers-intensi (žiūrėta balandžio 10, 2017).

Ignatavičienė, S., & Žukauskienė, R. (1999). *Rizikos grupės vaikai*. Vilnius: Leidybos centras.

Indrašienė, V., & Merfeldaitė, O. (2013). Ugdymuisi palankios aplinkos kūrimas vaikų socializacijos centre. *Tiltai*, 3, 125–140.

Indrašienė, V., & Suboč, V. (2009a). Socialinė pedagoginė pagalba nesėkmingai besimokantiems mokiniams. *Socialinis ugdymas*, 8(19), 23–34.

Indrašienė, V., & Suboč, V. (2009b). Tėvų požiūris į socialinės pedagoginės pagalbos mokykloje organizavimą. *Socialinis ugdymas*, 5(16), 59–72.

Johnson, L. C. (2001). *Socialinio darbo praktika. Bendrasis požiūris*. Vilnius: Vilniaus universitetas.

Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.

Juodeikaitė, A., & Leliūgienė, I. (2005). Socialinės aprėpties, kaip socialinės atskirties, alternatyvos metodologiniai aspektai. *Socialinis darbas*, 4(2), 42–49.

Kierkegaard, S. (1938). *The journals of Søren Kierkegaard* (A. Dru, Trans.). London: Oxford University Press.
Kondrotaitė, G. (2006). Socialinės rizikos šeimos Lietuvoje: atvejo studija. *Filosofija. Sociologija*, 4, 55–60.
Kozan, S., Di Fabio, A., Blustein, D. L., & Kenny, M. E. (2014). The Role of Social Support and Work-Related Factors on the School Engagement of Italian High School Students. *Journal of Career Assessment*, 22(2), 345–354.
Kvedaravičiūtė, I. (2007). Nevyriausybinių organizacijų vaidmuo sprendžiant socialines „gatvės vaikų" problemas. *Pedagogika*, 88, 131–137.
Kvieskienė, G. (2001). Socialinio pedagogo kompetencijos samprata. *Pedagogika, 53, 63–69.*
Kvieskienė, G. (2003). *Socializacija ir vaiko gerovė*. Vilnius: UAB „Baltijos kopija".
Kvieskienė, G. (2005). *Pozityvioji socializacija*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
Kvieskienė, G., Indrašienė, V., & Targamadzė, V., & Valeckienė, D., & Merfeldaitė, O., & Suboč, V. (2006). *Pedagoginės psichologinės pagalbos mokykloje veiksmingumas (mokyklų psichologų, socialinių pedagogų, specialiųjų pedagogų, mokytojų padėjėjų funkcijos: mokyklose pagal pareigines instrukcijas ir realų darbo turinį). Tyrimo ataskaita*. http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/ppp_mokykl_veiksmingumas.pdf (žiūrėta balandžio 10, 2017).
Leliūgienė, I. (2003). *Socialinė pedagogika*. Kaunas: Technologija.
Leliūgienė, I. (2012). *Socioedukacinis darbas bendruomenėje*. Kaunas: Technologija.
Leliūgienė, I., Paulauskaitė, L., & Minkutė-Henrickson, R. (2011). Manifestation of the norms of social pedagogues' ethics in their professional activity. *Tiltai*, 1, 87–101.
Levinas, E. (1987). Reality and its Shadows. In Lingis, A. (tr.) *E. Levinas: Collected Philosophical Papers*. Dordrecht: Martinius Nijhoff.
Lietuvių kalbos žodynas. Prieiga internete: http://www.lkz.lt/startas.htm.
Liu, W., Mei, J., Tian, L., & Huebner, E. S. (2016). Age and Gender Differences in the Relation Between School-Related Social Support and Subjective Well-Being in School Among Students. *Age and Gender Differences*, 125, 1065-1083.
Mynarska, M., Riederer, B., Jaschinski, I., Krivanek, D., Neyer, G., & Oláh, L. (2015). Vulnerability of families with children: Major risks, future challenges and policy recommendations. http://www.familiesandsocieties.eu/wpcontent/uploads/2015/11/WP49MynarskaEtAl2015.pdf (žiūrėta balandžio 10, 2017).
Misiukevičienė, O., & Putauskienė, A. (2009). *Socialinio pedagogo darbo vadovas. Praktinės metodinės rekomendacijos*. Vilnius: Baltos lankos.
Öhman, J., & Östman, L. (2007). Continuity and change in moral meaning-making – a transactional approach. *Journal of Moral Education*, 36(2), 151–168.
Saevi, T. (2005). *Seeing Disability Pedagogically The Lived Experience of Disability in the Pedagogical Encounter*. Doctoral dissertation. University of Bergen.
Sanders, J., Munforda, R., Thimasarn-Anwar, T., Liebenbergc, L., & Ungar, M (2015). The role of positive youth development practices in building resilience and enhancing wellbeing for at-risk youth. *Child Abuse & Neglect*, 42, 40–53.
Schopenhauer, A. (1818/2012). *Pasaulis kaip valia ir vaizdinys* (vert. A. Šliogeris). Vilnius: Margi raštai.
Schugurensky, D. (2014). Social Pedagogy and Critical Theory: A Conversation with Hans Thiersch. *International Journal of Social Pedagogy*, 3(1), 4–14.
Schuitema, J., Peetsma, T., & Van der Veen, I. (2016). Longitudinal relations between perceived autonomy and social support from teachers and students' self-regulated learning and achievement. *Learning and Individual Differences*, 49, 32–45.
Slovenko, K., & Thompson, N. (2016). Social pedagogy, informal education and ethical youth work practice. *Ethics and Social Welfare*, 10(1), 19–34.
Smith, M. (2012). Social Pedagogy from a Scottish Perspective. *International Journal of Social Pedagogy*, 1(1), 46–55.
Stephens, P. (2013). *Social pedagogy: heart and head*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag.
Storø, J. (2013). *Practical social pedagogy. Theories, values and tools for working with children and young people.* Bristol: The Policy Press at the University of Bristol.
Tian, L., Zhao, J., & Huebner, E. S. (2015). School-related social support and subjective wellbeing in school among adolescents: The role of self-system factors. *Journal of Adolescence*, 45, 138–148.
Vaitkevičius, J. (1995). *Socialinės pedagogikos pagrindai*. Vilnius: Egalda.
Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New York: State University of New Your Press.
Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice*. California: Left Coast Press.
Vidal, S., Prince, D., Connell, Chr. M., Caron, C. M., Kaufman, J. S., & Tebes, J. K. (2017). Maltreatment, family environment, and social risk factors: Determinants of the child welfare to juvenile justice transition among maltreated children and adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 63, 718.
Wood, L., Smith, J., Varjas, K., & Meyers, J. (2017). School personnel social support and nonsupport for bystanders of bullying: Exploring student perspectives. *Journal of School Psychology*, 61, 1–17.
Zuoza, R. (2011). Vaikų ir jaunimo pozityvioji socializacija: norminių aktų analizė. *Socialinis ugdymas*, 16(27), 58–64.

SOCIAL PEDAGOGUE'S HELP FOR SOCIAL RISK CHILDREN IN TERM OF TIME: PHENOMENOLOGICAL NARRATIVE PERSPECTIVE

MILDA RATKEVIČIENĖ
Klaipėda University

S u m m a r y

Social pedagogue's help for social risk children is a complex activity focused on solving or preventing social problems. Studies focused on social pedagogue's help for social risk children is hard to find. In most cases, studies are focused on quantitative but not qualitative indicators. It means that there are a number of studies aimed at revealing how the social pedagogical activities are assessed: Indrašienė and Merfeldaitė (2013), Kvieskienė et al. (2006), Indrašienė and Suboč (2009a and b), etc. In general, there is very little researches on social pedagogues in the context of the provision of social pedagogical help. A more detailed study on this topic was conducted by Baraldsnes and Vaškienė (2013), which analyzes the challenges faced by social pedagogues in providing social pedagogical help. Studies abroad (Kozan, Di Fabio, Blustein, Kenny, 2014; Schuitema, Peetsma, Van der Veen, 2016; Liu, Mei, Tian, Huebner, 2016; Wood, Smith, Ward, Meyers, 2017; Tian, Zhao, Huebner, 2015) are focused on the provision of social support. However, studies focusing on qualitative indicators, for example, which would reveal how help is provided, etc., and in general, qualitative research on this subject is greatly missed. According to this, article presents a study which purpose is to describe the social pedagogue's help for social risk children in term of time. The object of the study is social pedagogue's help for social risk children.

This article presents a study based on qualitative access. According to Dietrich (2011), qualitative research is appropriate and acceptable in analyzing the relationships between people, their experiences in order to ascertain and explain why and how such events occur. The study was conducted by combining narrative and phenomenology. It is important to note that the research data are collected using a narrative, i.e., using a narrative in-depth interview. In order to maximize the enrichment of narratives information also selected using the following methods: structured interview, written stories' supplements of the participants, notes of the participants, and documents. The article contains narratives fragments from four participants of the study. The names of the participants and the children they are talking about are changed to maintain the confidentiality principle.

The study data presented in the article are analyzed using phenomenology. Although phenomenological research is characterized by anecdotes, in this case phenomenology is used only as a method for analysis, which allows more detailed analysis of the narratives collected during the study. Therefore, stories illustrating the analysis are excerpts from narratives of social pedagogues' help for social risk children, which meet the requirements of the narrative, but not phenomenological provisions. According to Batuchina (2015) (cit. Van Vanen, 1990), there are several dimensions that are characteristic of all phenomena: lived relation, lived body, lived space, and lived time. In this article, the analysis of the social pedagogue's help for social risk children in term of time through the phenomenological and narrative perspective is presented.

According to Batuchina (2015), the illusion of time makes difficult to determine the exact duration, start and end of one or another event. Is no exception about social pedagogue's help for social risk children. To limit and define this phenomenon in time a rather difficult and often unfeasible way. However, it is also evident that the time for this phenomenon is very important and it explicitly reveals certain aspects of the time. Looking through phenomenological narrative prism, the results of the study revealed that the social pedagogue's help for social risk children can be divided into four aspects uncertainty of the beginning, constant watchfulness, constant continuity, uncertainty of the end. All these elements clearly define and illustrate the aspect of the time of the phenomenon being analyzed. In social pedagogue's help for social risk children is very important beginning – both when social pedagogue meets a child and starts help him / her to solve his / her problems. However, social pedagogue's help for social risk children is conditioned by the constant fluctuations and temporality of the situation, which affects the emergence of another element – constant continuity, i.e., regular analysis of the situation, organization of help, etc. Finally, the social pedagogue's help for social risk children is difficult to define in terms of the end – it often takes an indefinite amount of time, directly or indirectly.

DOKTORANTŪRA LIETUVOJE – MOKSLININKŲ RENGIMO INSTITUCIJOS RAIDA ŠIUOLAIKINIŲ POKYČIŲ KONTEKSTE

SIMONA REKIENĖ
Klaipėdos universitetas

Anotacija. Straipsnyje pasitelkiant mokslinės literatūros ir dokumentų analizę atskleidžiama Lietuvos mokslininkų rengimo raida ir jos tendencijos šiuolaikinių pokyčių kontekste. Vykstant Lietuvos aukštojo mokslo reformai, mokslininkų rengimo raidos analizė yra aktuali, nes tam, kad atlieptų šiandienos aktualijas, ji gali (turi) prisidėti sprendžiant mokslininkų rengimo tvarkos kaitą. Todėl straipsnyje siekiama įvertinti ir atskleisti mokslininkų rengimo institucijos raidą šiuolaikinių pokyčių kontekste, analizuojant doktorantūros studijų sistemas (tvarkas). Tyrimo tikslas – teoriškai atskleisti doktorantūros Lietuvoje studijas kaip mokslininkų rengimo instituciją istorinių ir šiuolaikinių pokyčių kontekste. Atlikta analizė atskleidė, jog esminės tendencijos aukštojo mokslo sistemoje išlieka šios: aukštojo mokslo sukomercinimas, orientavimas į darbo rinką ir doktorantų rengimas ne tik mokslininko karjerai. Natūralu, jog šios tendencijos veikia doktorantūros studijų procesus bei jų reglamentavimą, ir vertinant doktorantūros studijas reglamentuojančius dokumentus, galima teigti, kad perėjimas prie vakarietiškojo doktorantūros studijų modelio Lietuvoje visgi užtruko.
Esminiai žodžiai: aukštasis mokslas, doktorantūros studijos.

Abstract. Using scientific literature and documentary analysis, the article reveals the development of Lithuanian scientists training and its trends in the context of modern changes. In the context of the reform of the Lithuanian higher education system, the analysis of the development of the training of scientists is important because it can (and should) contributing the changes in orders of scientists training. For this reason article aims to evaluate and reveal the development of scientists training institution in the modern changes through the analysis of doctoral studies orders. The aim of the research - theoretically reveal the doctoral studies in Lithuania as a scientists training institution in the context of modern changes. The analysis revealed that the main tendencies in the system of higher education remain the following: commercialization of higher education, orientation to the labor market and the preparation of doctoral students not only for the scientists career. Naturally, these trends affect the doctoral studies and their regulation and evaluating the documents of doctoral studies, it can be said that the transition to the Western doctoral study model in Lithuania took some time.
Key words: higher education, doctoral studies.

Įvadas

Mokslininkai sutaria (Barnett, 1990; Scott, 1995; Šveikauskas, 2000; Gudaitytė, 2001), kad aukštojo mokslo užuomazga galima laikyti Antikinės Graikijos institucijas (Platono akademiją), tačiau šiuolaikinės doktorantūros studijos žengia į naują amžių, kuriame sąlygas diktuoja globalizacija ir sparčiai populiarėjančios technologijos, todėl ir doktorantūros studijos įgyja vis naujų iššūkių (Calegari, Sibley, Turner, 2015), kuriuos tikslinga tirti ir atskleisti. Šio tyrimo objektas – doktorantūros studijos. Tyrimo tikslas – teoriškai atskleisti doktorantūros Lietuvoje studijas kaip mokslininkų rengimo instituciją istorinių ir šiuolaikinių pokyčių kontekste. Vykstant Lietuvos aukštojo mokslo reformai, mokslininkų rengimo raidos analizė ne tik aktuali, bet ir gali (turi) prisidėti sprendžiant, kokia linkme geriausia būtų keisti esamą tvarką. Todėl straipsnyje siekiama atskleisti ir įvertinti mokslininkų institucijos raidą šiuolaikinių pokyčių kontekste, analizuojant doktorantūros studijų sistemas (teisiškai reglamentuotų tvarkas).

Universiteto institucijos šiandieninė samprata ir doktorantūra

XX a. universitetas laikomas pagrindine modernios visuomenės institucija, kuri yra vadinama *Mokymo ir tyrimų universitetu* (Jucevičienė, 2005), tačiau pastaruoju metu pereinama prie universitetų veiklos sukomercinimo, akademinio verslumo (angl. *academic entrepreneurship*), nes siekiama, kad universitetai atlieptų verslo ir visuomenės interesus (Bienkowska, Klofsten ir Rasmussen, 2016). Tai reiškia, jog mokslas tampa užsakomuoju, o studijos – paslauga. Universitetai ir „šiuolaikinė doktorantūros samprata įgauna moderniškesnį pavidalą, kuris labiau atitinka naujas akademinio pasaulio vizijas ir verslo poreikius“ (Baršauskas ir kt., 2008, p. 110). I. Tinfavičienės (2007) ir A. Samalavičiaus (2016) teigimu, apie universiteto funkcijas ir veiklą šiandien kalbama akcentuojant masiškėjimo, fragmentizacijos, komercializacijos, standartizacijos,

internacionalizacijos, tarptautiškumo reiškinius, kurie sąlygojo naujų reikalavimų aukštajam mokslui atsiradimą: didinti geografinį ir tarpsektorinį mobilumą, išplėsti realią universitetų autonomiją ir atskaitomybę, peržiūrėti universitetų finansavimo sistemą ir užtikrinti tinkamą jos veikimą; stiprinti bendradarbiavimą su socialiniais partneriais, plėsti tarpdalykiškumą, atnaujinti mokymo programas, siekiant aukštojo mokslo kokybės.

Vertindamas šiuolaikinį universitetą, J. Žilionis (2008) akcentuoja, kad: šiuolaikiniai universitetai siūlo akademinių ir profesinių studijų programas; studentai įgyja išsamų teorinį išsimokslinimą; universitetuose atliekami fundamentalieji ir taikomieji moksliniai tyrimai. Aukštasis mokslas tampa globaliu, masiniu, peržengiančiu valstybės ribas, laisvu ir lanksčiu savo siūlomomis mokymosi formomis bei vis labiau paremtu informacinėmis technologijomis ir nuotoliniu mokymusi (Žilionis, 2008). Vokiečių analitikas R. Munch (2010) neabejoja, jog dabartinis universitetinio išsilavinimo suprekinimas pakerta universiteto kaip institucijos tradicijos pagrindus ir paverčia universitetą rinkos subjektu. Jam pritaria tarptautiniu mastu pripažintas portugalų sociologas B. de Sousa Santos (2010), pažymintis, jog šiuolaikinis universitetas kaip institucija patiria didžiulį išorinį ir vidinį spaudimą, kuris verčia suprekinti jo teikiamą žinojimą ir siūlo visuomenei tokias žinias ir įgūdžius, kurie yra ekonomiškai naudingi. Ir dėl to, kad universitetas šiuo laiku yra praradęs savo kaip viešojo gėrio statusą, minėtas autorius išskiria du etapus: pirmiausia, universiteto rinkos plėtros ir konsolidacija, o vėliau ir universiteto merkantilizacija. A. Samalavičius (2016), teigia, jog būtent tai „pagrįstai galima pavadinti neoliberaliąja globalizacija“. Autoriaus teigimu, „šiam projektui lemta iš esmės pakeisti universiteto kaip viešojo gėrio pamatus, paverčiant jį dideliu ir labai pelningu edukacinio kapitalizmo aikštynu“.

Doktorantūros studijos, kaip ir universitetai, žengia į naują amžių, kuriame sąlygas diktuoja globalizacija ir sparčiai besivystančios technologijos, todėl doktorantūros programoms keliami nauji uždaviniai, tokie kaip plėsti doktorantų kompetencijas ir galimybes jiems įsidarbinti ne tik aukštosiose mokyklose, bet ir už jos ribų (Calegari ir kt., 2015). Rinkos principai, pradėti taikyti Jungtinės Karalystės universitetų doktorantūroje jau nuo 1980 m., palaipsniui doktorantūrą paverčia ne tik mokslininkų rengimo institutu, bet ir tam tikra prasme darbine kvalifikacija (Leonard, 2000), tiesa, Vidurio ir Rytų Europoje, t. y. ir Lietuvoje, šis procesas prasidėjo tik po komunistinių režimų žlugimo (Želvys, 2005). Kritikuodamos neoliberalios ideologijos grįstas aukštojo mokslo tendencijas, T. Bulajeva, L. Duoblienė ir V. Targamadzė (2009) teigia, kad šiuolaikinis universitetinis išsilavinimas turėtų išugdyti ne tik profesines kompetencijas, kurios turi didelę paklausą darbo rinkoje, bet taip pat diegti kultūros ir kultūrų suvokimo, kuris yra svarbus individualios ir socialinės tapatybės vystymuisi, pamatus. Todėl ir doktorantūra, atliepdama šiuolaikines tendencijas, neturėtų visiškai susitapatinti su darbo rinka, išstumdama idealistinį mokslinio pažinimo, siekiamybės pagrindą.

Aukštojo mokslo reformas Europoje paskatino *Bolonijos procesas*, kuris prasidėjo 1999 m., po to, kai Italijos mieste Bolonijoje, susitikę 29 Europos šalių ministrai, atsakingi už aukštąjį mokslą, pasirašė *Bolonijos deklaraciją*. Ši deklaracija tapo politiniu veiksniu ir postūmiu pokyčiams šalių aukštojo mokslo sistemose, siekiant sujungti iki tol skirtingas Europos šalių aukštojo mokslo sistemas į bendrą erdvę (Projekto „Aukštojo mokslo viešinimo tarptautiniu mastu patirties analizė ir studija“ ataskaita, II dalis, 2012). *Bolonijos proceso* metu Lietuvoje, kaip ir daugelyje Europos valstybių, pradėta aktyviai diskutuoti apie doktorantūros studijų programų tobulinimą ir kokybę. Pastebima, kad šių studijų reikalavimai kinta, prisitaiko prie besikeičiančios situacijos: pabrėžiamas mokslininkų rengimas, susijęs su platesnės rinkos poreikiais ir doktorantų, kurie įgiję mokslinį laipsnį toliau siektų karjeros savo srityje, skaičiaus didinimu (Rutkienė, Tandzegolskienė, 2010).

Plėtojant mintį apie šiuolaikinei doktorantūrai tenkančius uždavinius, *Berlyno komunikate* (2003) viena iš prioritetinės veiklos krypčių įvardijamas siekis įtraukti į laipsnių sistemą doktorantūrą, kaip trečiosios pakopos studijas. Aukštojo mokslo ministrų konferencijos *komunikato Bergene* (2005) nuostatose suformuojami svarbūs šiuolaikinės doktorantūros siekiai: doktorantūros programos turi būti struktūrizuotos ir jose numatytas tinkamas vadovavimas (angl. *supervision*) bei skaidrus doktoranto pasiekimų vertinimas; įtvirtinti dvigubą trečiosios pakopos studijų dalyvių statusą: studento ir jaunojo tyrėjo; vengti per didelio doktorantūros programų reguliavimo. Mokslinių vadovų darbas, turi būti tinkamai įskaitomas, vertinamas ir apmokamas (*Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievements and Challenges. Report prepared for European Universities and Ministers of Higher Education*). Aukštojo mokslo ministrų konferencijos *Londone komunikato* (2007 m.) nuostatos kviečia aukštojo mokslo institucijas stiprinti pastangas tobulinti

doktorantūros programas, įtraukti į universitetų strateginės plėtros politiką ir planus siekį apibrėžti jaunųjų tyrėjų ir daktarų karjeros kelius ir galimybes. 2015 m. *Jerevano komunikate* akcentuojama greitesnės absolventų integravimosi į darbo rinką svarba, naujovių skatinimas mokymosi aplinkoje. Taip pat šiame nutarime kalbama ir akcentuojama lanksti, prie individualių studento poreikių pritaikyta studijų svarba.

Apibendrinant galima teigti, jog Europos aukštojo mokslo tendencijos atliepia žemyne vyraujančios neoliberalios politikos ideologiją siekiant universitetus komercializuoti orientuojant aukštąjį mokslą į pelno siekimą, tačiau akademinė bendruomenė nėra linkusi teigiamai vertinti šių tendencijų ir jas kritikuoja, akcentuodama universiteto kaip viešojo gėrio kuriančios institucijos prasmę.

Mokslininkų rengimo raida Lietuvoje

Anot E. Polekaitės (2007), pirmieji lietuviai, apie kuriuos yra žinoma, studijavo Prahos universitete ir jį baigė 1389 m. Po to, kai Jogaila XV a. Krokuvos universitetą pertvarkė pagal Paryžiaus Sorbonos universiteto modelį, Lietuvos jaunimas ėmė studijuoti Krokuvoje, nors tuo laikotarpiu Lietuvos didikų vaikai pasiekdavo ir renesansinės Italijos (Romos, Bolonijos) bei kitų šalių universitetus (Tiubingeno, Leveno, Vitenbergo) ir per 1440–1490 m. laikotarpį į Lietuvą grįžo 40 bakalaurų, 13 magistrų, 2 mokslų daktarai (Polekaitė, 2007). Nuo pat pradžių, kai 1579 m. pagal Vakarų Europos universitetų standartus įsteigiamas Vilniaus universitetas, jam suteikiama teisė teikti teologijos, metafizikos, fizikos ir logikos mokslo laipsnius – bakalauro, magistro ir daktaro (Bumblauskas ir. kt., 2004), tad doktorantūros studijų Lietuvoje istorijos pradžia siejama su šiuo universitetu, kurį Carinės Rusijos valdžia, įvykus 1830 m. sukilimui, uždaro. A. Tylos (1999) teigimu, XIX a. viduryje ir antroje pusėje po Vilniaus aukštųjų mokyklų uždarymo 1832–1842 m. daug Lietuvos jaunimo mokėsi Tartu, Peterburgo, Maskvos, Kijevo, Charkovo, Kazanės, Karaliaučiaus ir kt. universitetuose, o, anot mokslininko, 1866 m. įsteigta stipendija, viliojusi į Maskvos universitetą, kuris tuo metu tapo vienu labiausiai lietuvių lankomų universitetų.

1918 m. Lietuvai atgavus nepriklausomybę, po 77 metų, kai jos teritorijoje neveikė nė viena aukštoji mokykla, teko praktiškai nuo nulio valstybėje kurti aukštąjį mokslą, t. y. piliečių, įgijusių svetur išsilavinimą, pagrindu, todėl Lietuva investavo į gabių jaunuolių studijas užsienyje (Janužytė, 2013). Dalis finansų buvo skiriama mokslo daktarų rengimui – pagal 1928 metais parengtą Švietimo ministerijos 1929–1933 m. planą Lietuvos universiteto profesūrai rengti kasmet buvo skiriamos 12 stipendijų, todėl iki 1940 m. užsienio mokslo įstaigose stažavosi 108 specialistai, kurie dažniausiai į užsienį vykdavo rašyti daktaro disertacijų, ir tai lėmė, jog iki 1940 m. pusė mokslinio pedagoginio personalo daktaro laipsnius įgijo užsienio universitetuose (Janužytė, 2013). Tiesa, Lietuvoje tarpukario mokslininkai dažniau dirbo pedagoginį, bet ne mokslinį darbą (Keturakis ir Ivanauskaitė, 2004), tačiau mokslinis darbas bei doktorantų rengimas vyko ir Lietuvoje. A. Janužytės (2013) teigimu, Vytauto Didžiojo universitete apginta 60 mokslų daktaro disertacijų: Teologijos-filosofijos fakultete – 12, Humanitarinių mokslų – 7, Teisių – 10, Matematikos-gamtos – 8, Medicinos – 19, Technikos – 4). 1918–1940 metais, t. y. iki okupacijos, Lietuvoje buvo apie 600 mokslo darbuotojų (įskaitant ir aukštųjų mokyklų dėstytojus), apie 90 iš jų turėjo mokslo laipsnius (daugiausia medicinos, technikos, menotyros, filologijos, žemės ūkio srityse) (Liekis, 2001).

Po Antrojo pasaulinio karo Lietuvoje, kaip ir visoje SSRS, buvo įteisintas sovietinis mokslo modelis. Anot A. Liekio (2001), svarbiausias mokslinio darbo centras ir koordinavimo įstaiga tapo Mokslų akademija, kurioje mokslas plėtojosi jau pagal sovietišką modelį: mokslas susidėjo iš dviejų silpnai susietų sistemų – aukštųjų mokyklų ir Mokslų akademijos institutų. Laikytasi nuostatos, kad mokslas turi būti telkiamas atskiruose institutuose, o studijos vykdomos tik aukštosiose mokyklose (Liekis, 2001). R. E. Zickel (1989) pastebi, jog Sovietų Sąjungoje teikiami du aukštesni (išplėstiniai) laipsniai: mokslo kandidatas ir mokslo daktaras. Anot autoriaus, norėdami studijuoti ir įgyti mokslo kandidato laipsnį, studentai buvo egzaminuojami užsienio kalba, taip pat svarbu buvo filosofijos išmanymas ir tik tuomet specializacijos srities išmanymas. Kad įgytų mokslo kandidato laipsnį, reikėjo atlikti mokslo tyrimus ir parengti disertaciją, kuri atstovautų reikšmingai specializacijos sričiai, o mokslo daktaro laipsnis dažnai būdavo suteikiamas atrankiniu būdu, pavyzdžiui, itin didelį indėlį savo specializacijos srityse turintiems ekspertams (Zickel, 1989). Kalbėdamas apie tuometę doktorantūrą, N. Dewitt (1962) teigė, jog Sovietų Sąjungoje įgytas daktaro laipsnis yra labiau nurodantis „didesnes“ studijas ir profesionalesnę pažangą, negu toks pat laipsnis įgytas Amerikoje. A. Sa-

malavičius (2010), vertindamas aukštojo mokslo sistemą sovietmečiu, pažymi, jog nors Sovietų Sąjungoje ir buvo tradiciškai stiprių mokslo sričių ir galingo mokslinio / akademinio potencialo, tačiau pati sistema buvo visiškai neefektyvi ir nekonkurencinga. Savo teiginį jis grindžia tuo, kad Loreno R. Grahamo pateiktoje statistikoje 1901–1990 metų laikotarpiu Nobelio premijos laureatais tiksliųjų mokslų srityse tapo 145 JAV ir 8 Sovietų Sąjungos mokslininkai, o iš viso JAV mokslo ir kultūros žmonės gavo 217 Nobelio premijų, o SSRS – vos 23, kurią pranoko net Švedija. Paskutinis Sovietų Sąjungos mokslininkas, apdovanotas Nobelio premija 1976 m., P. Kapica už trečiojo dešimtmečio mokslinius atradimus (Samalavičius, 2010).

Tik atkūrus nepriklausomybę, 1991 m. priimamas *Lietuvos Respublikos mokslo ir studijų įstatymas*, kuriuo vietoje tarybiniu laikotarpiu dominavusių vientisųjų studijų (išskyrus aspirantūrą) įtvirtinama Lietuvos aukštojo mokslo tripakopė studijų sistema (bakalauro, magistro, daktaro), grindžiama studijų ir mokslo vienove (Tinfavičienė, 2007). 1991 m. priimtame *Lietuvos Respublikos mokslo ir studijų įstatyme* apie doktorantūrą skelbiama 28 straipsnyje, kuriame nurodoma, kad Lietuvos Respublikos suteikiami daktaro ir habilituoto daktaro mokslo laipsniai (vėliau habilitacija naikinama kaip neatitinkanti Vakarų kultūros aukštojo mokslo tradicijos), o 29 straipsnyje, kad mokslų daktarai rengiami doktorantūroje. Mokslo ir studijų institucijos parengtus doktorantūros ir habilitacijos nuostatus Lietuvos mokslo tarybos teikimu tvirtina Lietuvos Respublikos Vyriausybė (Mokslo ir studijų įstatymas, 1991, p. 5). Sovietinei sistemai būdingos vienos pakopos studijos, kurias baigus, buvo suteikiama profesinė kvalifikacija, tačiau tik nuo 2002 m. vadovaujantis LR švietimo ir mokslo ministro įsakymu, Nr. 754, *Dėl studijų, baigtų pagal vienos pakopos aukštojo mokslo sistemą, prilyginimo atitinkamų pakopų nuosekliosioms studijoms* Lietuvoje, tokia kvalifikacija tapo pripažinta kaip lygiaverte kvalifikacijai, įgytai baigus universitetines antrosios pakopos (t. y. magistrantūros) arba vientisąsias studijas. Šio sprendimo reikšmė ta, kad asmenys, įgiję tokią kvalifikaciją sovietinės priespaudos metais, gavo teisę stoti į universitetines trečiosios pakopos studijas Nepriklausomoje Lietuvoje, taip papildydami potencialių doktorantų gretas. Nors Lietuvai atkūrus nepriklausomybę imtasi aktyvių aukštojo mokslo ir mokslininkų rengimo reformų, tačiau vertindami doktorantūros studijas reglamentuojančius dokumentus galime teigti, kad perėjimas prie vakarietiškojo doktorantūros studijų modelio užtruko.

1992 metais priimama *Lietuvos Respublikos mokslo laipsnių bei pedagoginių mokslo vardų sistema ir jų suteikimo tvarka*, kurioje kiek detaliau apibrėžiamos doktorantūros studijos. Pavyzdžiui, 8 straipsnyje sakoma, kad doktorantūros trukmė yra ne ilgesnė kaip penkeri metai, iš kurių 1,5–3 metai skiriami studijoms, o 11 įstatymo straipsnyje nurodoma, kad doktorantūros studijų programos yra plataus profilio, tačiau pakankamai individualizuotos, jog būtų galima specializuotis. Tais pačiais metais (1992), atsižvelgiant į Lietuvos mokslo tarybos siūlymus, priimamas LR nutarimas *Dėl doktorantūros steigimo mokslo ir studijų institucijose*, kuriame patvirtinamas mokslo sričių ir krypčių klasifikatorius bei nurodomos visos institucijos, kurioms penkeriems metams suteikiama doktorantūros studijų teisė, ir konstatuojama, kad lėšos doktorantūrai iš Lietuvos valstybės biudžeto yra skiriamos mokslo ir studijų institucijoms tik parengus doktorantūros programas ir taisykles (reglamentą) bei patvirtinus doktorantų, rengiamų iš Lietuvos valstybės biudžeto lėšų, skaičių. Vertinant dokumentus tenka pripažinti, jog doktorantūros studijos reglamentuojamos formaliai, labiau orientuojantis į procedūrinius dalykus.

1996 m. patvirtinami nauji *Lietuvos Respublikos mokslo laipsnių ir pedagoginių mokslo vardų sistemos bendrieji nuostatai*, kuriuose numatyta, jog teisę skelbti priėmimą į doktorantūrą, teikti daktaro ir habilituoto daktaro mokslo laipsnius bei pedagoginius mokslo vardus mokslo ir studijų institucijoms nustatytam laikotarpiui Lietuvos mokslo tarybos teikimu suteikia Lietuvos Respublikos Vyriausybė. Šiame dokumente numatoma, kad mokslų laipsnius teikia mokslo ir studijų institucijų Tarybos (Senato) sudarytas doktorantūros ir habilitacijos 5 asmenų komitetas. Šių komitetų sprendimai suteikti mokslo laipsnį įsigalioja, kai juos bendrųjų nuostatų nustatyta tvarka patvirtina institucijos Taryba (Senatas) arba institucijos vadovas, o doktoranto mokslo darbo vadovas yra ir doktorantūros komiteto pirmininkas. 2001 m. patvirtinami *Mokslo doktorantūros nuostatai,* kuriuose reglamentavimo jau kur kas daugiau, tačiau nebelieka habilitacijos, ir galima teigti, jog šiuo dokumentu pabrėžiama Lietuvos mokslo tarybos (LMT) svarba doktorantūros studijoms. Dėl doktorantūros studijų teisės universitetai turi šio įstatymo numatyta tvarka kreiptis į LMT, kuri ne tik svarsto (atlikdama ekspertų vaidmenį), ar suteikti doktorantūros studijų teisę, bet ir vėliau tvirtina aukštosios mokyklos parengtą doktorantūros reglamentą. Dokumente numatyta, kad „Teisę sudaryti mokslo krypties (taip pat jungtines dviejų gretimų mokslo krypčių) tarybas, kuriose ginamos daktaro disertacijos (toliau vadinama

– tarybos), institucijoms suteikia ir panaikina Lietuvos Respublikos Vyriausybė, atsižvelgdama į Švietimo ir mokslo ministerijos ir Lietuvos mokslo tarybos išvadas“. Universitetui / institutui suteikiama teisė į doktorantūrą ir doktorantūros gynimo mokslo krypties tarybą buvo penkeriems metams, o gavęs šią teisę, universitetas galėjo sudaryti ir keisti tarybą, skirdamas jos pirmininką, pavaduotoją ir sekretorių. Taryboje turėjo būti ne mažiau kaip 11 ir ne daugiau kaip 15 mokslinės veiklos reikalavimus atitinkančių mokslininkų (taip pat ir užsienio), iš jų ne mažiau kaip pusė einančių profesoriaus ar vyriausiojo mokslo darbuotojo pareigas. Tarybos savo veikloje turėjo vadovautis LMT patvirtintu *Mokslo krypčių tarybų daktaro disertacijoms ginti reglamentu*. Kalbant apie doktorantūrą, šioje įstatymo redakcijoje dar skelbiama, kad „Doktorantūra apima doktorantūros studijas, kryptingus mokslinius tyrimus ir disertacijos rengimą... <...> Doktorantūros trukmė baigusiesiems magistrantūrą – ne ilgiau kaip 3 metai, o specialiąsias profesines ar vientisąsias universitetines studijas – ne ilgiau kaip 4 metai“, tiesa, vėliau vėl imtas taikyti 4 metų studijų terminas net ir po magistro studijų. Šie nuostatai iš esmės redaguojami tik 2010 m., pasikeitus 2009 m. aukštąjį mokslą reglamentuojančiam *Lietuvos Respublikos mokslo ir studijų įstatymui,* ir 2017 m.

2010 m. redakcijoje apibrėžiama doktoranto sąvoka, kurioje nurodoma, kad doktorantas – tai trečiosios studijų pakopos studentas ir tyrėjas. Taip pat šioje redakcijoje daugiau doktorantūros studijų proceso niuansų paliekama apibrėžti aukštajai mokyklai šios vykdomos doktorantūros reglamente bei skatinamas mokslo tarptautiškumas. 2010 m. *Mokslo doktorantūros nuostatai* numato universitetams galimybę rengti doktorantūras drauge su užsienio universitetais. 2010 m. atskiru LR švietimo ir mokslo ministro įsakymu priimamas ir *Doktorantūros teisės suteikimo tvarkos aprašas* (Nr. V-825), kuris papildo *Mokslo doktorantūros nuostatus*. Svarbiausias pakeitimas naujoje tvarkoje, jog suteikiant doktorantūros teisę, Lietuvos mokslo taryba netenka tokios reikšmės, kokią turėjo anksčiau, nes doktorantūros teisę universitetui suteikia jau Švietimo ir mokslo ministerija, kuri nebūtinai konsultuojasi su LMT. Dokumentuose numatyta, jog ministerija, gavusi institucijos prašymą, teikia jį vertinti Lietuvos mokslo tarybai arba užsienio ekspertinei institucijai, t. y. ministerija jau neįsipareigoja vadovautis tik LMT ekspertų nuomone. Tiesa, *Mokslo doktorantūros nuostatuose* numatyta, kad LMT vertina doktorantūros studijų eigą ne rečiau kaip kas 3 metai savo nustatyta tvarka organizuodama vykdomos doktorantūros kokybės ir efektyvumo vertinimą ir teikia siūlymus Švietimo ir mokslo ministerijai, o doktorantūros komiteto sudėties ir doktorantūros reglamento pakeitimai taip pat derinami su Lietuvos mokslo taryba. Nuo 2010 m. formuojamas doktorantūros komitetas, kurį sudaro jau ne mažiau kaip 9 mokslininkai (iki tol buvo nuo 11 iki 15). Komitetas rūpinasi doktorantūros studijų eiga, doktorantūros reglamente nustatyta tvarka skelbia disertacijų tematikas, doktorantų vadovų ir pretendentų į doktorantus konkursą, o gynimui sudaroma ne mažiau kaip 3 mokslininkų gynimo taryba. Reikia pastebėti, jog nelieka oponentų, kurie anksčiau dalyvaudavo gynimo procedūroje. Vertinant 2010 m. *Mokslo doktorantūros nuostatus* atkreiptinas dėmesys į tai, jog jie mažiau reglamentuoja doktorantūros procesus, nes dauguma reglamentacijos perkeliama į individualius doktorantūros studijų reglamentus, kurie derinami su Lietuvos mokslo taryba. Visgi B. Mikulskienė ir D. Mažrimienė (2012), atlikusios mokslinės literatūros bei veikiančių teisės aktų analizę, konstatavo, kad Lietuvoje (iki 2012 m.) doktorantūros metu vykdomų mokslinių tyrimų ir disertacijos kokybės užtikrinimo kontrolė nėra teisiškai reglamentuota, o doktorantūros nuostatuose įtvirtinti tik bendrieji doktorantūros proceso principai. Svarbiausio, anot autorių, doktorantūros studijų etapo (pripažinimo mokslininkais) kokybės užtikrinimas paliktas pačių institucijų savireguliacijai, o tai reiškia, kad jaunųjų mokslininkų ugdymo procesui įtakos turintys veiksniai ne visada susiję tik su teisiškai reglamentuojamais aspektais, bet ir su niekur neaprašytomis, neformaliomis nuostatomis.

2017 metų kovo 8 d. LR švietimo ir mokslo ministro patvirtinti nauji *Mokslo doktorantūros nuostatai* kardinalių naujovių nediegia, o tik papildo 2010 m. dokumentą nuostatomis, atliepiančiomis praktinę doktorantūros studijų realizavimo patirtį, kuri taip pat jau buvo ir 2010 metais priimtoje tvarkoje. Be to, esama redakcinio pobūdžio pataisymų (koreguojamos sąvokos), siekiant pabrėžtinai atskirti meno doktorantūrą nuo mokslo doktorantūros, nes 2017 m. vasario 8 d. buvo priimtas įsakymas dėl *Meno doktorantūros nuostatų* patvirtinimo. Vertindami dokumentą turinio prasme, pastebime, kad Lietuvos mokslo taryba vėl tampa vienintele doktorantūros eksperte (nelieka užsienio ekspertų), tačiau įsakyme LMT išvados dėl doktorantūros studijų suteikimo nėra lemiamos, o lieka tik patariamojo pobūdžio, nes galutinis sprendimas dėl suteikimo ar nesuteikimo priklauso LR švietimo ir mokslo ministrui. 2017 m. dokumente nebėra taip akcentuojamas užsienio universitetų dalyvavimas rengiant bendrą doktorantūrą, tačiau ši galimybė lieka. Lietuvos mokslo

taryba taip pat turi vertinti institucijas ir joms suteiktų doktorantūros studijų kokybę, tačiau ne kas trejus metus, kaip buvo 2010 metų įsakyme, o jau tik kas šešerius metus, tiesa, LMT paliekama galimybė tam tikrais atvejais pakartotinį vertinimą atlikti ir po trejų metų, jei tam yra argumentuotų priežasčių. Nors doktorantūros komiteto minimalus narių skaičius išlieka toks pats, tačiau naujoje nuostatų redakcijoje griežtėja komiteto nariams keliami reikalavimai. Komiteto nariais gali būti tik aukšto lygio mokslinius tyrimus vykdantys mokslininkai, kurie dirba konkurso tvarka užimtose pareigose doktorantūros teisę įgijusioje institucijoje. Taip pat dokumente nurodoma, kad tarp doktorantūros komiteto narių turi būti ne mažiau kaip du trečdaliai narių tos mokslo krypties, kurioje institucija įgijo doktorantūros teisę. Naujoje *Mokslo doktorantūros nuostatų* redakcijoje 28 straipsniu numatoma ir doktorantūros studijas vykdančios institucijos prievolė savo nustatyta tvarka pasitvirtinti *Doktorantūros proceso kokybės užtikrinimo tvarkos aprašą*, tuo palengvinant LMT vykdomą studijų kokybės vertinimą. Griežtėja ir reikalavimai straipsniams disertacijos tema, nes 2017 m. nuostatuose jau nurodoma, kad doktorantas gali teikti ginti disertaciją, kai savo tyrimų rezultatus paskelbia: (humanitarinių ir socialinių mokslų sričių atveju) ne mažiau kaip dviejuose straipsniuose recenzuojamuose mokslo leidiniuose, iš kurių vienas paskelbtas tarptautiniame leidinyje, kurio daugiau nei pusė redakcinės kolegijos narių yra ne tos šalies, kurioje leidžiamas leidinys, atstovai, arba mokslinėje monografijoje ar (fizinių, žemės ūkio, biomedicinos ir technologijos sričių atveju) ne mažiau kaip dviejuose straipsniuose tarptautiniuose mokslo leidiniuose, turinčiuose cituojamumo rodiklį *Clarivate Analytics Web of Science* (*CA WoS*) duomenų bazėje.

Apibendrindami galime teigti, kad Lietuvos aukštojo mokslo istorija prasidėjo nuo Vilniaus universiteto ir visą jos raidos laikotarpį yra veikiama valstybės politinės situacijos, todėl skirtingais istorijos laikotarpiais orientuojama tai į Vakarų Europos, tai į Rytų Europos aukštojo mokslo tradiciją. Šiandien Lietuvos aukštasis mokslas siekia tapti bendros Europos Sąjungos aukštojo mokslo sistemos dalimi, todėl atliepia žemyne vyraujančias aukštojo mokslo sukomercinimo tendencijas.

Išvados

1. Jau nuo 1999 m. Bolonijos proceso pradžios Europoje (daugiausiai Europos Sąjungoje) siekiama vieningos aukštojo mokslo sistemos, kurios esminės tendencijos: aukštojo mokslo sukomercinimas, orientavimas į darbo rinką ir doktorantų rengimas ne tik mokslininko karjerai. Tačiau akademinė bendruomenė nėra vienareikšmiai linkusi sutikti su pasikeitusiu universiteto ir mokslininko statusu visuomenėje, teigdama, kad universitetai ir doktorantūra, atliepdama šiuolaikines tendencijas, neturėtų visiškai susitapatinti su darbo rinka, išstumdama idealistinį mokslinio pažinimo, siekiamybės pagrindą.
2. Daugeliu atvejų Lietuvos universitetų autonomija išlieka tik sąlyginė, nes valstybė, finansuodama studijas ir mokslą, siekia vis labiau daryti įtaką ir universitetams. Tai rodo ir įstatymų bei teisės aktų analizė, kurioje vis labiau reglamentuojamas doktorantų rengimas. Taip universiteto institucija vis labiau tampa korporatyvine ir orientuota į pelno siekimą. Natūralu, jog šios tendencijos veikia ir doktorantūros studijų procesus ir jų reglamentavimą, nes doktoranto karjera jau siejama ne tik su mokslininko profesija ir aukštojo mokslo institucija, bet ir su darbo rinka.
3. Lietuvos doktorantų rengimas istoriškai sąlygojamas valstybės situacijos (nepriklausomybės ir okupacijos laikotarpių) ir yra veikiamas tiek Vakarų (Europos) aukštojo mokslo tradicijos, tiek Rytų (Rusijos). Šiandien vis labiau siekiama priartėti prie Vakarų aukštojo mokslo tradicijos, tačiau ir ši išgyvena permainas vis labiau orientuodamasi (ar valstybių politikos orientuojama) į darbo rinką ir globalizacijos diktuojamas tendencijas.
4. Lietuvai atkūrus nepriklausomybę imtasi aktyvių aukštojo mokslo ir mokslininkų rengimo reformų, tačiau vertindami doktorantūros studijas reglamentuojančius dokumentus, galime teigti, kad perėjimas prie vakarietiškojo doktorantūros studijų modelio užtruko. Pačios doktorantūros studijos reglamentuojamos gana formaliai, orientuojantis tik į procedūrinius dalykus, todėl studijų kokybei didžiausią reikšmę turi studijas vykdančios institucijos tradicijos, turimi ištekliai ir mokslininkų (potencialių mokslinių vadovų) patirtis ir gebėjimai.

Diskusija

Trečioji studijų pakopa, t. y. doktorantūra, šiandien, kad ir su skirtingomis tradicijomis, yra pagrindinė tarptautiniu mastu pripažįstama mokslininkų rengimo institucija, o doktorantūros studijų procesą, doktorantui keliamus reikalavimus apibrėžia tiek tarptautiniai, tiek nacionaliniai teisės aktai bei universitetų vidaus tvarka. Šiandien Lietuvoje, vykstant aukštojo mokslo reformai, sprendžiama, kokia linkme geriausia būtų keisti esamą tvarką, tad kyla diskusinių klausimų, kaip vertėtų pakreipti aukštojo mokslo reformą, kad mokslininkų rengimas Lietuvoje būtų funkcionalus ir kokybiškai naudingas darbo rinkai bei visuomenės interesams. Verta atsakyti į klausimą, kas gi ruošia mokslininkus tapti mokslininkais? Ar reikalingos šioje srityje tam tikros korekcijos? Visgi šiandien neoliberalios politikos tendencijos siekia mažinti valstybinį universitetų finansavimą, skatinant jų veiklą komercializuoti, dėl to prieiname prie tos pačios minties – kas rengs mokslininkus ir ar mokslininkas begali būti mokslininku, dirbdamas tik komerciniais pagrindais? T. Bulajevos, L. Duoblienės ir V. Targamadzės (2009) teigimu, negali, nes universitetas nėra tik organizacija, kurios tikslas vien pelnas, universitete, kaip ir mokslininko profesinėje veikloje, turi išlikti idealistinis pagrindas.

Kitas klausimas, kodėl doktorantūros studijas reglamentuojantys dokumentai tampa itin procedūriški ir orientuoti į proceso kontrolę, tačiau praktiškai nepaliečia kasdienio doktoranto gyvenimo, studijavimo universitete, o kalbant apie doktorantūros studijų kokybės užtikrinimą, tai yra bemaž visiškai palikta pačių institucijų savireguliacijai, kas reiškia, kad jaunųjų mokslininkų ugdymo procesui įtakos turintys veiksniai ne visada susiję tik su teisiškai reglamentuojamais aspektais, bet ir su niekur neaprašytomis, neformaliomis nuostatomis, kurioms šiandien dėmesio vis dar stokojama.

Literatūra

Barnett, R. (1990). *The Idea of Higher Education.* Buckingam: Open University Press.

Baršauskas, P., Kriščiūnas, K., Buožiūtė-Rafanavičienė, S., Grigaitienė, M., Turauskas, L., Lanskoronskis, M., Jensen, H. P., Abramavičius, Š. (2008). *Trečiosios studijų pakopos (doktorantūros) organizavimo ir finansavimo modelių tyrimas (studija)*. Kaunas: ISM.

Bienkowska, D., Klofsten, M., & Rasmussen, E. (2016). PhD Students in the Entrepreneurial University - Perceived Support for Academic Entrepreneurship. *European Journal of Education,* 51(1), 56–72.

Bulajeva, T., Duoblienė, L., Targamadzė V. (2009). Transformation of university: towards pragmatism and competence based education. *Pedagogika*, 93, 9–16.

Bumblauskas, A., Butkevičienė, B., Jegelevičius, S., Manusadžianas, P., Pšibilskis, V., Raila, E., Vitkauskaitė D. (2004). Vilnius: Vilniaus universitetas.

Calegari, M. F., Sibley, R. E., & Turner, M. E. (2015). A market analysis framework for business doctoral educaion opprtunities. *International Academy of Marketing Studies Journal*, 19(3), 73–88.

DeWitt, N. (1962). Science and Education: USSR. *Bulletin of the Atomic Scientists*, 43–45.

Europos aukštojo mokslo ir studijų erdvės įgyvendinimas (2003). Berlynas: Aukštojo mokslo ministrų konferencijos komunikatas.

Europos aukštojo mokslo erdvė – tikslų siekimas (2005). Bergenas: Aukštojo mokslo ministrų konferencijos komunikatas.

Europos aukštojo mokslo erdvės link: atsakas į globalizacijos apimto pasaulio iššūkius (2007). Londonas: Aukštojo mokslo ministrų konferencijos komunikatas.

Jerevano komunikatas (2015). Jerevanas: Aukštojo mokslo ministrų konferencijos komunikatas.

Gudaitytė, D. (2001). *Aukštojo mokslo tapimo masiniu reiškiniu ypatumai, pasaulinės tendencijos ir jų projekcijos į Lietuvą*. Daktaro disertacija. Kaunas: Technologija.

Janužytė, A. (2013). Nacionaliniai ir tarptautiniai aukštojo mokslo ir studijų interesai pirmosios Lietuvos respublikos laikotarpiu. *Socialinių mokslų studijos*, 5(2), 445–465.

Jucevičienė, P. (2005). *Responding to the challenge of globalization-quality of the learning university. Higher Education Facing Globalization and Europeanization*. Kaunas: Technologija.

Leonard, D. (2000). Transforming Doctoral Studies: Competencies and Artistry. *Higher Education in Europe,* 25(2), 181–192.

Liekis, A. (2001). Lietuvos mokslų akademija 1941–1990 m. *Lietuvos mokslas*, 31.

Lietuvos respublikos mokslo ir studijų įstatymas (1991). Vilnius: Lietuvos aidas

Lietuvos Respublikos mokslo ir studijų įstatymas (2009). Vilnius: Valstybės žinios

Mikulskienė, B., & Mažrimienė, D. (2012). Savireguliacijos poveikis jaunųjų mokslininkų ugdymo kokybei (disertacijų gynimo tarybų veikla). *Socialinių mokslų studijos,* 4(4), 1397–1416.

Munch, R. (2010). *European Governmentality: The Liberal Drift to Multilevel Governance.* London: Taylor&Francis

Nutarimas dėl Lietuvos respublikos vyriausybė dėl Lietuvos respublikos mokslo laipsnių bei pedagoginių mokslo vardų sistemos ir jų suteikimo tvarkos (1992). Vilnius: Lietuvos aidas

Nutarimas dėl Lietuvos respublikos mokslo laipsnių ir pedagoginių mokslo vardų sistemos bendrųjų nuostatų patvirtinimo (1996). Vilnius: Valstybės žinios
Nutarimas dėl doktorantūros steigimo mokslo ir studijų institucijose (1992). Vilnius: Valstybės žinios
Nutarimas dėl mokslo doktorantūros nuostatų patvirtinimo (2001). Vilnius: Valstybės žinios
Nutarimas dėl mokslo doktorantūros nuostatų patvirtinimo (2010). Vilnius: Valstybės žinios
Nutarimas dėl mokslo doktorantūros nuostatų patvirtinimo (2017). Vilnius: TAR
Polekaitė, E. (2007). Aukštojo mokslo sistemos istorija. *Ateitis,* 3, 2–7.
Rutkienė, A., Tandzegolskienė, I. (2010). Mokslinės veiklos uždaviniai ir būsimųjų mokslininkų pasirengimas mokslinei veiklai. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, 19, 182–194.
Scott, P. (1995). *The Meanings of Mass Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
Samalavičius, A. (2016). *Tarp Scilės ir Charibidės: Aukštasis mokslas permainų metais*. Vilnius: LEU.
Samalavičius, A. (2010). *Universiteto idėja ir akademinė industrija.* Vilnius: LEU
Sousa Santos, B. (2010). The university in the twenty-first century towards a democratic and emancipatory university reform. *The Routledge International Handbookof the Sociology of Education* (pp. 274-282). USA: Routledge.
Šveikauskas, V. (2000). *Tradicinių ir modernių aukštojo mokslo bruožų sąveika realizuojant visuomenės sveikatos bakalauro studijų sistemą*. Daktaro disertacija. Kaunas: KTU.
Tinfavičienė, I. (2007). Istorinė universitetinio aukštojo mokslo sampratos raida. *Acta paedagogica Vilnensia*, 19, 186–195.
Tyla, A. Iš Lietuvos kilęs jaunimas Maskvos universitete (1832-1862). *Istorijos baruose.* Vilnius: Žara
Zickel, R. E. (1989). *Soviet Union - A Country Study*. Washington: Federal Research Division Library of Congress
Želvys, R. (2005). Aukštojo mokslo kaita ir problemos. *Acta Paedagogica Vilnencia*, 14, 169–178.
Žilionis, J. (2008). Dialogas edukaciniame procese. *Pedagogika,* 90, 7–11.

DOCTORAL STUDIES IN LITHUANIA - DEVELOPMENT OF SCIENTISTS TRAINING ISTITUTION IN THE CONTEXT OF MODERN CHANGES

SIMONA REKIENĖ
Klaipėdos universitetas

S u m m a r y

Using scientific literature and documentary analysis, the article reveals the development of Lithuanian scientists training and its trends in the context of modern changes. In the context of the reform of the Lithuanian higher education system, the analysis of the development of the training of scientists is important because it can (and should) contributing the changes in orders of scientists training. For this reason article aims to evaluate and reveal the development of scientists training institution in the modern changes through the analysis of doctoral studies orders. The aim of the research - theoretically reveal the doctoral studies in Lithuania as a scientists training institution in the context of modern changes.

According to E. Polekaitė (2007), first Lithuanians who studied at university, as it is known, has been studying in Praha university in 14th century. The significant period for Lithuania's higher education system was also in 1918 when Lithuania regained its independence and when no higher education institution operated in its territory, it was practically impossible to create higher education in the state from scratch, Lithuania has invested in studying gifted young people in abroad (Janužytė, 2013). After the Second World War in Lithuania, like in the whole of the USSR, the Soviet model of science was legalized. And just in 1991 the higher education triple-step (bachelor's, master's, doctor's) system is adopted and based on the unity of studies and science (Tinfavičienė, 2007).

The main findings:

- Since the beginning of the Bologna process in Europe (mainly in the European Union) is aimed at a unified higher education system and the main tendencies in the system of higher education remain the following: commercialization of higher education, orientation to the labor market and the preparation of doctoral students not only for the scientists career. However, the academic community is not unequivocally inclined to agree with the changed status of the university and the scientist in the society, arguing that universities and doctoral studies should not fully identify with the labor market by pushing for the idealistic basis of scientific cognition in pursuing modern tendencies.

- In many cases the autonomy of Lithuanian universities remains conditional as the government finances the studies of science also seeks to become increasingly influential in universities. This is also illustrated by the analysis of laws and regulations which increasingly regulates doctoral training. This makes the university‘s institution more and more corporate and profit-oriented. Naturally, these trends also affect the processes of doctoral studies and their regulation, since the career of a doctoral student is already associated not only with the profession of scientist and the institution of higher education but also with the labor market.
- The preparation of doctoral students in Lithuania is historically conditioned by the situation of the state (periods of independence and occupation) and is influenced both by Western (European) and the Eastern (Russian) higher education traditions. Nowadays, it is increasingly being sought to come closer to the tradition of Western higher education but it is also undergoing change that affects Lithuanian higher education.
- Although after the restoration of independence in Lithuania has been taken active reforms of higher education and scientists training, however, evaluating the documents regulating doctoral studies, it can be said that the transition to the Western doctoral study model took some time. Doctoral studies are quite formal and more focused on procedural subjects therefore, the highest value focuses in the traditions of the active institution, available resources and the experience and abilities of scientists.

KŪRYBIŠKUMO TYRIMŲ KRYPTYS

SANDRA RIMKUTĖ-JANKUVIENĖ
Klaipėdos universitetas

Anotacija. Pastaruosius šešis dešimtmečius, kai atliekami moksliniai kūrybiškumo tyrimai, įvairių šalių tyrėjai diskutuoja, kaip reikėtų atpažinti kūrybiškumą, kas lemia jo plėtrą, kokios sąlygos ir būdai gali padėti jam atsiskleisti. Tyrinėtojai skiria įvairius kūrybiškumo tipus, požiūrius į kūrybiškumą. Pripažįstama, kad kūrybiškumo raiška priklauso nuo kuriančiojo asmenybės, kūrybos srities, konkrečios veiklos specifikos, sociokultūrinio konteksto. Kiekvienas jų nagrinėjamas atsižvelgiant tiek į bendruosius kūrybiškumo, tiek ir į konkrečios kūrybinės veiklos dėsningumus. Remiantis kūrybiškumo tyrimų kryptimis, šiame straipsnyje pristatoma požiūrių į kūrybiškumą ir jo tyrimų krypčių apžvalga.
Esminiai žodžiai: kūrybiškumas, kūrybiškumo tyrimų kryptys.

Abstract. Over the past six decades of scientific research in creativity, researchers from different countries have been discussing the ways to recognise creativity, the factors predetermining its development, and the conditions and techniques that contribute to its unfolding. Researchers devote a variety of creativity types, attitudes towards creativity. It has been recognised that the expression of creativity depends on the personality, the field of creativity, the specificity of activity, and the socio-cultural context. Each of the types given both the general laws of creativity and the character of specific creative activities. Based on the directions of the creativity research, this article presents an overview of approaches to creativity and its ways of research.
Key words: creativity, directions of creativity research.

Įvadas

Kūrybiškumo, kaip idėjos iškėlimo, kūrimo ar įkvėpimo, idėja aptinkama seniausiose kultūrose (Tatarkiewicz, 2007). Antikinės filosofijos atstovai Platonas ir Aristotelis kūrybą apibūdina susiedami Visatos reiškinius ir žmogaus veiklą. Jų darbuose kūrėjas suprantamas kaip aukščiausia galia, kurianti pasaulį iš nieko. Viešpačiui priskiriama kūrimo, o žmogui – darymo (gaminimo) funkcija. Renesanso ir Švietimo epochose požiūris į kūrybiškumą keitėsi, kūryba pradėta suvokti kaip specifinė žmogaus veikla. Kalbant apie didžiuosius to laiko kūrėjus, vartojamos *genialumo*, *originalumo*, *talento* sąvokos. XVIII a. viduryje kūryba pradėta sieti su vaizduote, individualia laisve, menine kūryba (Albert, Runco, 1999a; Tatarkiewicz, 2007). Kelta idėja, kad menas gimsta žmogui kuriant grožį, o jo kokybė priklauso nuo individualaus kuriančiojo pasaulio suvokimo. Kūrybos pagrindu laikyta gamta, kūrėjo protas, o svarbiausia meninės kūrybos prielaida – vidinė kūrėjo intencija, kūrybinis dvasios polėkis, emocijos, intelektas, aistra, ekstazė ir kt. (Baumgarten, cit. iš Andrijauskas, 1990).

XIX a. pab. ir XX a. pradžioje kūrybiškumas imtas analizuoti psichologijos mokslo atstovų. Pirmuoju sisteminiu kūrybiškumo tyrimu, kurio ėmėsi anglų mokslininkas F. Galtonas, siekta pažinti genijaus, žmogaus, kuriam būdingas aukščiausias kūrybinių galių pasireiškimo laipsnis, fenomeną. Šiuo laikotarpiu kūrybiškumas tyrinėtas kaip intelekto savybė (Binet, Henri, 1896), pasąmonės (Poincare, 1913; Freud, 1959), asociatyvaus mąstymo (Spearman, 1931) procesas. 1950 metai (J. P. Guilfordo pareiškimas Amerikos psichologų asociacijos suvažiavime) žymimi kaip kryptingų kūrybiškumo tyrimų pradžia.

Išskirtinis įvairių sričių mokslininkų domėjimasis kūrybiškumu lėmė kūrybiškumo tyrimų krypčių atsiradimą: kurti matavimo instrumentai, kūrybiškumas sietas su individo gebėjimais ir mąstymu, nagrinėtas kaip kūrybos procesas ir jo rezultatas. Kūrybiškumo tyrimų gausa ir įvairovė lėmė skirtingus požiūrius į šį reiškinį (Sternberg, Lubart, 1999):

Mistinis požiūris. Manoma, kad kūrybiškumas yra kažkas, ko neįmanoma moksliškai pažinti, tai dvasinis procesas. Kūrybiška asmenybė apibūdinama kaip tuščias indas, kuris užpildomas dieviškos būtybės įkvėpimu, „tada individas įprasmina idėjas ir formuoja nežemišką produktą“ (Sternberg, Lubart, 1999, p. 5).

Pragmatinio požiūrio atstovų (Adams, 1986; Von Oech, 1983) darbuose akcentuojama kūrybiškumo svarba žmogui ir visuomenei, kuriami kūrybiškumo skatinimo metodai: smegenų audra (Osborn, 1953), sinektika (Gordon, 1961), lateralinis mąstymas (De Bono, 1971) ir kt. G. Beresnevičiaus (2015) teigimu, minėti kūrybiškumo ugdymo metodai ilgą laiką buvo populiarūs, tačiau iki šiol diskutuojama dėl jų patikimumo.

Psichodinaminis požiūris. Šiam požiūriui priskirtini XX a. pirmojoje pusėje pradėti tyrimai, kuriuose kūrybiškumas kildinamas iš įtampos, kylančios tarp sąmoningo suvokimo ir pasąmonės (Freud, 1959; Vernon, 1970). S. Freudo (1959) teigimu, kūrybos procesas – tai kūrėjo pasąmonės impulsai, kurie teikia energijos, kūrybinės motyvacijos. Skiriami pirminis ir antrinis mąstymo procesai (Noy, 1969; Suler, 1980). Pirminio proceso metu kyla iracionalios pasąmonės mintys, antriniame procese kūrybinės idėjos atrenkamos ir įgyvendinamos. Kiti teoretikai (Kubie, 1958) teigia, kad kūrybos šaltinis yra viršsąmonė. Šio požiūrio tyrimai vertinti kritiškai, abejota dėl jų patikimumo (Sternberg, Lubart, 1999).

Psichometrinio požiūrio tyrimuose pabrėžiama, kad kūrybiškumas būdingas kiekvienam žmogui ir gali būti išmatuojamas. Kurti kūrybiškumo matavimo instrumentai: S. Mednicko (1962) asociacijų testas, E. P. Torrance'o (1966) kūrybinio mąstymo testas, J. P. Guilfordo (1967) divergentinio mąstymo įvertinimas. Pastarasis ilgą laiką laikytas patikimiausiu kūrybiškumo matavimo įrankiu ir taikytas daugelyje kitų mokslininkų tyrimų.

Kognityvinio požiūrio tyrimais siekiama paaiškinti pažintinių procesų įtaką kūrybiniam mąstymui. R. A. Finke'as, T. B. Warďas ir S. M. Smithas (1999) pateikia kūrybinio mąstymo fazes: generatyvinė, kai asmuo kelia kūrybines idėjas, ir išbandymo, kai iškeltos idėjos plėtojamos bei įgyvendinamos. Kūrybos procese dalyvauja ir kiti mąstymo procesai: analizė ir sintezė, asociacijos ir analogijos, paieška ir atranka, kt. Šio požiūrio tyrimams priskirti kompiuteriniai kūrybiškumo modeliai (angl. *creativity computer models*), kuriais siekiama nagrinėti kūrybinių idėjų kilmę (Boden, 1999, 2004), skatinti kūrybines idėjas įvairiose asmens veiklos srityse, suprasti jo elgesį sprendžiant kūrybines problemas (Langley ir kt., 1987). Tokio pobūdžio kompiuterinių programų esama ir meno srityje, pavyzdžiui, P. N. Johnsono-Lairdo (1993) džiazo improvizacijos programa.

Socialinio-asmenybinio požiūrio tyrimais siekiama atskleisti kūrybiškumui įtaką darančius veiksnius: asmenybinius, motyvacinius, sociokultūrinės aplinkos. Mokslininkų darbuose (MacKinnon, 1965; Barron, 1968, 1969; Gough, 1979; Amabile, 1983; Eysenck, 1993) akcentuojama, kad kūrybiškas žmogus pasižymi savitais bruožais. Pavyzdžiui, A. Maslowas (1968) teigia, kad drąsa, laisvė, spontaniškumas, savęs priėmimas ir kitos savybės padeda asmeniui realizuoti savo potencialą. Kiti mokslininkai (Golann, 1962; Barron, 1968; Hennessey, Amabile, 1988) įžvelgia motyvacijos ir palankios socialinės bei kultūrinės aplinkos svarbą kūrybiškumui.

Susiejantysis požiūris. Šio požiūrio tyrimuose akcentuojama keleto kūrybiškumą paaiškinančių ar / ir jam įtakos turinčių komponentų sąveika (Amabile, 1983, 1996; Sternberg, 1985; Csikszentmihalyi, 1988; 1996; Sternberg, Lubart, 1999; Weisberg, 1993). Pavyzdžiui, R. Sternbergas (1985) teigia, kad kūrybiškumui būdinga asmens pažintinių procesų ir asmenybės savybių dermė; T. M. Amabile (1983) kūrybiškumą apibrėžia kaip vidinės motyvacijos, žinių, gebėjimų ir kūrybinių įgūdžių visumą; M. Csikszentmihalyi (1988, 1996) kūrybiškumą aiškina kaip sistemą, kurioje vienodai svarbūs individualūs asmens kintamieji, kultūrinis kontekstas, kūrybinės veiklos sritis. Šiam požiūriui gali būti priskirtos ir 4P (procesas, produktas, asmuo, aplinka) (Rhodes, 1961) bei 6P (procesas, produktas, asmuo, aplinka, įtikėjimas, kūrybinis potencialas) (Simonton, 1990; Runco, 2003) kūrybiškumo koncepcijos.

Kūrybiškumo tyrimų kryptys

Požiūrių į kūrybiškumą įvairovė lėmė tyrimų formavimąsi. Pagal akcentuojamus 6P kūrybiškumo koncepcijos aspektus skiriama (Kozbelt, Beghetto, Runco, 2010) 12 kūrybiškumo tyrimų krypčių: kūrybiškumo plėtotės, psichometrinė, ekonominė, komponentinio proceso, kognityvinė, problemų sprendimo ir ekspertinių žinių, problemų nustatymo, kūrybiškumo raidos, tipologinė, sisteminė.

K ū r y b i š k u m o p l ė t o t ė s tyrimų krypties atstovų darbuose kaip pagrindinės kūrybiškumo tyrimų problemos įvardijamos asmens, kūrybinio potencialo ir aplinkos sąsajos. Pabrėžiama, kad kūrybos procesui ir jo metu sukurtam produktui įtakos turi kuriantįjį supanti aplinka (Rhodes, 1961; Amabile, 1983, 1996; Stepanossova, Grigorenko, 2006; Ferrari ir kt., 2009). M. Rhodeso (1961) teigimu, asmuo kelia kūrybines idėjas jausdamas ir suvokdamas kontekstą, aplinkinių lūkesčius.

Akcentuojamas kūrybiškumui palankios aplinkos vaikystėje kūrimas kaip pagrindas asmens kūrybinio potencialo plėtotei. Mokslininkai (Albert, Runco, 1989, 1999b; Subotnik, Arnold, 1996; Plucker, 1999; Choe, 2006; Neçka ir kt., 2006; Smith, Carlsson, 2006) pripažįsta, kad įtakos asmens kūrybiškumui turi šeimos gyvenimo būdas, sudėtis, šeimos narių elgesys, pomėgiai. Laisvė veikti, nepriklausomybė, tėvų informuotumas, ką vaikas veikia, ir saikingas vaiko veiklos ribojimas, anot R. S. Alberto ir M. A. Runco (1989), sudaro sąlygas ugdytis kūrybiškumą. Šeimos teikiama parama, savarankiškumo skatinimas, pažintinei ir emocinei veiklai palankios aplinkos kūrimas padeda motyvuoti kūrybinei veiklai, pasiekti kūrybinių rezultatų (Albert, Runco, 1999b; Helson, 1999; Plucker, 1999; Subotnik, Arnold, 1996). Vaiko kūrybiškumui reikštis svarbi žaidybinė veikla ir jai tinkama aplinka. Žaidžiant patiriamas džiaugsmas, atsipalaidavimas skatina kūrybines idėjas (Ayman-Nolley, 1999; Russ, Schafer, 2006; Pearson ir kt., 2008).

Kūrybiškumo plėtotei įtakos turinti aplinka gali būti skirstoma į mikro- ir makroaplinką (Girdzijauskienė, 2004). Palanki makroaplinka (šalies istorinė, kultūrinė, socialinė, politinė ar ekonominė padėtis) padeda kūrėjui platesniame kontekste inicijuoti naujas idėjas, jas vertinti. Tuo tarpu mikroaplinka – tai artimiausioji kūrėjo aplinka, kurioje jis gyvena, mokosi ar dirba. Kūrėjui svarbus artimojoje aplinkoje esančių asmenų (šeimos narių, kolegų, draugų) emocinis palaikymas, padrąsinimas, pripažinimas. Apibendrindamos įvairių autorių darbuose aptariamas kūrybiškumui palankios aplinkos charakteristikas, R. Girdzijauskienė, D. Penkauskienė ir kt. (2011) skiria šias kategorijas:

- pozityvus požiūris į pokyčius: parama inovacijoms, paskatos pokyčiams, nebijojimas permainų, teigiamas požiūris į veiklumą, iniciatyvą, išradingumą, darbą;
- pasitikėjimu ir pagarba grįsti tarpasmeniniai santykiai: asmens autonomijos gerbimas, kitoniškumo (asmenybės, idėjų, veiklos, siekių) toleravimas, atvirumas ir kilnumas, tolerancija ir saugumo jausmas, baimingumo nebuvimas;
- veikimo laisvė ir savarankiškumas: saviraiškos palaikymas, galimybė pritaikyti įvairius požiūrius, neapibrėžtumo toleravimas, asmeninės laisvės ir nonkonformizmo skatinimas, galimybė eksperimentuoti, bandyti, klysti, pradėti iš naujo ir nebūti už tai pasmerktam ar išjuoktam;
- bendradarbiavimas: pagalba idėjų turinčiajam, reguliarūs susitikimai ir keitimasis idėjomis, grupės narių tarpusavio priklausomybė, kolegų palaikymas, bendrumo ir priklausomybės grupei jausmas;
- lanksti rezultatų vertinimo strategija, skirtingų požiūrių išsakymo galimybė;
- kūrybiškumo pavyzdžiai: kompetentingi kolegos, kūrybingos asmenybės komandoje, kūrybiško elgesio ir rezultatų pavyzdžiai;
- tinkama fizinė aplinka: natūralios apdailos medžiagos, šiltų spalvų vyravimas arba malonūs kontrastai, vizualių detalių gausa.

P s i c h o m e t r i n ė s k ū r y b i š k u m o t y r i m ų k r y p t i e s atstovai laikosi nuomonės, kad kūrybiškumas gali būti išmatuojamas ir vertinamas (Sternberg, Lubart, 1999). Esama įvairių kūrybiškumo matavimo priemonių: J. P. Guilfordo divergentinio mąstymo užduotys (1959), J. W. Getzelso ir P. W. Jacksono (1962), M. A. Wallacho ir N. Kogano (1965) divergentinio mąstymo testai, E. P. Torrance'o (1974) kūrybinio mąstymo testas. Pastaraisiais dešimtmečiais plačiai taikoma: T. M. Amabile (1983) kūrybiškumo vertinimo technika CAT, S. P. Besemer, K. *O'Quinas* (1993) kūrybinio produkto semantinė skalė, R. A. Beghetto (2006) įsivertinimo testas. Lietuvos mokslininkai taiko šias kūrybiškumo matavimo priemones: asmenybės kūrybiškumo klausimynai, vertybinių nuostatų anketa „Neužbaigti sakiniai", kūrybiškumo sampratos patikrinimo testai (Petrulytė, 1995), kūrybiškumo įvertinimo skalė (Grakauskaitė-Karkockienė, 2003) ir kt.

Vieni dažniausiai naudojamų kūrybiškumo matavimo instrumentų – J. P. Guilfordo (1959) divergentinio mąstymo ir E. P. Torrance'o (1974) kūrybinio mąstymo testai. J. P. Guilfordo (1967) teigimu, originalių idėjų kėlimas, jų unikalumas ir naujumas įmanomas tik tada, kai testai ar užduotys skatina divergentinį mąstymą. Divergentinis mąstymas yra „laisvas, lankstus, nešabloniškas, atmetantis tai, kas akivaizdu ir įprasta, sutelkiant dėmesį į keletą galimų problemos sprendimų" (Girdzijauskienė, 2004, p. 12). E. P. Torrance'o (1974) kūrybinio mąstymo testu vertinamas mąstymo sklandumas, lankstumas, originalumas ir detalumas. Mąstymo sklandumui būdingas gebėjimas pateikti daug prasmingų ir užduotį atitinkančių idėjų, mąstymo lankstumui – idėjų įvairovė, originalumui – idėjų neįprastumas ir statistinis retumas tiriamoje grupėje, detalumui – idėjų pateikimo detalumas, baigtumas.

Analizuojamas kūrybiškumo matavimo instrumentų parengimas, patikimumas ir jų taikymo tinkamumas (Wallach, Kogan, 1965; Amabile, 1983; Sternberg, 1986). Manoma, kad kūrybiškumą dera matuoti ne tik testu, bet ir naudojant papildomus kūrybiškumo matavimo instrumentus, atsižvelgti į testuojamo asmens bendruosius ir specialiuosius gebėjimus (Runco, Albert, 1986; Fuchs-Beauchamp, Karnes, Johnson, 1993; Kim, 2005), testavimo aplinką (Csikszentmihalyi, 1996; Sawyer, 2006).

Ekonominė kūrybiškumo tyrimų kryptis apima makroaplinkos (tai visuma išorinių jėgų, kurios tam tikroje teritorijoje veikia įmonės sprendimus ir kurioms ji tiesiogiai negali turėti įtakos [Pranulis ir kt., 2008]), ekonomikos procesų įtakos kūrybiškumui tyrimus (Rubenson, 1990; Rubenson, Runco, 1992; Sternberg, Lubart, 1992, 1995; Florida, 2002; Howkins, 2010). Šiai teorijai atstovaujantys autoriai lygiagrečiai vartoja dvi sąvokas – *kūrybinė industrija* ir *kūrybos ekonomika*. Kūrybinė industrija apima tokius sektorius kaip reklama, meno vadyba, leidyba, fotografija, kinas, animacija, vaizdo žaidimai, programinė įranga, televizija ir radijas, interneto dizainas, autorinės teisės. Kūrybinė industrija (kūrybos ekonomika) – tai menų susiliejimas su informacijos ir komunikacijos technologijomis bei žinių ekonomika (Howkins, 2010). Daugiausia ekonominės kūrybiškumo teorijos atstovų dėmesio sulaukė investicijų teorija (Sternberg, Lubart, 1993, 1995). Teigiama, kad į pirminę kūrybinę idėją reikia investuoti, ją išpopuliarinti, tik tada ji bus pripažinta ir parduota.

Siekiant sukurti iškeltos idėjos pridėtinę vertę, reikia didelio išradingumo. Anot J. Howkinso (2010), būti kūrybiškam reiškia „priblokšti visuomenę savo originaliomis idėjomis ir iš to gerai pasipelnyti“ (p. vi). Kūrėjui svarbi vidinių ir išorinių veiksnių dermė (mąstymo gebėjimai, mąstymo stilius, žinios, asmenybės savybės, motyvacija ir aplinka). Tačiau kaip reikšmingiausi įvardijami mąstymo gebėjimai: gebėjimas matyti naujus problemų sprendimo būdus, atsiriboti nuo įprastinio mąstymo, įžvelgti idėjas, kurias verta įgyvendinti, įtikinti kitus savo idėjos vertingumu.

Komponentinio proceso tyrimų krypties atstovų darbuose aptariamas kūrybos proceso etapiškumas. Remiamasi dar XX a. pradžioje pateiktu G. Wallaso (1926) keturių etapų kūrybos proceso modeliu. Mokslininko teigimu, kūrybos procesą sudaro keturios fazės: pasirengimo (veiklos srities taisyklių ir simbolių pažinimas, žinių kaupimas, problemos numanymas ir įvardijimas, būtinų įgūdžių ir patirties įgijimas), inkubacijos (atsitraukimas nuo problemos, leidimas pasąmonei derinti ir rūšiuoti idėjas, jas susieti į visumą), įžvalgos (dažniausiai staigus idėjos ir / ar jos sprendimo iškilimas vaizduotėje), patikrinimo (idėjos vertinimas, tikrinimas, siekiant nustatyti jos vertę ir tolesnio plėtojimo eigą). Šis modelis grindžiamas nuostata, kad kūrybos procesas yra sąmoningos (susitelkimas, pasirengimas) ir nesąmoningos (inkubacinis laikotarpis, įžvalga) veiklos derinys.

Kiti mokslininkai kūrybos procesą dar labiau detalizuoja. Pavyzdžiui, A. Rossmanas (1931, cit. iš: Girdzijauskienė, 2004) pateikia septynių kūrybos proceso stadijų teoriją: poreikio arba kliūties nustatymas, jų analizė, prieinamos informacijos peržiūrėjimas, galimų sprendimų formulavimas, jų kritinis vertinimas, naujos idėjos gimimas, jos teisingumą patvirtinantis eksperimentavimas. J. P. Guilfordas (1950) kūrybos procesą apibūdina kaip penkiapakopę taksonomiją: problemos suvokimas, jos formulavimas, sprendimui priimti būtinų divergentinio ir konvergentinio pobūdžio idėjų atranka, sprendimo vertinimas, informacijos išsaugojimas. A. Cropley'aus ir D. Cropley'aus (2008) teigimu, kūrybos procesą sudaro septyni etapai: pasirengimas, aktyvavimas, apmąstymas, nušvitimas, vertinimas, idėjos sklaida ir pripažinimas.

Apibūdinant kūrybos procesą, pažymima ir sudedamųjų komponentų skirtinguose proceso etapuose svarba (Mumford ir kt., 1991; Runco, Chand, 1995). Pripažįstama, kad antrojoje G. Wallaso išskirtoje stadijoje neapsieinama be žinių ir informacijos, vidinės ir išorinės motyvacijos (Runco, Chand, 1995). T. M. Amabile (1996) teigimu, kūrybos procesui svarbiausi šie komponentai: kūrybai būtinos žinios ir gebėjimai, motyvuojančios užduotys. Anot M. Csikszentmihalyi (1996, 2006), kūrybos procese yra svarbus gebėjimas įtikinti kitus kūrybinės idėjos reikšmingumu.

Kognityvinė kūrybiškumo tyrimų kryptis apima kūrybingos asmenybės ir kūrybinio mąstymo tyrinėjimus. Vieni mokslininkai skiria asmenybės savybes kaip svarbiausią kūrybiškumo tyrimų aspektą, kiti analizuoja kūrybinį mąstymą kaip asmens kūrybiškumo pagrindą.

Daugelyje mokslo darbų (Guilford, 1959; MacKinnon, 1965; Barron, 1968, 1969; Gough, 1979; Amabile, 1983, 1996; Simonton, 1984; Eysenck, 1993; Csikszentmihalyi, 1996, 2006; Petrulytė, 2001) išsakoma mintis, kad kūrybingas žmogus pasižymi savitais bruožais. Vieni nurodo asmenybės kryptingumą nusakančius bruožus, charakterio savybes ir emocijas, kiti akcentuoja psichinių ypatybių svarbą (1 lentelė).

1 lentelė. Kūrybiškos asmenybės savybės

Asmenybės savybės	Autoriai
Stipri motyvacija, ištvermė, intelektinis smalsumas, minčių ir veiksmų nepriklausomumas, stiprus savirealizacijos poreikis, savo esybės pajautimas, pasitikėjimas, atvirumas vidiniams ir išoriniams įspūdžiams, potraukis į sudėtingumą ir neaiškumą, jautrumas, gebėjimas išlaikyti stiprų emocinį ryšį su įgyta patirtimi	Amabile, 1983, 1996; Eysenck, 1993; Davis, 1999; Feist, 1999
Savikontrolė, gebėjimas dirbti ilgą laiką, ryžtas, atkaklumas	Dacey, Lennon, 2000
Įsisąmoninta savivoka ir savivertė	Sawyer, 2006
Veiklumas, siekis įveikti kliūtis, polinkis rizikuoti, dviprasmybių toleravimas	Sternberg, 1990; Sternberg, Lubart, 1995
Jautrumas ir abejingumas, dominavimas ir nuolankumas, ekstravertiškumas ir intravertiškumas	M. Csikszentmihalyi, 1996, 2006
Įžvalgumas, originalumas, išradingumas, keistumas, naudingumas	Torrance, 1966; Johnson, 1972
Dogmatizmas, konformizmas, narcisizmas, nusivylimas arba pakili nuotaika, atsparumas aplinkos spaudimui, hipomanija	Shaw, Runco, 1994
Emocionalumas, pasitikėjimas savimi, žaismingumas, darbštumas, kritiškumas, orientavimasis į save, polinkis į individualų, ne grupinį darbą, smalsumas, savarankiškumas	Petrulytė, 2001
Gebėjimas įžvelgti problemą, kitaip pamatyti žinomus dalykus, veikti kitais būdais, detalizuoti atsižvelgiant į visumą, sklandumas, mąstymo lankstumas, originalumas, tolerancija neaiškumams, konvergentinio ir divergentinio mąstymo dermė	Guilford, 1959
Drąsa, laisvė, spontaniškumas, savęs priėmimas	Maslow, 1968
Savigarba, savarankiškumas, intravertiškumas, atkaklumas, socialinė savitvarda, dviprasmiškumo toleravimas, noras rizikuoti, elgesio lankstumas ir emocinis nepastovumas	Barron, Harrington, 1981; Eysenck, 1993

Kūrybiškumui priskirtinos ir kai kurios negatyvios savybės, pavyzdžiui, abejingumas, išsiblaškymas, nuolaidumas, nepaklusnumas. A. Craft (2001) teigimu, tiek teigiamos, tiek ir neigiamos savybės kuriančiajam yra svarbios, padeda realizuoti savo kūrybinį potencialą. Be to, pripažįstama, kad kūrybiškiems individams gali būti būdingos ir prieštaringos savybės: nusivylimas arba pakili nuotaika, chaoso troškimas ir tvarka bei elegancijos protrūkis, noras išreikšti, įtvirtinti save ir siekis būti, susilieti su kitais, jautrumas ir abejingumas, dominavimas ir nuolankumas, ekstravertiškumas ir intravertiškumas, kt. (Subotnik, Steiner, 1992; Shaw, Runco, 1994; Csikszentmihalyi, 1996, 2006).

Kognityvinėje kūrybiškumo teorijoje kūrybiškumas siejamas su kūrybiniu mąstymu (Wallas, 1926; Osborn, 1953; Guilford, 1959; Mednick, 1962; Torrance, 1995; Sternberg, Lubart 1995; Estes, Ward, 2002; Cropley, 2006). J. P. Guilfordas (1959) kūrybinį mąstymą apibūdina kaip divergentinį, nors ir pripažįsta, kad kūrybiškumui svarbi divergentinio bei konvergentinio mąstymo dermė. E. P. Torrance'as (1995) kūrybinį mąstymą traktuoja kaip procesą, kurio metu formuluojamos hipotezės, keliamos idėjos, jos įvertinamos, tikrinamos ir plėtojamos, skelbiami rezultatai. Anot G. Beresnevičiaus (2010), kūrybinis mąstymas gali būti apibrėžiamas kaip problemos sprendimo procesas, reikalaujantis derinti divergentinio ir konvergentinio mąstymo gebėjimus.

Problemų sprendimo ir ekspertinių žinių tyrimų krypties atstovų darbuose nagrinėjamas kūrybiškas problemų sprendimo procesas, aptariama specifinių kūrybinės srities žinių svarba sprendžiant problemas (Newell, Shaw, Simon, 1962; Simon, 1989; Ericsson, 1999; Weisberg, 2006;). G. Beresnevičiaus (2010) teigimu, jei problemos sprendinys atitinka jam keliamus kriterijus, problemos sprendimo procesą galima traktuoti kaip kūrybinį mąstymą. Siekiant kūrybiškai išspręsti problemą, asmeniui būtini šie

gebėjimai: problemos įžvelgimas, kitoks žinomų dalykų vertinimas, veikimas kitais būdais, detalizavimas atsižvelgiant į visumą (Guilford, 1959); problemos įžvelgimas, naujų idėjų kėlimas, kitų asmenų įtikinimas idėjų vertingumu, savarankiškas ir originalus mąstymas, greita ir lengva orientacija probleminėje situacijoje, savito problemos sprendimo, atsiribojus nuo įprastinio mąstymo, radimas (Sternberg, Lubart, 1995; Urban, 2000; Grakauskaitė-Karkockienė, 2006). Anot R. Girdzijauskienės (2004), norint rasti problemos sprendimą, reikia dviejų tipų gebėjimų – analitinių ir divergentinių. Analitiniai gebėjimai padeda įžvelgti, palyginti, supriešinti, vertinti, rinktis. Taip pat apriboti galimybių diapazoną, išrinkti geriausią alternatyvą, sudaryti logišką problemos sprendimo struktūrą. Tuo tarpu divergentiniai gebėjimai įgalina kelti daug ir įvairių idėjų, numatyti skirtingus jų įgyvendinimo būdus.

Kiekvienai kūrybai reikalingos specifinės kūrybos srities žinios (Hayes, 1989; Ericsson, Charness, 1994; Kozbelt, 2005, 2008c; Weisberg, 2006). K. S. Ericssono, N. Charnesso (1994) teigimu, vienos ar kitos veiklos srities žinių turintys asmenys geriau išmano konkrečią sritį, geba efektyviau įvertinti problemą, pagrįsti jos sprendimą. Mokslininkų (Chase, Simon, 1973; Bloom, 1985; Simonton, 1991; Gardner, 1993; Weisberg, 1993, 2006; Kozbelt, 2005, 2008a) darbuose pažymima, kad ekspertinių žinių įgyjama per tam tikrą laiką. Pavyzdžiui, tyrimai (Hayes, 1989) su žymiais kūrėjais atskleidė, kad, prieš sukurdami žinomiausius kūrybos darbus, jie vidutiniškai 10 metų veikė pasirinktoje srityje. Tačiau kai kurių mokslininkų (Simonton, 1991, 2000, 2007; Sternberg, 1996; Winner, 1996, 2000) nuomone, kūrėjo sukauptos žinios pervertinamos, neskiriama pakankamai dėmesio asmens talentui, kūrybinės veiklos kontekstui.

Problemų nustatymo tyrimų krypties atstovai (Moore, 1985; Runco, 1994; Kozbelt, Beghetto, Runco, 2010) nagrinėja problemos nustatymo procesą, kuris yra subjektyvus, priklauso nuo kūrėjo turimų žinių ir jų interpretacijų, įgalina išskirti reikšmingas problemas (Perkins, 1981). Gebėjimui įžvelgti problemą įtaką daro kuriančiojo patirtis, motyvacija, kūrybinės veiklos aplinka (Getzels, Csikszentmihalyi, 1976).

Kūrybiškumo raidos tyrimų krypties atstovų darbuose pabrėžiama, kad visi kuriančiojo darbai turi būti vertinami jo karjeros kontekste. Šios teorijos atstovai (Campbell, 1960; Simonton, 1977, 1991, 1997, 2007; Albert, 2012) siekia suprasti gana painius produktyvumo, kūrybinio pakilumo ir kūrėjo amžiaus tarpusavio ryšius, palyginti tų pačių kūrėjų didelės apimties darbus su mažesniais arba su kitų kūrėjų darbais konkrečiu laiku ar apibrėžtu laiko periodu. D. K. Simontono (1997) teigimu, tiriant kūrėjo asmenybę ir jo kūrybinį potencialą turėtų būti atsižvelgiama į kūrėjo patirtį vienu ar kitu kūrybos etapu, analizuojami kūrėjo pasirengimo kūrybinei veiklai ypatumai, aptariamos keliamos idėjos ir jų plėtojimo būdai, pradinės idėjos lyginamos su kūrybos proceso rezultatu.

Tipologinės kūrybiškumo tyrimų krypties atstovų (Taft, 1971; Martinsen, 1993, 1995; Piirto, 1999; Galeson, 2006) darbuose siekiama išskirti kūrėjams būdingus, tipinius bruožus. Ryškiausias šios teorijos pavyzdys – D. W. Galesono (2006) teorija, pristatanti kūrėjų tipus: estetiškai motyvuoti eksperimentatoriai arba „ieškantys“ konceptualūs inovatoriai, arba „radėjai“. Pirmo tipo kūrėjams kūrybos procesas yra varginanti veikla, jie vengia parengiamųjų darbų, procesą pradeda be aiškios idėjos, nuolat bando, klysta, sunkiai pripažįsta, kad darbas užbaigtas. „Ieškantieji“ retai kada sukuria reikšmingų darbų karjeros pradžioje. Kurdami jie remiasi specialiomis žiniomis ir pripažįsta, kad norint kažką pasiekti, reikia laiko. Tuo tarpu „radėjai“ detalizuoja pasiruošimą, prieš pradėdami kūrybos procesą išsikelia aiškius tikslus, dirba efektyviai ir gali lengvai nuspręsti, kada kūrybinis darbas baigtas.

Skiriami šie kūrybos proceso stiliai: „šaltasis“ ir „karštasis“ (Taft, 1971), racionalusis ir iracionalusis (Piirto, 1999). R. Tafto (1971) teigimu, „šaltajam“ kūrybos stiliui būdingas moksliškumas, remiamasi loginiais sprendimais. Tuo tarpu „karštasis“ kūrybos stilius apibūdinamas kaip emocionalus, ekspresyvus, sunkiai kontroliuojamas. J. Piirto (1999) išskirtas racionalus kūrybos stilius apibūdinamas kaip kasdienis, reikalaujantis pastangų ir sunkaus darbo. Tuo tarpu iracionalus kūrybos stilius yra pasąmoningas, nenuspėjamas, nulemtas įkvėpimo ar vidinių kūrėjo įžvalgų.

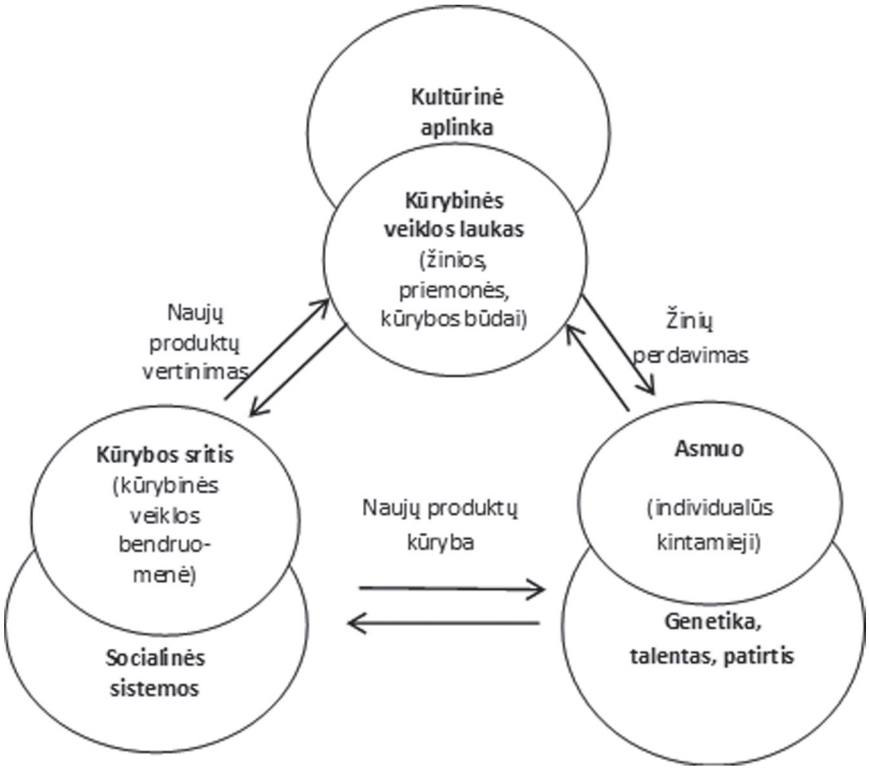
Sisteminio kūrybiškumo tyrimų krypties atstovai pateikia kūrybiškumo modelius, kūrybiškumą analizuoja kaip kompleksinį reiškinį, tarpusavyje sąveikaujančių subkomponentų sistemą (2 lentelė).

2 lentelė. Kūrybiškumo modeliai

Modelio pavadinimas	Kūrybiškumo komponentai	Autoriai
4P koncepcija	Asmuo, procesas, produktas, aplinka	Rhodes, 1961
Sisteminis kūrybiškumo modelis	Sąveika tarp individo, kūrybinės veiklos lauko ir kūrybos srities	Csikszentmihalyi, 1988, 1996
Komponentinis kūrybiškumo modelis	Motyvacija, žinios, kūrybiniai gebėjimai	Amabile, 1983, 1988
Kintantis sisteminis modelis	Asmens žinių, keliamų tikslų ir įtaką darančių veiksnių sąveika	Gruber, 1989
Kūrybiškumo modelis	Protiniai gabumai, žinios, mąstymo stilius, asmenybės savybės, motyvacija, aplinka	Sternberg, Lubart, 1993
Komponentinis modelis	Divergentinis mąstymas, žinios, gebėjimai, dėmesio sutelkimas, motyvacija, asmenybės savybės	Urban, 2000, 2007
Sociokultūrinis kūrybiškumo modelis	Asmuo, kūrybinės veiklos laukas, kūrybos sritis	Sawyer, 2006
6P kūrybiškumo koncepcija	Asmuo, procesas, produktas, aplinka, įtikėjimas, potencialas	Simonton, 1990; Runco, 2003

Viena pirmųjų ir daugelio autorių darbuose aptariama sisteminio požiūrio į kūrybiškumą teorijų – M. Rhodeso (1961) „4P“ kūrybiškumo koncepcija, kurios pagrindas – keturi kūrybiškumo kintamieji: asmuo (kūrybingų asmenų savybės), procesas (motyvacijos, veiklos, mąstymo, komunikacijos), produktas (idėjos, mokslo ar meno darbai), aplinka (sociokultūrinis kūrėjo kontekstas). Kaip teigia M. Rhodesas (1961), vienu kuriuo nors komponentu kūrybiškumo apibrėžti neįmanoma.

Ryškiausias kūrybiškumo, kaip sistemos, pavyzdys, yra M. Csikszentmihalyi (1988, 1996, 2006) kūrybiškumo teorija, kurioje kūrybiškumas apibūdinamas kaip nuolat besivystanti, kintanti, nuo sociokultūrinės aplinkos priklausoma sistema. Autorius pateikia sisteminio kūrybiškumo modelį (2 pav.).



1 paveikslas. Sisteminio kūrybiškumo modelis (Csikszentmihalyi, 2006)

M. Csikszentmihalyi (2006) teigimu, kūrybiški sprendimai priklauso nuo trijų tarpusavyje sąveikaujančių komponentų: 1) kūrybinės veiklos lauko išmanymo; 2) asmens sugebėjimų, įgimtų savybių ir gebėjimo nau-

dotis turimomis žiniomis; 3) kūrybos srities, kurią sudaro kūrybinės veiklos bendruomenė, sprendžianti apie kuriamo produkto vertingumą. Ypač akcentuojama sociokultūrinių veiksnių įtaka kūrybiškumui.

Išvados

Kūrybiškumą nagrinėjusių mokslininkų darbuose analizuojami įvairūs kūrybiškumo fenomeno aspektai: keliama kūrybiškumo prigimties problema, kuriami ir aptariami kūrybiškumo matavimo instrumentai, analizuojami kūrybiškumo plėtotės klausimai ir jam įtaką darantys veiksniai, pristatomi kūrybiškos asmenybės bruožai, kūrybos proceso ypatumai, kūrybiškumas nagrinėjamas kaip keleto komponentų visuma.

Atsižvelgiant į požiūrių į kūrybiškumą (Mistinis, Pragmatinis, Psichodinaminis, Psichometrinis, Kognityvinis, Socialinis-asmenybinis, Susiejantis) įvairovę, XX amžiaus pradžioje susiformuoja kūrybiškumo tyrimų pryptys: Kūrybiškumo plėtotės, psichometrinė, Ekonominė, Komponentinio proceso, Kognityvinė, Problemų sprendimo ir ekspertinių žinių, Problemų nustatymo, Kūrybiškumo raidos, Tipoliginė, Sisteminio kūrybiškumo. Kiekviena iš jų anaizei renkai vis kitus kūrybiškumo aspektus. Kita vertus, konkrečios, su kūrybiškumu ar jo ugdymo susijusios problemos tyrimo pobūdis priklauso nuo to, kurį iš minėtų požiūrių moskliniinkas renksi, kuri iš tyrimo krypčių sudaro nagrinėjamos problemos metodolginį pagrindą.

Literatūra

Adams, J. L. (1986). *Conseptual Blockbusting*. New York: Addison-Wesley.

Ayman-Nolley, S. (1999). A piagetian perspective on the dialectic process of creativity. *Creativity Research Journal*, 12, 267–275.

Albert, R. S. (2012). The achievement of eminence as an avolutionary strategy. In M. A. Runco (Ed.), *Creativity research handbook*, 2 (pp. 95–156). Cresskill: Hampton Press.

Albert, R. S., & Runco, M. A. (1989). Independence and cognitive ability in gifted and exceptionally gifted boys. *Journal of Youth and Adolscence*, 18, 221–230.

Albert, R. S., & Runco, M. A. (1999a). A history of research on creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 46-51). New York: Cambridge University Press.

Albert, R. S., & Runco, M. A. (1999b). A longitudinal study of exceptional giftedness and creativity. *Creativity Research Journal*, 12, 161–164.

Amabile, T. M. (1983). *The Social Psychology of Creativity*. New York: Springer Verlag.

Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organisations. *Research in Organisational Behavior*, 10, 123–167.

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity*. Boulder: Westview.

Andrijauskas, A. (1990). *Meno filosofija: XVIII–XX a. koncepcijų analizė*. Vilnius: Mintis.

Barron, F. (1968). *Creativity and Personal Freedom.* New York: Van Nostrand.

Barron, F. (1969). *Creative Person and Creative Process.* New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Barron, F., & Harrington, D. M. (1981). Creativity, intelligence, and personality. *Annual Review of Psychology*, 32, 439–476.

Beghetto, R. A. (2006). Creative self-efficacy: Correlates in middle and scondary students. *Creativity Research Journal*, 18, 447–457.

Beresnevičius, G. (2010). *Kūrybiškumo ir kūrybinio mąstymo edukacinės dimensijos.* Daktaro disertacija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.

Beresnevičius, G. (2015). Smegenų šturmo ir kitų problemos sprendimo paieškos aktyvinimo metodų neefektyvumo metodologinė priežastis. *Tarptautinis verslas: inovacijos, psichologija, ekonomika*, 6, 1(10), 7–33.

Besemer, S. P., & O'Quin, K. (1993). Assessing creative products: progress and potentials. In S. G. Isaksen (Ed.), *Nurturing and Developing Creativity: The Emergence of a Discipline (*pp. 331–349). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corp.

Binet, A., & Henri, V. (1896). Les psychologie individuelle [Individual psychology]. *L'Année Psychologique*, 2, 411–465.

Bloom, B. S. (1985). *Developing Talent in Young People.* New York: Ballantine.

Boden, M. A. (1999). Computer models of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity (*pp. 351–372). Cambridge: Cambridge University Press.

Boden, M. A. (2004). *The Creative Mind: Myths and Mechanisms*. London: Routledge.

Campbell, D. T. (1960). Blind generation and selective retention in creative thought as in other thought processes. *Psychological Review*, 67, 380–400.

Choe, I. S. (2006). Creativity – A sudden rising star in Korea. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The international handbook of creativity* (pp. 67-83). New York, NY: Cambridge University Press.

Craft, A. (2001). Little c creativity. In A. Craft & B. Jeffrey, M. Leiblings (Eds.), *Creativity in Education (*pp. 45–61). London: Routledge.

Cropley, D. (2006). In praise of convergent thinking. *Creativity Research Journal*, 18, 391–404.
Cropley, A., & Cropley, D. (2008). Resolving the paradoxes of creativity: An extended phase model. *Cambridge Journal of Education*, 383, 355–373.
Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: a systems view of creativity. In R. Sternberg (Ed.), *The Nature of Creativity (*pp. 325–339). Cambridge: Cambridge University Press.
Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. USA: HarperCollins Publichers.
Csikszentmihalyi, M. (2006). *A Systems Perspective on Creativity*. http://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/11443_01_Henry_Ch01.pdf (žiūrėta vasario 18, 2017).
Dacey, J., & Lennon, K. (2000). *Understanding Creativity: The Interplay of Biological, Psychological and Social Factors*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation.
Davis, G. (1999). Barriers to creativity and creative attitudes. In M. A. Runco & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (pp. 165–174). San Diego: Academic Press.
De Bono, E. (1971). *Lateral Thinking for Management.* New York: McGraw-Hill.
Eysenck, H. J. (1993). Creativity and Personality: A theoretical perspective. *Psychological Inquiry*, 4, 147–178.
Ericsson, K. A. (1999). Creative expertise as superior reproductible performance: innovative and flexible aspects of expert performance. *Psychological Inquiry*, 10, 329–333.
Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994). Expert performance: its structure and acquisition. *American Psychologist*, 49, 725–747.
Estes, Z., & Ward, T. (2002). The emergence of novel attributes in concept modification. *Creativity Research Journal*, 14, 149–156.
Feist, G. J. (1999). Personality in scientific and artistic creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 273–296). New York: Cambridge University Press.
Ferrari, A., Cachia, R., & Punie, Y. (2009). *Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching Literature review on Innovation and Creativity in E&T in the EU Member States (ICEAC)*. http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC52374_TN.pdf (žiūrėta vasario 18, 2017).
Finke, R. A., Ward, T. B., & Smith, S. M. (1999). Creative cognition. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 189–212). New York: Cambridge University Press.
Freud, S. (1959). The relation to the poet to day-dreaming. *Collected papers*, 4, 173–183.
Fuchs-Beauchamo, K. D., Karnes, M. B., & Johnson, L. J. (1993). Creativity and intelligence in preschoolers. *Gifted Child Quarterly*, 37, 113–117.
Galeson, D. W. (2006). *Old Masters and Young Geniuses: The Two Life Cycles of Artistice Creativity.* Princeton: Princeton University Press.
Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
Getzels, J. W., & Csikszentmihalyi, M. (1976). *The Creative Vision: A Longitudinal Study of Problem Finding in Art.* New York: Wiley.
Getzels, J. W., & Jackson, P. J. (1962). *Creativity and Intelligence: Explorations with Gifted Students*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
Girdzijauskienė, R. (2004). *Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų kūrybiškumo ugdymas muzikine veikla.* Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
Girdzijauskienė, R., Penkauskienė, D., Sruoginis, L. V., Bukantienė, J., Grinytė, L., Matonytė, A. (2011). *Kūrybiškumo ugdymui palankios aplinkos mokykloje tyrimas. Tyrimo ataskaita*. http://www.sdcentras.lt/pr_kuryba/aplinkos_tyrimas.pdf (žiūrėta vasario 18, 2017).
Golann, S. E. (1962). The creativity motive. *Journal of Personality*, 30, 588–600.
Gordon, W. J. J. (1961). *Sinectics: The development of creative capacity.* New York: Harper & Row.
Gough, H. G. (1979). A creativity scale for the adjective check list. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1398–1405.
Grakauskaitė-Karkockienė, D. (2003). *Kūrybos psichologija*. Vilnius: Logotipas.
Grakauskaitė-Karkockienė, D. (2006). *Kūrybos psichologijos pagrindai*. Vilnius: VPU leidykla.
Gruber, H. (1989). Networks of enterprise in scientific creativity. In B. Gholson, W. R. Shadish, R. A. Neimeyer & A. C. C. Houts (Ed.), *Psychology of Science: Contributions to Meta-Science* (pp. 246–265). Cambridge: Cambridge University Press.
Guilford, J. P. (1959). Traits of creativity. In P. Anderson (Ed.), *Creativity and its Cultivation* (pp. 142–161). London: Harper & Row.
Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence.* New York: McGraw-Hill.
Hayes, J. R. (1989). Cognitive processes in creativity. In J. A. Glover, R. R. Roning & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of Creativity* (pp. 202–219). New York: Plenum.
Helson, R. (1999). A longitudinal study of creative personality in woman. *Creativity Research Journal*, 12, 89–101.
Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (1988). The conditions in creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The Nature of Creativity* (pp. 11–38). Cambridge: Cambridge University Press.
Howkins, J. (2010). *Kūrybos ekonomika*. Vilnius: Technika.
Johnson-Laird, P. N. (1993). *Human and mashine thinking.* Hillsdale: Erlbaum.
Johnson, D. M. (1972). *Systematic Introduction to the Psychology of Thinking.* London: Harper & Row.

Kim, K. H. (2005). Can only intelligent people be creative? *Journal of Secondary Gifted Education*, 16, 57–66.
Kozbelt, A. (2005). Factors affecting aesthetic succes and improvement in creativity: a case study of the musical genres of Mozart. *Psychology of Music*, 33, 235–255.
Kozbelt, A., Beghetto, R. A., & Runco, M. A. (2010). Theories of creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Ed.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 20–47). Cambridge: Cambridge University Press.
Kubie, L. S. (1958). *The Neurotic Distortion of the Creative Process.* Lawrence: University of Kansas Press.
Langley, P., Simon, H. A., Bradshaw, G. L., & Zytkow, J. M. (1987). *Scientific Discovery: Computational Explorations of the Creative Process.* Cambridge: MIT Press.
MacKinnon, D. W. (1965). Personality and the Realization of Creative Potential. *American Psychologist*, 20(4), 273–281.
Martinsen, Ø. (1993). Insight problems revisited: The influence of cognitive style and experience on creative problem solving. *Creativity Research Journal*, 6, 435–447.
Maslow, A. (1968). *Toward a Psychology of Being.* New York: Van Nostrand.
Mednick, S. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological review*, 69(3), 220–232.
Moore, M. (1985). The relationship between the originality of essays and variables in the problem-discovery process: A study of creative and non-creative middle school students. *Research in the Teaching of English*, 19, 84–95.
Mumford, M. D., Mobley, M. I., Uhlamn, C. E., Reiter-Palmon, R., & Doares, L. M. (1991). Proccess analytic models of creative capabilities. *Creativity Research Journal*, 4, 91–122.
Neçka, E., Grohman, M., & Slabosz, A. (2006). Creativity studines in Poland. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Ed.), *The international handbook of creativity* (pp. 270–306). New York: Cambridge University Press.
Newell, A., Shaw, J. C., & Simon, H. A. (1962). The process of creative thinking. In H. E. Gruber, G. Terrell & M. Wertheimer (Ed.), *Contemporary Approaches to Creative Thinking* (pp. 63–119). New York: Atherton Press.
Noy, P. (1969). A revision of the psychoanalytic theory of the primary process. *International Journal of Psychoanalysis*, 50, 155–178.
Osborn, A. F. (1953). *Applied Imagination.* New York: Scribner's.
Pearson, B., Russ, S. W., & Cain Spannagel, S. A. (2008). Pretend play and positive psychology: natural companions. *Journal of Positive Psychology*, 3, 110–119.
Perkins, D. N. (1981). *The Mind's Best Work.* Cambridge: Harvard University Press.
Petrulytė, A. (1995). *Kūrybiškumo ugdymo aktualijos: metodinė medžiaga.* Vilnius: Leidybos centras.
Petrulytė, A. (2001). *Kūrybiškumo ugdymas mokant.* Vilnius: Presvika.
Piirto, J. (1999). A survey of psychological studines in creativity: Investigating creativity in youth: research and methods. In A. Fishkin, B. Cramond, & P. Olszewski-Kubilius (Ed.), *Investigating creativity in youth* (pp. 10–25). Cresskill: Hampton Press.
Poincaré, H. (1913). *The Foundations of Cience*. New York: Science Press.
Plucker, J. A. (1999). Is the Proof in the Pudding? Reanalyses of Torrance's (1958 to Present) Longitudinal Data. *Creativity Research Journal*, 12, 103–114.
Pranulis, V., Pajuodis, A., Urbonavičius, S., Virvilaitė, R. (2008). *Marketingas*. Vilnius: Garnelis.
Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42, 305–311.
Rubenson, D. I. (1990). The accidental economist. *Creativity Research Journal*, 3, 125–129.
Rubenson, D. I., & Runco, M. A. (1992). The psychoeconomisc approach to creativity. *New Ideas in Psychology*, 10, 131–147.
Runco, M. A. (2003). *Critical Creative Processes*. Creswell: Hampton Press.
Runco, M. A., & Albert, R. S. (1986). The treshhold hypothesis regarding creativity and intelligence: an empirical test with gifted and nongifted children. *Creative Child and Adult Quarterly*, 11, 212–218.
Runco, M. A., & Chand, I. (1994). Problem finding, evaluative thinking, and creativity. In M. A. Runco (Ed.), *Problem finding, problem solving, and creativity* (pp. 40–76). Norwood: Ablex Publishing.
Runco, M. A., & Chand, I. (1995). Cognition and creativity. *Educational Psychology Review,* 7, 243–267.
Russ, S. W., & Schafer, E. D. (2006). Affect in fantasy play, emotion in memories, and divergent thinking. *Crativity Research Journal*, 18, 347–354.
Sawyer, R. K. (2006). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. Oxford: Oxford University Press.
Shaw, M., & Runco, M. A. (1994). *Creativity and Affect.* Norwood: Ablex.
Simon, H. A. (1989). The scientist as problem solver. In D. Klahr & K. Kotovsky (Eds.), *Complex Information Processing: The Impact of Herbert A. Simon* (pp. 375–398). Hillsdale: Erlbaum.
Simonton, D. K. (1984). *Genius, Creativity, and Leadership.* Cambridge: Harvard University Press.
Simonton, D. K. (1990). *Psychology, Science, and History: An Introduction to Historiometry.* New Haven: Yale University Press.
Simonton, D. K. (1991). Emergences and realization of genius: the lives and works of 120 classical composers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 829–840.
Simonton, D. K. (1997). Creative productivity: A predictive and explanatory model of career landmarks and trajectories. *Psychological Review*, 104, 66–89.
Simonton, D. K. (2000). Creativity: cognitive, personal, developmental and social aspects. *American Psychologist*, 55, 151–158.
Smith, G. J. W., & Carlsson, I. (2006). Creativity under the northern lights. Perspectives from Scandinavia. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The International Handbook of Creativity* (pp. 202–234). Cambridge: Cambridge University Press.

Spearman, C. (1931). *The Creative Mind.* New York: Appleton.
Stepanossova, O., & Grigorenko, E. L. (2006). Creativity in Soviet-Russian psychology. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.). *The International Handbook of Creativity* (pp. 235–269). Cambridge: Cambridge University Press.
Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 607–627.
Sternberg, R. J. (1986). *Intelligence Applied: Understanding and Increasing Your Intellectual Skills.* San Diego: Hancourt, Brace, Jonavovich.
Sternberg, R. J. (1990). *Metaphors of Mind: Conceptions of the Nature of Intelligence*. New York: Cambridge University Press.
Sternberg, R. J. (1996). Costs of expertise. In K. A. Ericsson (Ed.), *The Road to Exellnece: The Acquisition of Expert Performance in the Arts and Sciences, Sports and Games (*pp. 347–354). Hillsdale: Erlbaum.
Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1993). Investing in creativity. *Psychological Inquiry*, 4(3), 229–232.
Sternberg, R. J., & Lubart, T. (1995). An investment approach to creativity. In S. M. Smith, T. B. Ward & R. A. Finke (Eds.), *The creative cognition approach* (pp. 269–302). Cambridge: MIT.
Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 3–15). Cambridge: Cambridge University Press.
Subotnik, R. F., & Arnold, K. D. (1996). Success and sacrifice: the costs of talent fulfillment for woman in science. In K. D. Arnold, K. D. Noble & R. F. Subotnik (Eds.), *Remarkable Women: Perspectives on Female Talent Development* (pp. 263–280). Cresskill: Hampton Press.
Subotnik, R. F., & Steiner, C. L. (1992). Adult manifestations of adolescent talent in science. *Roeper Review*, 15, 164–169.
Suler, J. R. (1980). Primary process thinking and creativity. *Psychological Bulletin*, 88, 144–165.
Taft, R. (1971). Creativity: Hot and cold. *Journal of Personality*, 39, 345–361.
Tatarkiewicz, W. (2007). *Šešių sąvokų istorija*. Vilnius: Vaga.
Torrance, E. P. (1966). *The Torrance Test of Creative Thinking: Norms-Technical Manual*. Lexington: Personnel Press.
Torrance, E. P. (1974). *The Torrance Test of Creative Thinking.* Lexington: Personel Press.
Torrance, E. P. (1995). *Why fly?* Norwood: Ablex.
Urban, K. K. (2000). Kreativität: Vom Störfaktor zum Unterrichtsziel. In H. Wagner (Ed.), *Begabung und Leistung in der Schule*. *Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis* (pp. 117–138). Bad Honnef: Verlag Karl Heinrich Bock.
Urban, K. (2007). Assessing creativity: A componential model. In A. G. Tan (Ed.), *Creativity: A Handbook for Teachers* (pp. 167–184). Singapore: National Institute of Education, Nanyang Technological University.
Vernon, P. E. (1970). *Creativity: Selected Readings.* Baltimore: Penguin.
Von Oech, R. (1983). *A Whack on The Side of the Head.* New York: Warner.
Wallach, M. A., Kogan, N. (1965). *Modes of Thinking in Young Children: A Study of the Creativity Intelligence Distinction*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
Wallas, G. (1926). *The Art of Thought.* New York: Harcourt Brace and World
Weisberg, R. W. (1993). *Creativity: Beyond the Myth of Genius.* New York: Freeman.
Weisberg, R. W. (2006). *Creativity: Understanding Innovation in Problem Solving, Science, Invention, and the Arts*. Hoboken: Wiley & Sons.
Winner, E. (1996). The Rage to Master. In K. A. Ericsson (Ed.), *The Road to Exellnece: The Acquisition of Expert Performance in the Arts and Sciences, Sports and Games* (pp. 271–301). Hillsdale: Erlbaum.
Winner, E. (2000). Giftedness: Current theory and research. *Current Directions in Psychological Science,* 9, 153–156.

DIRECTIONS OF CREATIVITY RESEARCH

SANDRA RIMKUTĖ-JANKUVIENĖ
Klaipėda University

S u m m a r y

Any considerations of the development of creativity can be hardly fruitful without a clear understanding of what is characteristic of the education at one or another age group and of the way it is expressed in a specific educational context. It is necessary to explore various creativities and educational opportunities in a specific field under particular conditions of creation, in the process of creation. Over the past six decades of scientific research in creativity, researchers from different countries have been discussing the ways to recognise creativity, the factors predetermining its development, and the conditions and techniques that contribute to its unfolding. It has been recognised that the expression of creativity depends on the personality, the field of creativity, the specificity of activity, and the socio-cultural context.

Systematic approaches to creativity (Rhodes, 1961; Amabile, 1983, 1988; Csikszentmihalyi, 1988, 1996; Gruber, 1989; Simonton, 1990; Sternberg, Lubart, 1995; Runco, 2003; Urban, 2003, 2007; Sawyer, 2006): its representatives see creativity as a complex phenomenon, a system of interacting sub-components. The purpose of this article is to provide theoretical framework of the creativity research, to specify the conception of creativity and to disclose the theoretical foundations of the creativity development. Theoretical discourse of creativity presents approaches to creativity and analyses the trends in creativity research. The issue of the nature of creativity and the instruments of creativity measuring are discussed, the subject of creativity development and the factors affecting it are analysed, and the characteristics of a creative personality and a creative process are presented.

VAIKŲ DIENOS CENTRĄ LANKANČIŲ PAAUGLIŲ MERGAIČIŲ VERŽIMASIS VEIKTI VIRTUALIOJE ERDVĖJE

RASA SKALIŠIENĖ
Klaipėdos universitetas

Anotacija. Straipsnyje pristatomi kokybinio tyrimo rezultatai, leidžiantys giliau suprasti vaikų dienos centrą (toliau – VDC) lankančių paauglių mergaičių dalyvavimo virtualioje erdvėje realybę. Taikant grindžiamosios teorijos metodologijos sisteminę versiją (Strauss & Corbin, 1990), pristatoma empirinių duomenų pagrindu sukonstruota kategorija-fenomenas – *Veržimasis veikti virtualioje erdvėje*: „*Interneto socialiniai tinklai – laikmečio saldainiai*“. Straipsnyje analizuojamos išryškėjusio fenomeno priežastinės, kontekstinės ir įsiterpiančios sąlygos, atskleidžiamos VDC specialistų taikomos veiksmų / sąveikų strategijos, kuriomis siekiama pozityvių mergaičių dalyvavimo IST praktikų, bei šio fenomeno pasekmės.
Esminiai žodžiai: paauglės mergaitės, dalyvavimas, interneto socialiniai tinklai.

Abstract. The article presents the results of a qualitative research which allow for a deeper understanding of the reality of involvement in the virtual space among teenage girls attending a *Child Day Care Centre*. By applying a systematic version of the grounded theory methodology (Strauss & Corbin, 1990), the category-phenomenon, constructed on the basis of empirical data, called The thrust to act in virtual space: "*Online social networks – candies of the era*" is presented. The article analyses the causative, contextual and intervening factors of the distinguished phenomenon, discloses the strategies of actions/interactions applied by the specialists of *CDCCs* which are aimed at positive practices of girls' involvement in OSN; it also reveals the consequences of this phenomenon.
Key words: teenage girls, involvement, online social networks.

Įvadas

Socialiniai interneto tinklai yra sparčiai besivystanti interneto dalis (Haataja, 2010), vienijanti bendrus interesus turinčius žmones, kurie patys kuria tam tikrų svetainių turinį ir bendrauja tarpusavyje virtualiai (Wellman et al, 2009). Tačiau, dalyvaudami interneto socialiniuose tinkluose (toliau – IST), jauni žmonės dažnai patiria ir įvairias rizikas, keliančias pavojų jų saugumui. Pažeidžiamumo IST problema ypač opi paauglystėje, nes būtent šiame amžiaus tarpsnyje pasiekiamas rizikingo dalyvavimo interneto socialiniuose tinkluose pikas (Gamez-Guadix, Borrajo & Almendros, 2016; Paluckaitė & Žardeckaitė-Matulaitienė, 2016).

Paauglių pažeidžiamumo interneto socialiniuose tinkluose problema kelia vis daugiau atgarsių tiek tarptautiniu, tiek nacionaliniu mastu, randasi vis daugiau pastangų „reguliuoti“ virtualią erdvę vaikų saugumui užtikrinti. Europos Sąjungoje (toliau – ES) teisės aktais bandoma reglamentuoti informacijos internete sklaidą ir kontrolę, tačiau dėl virtualios erdvės specifikos tai įgyvendinti labai sudėtinga.

Vienas iš pagrindinių ES įstatymų – *ES Vaikų apsaugos skaitmeniniame pasaulyje aktas* (2011) akcentuoja nepilnamečių apsaugos interneto socialiniuose tinkluose reikmę, ES valstybių narių įsipareigojimą užtikrinti vaikų saugumą ir privatumą virtualioje erdvėje. *Europos strategija dėl vaikams geresnio interneto* (2012) numato jungtinėje Europoje kurti funkciškai darnias, tvarias infrastruktūras, kad vaikai galėtų naudotis geresniu internetu, kad būtų skatinamas jų augimas ir kartu plėtojamos inovacijos.

Lietuvoje vienas iš pagrindinių dokumentų, reguliuojančių visuomenės informavimo sritį, yra *Lietuvos Respublikos visuomenės informavimo pakeitimo įstatymas* (2006), apibrėžiantis viešosios informacijos rinkimo, rengimo, skelbimo ir platinimo tvarką, viešosios informacijos rengėjų, skleidėjų, jų dalyvių, žurnalistų ir jų veiklą reglamentuojančių institucijų teises, pareigas bei atsakomybę. *Nepilnamečių apsaugos nuo neigiamo viešosios informacijos poveikio įstatymas* (2002; 2009) apibrėžia viešosios informacijos, darančios nepilnamečiams neigiamą poveikį, kriterijus, pagal kuriuos informacija yra ribojama ir / ar draudžiama. Nuo 2005 m. Lietuva, kaip ir kitos ES šalys, pra-

dėjo įgyvendinti *„Saugesnio interneto“ programą*, kuria siekiama plėtoti interneto kaip patikimos aplinkos paslaugas, įgalinti vaikus saugiai elgtis virtualioje erdvėje.

Paauglių patiriamų grėsmių IST moksliniai tyrimai (Livingstone et al, 2011; Notten & Nikken, 2014) rodo, kad įstatymai nėra pakankama ir efektyvi priemonė sprendžiant jų pažeidžiamumo problemą. Europos mastu atliktais tyrimais (EU Kids Online, 2011) nustatyta, jog paaugliai internete dažnai kontaktuoja su nepažįstamaisiais, naudojasi smurtinio ir seksualinio turinio interneto svetainėmis, dažnėja elektroninių patyčių atvejų (Smith, Steffgen, & Sittichai, 2013; Žibėnienė & Brasienė, 2013; Livingstone et al, 2011; Ruškus, Žvirdauskas & Kačenauskaitė, 2009; Pilkauskaitė-Valickienė, Raižienė & Žukauskienė, 2009). Priekabiavimas, nepageidaujami seksualinio turinio pranešimai, asmeninės informacijos skelbimas, asmens tapatybės vagystės ir pan. didina paauglių pažeidžiamumą interneto erdvėje (Christofides, Muise, & Desmarais, 2012; Barbovski, Marinescu, & Velicu, 2011; Livingstone, 2008).

IST, kaip palankią terpę santykiams užmegzti, ypač vertina *rizikos grupės vaikai*. Livingstone, Helsper (2008) tyrimais atskleista, jog rizikos grupės paaugliai yra labiausiai pažeidžiami, nes jie socialiniuose tinkluose randa galimybę užmegzti asmeninius ryšius, bet negeba įžvelgti jiems gresiančių pavojų. Mažiau patenkinti savo gyvenimu paaugliai jaučiasi labiau savimi pasitikintys, vertina interneto aplinką kaip trūkstamo bendravimo galimybę (Pociūtė & Krancaitė, 2012; Livingstone & Helsper, 2008). Moksliniais tyrimais (Notten & Nikken, 2014; Paluckaitė & Žardeckaitė-Matulaitienė, 2016) nustatyta socialinio konteksto reikšmė paauglių rizikingam dalyvavimui IST: nedarniose ir/ar nepilnose šeimose augantiems paaugliams dažnai trūksta socialinių įgūdžių, tad jų dalyvavimui IST labiau būdinga didesnė rizikos raiška.

Paauglių pažeidžiamumo IST kontekste pabrėžiamas *lyties aspektas. Life Online through children's eyes* tyrimo (2017) duomenimis, mergaitės daugiau laiko praleidžia bendraudamos socialiniuose tinkluose nei berniukai. Todėl paauglių mergaičių bendravimas IST dažnai gali lemti didesnį jų pažeidžiamumą tokiais aspektais kaip priekabiavimas, patyčios, persekiojimas, išnaudojimas, seksualinis priekabiavimas, vilionės (Dowdell & Bradley, 2010).

Europos strategija dėl vaikams geresnio interneto (2012) numato, kad vaikai turi būti informuojami apie pavojus, kuriuos gali patirti internete, taip pat ir apie priemones, padedančias nuo tų pavojų apsisaugoti arba juos įveikti. Vienas iš esminių paauglių saugumo internete veiksnių − tėvų dalyvavimas jų internetinėje veikloje (Livingstone et al, 2008). Tačiau rizikos grupės paaugliai dažnai auga nedarniose, menkus socialinius įgūdžius turinčiose šeimose (Guščinskienė & Kondrotaitė, 2006; Masiliauskienė & Griškutė, 2010).

Šiandien įvairios saugaus elgesio internete iniciatyvos ir programos labiau orientuotos į formaliąją mokyklos aplinką. Tačiau socialinės rizikos šeimų vaikai dažnai čia nepritampa, jie nelanko mokyklos ar net iš jos „iškrenta“. Socialinės rizikos šeimų vaikai lanko VDC, kuriuose patenkinami ne tik būtini fiziologiniai poreikiai, bet ir socialiniai, edukaciniai siekiai. Labiau psichologiškai ir socialiai pažeisti vaikai lanko VDC, kur organizuojamas jų socializacijos procesas, neformalioje aplinkoje įgyvendinami saugaus dalyvavimo IST siekiai.

Užsienio moksliniuose tyrimuose analizuojama paauglių rizikingo dalyvavimo socialiniuose tinkluose raiškos problema (Meter et al, 2015; Doornwaard et al, 2015; Livingstone et al, 2014; Christofides et al, 2012; Kolpakova, Luybimova & Levina, 2012). Esama tyrimų (Paluckaitė & Žardeckaitė-Matulaitienė, 2016; Noll et al, 2013; Burrow-Sanchez et al, 2011; Bergman & Hutner, 2011), nustačiusių grėsmių IST poveikį rizikos grupės paaugliams, tačiau trūksta gilesnių ir išsamesnių mergaičių dalyvavimo IST tyrinėjimų.

Tyrimo objektas – VDC lankančių paauglių mergaičių dalyvavimo IST raiška.

Tyrimo tikslas – pagilinti supratimą apie VDC lankančių paauglių mergaičių dalyvavimą IST.

Tyrimo uždaviniai:

1. Atskleisti priežastis, skatinančias paaugles mergaites dalyvauti IST erdvėje;
2. Nustatyti kontekstinius bei įsiterpiančius veiksnius, lemiančius paauglių mergaičių dalyvavimą IST;
3. Išryškinti VDC specialistų veiksmų / sąveikų strategijas paauglių dalyvavimo IST procese bei jo pasekmes.

Tyrimo metodologija

Tyrime taikyta grindžiamosios teorijos metodologija (toliau – GTM), A. Strauss & J. Corbin (1990) *sisteminės grindžiamosios teorijos versija*. J. Corbin & A. Strauss (2008) siūlo šią versiją naudoti dėl susistemintos tyrimo duomenų analizės pateikties pagal paradigminį priežasties–pasekmės modelį. J. Corbin & A. Strauss (2008) požiūriu, pasaulis yra kompleksinis, atspindintis tiek pokyčius, tiek pastovumo laikotarpius. Remiantis autentiška tyrimo dalyvių patirtimi ir naudojant aukšto lygmens konceptualizavimo įrankius, atliekami tiriamo fenomeno paaiškinimai, kurie gali būti perkeliami ir į kitas socialinės realybės aplinkas (Strauss & Corbin, 1990; Rupšienė & Pranckūnienė, 2010; Amsteus, 2014). Šio tyrimo atveju, buvo gilinamasi į VDC specialistų patirtis, siekiant atskleisti jų požiūrį į paauglių mergaičių veikimo IST procesą. Grindžiamosios teorijos taikymas naudingas, nes padeda atskleisti iki šiol mažai tyrinėtą reiškinį, leidžia pamatyti specifines šio proceso detales (priežastis, kontekstą, sąlygas, veiksmų strategijas, pasekmes), sudaro galimybes pažvelgti į tai tiriamųjų akimis, jų subjektyvia patirtimi ir kalba.

Tyrimas buvo vykdomas 2015–2016 metais, įvairių Lietuvos miestų vaikų dienos centruose. Duomenys apie specialistų patirtį šiuo tyrimo aspektu buvo renkami pusiau struktūrinio interviu būdu. Toks interviu pripažintas tinkamu duomenų rinkimo metodu, kai tyrėjui yra svarbu suprasti prasmių gilumą, o tyrimas yra nukreiptas į įžvalgas bei supratimą (Marvasti, 2004).

Interviu dalyviai − VDC specialistai. Tyrime dalyvavo 16 specialistų iš Vilniaus, Kauno, Klaipėdos, Mažeikių, Telšių, Šiaulių, Skuodo miestų ir rajonų VDC. Imtį sudarė objektai, kurie yra pakankamai informatyvūs tyrimo atžvilgiu, t. y. atsižvelgta į tyrimo poreikį, tiriamųjų santykį su tiriama problema.

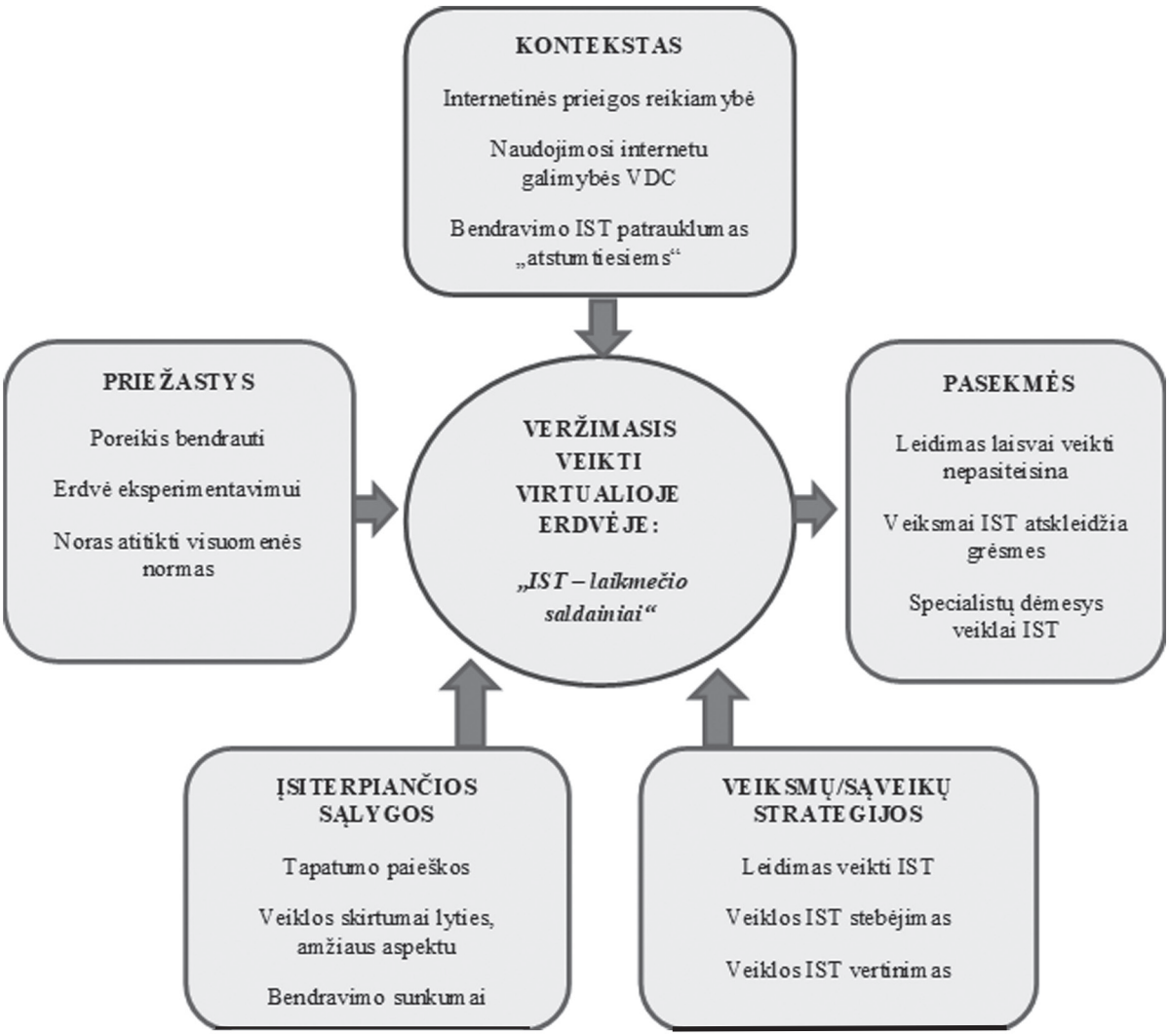
Gauti duomenys buvo analizuojami pagal grindžiamosios teorijos koncepciją, palaipsniui įgyvendinant visus tris duomenų kodavimo etapus: *atvirąjį, ašinį ir atrankinį*. Fenomenas *Veržimasis veikti virtualioje erdvėje*: „*IST – laikmečio saldainiai*“ buvo sukurtas ašinio kodavimo metu, pasitelkiant grindžiamosios teorijos sisteminės versijos kodavimo paradigmą, leidžiančią pažvelgti į išryškėjusią kategoriją-fenomeną iš įvairių perspektyvų (Corbin & Strauss, 2008).

Tyrimo rezultatai

Fenomenas – *Veržimasis veikti virtualioje erdvėje*: „*IST – laikmečio saldainiai*“ atskleidžia specialistų nuomonę apie virtualios erdvės svarbą mergaičių gyvenime. Fenomenas padeda suvokti, kad IST šiandien vis labiau skatina mergaičių socializaciją, bet kartu kelia VDC specialistams didesnį susirūpinimą dėl naujų iššūkių. Mergaičių veržimąsi veikti virtualioje erdvėje lemia tam tikros priežastys ir sąlygos. Siekdami paauglių veiklos IST pokyčių, specialistai imasi atitinkamų veiksmų / strategijų, orientuotų į saugesnį mergaičių dalyvavimą IST (žr. 1 pav.).

Priežastys. Tyrimo metu tapo aišku, jog paauglių mergaičių siekį veikti virtualioje erdvėje lemia kelios svarbios priežastys: poreikis bendrauti, erdvė eksperimentuoti bei noras atitikti visuomenės normas.

Poreikis bendrauti. Socialinių ryšių palaikymas yra vienas esminių visuomeniškos asmenybės bruožų, kuris visų pirma reiškiasi poreikiu bendrauti. XXI amžiuje plėtojantis mokslo ir technologijų inovacijoms, neatsiejama bendravimo erdve tapo – internetas, būtent šią erdvę greičiausiai ir aktyviausiai išnaudoja jaunimas. Šio tyrimo dalyviai išreiškia nuomonę, jog vienas iš pagrindinių veiksnių, sąlygojančių IST populiarumą, yra stiprus paauglių poreikis bendrauti, kuriam plačias galimybes atskleidžia būtent interneto socialiniai tinklai: „*naudojimasis facebook'u paaugliams suteikia daug bendravimo galimybių: „dabar facebook'as visagalis, turi ir vaikai, ir tėvai, ir visi, ir nori bendrauti...“* (1 informantas). Kiti tyrimo dalyviai sako, jog paaugliams internetas tampa svarbia socializacijos priemone: „*IST yra paauglių socializacijos priemonė, galimybė bendrauti, gauti informaciją nevaržant laiko ar atstumo“* (8, 9 informantai). Specialistai pastebi, jog būtent internete paaugliai turi dideles galimybes nevaržomi užmegzti naujus ryšius ir palaikyti jau esamus, būtent interakcijos metu paaugliai keičiasi informacija, pažįsta save ir aplinkinius. Kaip teigia vienas iš tyrimo dalyvių (9 informantas): *„virtuali aplinka leidžia paauglei suprasti ir tam tikras visuomenėje vyraujančias taisykles, normas, pamatyti, kokios vyrauja bendravimo formos realiame gyvenime“.*



1 paveikslas. Fenomeno *Veržimasis veikti virtualioje erdvėje*: *„IST – laikmečio saldainiai“* paradigminis modelis

Erdvė eksperimentuoti. Paaugliams aktualu virtualioje erdvėje eksperimentuoti, išbandyti save, įvertinti savo galimybes: *„paauglei norisi išbandyti viską, bandyti ribas ir žiūrėti, kiek jas galima pastumti, šiuos siekius paauglės ypač linkusios įgyvendinti internetinėje erdvėje“* (10 informantas). Paauglės trokšta eksperimentuoti, išbandyti savo jėgas, įgauti kuo daugiau gyvenimiškos patirties, ypač tokios, kuri kelia malonius jausmus: *„matau jų mėginimus viską išbandyti internete, tačiau tie bandymai mums kelia baimę, o joms dažniausiai malonu būti pastebėtoms, užkalbintoms“* (14 informantas). Dėl IST paauglės gali atsiskleisti, ieškoti, bandyti ir mokytis. Virtuali erdvė – tai aplinka, kurioje paauglė gali visiškai laisvai veikti: *„kurti įvairią save ir gauti grįžtamąjį ryšį“* (8 informantas). Kitas tyrimo dalyvių pastebėjimas yra apie tai, jog neretai paauglių eksperimentavimas gali padėti ne tik jų tobulėjimui, mokymuisi ir savęs atradimui, bet pastūmėti į tam tikrus amoralius, visuomenės normų neatitinkančius veiksmus: *„aš suprantu, paauglystėje svarbu ieškoti, eiti, bandyti, bet pastebiu, jog internete kartais tos paieškos įgauna neigiamą atspalvį ir gali pakreipti paauglio suvokimą netinkamu keliu“* (12 informantas).

Tampa aišku, jog mergaitės linkusios virtualioje erdvėje įgyvendinti natūraliai paauglystės raidoje kylančius siekius, susijusius ir su malonumo paieškomis; specialistai pripažįsta, jog internetas yra tam tikslui palanki erdvė, tačiau nerimauja dėl paauglių pažeidžiamumo.

Noras atitikti visuomenės normas. Mergaičių dalyvavimą IST skatina ir noras pritapti prie bendraamžių, visuomenės, nes, kaip pažymi tyrimo dalyviai, naudojimasis IST yra tam tikra visuomenės primesta norma, kurios visuomenės nariui privalu paisyti. Iš tyrimo dalyvių pasisakymų aiškėja, kad tai netgi tam tikra sąlyga, lemianti asmens buvimą visuomenėje: *„jei neturi facebook'o, esi niekas, tuščia vieta“* (3 informantas).

Norint jaustis visaverčiu, būti savu bendruomenėje, kurioje gyveni ir veiki, ypač paaugliui, veikimas IST yra būdas būti matomam ir priimtam: *„paauglystėje tavo statusas IST lemia tavo vertę, populiarumą, tai, kiek tu turi draugų, kiek „laik'ų" surenki"* (9 informantas); *„paaugliai nori būti žinomi, matomi, įvertinti, todėl daro viską siekdami tai gauti"* (16 informantas). Dalyvavimas IST yra tam tikra visuomenės diktuojama norma, mada. Tad neretai mergaitės, turėdamos didelį norą pritapti visuomenėje, renkasi negatyvius veikimo IST kelius: *„savo veikla IST, net ir rizikinga, paauglės nori parodyti, kad neatsilieka nuo šiuolaikinio pasaulio"* (10 informantas).

Kontekstas. Iš tyrimo duomenų galima suprasti, kad VDC lankančių mergaičių siekis veikti IST reiškiasi vyraujant tam tikroms aplinkybėms, kurių svarbiausios: internetinės prieigos reikiamybė, naudojimosi internetu galimybės VDC, bendravimo IST patrauklumas „atstumtiesiems".

Internetinės prieigos reikiamybė. Kaip pastebi VDC darbuotojai, paauglėms svarbu nuolat būti IST: *„šiandieniniams paaugliams internetas būtinybė, jie negali be jo; jei negali prisijungti, tai visaip ieško, kaip tai galėtų padaryti, atrodo, nesaugiai jaučiasi nežinodami, kas ten vyksta"* (4 informantas). Specialistų nuomone, neturėdamos galimybių naudotis internetu namuose, paauglės įvairiais būdais ieško jų kitur, t. y. VDC, viešosiose bibliotekose ir pan.

Paaiškėjo, jog paauglių dalyvavimą IST labai palengvina mobilieji telefonai. Kai kurie specialistai pastebi, jog paauglės turi internetinę prieigą telefone: *„didžioji dalis turi telefonus su internetine prieiga"* (6 informantas). Tyrimo dalyviai leido suprasti, kad ne visos mergaitės turi mobiliuosius telefonus, tačiau didžioji dalis jais naudojasi ir netgi turi internetines prieigas telefonuose, o tai suintensyvina naudojimąsi IST ir daro juos [tinklus] labiau prieinamais. Iš to išplaukia kita tiriamųjų įžvalga, jog telefonas yra svarbi paauglių įvaizdžio dalis, nes ši priemonė tampa įrankiu būti visada pasiekiamam: *„nieko nepadarysi, gali neturėti duonos, vaikščioti apiplyšusiais batais, bet telefoną privalai turėti"* (10 informantas).

Naudojimosi internetu galimybės VDC. VDC sudaromos sąlygos paaugliams naudotis internetu, tačiau specialistai pripažįsta, jog galimybės internetinei prieigai čia ribotos. Ribojimas pasireiškia dviem aspektais. Visų pirma specialistai riboja naudojimąsi kompiuteriu dėl kitų svarbių veiklų: *„ribojame jų naudojimąsi kompiuteriais, nes visų pirma turime prioritetines sritis, popamokinę veiklą, pamokų ruošą ir maitinimą, o paskui, kiek lieka laiko, tada leidžiame* (12 informantas). Antra, VDC nėra pakankamai sąlygų paaugliams laisvai naudotis internetu, nes tiesiog trūksta kompiuterių: *„kompiuteriuose yra internetinė prieiga, bet ilgai naudotis paaugliams neleidžiama, vaikų daug, reikia dalintis"* (15 informantas). Tačiau nepaisant ribojamų galimybių, bet žinant paauglių poreikį dalyvauti virtualiame gyvenime, VDC deda pastangas, kad padėtų paaugliams prisijungti prie interneto, suteikia belaidžio interneto prieigą, kad paaugliai galėtų prisijungti prie interneto telefonu, skiria laisvo laiko darbui prie kompiuterio, trumpam suteikia nešiojamuosius kompiuterius ir pan.: *„suprantame, jog paaugliai ir internetas šiandien neatsiejama, todėl paaugliams yra skiriamas laikas, kada jie gali naudotis kompiuteriu, internetu, taip suteikiame wifi prieigas, jog jie galėtų dalyvauti virtualioje erdvėje"* (16 informantas).

Bendravimo IST patrauklumas „atstumtiesiems". Iš specialistų pasisakymų galima suprasti, jog IST bendravimo prasme ypač patrauklūs „atstumtiesiems" paaugliams: *„geroji IST pusė, kad ir „atstumtieji" gali susirasti draugų, bendrauti, dalintis mintimis"* (6 informantas). Kaip išskiria tyrimo dalyviai, bendravimas IST traukia tuo, jog ten esi nematomas, tu gali būti toks, koks nori: *„bendravimas IST patrauklus, nes virtualioje erdvėje gali turėti daug kaukių ir jas keisti"* (10 informantas). Būtent ši IST savybė labai reikšminga, nes paauglės labai dažnai jaučiasi nepritapusios mokykloje, bendraamžių būryje, gėdijasi savo nepritekliaus, neturi pakankamai įgūdžių socialiniams ryšiams palaikyti. Būtent IST sukuria tokią aplinką, kurioje jos gali būti kaip visos, čia jų niekas nemato, jos gali būti bendraamžių grupėje ir jaustis visavertiškai, kurti tarpusavio sąveikas, dalyvauti ir jaustis socialinio tinklo dalimi.

Įsiterpiančios sąlygos. VDC specialistų mintys leidžia suvokti, kad paauglių mergaičių troškimą veikti virtualioje erdvėje lemia tam tikros sąlygos, iš kurių itin išsiskiria šios: tapatumo paieškos, veiklos skirtumai lyties ir amžiaus aspektu, bendravimo sunkumai.

Tapatumo paieškos. Paauglystėje vienas iš esminių siekių ir uždavinių – tapatumo formavimasis, siekiant suvokti, „kas aš" sau ir kitiems. Tyrimo dalyviai galvoja, jog IST yra palanki aplinka intensyvioms tapatumo paieškoms, nes čia paaugliai gali kurti savo įvaizdį, gauti atgalinį ryšį, taip suvokdami savo santykį su socialine aplinka: *„jie konstruoja savo paveikslą facebook'e, ir ten begalė įrankių, jie gali talpinti nuotraukas,*

viešinti informaciją, dalintis įvairiais dalykais, dalyvauti bendraminčių grupėse, tai padeda suprasti ir įtvirtinti save" (16 informantas). IST paaugliai turi galimybę matyti, kokie jų bruožai priimtini visuomenėje, o kurie, atvirkščiai, netinkami. Tiesa, tyrimo dalyvių nuomone, ne visada IST gaunamas patvirtinimas leidžia formuotis konstruktyviam (pozityviam) tapatumui: *„savęs suvokimas IST gali būti iškreiptas: virtualioje erdvėje tu gali sukurti save tokį ir pateikti taip, kad patiktum kitiems, bet realybėje tai padaryti sunku, tai gali iššaukti tam tikrą vidinį konfliktą"* (14 informantas).

Veiklos skirtumai lyties, amžiaus aspektu. Tyrimo duomenys suponuoja suvokimą, jog veikla IST ypač būdinga paauglėms mergaitėms, kurios IST naudoja socializacijos poreikiui tenkinti, siekiant užmegzti ryšius ir save įtvirtinti. VDC specialistų požiūriu, mergaitės, kitaip nei berniukai, aktyviau dalyvauja IST, siekdamos kitų dėmesio, palaikymo ir/ar pritarimo. Būtent šie veiksniai lemia, jog mergaitės daug laiko praleidžia kurdamos savo profilį, viešindamos asmeninę informaciją, stebėdamos kitus: *„mergaitės, sakyčiau, labiau IST išnaudoja santykių palaikymui, savęs parodymui, daug laiko investuoja kurdamos savo anketas, viešindamos fotonuotraukas, savo veiklą ir pan."* (7 informantas). Kiti tyrimo dalyviai (8, 12 informantai) išsakė mintį, jog būtent paauglystėje išryškėja bendravimo poreikis IST, kai, beje, jaunesniame amžiuje IST daugiau naudojami kaip žaidimų platforma.

Bendravimo sunkumai. VDC lankančios mergaitės dažnai stokoja bendravimo įgūdžių realiame gyvenime, o interneto socialiniai tinklai atskleidžia joms kitokią aplinką, kurioje nėra tiesioginio kontakto, o palankesnės sąlygos trokštamam bendravimui reikalauja paprastesnių jų gebėjimų. VDC darbuotojai teigia, jog mergaitėms trūksta bendravimo įgūdžių: *„neturinčios bendravimo įgūdžių mergaitės nesupranta, kad realybėje gali užmegzti saugius, draugiškus santykius; jos nesugeba užmegzti tvirtų ir ilgalaikių ryšių, nepasitiki savimi, bijo būti paliktos, įžeistos"* (9 informantas). Tyrimo dalyvių nuomone, dažnai bendravimo sunkumus, nepasitikėjimą santykiuose su kitais mergaitės išsiugdo šeimoje, kur stokojama saugumo jausmo, atsakomybės, vienas kito palaikymo. Būtent tokiu elgesio modeliu mergaitės remiasi kurdamos savo santykius, tačiau tai dažnai trukdo užmegzti realius santykius. Virtualiame gyvenime viskas pavyksta lengviau: *„tu pats valdai kontaktą, nepatiko, gali nutraukti, o tai didina ir pasitikėjimą savimi, tau nereikia dėti daug pastangų, nes nepatiko bendrauti su vienu, atsiras kitas"* (11 informantas).

Veiksmų / sąveikų strategijos. Iš tyrimo duomenų galima suprasti, jog VDC specialistai, matydami aktyvų paauglių mergaičių dalyvavimą IST, taiko tam tikras veiksmų strategijas. Pagrindinės iš jų apima šiuos veiksmus: leidimą naudotis IST, domėjimąsi veikla IST, veiklos IST vertinimą.

Leidimas veikti IST. VDC specialistai sudaro mergaitėms sąlygas naudotis IST, nors kartu ir pripažįsta, jog naudojimosi galimybės centruose yra ribotos. Mergaitės turi laiko VDC naudotis kompiuteriais, jos gali naudotis centro belaidžio interneto prieiga ir kitomis palankiomis sąlygomis: *„paaugliai žino VDC wifi slaptažodžius, gali internetine prieiga naudotis telefone"* (8 informantas); *„laisvu laiku paaugliams duodami planšetiniai kompiuteriai, kuriuose yra internetinė prieiga"* (9 informantas). Tyrimo dalyviai pernelyg dažnai į paauglių veiklą IST nesikiša. Jei mergaičių veiksmai nekelia problemų, jų nesureikšmina ir leidžia paauglėms laisvai veikti: *„kol paauglių veikla nekelia kažkokių sunkumų, pernelyg jos nesureikšminu ir nesikišu į paauglių veiklą internete"* (4 informantas).

Veiklos IST stebėjimas. Kiti specialistų veiksmai išplaukia iš pirmųjų, nes jie savo veikloje, nori ar nenori, mato, ką paauglės veikia IST, ir gali stebėti jų elgesio raišką šioje erdvėje. Dažnai paklausdami mergaičių, ką jos veikia, atkreipia dėmesį į jų viešinamą informaciją, draugus IST: *„matome, kai paauglės dalyvauja IST, stengiamės paklausti, ką jos ten veikia, su kuo susirašinėja"* (11 informantas). Tyrimo dalyvių nuomone, paauglių stebėjimą IST palengvina pačių specialistų dalyvavimas socialiniuose tinkluose. Tokiu būdu jie gali visada matyti, ką mergaitės veikia, kokią informaciją viešina: *„daugumą mergaičių turiu facebook'e drauguose, susitariame, kad galėčiau matyti, ką jos veikia* (11 informantas*); „pati turiu susikūrusi darbinį facebook'ą, tai vadiname viena iš darbo priemonių. Turiu kai kuriuos paauglius drauguose. Pasižiūriu, kuo dalijasi, kas joms įdomu"* (16 informantas). Specialistai pastebi, kad tai labai padeda darbinėje aplinkoje: taip su mergaitėmis gali susisiekti, sužinoti, kur buvo, ką veikė, kodėl neatėjo į centrą ir pan. Vienas specialistas *facebook'ą* apibūdino kaip tam tikrą „darbo priemonę", kuri padeda surinkti informaciją ir vykdyti dalinę paauglių kontrolę. Tačiau dalis specialistų socialiniuose tinkluose nepalaiko kontaktų su paaugliais, siekdami išlaikyti tam tikrą atstumą tarp darbuotojo statuso ir paauglės, bet pripažįsta, jog jų pačių dalyva-

vimas IST gali palengvinti paauglių veiklos stebėjimą: *„galvoju susikurti atskirą IST anketą tik paauglių stebėjimui“* (14 informantas).

Veiklos IST vertinimas. VDC specialistų teigimu, veiklos stebėjimas IST glaudžiai susijęs su jos vertinimu. Informacija vertinimui renkama stebint mergaičių veiklą IST: *„informaciją apie paauglių veiklą IST gauname iš pokalbių su mergaitėmis, jų pagalbos prašymų bei matomos (prieinamos) facebook'o paskyros“* (8 informantas). Specialistų pasisakymuose atsispindi didelis susirūpinimas mergaičių veikla IST. Jie baiminasi dėl paauglių saugumo virtualioje erdvėje: *„matomas mergaičių veiklos IST problemiškumas, atskleidžiant informaciją, bendraujant, iškyla prevencijos poreikis“* (4 informantas). Įvertinę mergaičių veiklą IST, specialistai ieško priemonių, kaip užkirsti kelią galimam jų pažeidžiamumui.

Pasekmės. Iš tyrimo duomenų galima suprasi, kad VDC specialistų veiksmų strategijos sukelia tam tikras pasekmes, kurios leidžia suvokti, jog leidimas mergaitėms laisvai veikti IST nepasiteisina: paauglių veiksmai IST atskleidžia grėsmes, todėl didėja specialistų dėmesys paauglių veiklai IST.

Leidimas laisvai veikti IST nepasiteisina. Remdamiesi paauglių veiklos IST stebėjimu ir įvertinimu, specialistai išreiškia savo nusivylimą, jog leidimas mergaitėms laisvai veikti IST nepasiteisina. Jie pastebi, jog būtina kontroliuoti mergaičių elgesį, nes IST jos elgiasi *„kaip nutrūkusios nuo grandinės“.* Specialistai domisi paauglių veikla IST ir pripažįsta, jog virtuali erdvė yra jų kasdienio gyvenimo dalis: *„technologijos yra neatsiejama nuo jų šiandienos, tai jų šio laikmečio saldainiai“* (11 informantas). Tačiau kartu ir pastebi, jog toji virtuali kasdienybė gali kelti paauglėms tam tikrų pavojų, todėl būtina įsiterpti į jų veiklos IST vyksmą.

Veiksmai IST atskleidžia grėsmes. Tyrimo dalyvių nuomone, mergaičių veiksmai IST atskleidžia grėsmes: *„realų pavojų mergaičių saugumui IST kelia jų bendravimas su nepažįstamaisiais, kontaktų dalijimas, agresyvūs veiksmai prieš kitus“* (8 informantas). Specialistų pastebėjimu, paauglių veiksmuose IST matoma dvejopa grėsmė, t. y. mergaitės dažnai savo neapgalvotais poelgiais kelia grėsmę ne tik sau, bet ir kitiems interneto socialinių tinklų vartotojams: *„mergaitės, dalindamosi kontaktais su kitais ar neatsargiai viešindamos asmeninę informaciją, gali kelti sau grėsmę; kartais pastebime ir prieš kitus vartotojus nukreiptus veiksmus, kaip šmeižtas, patyčios, kas kelia grėsmę ir kitiems vartotojams“* (13 informantas).

Specialistų dėmesys paauglių veiklai IST. Specialistų stebėjimo ir vertinimo strategijos skatina didesnį jų susirūpinimą ir motyvuoja sutelkti dėmesį į paauglių veiklą IST: *„yra tikrai daug atvejų, keliančių nerimą mums ir realią grėsmę mergaitėms“* (5 informantas). Tyrimo dalyviai pripažįsta, kad reikia kryptingo požiūrio į paauglių dalyvavimą IST: *„akivaizdu, kad ne visada pagalvojame, kad gali kažkas nutikti, bet veiksmai viską parodo, todėl reikia daugiau dėmesio ir sutelktumo ties šia problema“* (3 informantas).

Išvados

Tyrimo rezultatai leido pažvelgti į VDC specialistų patirtis paauglių mergaičių dalyvavimo IST aspektu. Duomenys atskleidžia, jog paaugles mergaites veikti virtualioje erdvėje skatina socialinis poreikis – noras bendrauti, svarbus ir eksperimentavimo siekis, kurį patenkinti padeda tam itin patraukli socialinių tinklų erdvė. Kita ryškėjanti priežastis, jog šiandien socialiniai tinklai tampa visuomenės kasdienybe, todėl dalyvavimas virtualioje erdvėje tampa būtinybe, siekiant tapti šiuolaikišku visuomenės nariu.

Specialistai pastebi, jog mergaičių siekis veikti IST reiškiasi vyraujant tam tikroms aplinkybėms: mergaitėms itin reikšminga, jog internetinė prieiga būtų pasiekiama bet kuriuo metu ir bet kur, todėl natūralu, jog reikšminga tampa ir virtuali prieiga VDC aplinkoje. Kita vertus, pastebima, jog mergaitėms labai patrauklus bendravimas virtualioje erdvėje, nes čia jos linkusios elgtis itin drąsiai, laisvai, slėpdamosis „už kaukių“, kas leidžia nebijoti būti atstumtoms, neįvertintoms.

Paauglių mergaičių veržimąsi veikti virtualioje erdvėje lemia šios sąlygos: tapatumo paieškos, veiklos skirtumai lyties ir amžiaus atžvilgiu, bendravimo sunkumai. Virtuali erdvė leidžia mergaitėms kurti įvairias tapatybes, konstruoti savo socialinį įvaizdį. Akcentuojama, jog socialiniai tinklai ypač populiarūs tarp tų paauglių mergaičių, kurios dažnai juos pasitelkia bendravimo tikslams, nori įveikti realaus bendravimo sunkumus, patenkinti socializacijos siekius.

Specialistai, atliepdami mergaičių poreikius bei norus, sudaro galimybes VDC aplinkoje laisvai naudotis interneto prieiga, tačiau kartu aktyviai domisi jų veikla, atlieka jos įvertinimą, kad kilus pavojui dėl mergaičių saugumo IST, galėtų tinkamai reaguoti.

VDC specialistų veiksmų strategijos sukelia tam tikras pasekmes, kurios leidžia suvokti, jog leidimas mergaitėms laisvai veikti IST nepasiteisina. Specialistai nerimauja, jog paauglių mergaičių veiksmai IST dažnai kelia grėsmę jų pačių ir kitų IST vartotojų gerovei, kas skatina specialistus atkreipti didesnį dėmesį į šią problemą ir inspiruoja ieškoti efektyvių šios problemos sprendimo būdų.

Literatūra

Amsteus, M. N. (2014). The Validity of Divergent Grounded Theory Method. *International Journal of Qualitative Methods,* 13, 71–87.

Barbovski, M., Marinescu, V., & Velicu, A. (2011). Being in contact with strangers: teenagers‘ exploration of alternative identities online. *Revista de Asistenta Sociala*, 10(2), 61–77.

Bergman, W., & Hutner, G. (2011). *Priklausomybė nuo kompiuterio. Kuo vaikus taip traukia modernios informacijos priemonės*. Vilnius: Vaga.

Burrow-Sanchez, J. J., Call, M. E., Zheng, R., & Drew, J. C. (2011). How School Counselors Can Help Prevent Online Victimization. *Journal of Counseling & Development*, 89, 3–10.

Christofides, E., Muise, A., & Desmarais, S. (2012). Risky dislocures on facebook: the effect of having a bad experience on online behavior. *Journal of adolescent research*, 27(6), 714–728.

Doornwaard, S. M, ter Bogt, M, Reitz, E., & van den Eijnden, R. (2015). *Sex-Related Online Behaviors, Perceived Peer Norms and Adolescents' Experience with Sexual Behavior: Testing an Integrative Model. PLoS ONE* 10(6), 47–59.

Dowdell, E. B., & Bradley, P. K. (2010). Risky internet behaviours: a case study of online and offline stalking. *The journal of school nursing*, 26(6), 432–443.

EU Kids Online II: European Children's Use, Risk and Safety Online. (2011). http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/Home.aspx (accesses October 2, 2017).

Europos strategija dėl vaikams geresnio interneto. (2012). Europos Komisija, Briuselis. http://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/?uri=CELEX%3A52012DC0196 (žiūrėta spalio 2, 2017).

ES Vaikų apsaugos skaitmeniniame pasaulyje aktas. (2012). http://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/?qid=1423651598227&uri=URISERV:si0023 (žiūrėta spalio 2, 2017).

Gamez-Guadix, M., Borrajo, E., & Almendros, C. (2016). Risky online behaviours among adolescents: Longitudinal relations among problematic Internet use, cyberbullying perpetration, and meeting strangers online. *Journal of Behavioural Addictions*, 5(1), 100 – 107.

Guščinskienė, J., & Kondrotaitė, G. (2006). Socialinės rizikos šeimų problemos: Pagėgių savivaldybės atvejo studija. *Socialinis darbas*, 5(2), 15–23.

Haataja, M. (2010). *Social media applications in marketing communications of the marketing oriented companies*. Aalto University School of Economics, Marketing Master's Thesis.

Kolpakova O., Liubimova, A., & Levina, O. (2012). *Understanding risky online behavior of 14–17 years old Russian children*. http://www.childcentre.info/robert/public/Kolpakova.pdf (accesses October 2, 2017).

Lietuvos Respublikos Nepilnamečių apsaugos nuo neigiamo viešosios informacijos poveikio įstatymas (2002). *Valstybės žinios*, 91(3890).

Lietuvos Respublikos Nepilnamečių apsaugos nuo neigiamo viešosios informacijos poveikio įstatymo 1,2,3,4,5,7,9 straipsnių pakeitimo ir papildymo įstatymas (2009). *Valstybės žinios*, 154(6959).

Lietuvos Respublikos Visuomenės informavimo pakeitimo įstatymas. (2006). *Valstybės žinios*, 82(3254).

Life online through children's eyes. (2017). Findings from the Children's Advisory Panel. https://www.telia.se/.../Life_online_through_childrens_eyes_CAP_report_2017.pdf ((žiūrėta spalio 2, 2017).

Livingstone, S., & Ólafsson, K. (2011). *Risky communication online*. London: EU Kids Online.

Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers‘ use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New media society*, 10(3), 393–411.

Livingstone, S., & Helsper, E. (2008). Parental mediation and children‘s internet use. *Journal of broadcasting & electronic media,* 52 (2), 581–599.

Livingstone, S., Kalmus V., & Talves, K. (2014). Girls' and boys' experiences of online risk and safety. In: C. Carter, L. Steiner & L. McLaughlin (Eds.). *The Routledge Companion to Media and Gender* (pp. 190-200). London: Routledge.

Marvasti, A., B. (2004). *Qualitative research in sociology*. London: Thousand Oaks.

Masiliauskienė, & E., Griškutė, V. (2010). Vaikų dienos centrų teikiamos paslaugos socialinės rizikos ir šeimų vaikams raiškos kontekstų empirinis tyrimas. *Mokytojų ugdymas*, 14(1), 138 – 155.

Meter, D. J., & Bauman, S. (2015). When Sharing Is a Bad Idea: The Effects of Online Social Network Engagement and Sharing Passwords with Friends on Cyberbullying Involvement. *Cyberpsichology, Behavior, and Social Networking*, 18, 437–442.

Noll, J. G., Chad E., & Barnes, J. E. (2013). Association of Maltreatment With High-Risk Internet Behaviors and Offline Encounters. *Pediatrics*, 10, 510–517.

Notten, N., & Nikken, P. (2014). Boys and girls taking risks online: A gendered perspective on social context and adolescents‘ risky online behavior. *New Media & Society*, 5, 1–23.
Paluckaitė, U., & Žardeckaitė-Matulaitienė, K. (2016). Students’ Engagement in Risky Online Behaviour: The Comparison of Youth and Secondary Schools’. *The Europian Proceedings of Social and Behavioral Sciences*, 11, 266–273.
Pilkauskaitė-Valickienė, R., Raižienė, S., & Žukauskienė, R. (2009). Elektroninių patyčių paplitimas tarp Klaipėdos apskrities vyresniųjų klasių moksleivių. *Socialinis darbas*, 8(2), 114–121.
Ruškus, J., Žvirdauskas, D., Kačenauskaitė, V., & Žvirdauskienė, R. (2009). *Paauglių elgsena elektroninėje erdvėje.* Vilnius: LR ŠMM.
Rupšienė, L., & Pranskūnienė, R. (2010). The variety of grounded theory: different versions of the same method or different methods? *Socialiniai mokslai,* 4(70), 7–19.
Smith, P.,K., Steffgen, G., & Sittichai, R. (2013). The nature of cyberbullying, and an international network. *Cyberbullying through the new media*, 3–19.
Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basic of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. London: Sage.
Welman, B., & Marin, A. (2009). *Social Network Analysis: An Introduction*. http://www2.units.it/dotstoriafil/MARIN%20WELLMAN%202009.pdf (žiūrėta spalio 2, 2017).
Žibėnienė, G., & Brasienė, D. (2013). Naudojimasis internetu, internetiniais socialiniais tinklais ir galimai patiriamos grėsmės: mokinių nuomonė. *Socialinės technologijos*, 3(1), 53–67.

THE THRUST TO ACT IN VIRTUAL SPACE AMONG TEENAGE GIRLS ATTENDING A CHILD DAY CARE CENTRE

RASA SKALIŠIENĖ
Klaipėda University

S u m m a r y

Online social networks are described as a fast-developing part of the Internet (Haataja, 2010); they unite people of common interests who themselves create the content of a particular website and interact with each other virtually (Wellman et al., 2009). By participating in online social networks (further referred to as OSN), young people often face a variety of risks that pose a threat to their safety. The problem of vulnerability on OSN is particularly acute in adolescence, since it is precisely at this age period when the peak of risky participation in online social networks is reached (Gamez-Guadix, Borrajo & Almendros, 2016; Paluckaitė Ž&ardeckaitė-Matulaitienė, 2016).

OSN as a particularly suitable environment for building relationships is especially valued by *children at risk*. The study by Livingstone and Helsper (2008) has revealed that adolescents at risk are the most vulnerable, as they find it possible to establish personal relationships on social networks, but fail to recognize the awaiting dangers. Adolescents who are less satisfied with their lives feel more confident and consider the online environment as an opportunity to eliminate a lack of communication (Pociūtė & Krancaitė, 2012; Livingstone & Helsper, 2008). Scientific studies (Notten, Nikken, 2014; Paluckaitė, Žardeckaitė-Matulaitienė, 2016) have identified the significance of the social context for risky involvement of adolescents in OSN: adolescents who are growing in dysfunctional and/or single-parent families often lack social skills; therefore, their participation in OSN is prone to higher risk exposures.

In the context of adolescent vulnerability in OSN, *the aspect of gender* becomes relevant as well. According to the results of the study called *Life Online - Through Children’s Eyes* (2017), girls spend more time communicating in social networks than boys. Therefore, teenage girls’ communication in OSN might often lead to their greater vulnerability in the following aspects: harassment, bullying, persecution, exploitation, sexual harassment, or seduction (Dowdell & Bradley, 2010).

Foreign researchers have analysed the problem of risky adolescents’ involvement in social networks (Meter et al.; 2015; Doornwaard at al, 2015; Livingstone et al., 2014; Christofides et al., 2012; Kolpakova, Luybimova & Levina, 2012). A few studies (Paluckaitė & Žardeckaitė-Matulaitienė, 2016; Noll et al, 2013; Burrow-Sanchez et al, 2011; Bergman & Hutner, 2011) have identified the effects of the threats experienced

by adolescents at risk on OSN; however a deeper and a more comprehensive research on girls' involvement in OSN is lacking.

The object of the research is the expression of involvement in OSN among teenage girls attending a *CDCC*.

The purpose of the research is to deepen the understanding of the involvement in OSN among teenage girls attending a *CDCC*.

Tasks: To reveal the reasons that motivate teenage girls to participate in the OSN environment; To identify the contextual and intervening factors that determine the teenage girls' involvement in OSN; To highlight the strategies of actions/interactions of specialists of *CDCCs* in the process of adolescents' involvement in OSN and its consequences.

The research has been accomplished by applying the grounded theory methodology (further referred to as GTM), *a version of a systematic grounded theory* developed by Strauss and Corbin (1990). The research was carried out in the period of 2015-2016, in *Children Day Care Centres* in various cities of Lithuania. Data on the experiences of specialists in this aspect of research have been collected by means of a semi-structured interview. The specialists of *CDCCs* have been chosen as the participants of the interview. The research involved 16 specialists from *CDCCs* of Vilnius, Kaunas, Klaipėda, Mažeikiai, Telšiai, Šiauliai, Skuodas cities and districts.

The results of the research have enabled to view the experiences of the specialists of *CDCCs* from the point of view of teenage girls' involvement in OSN. The data reveal that teenage girls are motivated to participate in the virtual space by a social need – a desire to communicate; striving to experiment is also important, it is supported by an especially attractive environment of social networks. Another emerging reason is the fact that social networks are becoming a routine of today's society; therefore, the involvement in the virtual space becomes a necessity in order to become a modern member of society.

Specialists notice that girls' desire to act on OSN emerges under certain conditions: it is especially important for girls that the Internet would be accessible anytime and anywhere, thus it is natural that virtual access in the *CDCC* environment becomes significant as well. On the other hand, it is noticeable that girls are very attracted to communication in virtual space because there they tend to behave very bravely, freely, hiding behind "masks", which allows them not to be afraid of being rebuffed, not appreciated.

The thrust for girls to act in virtual space is determined by the following conditions: the search for identity, activity differences in respect of gender and age, and difficulties in communication. Virtual space enables the girls to create different identities, to construct their own social image. It is emphasised that social networks are especially popular among those teenage girls who often use them for communication purposes, who want to overcome difficulties of real communication and to satisfy the aspirations of socialisation.

Specialists, responding to the needs and wishes of girls, provide them with the possibilities to access the Internet in the *CDCC* environment freely, but they also show an active interest in girls' activities and assess them in order they could respond appropriately if faced with a threat to girls' safety on OSN.

Strategies of actions of *CDCCs* specialists have certain implications that enable to perceive that allowing girls to freely act on OSN is not successful. Specialists are concerned with the fact that teenage girls' actions on OSN often pose a threat to the well-being of their own and other OSN users; it encourages the specialists to pay more attention to this problem and inspires to search for effective solutions to this problem.

MOKYTOJUI – VISAVERČIAM TYRIMO DALYVIUI – KYLANTYS IŠŠŪKIAI ATLIEKANT ETNOGRAFINĮ TYRIMĄ

VAIVA ŠAULIENĖ
Klaipėdos universitetas

Anotacija. Šiame straipsnyje keliamas tyrimo klausimas: su kokiais iššūkiais susiduria mokytojas-visavertis tyrimo dalyvis, kuris atlieka etnografinį tyrimą? Literatūros analizė teigia, jog mokytojasvisavertis tyrimo dalyvis turi privalumų: geresnis grupės kultūros supratimas; laisvesnis ir natūralesnis elgesys su tiriamaisiais; artimesnis santykis su tiriamaisiais (Bonner ir Tolhurst, 2002), bet ir susiduria su tam tikrais iššūkiais: objektyvumo stoka, tyrimo etika, skirtingų vaidmenų valdymas, konfliktinių situacijų poveikis tyrimui ir kt. Pugh, Mitchell, and Brooks (2000) pataria išlaikyti pusiausvyrą tarp tam tikrų vaidmenų: tyrėjo ir vidinio (*insider*) žmogaus bendruomenėje vaidmens, taip sumažinant kylančių iššūkių skaičių. Šiame straipsnyje kreipiamas dėmesys į mokytojo-tyrėjo, visaverčio tyrimo dalyvio (*insider*), išskirtinumą, pateikiamos autorės įžvalgos, kaip jai pavyko susidoroti su iškylančiais iššūkiais.
Esminiai žodžiai: etnografinis tyrimas, iššūkiai, mokytojas-tyrėjas, visavertis tyrimo dalyvis.

Abstract. The focal question raised in this article is what challenges does the teacher-insider-complete participant have to face? The literature analysis reveals that researcher-complete participant has a lot of benefits: he is able to understand the researched culture better; his behavior towards the researched ones is more natural and relaxed; he is able to develop a much closer relationship with the group (Bonner & Tolhurst, 2002). On the other hand, the complete participant also faces many challenges: lack of objectivity, research ethics problems, management of different roles (researcher-teacher), the influence of conflict situations etc. Pugh, Mitchell, and Brooks (2000) suggest maintaining the balance between the role of the researcher and the role of the insider. According to scholars, doing that should reduce the number of challenges appearing. The main focus of this article is to bring attention to the uniqueness of teacher-researcher-complete participant and how the author managed to deal with all the challenges she faced.
Key words: ethnographic inquiry, challenges, teacher-researcher, complete participant.

Įvadas

Atlikdamas etnografinį tyrimą tyrėjas siekia apimti kultūrines grupes, kultūrines sistemas (Alexander, 2005) ir ne tik aprašyti, bet ir interpretuoti kolektyvines vertybių sistemas, nuostatas ir įsitikinimus, kultūrinius elgesio modelius, bendrabūvio taisykles, toje kultūrinėje grupėje / sistemoje vartojamą kalbą, simbolių sistemas, tai kultūrinei grupei būdingą / priklausančią artefaktų visumą. Šio tyrimo strategija padeda tyrėjui įsigilinti į tam tikros kultūros ir socialinės srities interesų raiškos stebėjimą ir ilgą laiką leisti tarp savo mokslinio tyrimo subjektų. Etnografinis tyrimas apima tęstinį, išplėstą tam tikros grupės stebėjimą, dažniausiai taikant stebėjimo dalyvaujant metodą, kai tyrėjas yra įsitraukęs į kasdienį stebimų žmonių gyvenimą (Creswell, 2007).

Etnografinis tyrimas yra reiklus laiko atžvilgiu, taip pat reikalauja dalyvauti procesuose, kad būtų suprastas tiriamas reiškinys „iš vidaus“. Todėl dažnai naudojamas stebėjimas dalyvaujant (*participant observation*), stebėjimas „iš šalies“, interviu, dienoraščiai, *fokus* grupės ir vizualinė grupės gyvensenos dokumentacija. Etnografiniame tyrime beveik neišvengiamas yra „lauko“ tyrimas. Kartais sunkiai „gerinami“ duomenys, sunku juos įprasminti teorinėmis žiniomis. Gautų duomenų formos yra stebėjimo užrašai, vaizdo medžiaga, individualių interviu įrašai, *fokus* grupių interviu įrašai, tyrimo proceso refleksija, dienoraščiai.

Kultūrinių praktikų studijavimas – tai tyrimo procesas, kurio metu tyrėjas siekia gauti vidinę informaciją *(angl. k. insider perspective)* apie tiriamųjų kasdieninį gyvenimą ir socialinius įvykius. Tyrėjo uždavinys – iš vidaus suprasti socialiai konstruojamą kultūrą, „pamatyti“ konstruojamą realybę iš tiriamųjų perspektyvos (*angl. k. insider perspective*). Kultūros modeliai, anot A. Skukauskaitės (2006), yra konstruojami per laiką grupės nariams bendraujant vieniems su kitais, taip pat įsitraukiant į grupę ir kitiems žmonėms (*angl. k. outsiders*): naujiems grupės nariams, stebėtojams ir pan. Taigi kultūros pažinimas negali būti vieno grupės nario pažinimas, jo individualumo „pamatymas“, kultūros modelį konstruoja grupė žmonių, kurie sąveikauja tarpusavyje. Kaip teigia J. L. Green ir kt. (2003), kiekvienas individas (grupės narys), priklausomai nuo to, kokiose kultūrinėse praktikose jis dalyvauja, turės ypatingą, savitą kultūros aspektų žinojimą, suvokimą. Mokslininkė įspėja, jog vadovaujantis šiuo požiūriu, mes negalime pasitikėti vienu informantu interpretuodami tyrimo duomenis.

Atliekant etnografinį tyrimą dažniausiai pasirenkama duomenų rinkimo procedūra – stebėjimas. Kaip mes stebėsime, ką mes stebėsime, priklauso nuo pasirinkto stebėjimo dalyvaujant būdo. Spradley (1980) išskiria stebėjimo dalyvaujant penkis būdus: nedalyvavimas, pasyvus dalyvavimas, vidutinis dalyvavimas, aktyvus dalyvavimas, visavertis dalyvavimas.

Spradley (1980) išskiria tiesiog dalyvavimą socialinėje veikloje ir dalyvavimą stebint. Jis teigia, kad dažnai mes kasdieninėje veikloje tiesiog esame dalyviai, negalvojame apie taisykles, elgiamės taip, kaip visada, ir savęs nestebime. Taigi stebėjimas dalyvaujant yra procesas iš dviejų skirtingų, tačiau susipynusių, dalių (Bernard, 2006). Mokslininkas teigia, jog stebėjimas dalyvaujant labai skiriasi nuo grynojo stebėjimo ar grynojo dalyvavimo. Anot Spradley (1980), norėdami būti dalyvaujančiu stebėtoju, turime gerai pažinti aplinką, kurioje vykdysime stebėjimą, turime nesijausti „svetimais“ toje aplinkoje, kurią stebime.

Mokslininkas Adler (1987) pažymi, jog kokybiniuose tyrimuose, kurie susiję su stebėjimo metodais, galime identifikuoti tris tyrėjo vaidmenis: 1) periferinis tyrimo dalyvis: kada tyrėjas nedalyvauja pagrindinėse kultūrinės grupės veiklose, yra stebėtojas; 2) aktyvus tyrimo dalyvis: kada tyrėjas įsitraukia į pagrindines kultūrinės grupės veiklas, tačiau nesiekia susitapatinti ir siekti bendrų grupės tikslų; 3) visavertis dalyvis (*compete member*), kada tyrėjas yra tiriamosios grupės narys, pats dalyvauja kultūrinės grupės veikloje arba tas tyrėjas, kuris visiškai įsitraukia į grupės veiklą per tyrimo laiką ir tampa tikru tos grupės nariu. Kiekvienas iš šių vaidmenų – iššūkis tyrėjui.

Nors mokslinėje literatūroje dažnai analizuojami vidinio (*insider*) ir išorinio (*outsider*) tyrėjo vaidmenys: pranašumai, iššūkiai, palyginimai, tačiau nepavyko rasti mokslinės literatūros apie tai, kokie iššūkiai kyla mokytojui-visaverčiam tyrimo dalyviui (vidiniam žmogui grupėje) ir kaip galima tuos iššūkius įveikti. Šiame straipsnyje bus analizuojami mokytojui-tyrėjui, visaverčiam tyrimo dalyviui (*insider*), kylantys iššūkiai.

Tyrimo klausimas: su kokiais iššūkiais susiduria mokytojas-visavertis tyrimo dalyvis, atlikdamas etnografinį tyrimą?

Tyrimo tikslas – atskleisti, su kokiais iššūkiais susiduria mokytojas-visavertis tyrimo dalyvis, atlikdamas etnografinį tyrimą.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros analizė, refleksija.

Mokytojo – visaverčio tyrimo dalyvio – pranašumai

Vienas įdomiausių tyrėjo vaidmenų, kada tyrėjas ir yra vidinis (*ang. insider*) žmogus, kuris yra visavertis tyrimo dalyvis (*angl. complete participant*) tyrime (Bonner ir Tolhurst, 2002; Hewitt-Tylor, 2002). Tokiu atveju dažniausiai tyrėjas jau būna socialinės grupės narys, kitaip dar vadinamas, „vietinis“ žmogus tiriamoje grupėje (Adler ir Adler, 1994; Kennedy, 1999; Pugh, Mitchell ir Brooks, 2000). Bonner ir Tolhurst (2002) taip pat įvardija panašius 3 pagrindinius vidinio tyrėjo (*insider*) pranašumus: geresnis grupės kultūros supratimas; laisvesnis ir natūralesnis elgesys su tiriamaisiais (nebereikia ieškoti „priėjimo“ prie kultūrinės grupės, nebėra adaptacijos grupėje periodo); taip pat artimesnis santykis su tiriamaisiais. Vidiniai (*insider*) tyrėjai dažniausiai žymiai lengviau įtraukia tyrimo dalyvius į tyrimo eigą: jie nebijo dalintis savo patirtimi, yra atviresni tyrėjui, todėl tyrėjui yra lengviau gauti turtingesnės tyrimo medžiagos (Dwyer ir Buckle 2009).

Galime pastebėti, jog Bonner ir Tolhurst (2002) išvardinti 3 pagrindiniai vidinio tyrėjo (*insider*) pranašumai „atveria“ lengvesnį kelią tyrėjui. Atlikdama tyrimą, aš pati, kaip tyrėja, patyriau, jog šie 3 Bonner ir Tolhurst (2002) išskirti pranašumai tikrai egzistuoja. Prieš atlikdama tyrimą aukštesniųjų klasių mokinių chore, dirbau 4 metus šio choro chormeistere (choro vadovės padėjėja, atsakinga už choro merginų dainų partijų mokymąsi). Pirmiausia reikėjo gauti mokyklos direktoriaus ir choro vadovės sutikimą atlikti tyrimą būtent x mokykloje ir būtent su x aukštesniųjų klasių mokinių choru. Kadangi čia jau darbuojuosi ne vienerius metus, šiuos leidimus gauti buvo nesudėtinga: ir mokyklos direktorius, ir choro vadovė pasitikėjo manimi, leido vykdyti tyrimą mano pasirinktoje x mokykloje su x aukštesniųjų klasių mokinių choru. Mokiniai taip pat sutiko, jog tyrimas būtų vykdomas, neprieštaravo ir jų tėvai (pasirašydami sutikimus), jog mokiniai bus filmuojami, o medžiaga naudojama tyrimo tikslais. Manau, būtent mokinių pažinojimas ir ne vienerių metų darbas padėjo lengviau gauti sutikimus atlikti tyrimą.

Kadangi dirbu ir su 5–8 klasių choru bei turiu muzikos pamokų šioms klasėms, atėjusieji dainuoti į aukštesniųjų klasių mokinių chorą jau mane pažįsta, mokykloje bendraujame ne vienerius metus. Šis pranašumas

„leido“ rinkti turtingesnę tyrimo medžiagą: mokiniai noriai dalinosi savo mintimis, nebijojo pasakoti apie choro veiklą iš savo perspektyvos, drąsiai kalbėjo apie iškilusias problemas, jų sprendimo būdus, naujų choro dalyvių „priėmimą“. Pertraukų metu mokiniai tarpusavyje diskutuodavo, kas patiko repeticijoje, kas pavyko, kas nelabai, o mūsų bendru sutarimu aš galėjau klausyti jų pokalbių.

Kaip teigia Dwyer and Buckle (2009), vidiniai (*insider*) tyrėjai dažniausiai žymiai lengviau įtraukia tyrimo dalyvius į tyrimo eigą. Atliekant tyrimą, choro klasėje buvo pastatytos kameros, filmuojančios mokinių veiklą. Atsitiko taip, jog mokiniai prieš kameras norėjo pasirodyti kuo geriau – parodyti visas savo gerąsias puses. Po pirmųjų pamokų su choro vadove kalbėjome, jog kažkas ne taip, darbas vyksta ne taip, kaip visada (esame įpratę ir prie choristų pokštų, kai kurių mokinių atsainaus darbo ar mobilaus telefono naudojimosi ne mokymosi tikslais). Iš dalies mums tai buvo pakankamai patogu: mokiniai labiau susikaupę, labiau stengiasi, mažiau triukšmauja, tačiau mes supratome, jog tai nėra tas mūsų choras, koks jis būna kasdien. Nors pirmiausia buvo susikaustymas, norėjimas parodyti stipriąsias puses, choro pamokos vyko nenatūraliai, tačiau jau 3-–4 pamokas mokiniai ėmė nebepastebėti kamerų, per pertraukas dar ir su jomis „pažaisti“, tai buvo ypač naudinga dėl turtingesnės tyrimo medžiagos . Taip mokiniai „surinko“ informaciją apie savo kasdieninį darbą chore, choro „gyvenimo ritmą“.

Mokytojo-tyrėjo iššūkiai atliekant stebėjimo dalyvaujant tyrimą

Nors vidinis (*insider*) tyrėjas ir turi daug pranašumų: geresnis grupės kultūros supratimas, laisvesnis ir natūralesnis elgesys su tiriamaisiais, žymiai artimesnis santykis su tiriamaisiais, tačiau jis susiduria ir su trukdžiais – tam tikrais iššūkiais. Mokslininkai išskiria šiuos pagrindinius iššūkius: objektyvumo stoka, tyrimo etikos iššūkiai, skirtingų vaidmenų (tyrėjas-mokytojas) valdymas, konfliktinių situacijų poveikis tyrimui ir kt.

Vienas iš vidinio tyrėjo iššūkių – objektyvumo stoka. DeLyser (2001) pateikia pavyzdį: „jei mes turime labai glaudų ryšį su tiriamaisiais, galime prarasti objektyvumo nuovoką“. Objektyvumo stoką šiuo atveju įvardija ir daugiau mokslininkų: Chavez (2008), Innes (2009), Kusow (2003). Taip įvyksta todėl, jog tyrėjas jau turi susiformavusį savitą supratimą apie grupės kultūrą, kuris gali kliudyti „pamatyti tikrovę“, todėl tyrėjas gali padaryti klaidingas išvadas. Kaip teigia Pitman (2002), vidinis (*insider*) tyrėjas gali savo matymo perspektyvą suvienodinti su savo tiriamųjų perspektyva, todėl tyrimo rezultatai gali tapti klaidingi.

Kada pradėjau vykdyti tyrimą, filmuoti pirmąsias pamokas, atrodė, jog aš viską žinau: žinau pamokų struktūrą, darbo ypatumus, pažįstu mokinius ir pan. Tada kilo klausimas: tai ką aš galėsiu pasakyti apie mokymosi kultūrą? Kam man tada filmuoti ir stebėti šias pamokas? Tačiau gilindamasi į metodologinę literatūrą atradau, jog tyrėjui svarbu pamatyti viską „kitomis akimis“, iš tiriamųjų perspektyvos. Tokiu būdu pradėjau analizuoti turimą medžiagą ir ieškoti tam tikrų sankirtos taškų, kurie galėtų būti susiję su mokymosi kultūra. Sunkiausia buvo „nustumti į šoną“ tai, ką žinau, ir pamatyti situacijas, vykdomą veiklą kitomis akimis. Šiuo atveju man padėdavo vaidmenų žaidimas: įsivaizduodavau, jog esu visiškai svetimas žmogus, kuris stebi filmuotą veiklą, arba, jog esu vienas iš choro dalyvių, kuris dalyvauja pamokoje. Analizuodama mokslinę literatūrą, atradau, jog mokslininkai pataria vidiniam (*insider*) tyrėjui savo kultūrinę grupę matyti „atvertomis akimis“ („*with open eyes*“). Brannick & Coghlan (2007) pataria analizuojant tyrimo rezultatus pabandyti pažvelgti iš skirtingų perspektyvų: ir iš savo kaip tyrėjo, bet ir iš tiriamųjų perspektyvos.

Vienas įdomiausių vidinių (*insider*) tyrėjo iššūkių – tai tyrimo etika. Atrodytų, jog tyrėjui daug lengviau gauti tiriamųjų sutikimus dalyvauti tyrime, tiriamieji yra suinteresuoti dalyvauti tyrime. Tačiau, kaip teigia Dadich (2004), dažnai iškyla netikėtų etinių problemų: pvz., tiriamieji linkę parodyti gerąsias savo puses, nori įtikti tyrėjui. Ši problema dažniausiai išsisprendžia savaime, nes tyrimas trunka ilgesnį laiką, todėl veikla natūralizuojasi ir grįžta „į vėžias“. Atliekant tyrimą, choro pamokos buvo filmuojamos (2 kameros), viena vaizdo kamera duodama vienam iš tiriamųjų (1 kartą per 2 savaites). Nors iš pradžių kilo šioks toks diskomfortas dėl filmuojančių kamerų (mokiniai norėjo parodyti tik savo geriausias puses, darbas vyko nenatūraliai), tačiau jau po 3 pamokos šis diskomforto jausmas dingo. Per pertraukas net patys mokiniai pasiimdavo kameras ir filmuodavo savo veiklas, „imdavo interviu“ iš choro dalyvių ir tai virto savotišku gyvenimo būdu. Būtent ši jų veikla tapo „turtingesnės“ informacijos apie mokymosi kultūrą šaltiniu. Taip pat man kilo abejonės, ar bus norinčių choro dalyvių filmuoti trečiąja kamera (kada buvo duodama kamera

vienam iš choro dalyvių), tačiau norintieji netilpo į eilę, todėl teko spręsti, kuris iš mokinių galėtų filmuoti. Pasitarusios su choro vadove nusprendėme, jog trečiąja kamera galės filmuoti tie mokiniai, kurie nepraleidžia choro pamokų ir aktyviai jose dirba. Tai netgi pakėlė mokymosi chore motyvaciją.

Tačiau tai ne vienintelis su tyrimo etika susijęs iššūkis. Dar didesnis iššūkis kyla visaverčiam tyrimo dalyviui (*complete participant*), kuris ir organizuoja tiriamos grupės veiklą. Tada visavertis tyrimo dalyvis „atlieka“ net kelis vaidmenis kartu: jis ir tyrėjas, ir mokytojas. Pvz., nors chorui vadovauja choro vadovė, ji organizuoja pagrindines veiklas, tačiau man, kaip chormeisterei, tenka organizuoti merginų dainų partijų mokymąsi. Choro pamokos vyksta 1 kartą per savaitę po 2 pamokas. Gerai, jog dažniausiai viena pamoka būna bendra, kai visi choro dalyviai dirba kartu, mokymosi procesui vadovauja choro vadovė. Tačiau viena pamoka yra skirta dirbti atskirai: aš dirbu su merginomis, vadovė dirba su vaikinais. Taigi tą vieną pamoką aš pati vadovauju mokymosi procesui, pati esu tam tikra kultūros formuotoja grupėje.

Taigi šioje situacijoje mokytojas-tyrėjas yra visiškai įsitraukęs dalyvis (*complete participant*). Taip iškyla etinė problema: kaip išlaikyti pusiausvyrą tarp vidinio (*insider*) žmogaus vaidmens ir tyrėjo vaidmens (DeLyser, 2001; Kanuha, 2000). Mano atveju tenka laviruoti ir tarp 3 vaidmenų: pavyzdžiui, vidinio (*insider*) dalyvio, mokytojo vaidmens ir tyrėjo vaidmens. Tokiu atveju sunku išlaikyti koncentraciją: vidinio dalyvio vaidmuo reikalauja visiškai įsitraukti į vykdomas veiklas, mokytojo vaidmuo reikalauja dirbti su mokiniais, tyrėjo vaidmuo reikalauja stebėti tiriamųjų veiklą. Anot Kanuha (2000), tokiu atveju labai sunku išlaikyti koncentraciją kaip tyrėjui, naudingos tyrimo medžiagos rinkėjui, nes norisi susikoncentruoti į veiklą, kuri vykdoma čia ir dabar.

Šią problemą pastebi ir Spradley (1980), kuris teigia, kad dažnai mes kasdieninėje veikloje tiesiog esame dalyviai, negalvojame apie taisykles, elgiamės taip, kaip visada, ir savęs nestebime. Mokslininkas teigia, kad dalyvaujantis stebėtojas visada turi mintyse turėti 2 tikslus: 1) užsiimti veikla konkrečioje situacijoje; 2) stebėti veiklas, žmones, fizinius aspektus toje situacijoje. Spradley (1980) teigia, jog norint būti stebėtoju dalyvaujant reikia analizuoti situaciją, galvoje turėti abu šiuos tikslus, bandyti pamatyti, kaip žmonės elgiasi, ką jie daro, ką daro jų kūno dalys, ką jie kalba konkrečioje situacijoje, kartu dalyvaujant su tiriamaisiais veikloje, etnografui reikia ugdytis platesnį matymą. Stebėjimas dalyvaujant etnografo reikalauja auginti savo suvokimą, didinti savo pastabumą, pastebėti nepastebimus, savaime suprantamus kaip matomus, išskirtinius dalykus. Kiekvienas tyrėjas, siekdamas sužinoti, tyrinėti tam tikrą kultūrinę grupę, į ją įsilieja, taigi yra grupės dalis, tačiau tyrinėdamas jis yra tarsi grupės viduje, dalyvauja grupės veikloje, bet ir išorėje, nes siekia viską pamatyti, suvokti iš išorės. Kartu labai svarbi savistaba, kada tyrėjas stebi savo veiksmus bendruomenėje.

Norėdama stebėti choro pamokas, tačiau matydama, jog užrašai nesuteiks tiek daug informacijos, pasirinkau pamokų filmavimą, kaip pagalbinę priemonę stebėti vykstančias veiklas ir tyrimo dalyvius. Chore dainuoja apie 60 mokinių, todėl būtų labai sunku stebėti šiuos mokinius, jų veiklas, tuo labiau jas aprašyti. Choro dalyvių filmavimas padėjo ir vykdyti veiklą, ir surinkti filmuotą medžiagą, ir esminius aspektus pasižymėti stebėjimo protokole. Taip pat filmuota medžiaga „padėjo“ iš naujo, kitomis akimis pažvelgti į veiklas, įvairias situacijas, mokinių reakcijas, kartu tai padėjo ir pamatyti savo veiksmus, elgesį grupėje, pažvelgti ir į save (kaip dalyvį, kaip mokytoją, kaip tyrėją) iš šono.

Spradley (1980) teigia, jog norėdami būti dalyvaujančiu stebėtoju, turime gerai pažinti aplinką, kurioje vykdysime stebėjimą, turime nesijausti „svetimais“ toje aplinkoje, kurią stebime. Bet, anot Munro ir kt. (2004), ši mokytojo-tyrėjo galia gali paveikti tyrimą. Kodėl? Pirma, dėl to, jog formuojama mokymosi kultūra priklauso nuo mokytojo. Antra, tyrėjui sunku atsiriboti nuo mokymosi proceso ir pažvelgti į tyrimą „kitomis akimis“. Be šių sunkumų, iškyla ir trečiasis: konfliktinės situacijos klasėje, kurios „paveikia“ mokytoją ir kaip asmenybę, kaip mokymosi kultūros formuotoją, tačiau tuo pačiu metu ir mokytoją kaip tyrėją, kurio santykis su tiriamaisiais pagal metodologines nuostatas turėtų būti glaudus ir šiltas, tyrėjas neturėtų būti veikiamas emocijų.

Šiuo atveju iškyla klausimas dėl „galios“, kurią jaučia tiriamieji (Kvale,1996). Mokytojas organizuoja procesą, jį valdo, pats jame dalyvauja. Vadinasi, visas mokymosi procesas priklauso nuo mokytojo: jis formuoja pamokos tikslus ir uždavinius, mokiniai paklūsta mokytojo nurodymams. Mokslininkai tyrinėja galios fenomeną edukologijoje (Aguinis, Nesler, Quigley, Lee, Tedeschi, 1996; Cothran ir Ennis, 1997;

Kreisberg, 1992), kurį supranta kaip mokytojo ir mokinių santykį, kuriame skatinamas bendradarbiavimas, tačiau dažniausiai susiduriame su tuo, jog mokytojas yra „aukštesnis“ už mokinius.

Atlikdama tyrimą turėjau ir vadovauti mokymosi procesui, ir tyrimui. Vadovaudama choro dalyvių darbui dažnai įsitraukiu tiek į veiklą, kad pamirštu „stebėtojo“ pareigas. Taip pat, natūralu, jog kyla ir įvairių emocijų. Mokslinėje literatūroje dažnai diskutuojama, kad santykis su tiriamaisiais turėtų būti draugiškas, nekeliantis įtampos ir pan., tačiau darbo procese iškyla problemų, kurios kelia ir pyktį, ir nepasitenkinimą, ir nepasitikėjimą savimi. Tada ir kilo klausimas: kaip nepasiduoti emocijoms ir išlikti objektyviam probleminėse situacijose?

Pavyzdžiui, susidūriau su konfliktine situacija dirbama su merginų grupe. Peržiūrėjusi filmuotą medžiagą, aprašiau situaciją, kuri kilo klasėje būtent „žmogaus iš šono“ perspektyva: *Pirmadienis. Vyksta choro pamoka 9–10 klasių mokiniams. Tai 7 pamoka mokiniams. Choro pamokos mokiniams mokykloje yra privalomos. Klasėje jie sėdi trimis eilėmis (eilė prie sienos – sopranai; vidurinė eilė ir eilė prie lango – altai). Mokytoja sėdi prie pianino ir veda pamoką. Pamoka prasideda priminimu, jog mokiniai per choro pamokas turėtų sėdėti tiesiai, taisyklingai kvėpuoti, turėti natas ir jas sekti. Priminus šiuos dalykus mokytoja kartu su visais atlieka vokalinius pratimus: mokytoja parodo – mokiniai atkartoja principu. Tačiau jau pirmojo pratimo metu mokytoja pastebi, jog Urtė (kuri sėdi sopranų eilėje), dainuoja tik kas antrą natą, sėdi netaisyklingai, neišsižioja ir trukdo suolo draugei. Mokytoja pasako pastabą: „Urte, norėčiau, kad pradėtum rimtai dirbti: atsisėstum tiesiai ir stengtumeisi taisyklingai dainuoti.“ Mokinė piktai dėbteli į mokytoją, burbteli, kad ji taip ir daro. Mokytoja dar kartą pakartoja pastabą ir imasi kito vokalo pratimo. Parodžiusi kitą vokalinį pratimą mokytoja stebi dainuojančius mokinius, paragina įdėti daugiau pastangų. Žvelgdama į mokinius ji vėl pamato, jog Urtė ir toliau nesižioja, kojos užkeltos viena ant kitos, pinasi sau kasas. Mokytoja sustabdo pratimą. Atsisukusi į Urtę jau piktesniu tonu sako: „Urte, čia yra choro pamoka, o ne grožio salonas. Prašau nustoti žaisti ir pradėti dirbti. Jeigu Tau nesiseka dirbti su visais, prašysiu, jog dainuotum solo.“ Išklausiusi mokytojos pastabas Urtė neparodo jokių emocijų, tik sėdi ir žiūri į stalą. Toliau mokytoja tęsia vokalines pratybas. Tačiau vos įpusėjus pratimą, ji vėl pastebi, jog Urtė visiškai nedainuoja, sėdi pasirėmusi galvą ir paišo pieštuku ant natų. Mokytoja sustabdo pratimą ir kreipiasi į Urtę: „Kadangi Urtei su visais nesiseka dainuoti, paprašykime jos padainuoti vienos, galbūt jai patinka dainuoti tik solo.“ Po šių žodžių mokytoja pradeda pratimą žiūrėdama į Urtę. Kiti mokiniai taip pat stebi bendramokslę. Urtė, kurios buvo prašyta padainuoti, tiesiog tyli ir piktai spokso į mokytoją. Po 3 kartų mokytoja nustoja groti. Atsisuka vėl į Urtę: „Nedainuosi?“ Urtė tyli. Mokytoja: „Čia choro pamoka, kuri visiems yra privaloma. Aš negaliu leisti tau vienai būti išskirtinei ir choro metu piešti ar užsiimti kitokia veikla. Šiandienos Tavo darbą aš vertinu vienetu.“ Urtė dėbteli į mokytoja ir sako: „O man vienodai. Rašykite, kiek norite. Nenorėsiu ir nedainuosiu.“ Mokytoja atsako: „Po pamokos norėčiau su tavimi individualiai pasikalbėti.“ Ir tęsia pamoką nebekreipdama dėmesio į Urtę.*

Aprašiusi šią situaciją iš filmuotos medžiagos, kad geriau suprasčiau, kas vyksta, ėmiau tą pačią situaciją aprašyti iš mano, kaip mokytojo, perspektyvos: *Mėgstu klasėje tvarką ir rimtą darbą. Kiekvienąkart atėjusi į pamoką jaučiuosi kaip vienas lauke karys. Jaučiuosi, tarsi kovočiau su didžiausiu pasipriešinimu. Pamokos pradžioje, priminusi mokiniams, kaip reikėtų taisyklingai dainuoti, tikėjausi, kad priminimas nuteiks rimtam darbui ir galėsime padirbėti. Pradėjus dainuoti vokalinius pratimus, pastebėjau, kad Urtė nedaro nieko. Pagalvojau, kad gal jai skauda ką nors, gal ji blogai jaučiasi. Tačiau atsiminiau, jog ji beveik kiekvieną pamoką taip elgiasi. Po pirmojo pratimo man kilo pyktis, todėl paprašiau pasitaisyti pagal mano išsakytas pastabas. Pamačiau tik pasipriešinimą jos akyse. Ji į mane žiūrėjo paniekinamu žvilgsniu. Susivaldžiau ir tęsiau pratimą. Po antros pastabos pamačiau, kad ne tik ji nekeičia savo elgesio, tačiau dar labiau mane provokuoja. Mano kantrybė seko. Paprašiau jos padainuoti solo (žinojau, kad niekas chore nemėgsta dainuoti vienas, nes dažnai neatsimena partijos). Perėjau tarsi į puolimą. Kai supratau, kad ji tikrai nedainuos pratimo, įspėjau apie blogą įvertinimą. Tačiau ir tai jis jai nieko nereiškia. Esu net nugirdusi pasakojimą, kaip jos mama juokiasi iš to, kad Urtė chore nedirba ar gauna blogus pažymius. Juk čia ne kokia matematika. Pasakius apie blogą įvertinimą kiek palengvėjo, juk be Urtės klasėje dar sėdi 28 mokiniai, kurie staiga gali pradėti elgtis kaip Urtė. O tada choro pamoka sugriūtų. Paprašiau Urtės pasilikti po pamokos individualiai pasišnekėti. Tęsiau pamoką bandydama net nežiūrėti į Urtės pusę, kad manyje nekiltų dar didesnis pyktis ir nepasitenkinimas. Jaučiausi palaužta, pikta ir nusivylusi. Po pamokos pasiliko Urtė. Bandžiau prakalbinti, kodėl ji taip*

elgiasi. Ji man pasakė: „Man nepatinka dainuoti. Aš nemėgstu choro.“ Aš bandžiau paaiškinti, jog gyvenime bus dar labai daug dalykų, kuriuos reikės daryti, nors to ir labai nenorės. Tokiu atveju reikės savyje rasti jėgų ir motyvacijos tuos darbus padaryti. Taip ir šiuo atveju, turi rasti jėgų ir motyvacijos stengtis, nes tai duos teigiamų rezultatų Tau kaip asmenybei. Po šio pokalbio man nepasidarė geriau. Aš žinau, kad per trumpą laiką ji nesupras, ką aš norėjau jai pasakyti. Mane apėmė neviltis ir graužatis, kad nesu gera mokytoja.

Perskaičiusi situaciją, kurią parašiau iš savo, kaip mokytojos, perspektyvos, niekaip negalėjau atsiriboti nuo man kylančių emocijų: nepasitenkinimo, liūdesio, nevilties. Man kilo klausimas: kaip, man, kaip tyrėjai, atsiriboti nuo šių emocijų ir interpretuoti šią situaciją? Kaip išlaikyti „šiltą“ bendradarbiavimą su tiriamąja? Ar ši situacija nepakeis tyrimo duomenų interpretacijos? Ar nesusidursiu su objektyvumo stoka? Ar mano interpretacijai neturės įtakos mano, kaip mokytojos, „galia“? Taigi, interpretuodami konfliktinę situaciją vėl grįžtame prie jau išvardintų kylančių iššūkių, su kuriais susiduria mokytojas-tyrėjas, visavertis tyrimo dalyvis. O kaip juos įveikti – tai tyrėjo uždavinys, kuris pasitelkiant mokslinę literatūrą, intuiciją bei savo veiksmų stebėjimą stengiasi pateikti kuo objektyvesnius tyrimo rezultatus.

Diskusija

Literatūros analizė atskleidžia, jog mokytojas-visavertis tyrimo dalyvis turi privalumų: geresnis grupės kultūros supratimas; laisvesnis ir natūralesnis elgesys su tiriamaisiais; žymiai artimesnis santykis su tiriamaisiais (Bonner & Tolhurst, 2002), bet ir susiduria su tam tikrais iššūkiais: objektyvumo stoka, tyrimo etikos iššūkiai, skirtingų vaidmenų (tyrėjas-mokytojas) valdymas, konfliktinių situacijų poveikis tyrimui ir kt.

Šis straipsnis atskleidžia, jog iššūkiai, išskirti mokslinėje literatūroje, atsispindi ir praktinėje tyrėjo veikloje: aš, kaip tyrėja, susidūriau su visais aprašytais tyrėjo iššūkiais: objektyvumo stoka, kada viskas atrodo žinoma, aišku, pažįstama, todėl pamatyti tikrovę „kitomis akimis“ atrodo net neįmanoma. Mokslininkai teigia (Chavez, 2008; Innes, 2009; Kusow, 2003), kad tyrėjas jau turi susiformavusį savitą supratimą apie grupės kultūrą, kuris gali kliudyti „pamatyti tikrovę“, todėl tyrėjas gali padaryti klaidingas išvadas. Brannick ir Coghlan (2007) pataria analizuojant tyrimo rezultatus pabandyti pažvelgti iš skirtingų perspektyvų: ir iš savo kaip tyrėjo, bet ir iš tiriamųjų perspektyvos.

Atlikdama tyrimą susidūriau ir su etinėmis problemomis: choro dalyviai norėjo įtikti, parodyti savo gerąsias puses, taip sugriaudami natūralią repeticijų eigą. Taip pat susidūriau ir su skirtingų vaidmenų valdymo problema, kada „įsijautusi“ į mokytojos vaidmenį pamiršau savo, kaip tyrėjos, darbą ir atvirkščiai. Dadich (2004) teigia, jog vidiniam tyrėjui dažnai iškyla netikėtų etinių problemų: pvz., tiriamieji linkę parodyti gerąsias savo puses, nori įtikti tyrėjui. Mokslininkai (DeLyser, 2001; Kanuha, 2000) įžvelgia ir dar vieną etinę problemą, su kuria gali susidurti mokytojas-tyrėjas: kaip išlaikyti pusiausvyrą tarp vidinio (*insider*) žmogaus vaidmens ir tyrėjo vaidmens. Šią problemą pastebi ir Spradley (1980), kuris teigia, kad dažnai mes kasdieninėje veikloje tiesiog esame dalyviai, negalvojame apie taisykles, elgiamės taip, kaip visada, ir savęs nestebime. Mokslininkas teigia, kad dalyvaujantis stebėtojas visada turi mintyse turėti 2 tikslus: 1) užsiimti veikla konkrečioje situacijoje; 2) stebėti veiklas, žmones, fizinius aspektus toje situacijoje. Pugh, Mitchell, and Brooks (2000) pataria išlaikyti pusiausvyrą tarp tam tikrų vaidmenų: tyrėjo vaidmens ir vidinio (*insider*) žmogaus bendruomenėje vaidmens, taip sumažinant kylančių iššūkių skaičių.

Konfliktinės situacijos – didžiausias iššūkis mokytojui-tyrėjui. Mokslinėje literatūroje pastebime, jog etnografine strategija besiremiančiuose tyrimuose akcentuojamas „šiltas“ bendravimas su tiriamaisiais: turime pelnyti jų pasitikėjimą, labai svarbus bendradarbiavimas. Tyrėjas turėtų būti tarsi draugas, kurio tiriamieji nebijotų, jie galėtų atsiskleisti, tyrėjas surinktų kuo daugiau „turtingos“ medžiagos tyrimui. Tačiau konfliktinėse situacijose mokytojas-tyrėjas atsiduria kryžkelėje: jis turi galią valdyti ugdymo procesą, yra veikiamas įvairių emocijų, mokinių nuotaikos, požiūrio į darbą, nusiteikimo. Nepavykus suvaldyti ugdymo proceso, normalu, kad mokytoją apima įvairios emocijos: ir pyktis, ir nusivylimas, ir noras pabėgti nuo mokinių ar juos kokiais nors savo „galios“ būdais prispausti. Štai čia ir iškyla didžiausia dilema: kaip mokytojui-tyrėjui reikia išlaikyti šiltą santykį konfliktinėse situacijose? Kaip objektyviai interpretuoti tyrimo duomenis? Kaip pažvelgti į tokias situacijas iš kitų perspektyvų?

Šie klausimai, kurie kamuoja mokytoją-visavertį tyrimo dalyvį, reikalauja labai kruopštaus tyrėjo darbo, kuris pasitelkiant mokslinę literatūrą, intuiciją bei savo veiksmų stebėjimą „grynina“ tyrimo rezultatus,

skatina pergalvoti, reflektuoti, bet ir analizuoti ne tik tyrimo duomenis, o kartu ir patį save. Šis straipsnis atskleidžia mokytojui-tyrėjui, visaverčiam tyrimo dalyviui, kylančius iššūkius atliekant etnografinį tyrimą tiek teoriniu, tiek praktiniu aspektu, pateikiama naujų įžvalgų, kokie metodologiniai iššūkiai kyla vykdant duomenų rinkimo procedūrą – stebėjimą dalyvaujant. Nors straipsnyje pateikiamos mokytojui-tyrėjui kylančių iššūkių sprendimo galimybės, tačiau konfliktinių situacijų įtakos tyrimui iššūkis lieka neišspręstas. Taigi konfliktinių situacijų įtakos tyrimui iššūkiai galėtų būti plačiau analizuojami kitame moksliniame straipsnyje.

Literatūra

Adler, P. A., & Adler, P. (1987). Membership roles in field research. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Adler, P. A., & Adler, P. (1994). Observational techniques. *N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (pp. 377–392)*. Thousand Oaks, CA: Sage publiacations.

Aguinis, H., Nester, M. S., Quigley, B. M., Lee, S., & Tedeschi, J. T. (1996). Power bases of faculty supervisors and educational outcomes for graduate students. *Journal of Higher Education,* 67, 267–297.

Alexander, R. J. (2005). Teaching Through Dialogue: Rethinking Classroom Talk. *Dialogos.*

Bernard, R. H. (2006). Research methods in anthropology. UK: Oxford press.

Bonner, A., & Tolhurst, G. (2002). Insider-outsider perspectives of participant observation. *Nurse Researcher,* 9(4), 7–19.

Brannick, T., & Coghlan, D. (2007). In defense of being native. *The case for insider academic research. Organizational Research Methods, 10 (1), 59–74.*

Chavez, C. (2008). Conceptualizing from the Inside: Advantages, Complications, and Demands on Insider Positionality . *The Qualitative Report*, *13*(3), *474–494.*

Creswell, J. W. (2007). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches. *3rd Edition*, Thousand Oaks: Sage publications.

Cothran D. J., & Ennis C. D. (1997). Students' and teachers' perceptions of conflict and power. *Teaching and Teacher Education,* 13, 541–553.

Dadich, A. M. (2004). What can self-help support groups offer young people who experience mental health issues? *An explication of the self-help support group experiences of young people. AMJ* 2008,1, 2, 1–9.

DeLyser, D. (2001). „Do you really live here?" *Thoughts on insider research. Geographical Review,* 91(1/2), 441–453.

Dwyer, S. C., & Buckle, J. L. (2009). The space between: On being an insider-outsider in qualitative research. *International Journal of Qualitative Method*s, *8*(1), 54–63.

Green, J. L., Dixon, C., & Zaharlick, A. (2003). Ethnography as a logic of inquiry. *Handbook of research on teaching the English language arts (2-asis leidimas) 201–224*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hewitt-Taylor, J. (2002). Evidence-based practice. *Nursing Standard.* 17(14–15), 47–52

Innes, A. (2009). *Dementia Studies: A Social Science Perspective.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Kanuha, V. K. (2000). "Being" native versus "going native": Conducting social work research as an insider. *Social Work, 45, 439–447*.

Kennedy, C. (1999). Participant observation as a research tool in a practice based profession. *Nurse Researcher, 7(1), 56–65.*

Kvale, S. (1996). *InterViews - an introduction to qualitative research interviewing.* Thousand Oaks, CA: Sage publications.

Kvale, S. (2008). *Doing Interviews.* London: SAGE publications.

Kreisberg, S. (1992). *Transforming Power: Domination, Empowerment and Education*. Albany: State University of New York Press.

Kusow, M. A. (2003). Beyond Indigenous Authenticity: Reactions on the Insider/Outsider Debate in Immigration Research. *Symbolic Interaction* 26(4): 591–599.

Munro, R., & Rice-Munro, E. (2004). Learning Styles, Teaching Approaches, and Technology. *The Journal for quality and participation 27, 1, 26–32.*

Pitman, G. E. (2002). Outsider/insider: The politics of shifting identities in the research process. *Feminism and Psychology, 12, 282–288.*

Pugh, J., Mitchell, M., & Brook, F. (2000). Insider/outsider partnerships in an ethnographic study of shared governance. *Nursing Standard, 14(27), 43–44*

Skukauskaitė, A. (2006). Developing an analytic system for grounded interpretations: studying the impact of educational changes on teachers in Lithuania. *Dissertation.*

Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

THE CHALLENGES OF ETHNOGRAPHIC INQUIRY FOR TEACHER-COMPLETE PARTICIPANT / RESEARCHER

VAIVA ŠAULIENĖ
Klaipėda University

S u m m a r y

The study of cultural practices is a process of the research during which the scholar tries to obtain the inside information about the daily life and social events of those who are being investigated. The researcher‘s goal is to understand the social culture construction process from inside, or, in other words, to observe it through the eyes of those who are being studied (insider perspective). What and how we will observe depends on the chosen method of participant observation. Spradley (1980) distinguishes five participant observation types: non-participatory, passive participation, moderate participation, active participation, and complete participation. According to this, we can separate two main types: complete participant (insider) is the one who already knows the environment he is researching and participates in the group; non-participant is the one who comes „fresh“ and does know neither the environment he is studying nor the people.

Even though in the academic literature pays a lot of attention to analyze the roles of insider and outsider (differences, similarities, comparisons etc.) it is pretty difficult to find content about what challenges does the teacher-complete participant (insider) has to face and how it is possible to overcome those challenges.

Research question: what kind of challenges does the teacher-complete participant is facing during the ethnographic research?

Research goal: to find out, what problems does the teacher-complete participant encounter when doing ethnographic research.

The literature analysis reveals that researcher-complete participant has a lot of advantages: he is able to understand the researched culture better; his behavior towards the researched ones is more natural and relaxed; he is able to develop a much closer relationship with the group (Bonner & Tolhurst, 2002). On the other hand, the complete participant also faces many challenges: lack of objectivity, research ethics problems, management of different roles (researcher-teacher), the influence of conflict situations etc.

Scholars (Chavez, 2008; Innes, 2009; Kusow, 2003) states that researchers-complete participants may lack objectivity. It becomes a challenge to be objective because the researcher already has his own perception of the group culture which can prevent him from „seeing the reality“. As a consequence, the researcher may come to wrong conclusions. Brannick & Coghlan (2007) suggest attempting to analyze research results from different perspectives: both from the own eyes (as a researcher) and from the perspective of the ones who are being studied.

According to Dadich (2004), the scholar usually has to face ethical problems: for example, research participants often try to cater the researcher, they only want to show their bright sides. Other scholars (Delyser, 2001; Kanuha, 2000) points out another ethical problem teacher-complete participant has to solve: how to balance between being the insider and being the researcher. This problem is also discussed by Spradley (1980): he states that in our daily life we are participants who do not think about the rules and act as usual without observing ourselves from the side. The scholar marks out two main goals the complete participant should always keep in mind: 1. Take actions in certain situations. 2. Observe people and actions they are doing in those situations.

Conflict situations are even a bigger challenge for a teacher – researcher. When reading academic literature we can notice that in ethnographic based researches the importance of „close and warm“ relationship with the studied group is highlighted. The co-operation between the researcher and the group is very important.It is also crucial winning the trust of the group. The scholar should be considered as a friend so the group would not be afraid of him, would be more willing to give useful information for the research. Nevertheless, in conflict situations teacher is being placed in a crossroad: he has the power to lead the learning process but is also influenced by numerous emotions, the mood of students and also by his attitude towards the job itself. When failing to guide the education process, it is natural that a teacher is induced by

negative emotions: anger, disappointment, desire to run away from the students or to somehow repress them using the „power“ he has. That is where the biggest problem appears: how to maintain a warm relationship in the conflict situations?

These challenges are the main ones which teacher-complete participant has to face. They require the researcher to work very rigorously, incorporate academic literature, intuition, and self-observation. Only by doing that the scholar will be able to obtain „pure“ results of the research which will provoke to rethink, reflect, and analyze not only the information of the research but also himself. This article explains what kind of challenges teacher-complete participant has to face during the ethnographic research process both from the theoretical and practical perspective. It also reveals what methodological problems appear while gathering data using participant observation method. Even though the article gives suggestions how a teacher-complete participant can deal with emerging issues, the question of conflict situations remains unsolved. That is why the conflict situations problem can be discussed and analyzed in another academic article.

PSICHOAKTYVIŲJŲ MEDŽIAGŲ VARTOJIMO PREVENCIJOS PROGRAMOS „SAVU KELIU“ EFEKTYVUMO VERTINIMAS: 7–8 KLASIŲ MOKINIŲ PSICHOAKTYVIŲJŲ MEDŽIAGŲ VARTOJIMO PASEKMIŲ SUVOKIMO POKYČIAI

SANDRA VALANTIEJIENĖ
Mykolo Romerio universitetas
REGINA SAVELJEVA
Klaipėdos universitetas

Anotacija. Straipsnyje pristatoma prevencinė programa „Savu keliu“ ir keliamas probleminis tyrimo klausimas: koks psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo prevencijos programos „Savu keliu“ poveikis 7–8 klasių mokinių psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo pasekmių suvokimui? Remiantis atlikto empirinio tyrimo duomenimis (atlikus šimto devyniasdešimt vieno mokinio testavimą prieš ir po eksperimento), buvo nustatyta, jog įgyvendinus prevencinę programą „Savu keliu“ pagerėjo mokinių psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo pasekmių suvokimas, todėl siūloma priimti tolesnius sprendimus švietimo politikos srityje, įtvirtinti platesnio šios programos diegimo galimybes.
Esminiai žodžiai: psichoaktyvių medžiagų vartojimas, prevencijos efektyvumas, pasekmių suvokimas.

Abstract. The article introduces the preventive programme „My Way“ and raises a problematic issue: what is the impact of preventive programme to the perceptions of psychoactive substance use between pupils of 7th and 8th grades? On the basis of the results of an empirical study (after testing one hundred and ninety one pupils before and after the experiment) the authors have found out that the programme „My Way“ has a substantive impact on the pupils' perceptions about psychoactive substance abuse, therefore, it is proposed to take further decisions in the field of education policy, envisaging a wider implementation of this programme.
Key words: psychoactive substances use, effectiveness of prevention, perception of the consequences.

Įvadas

Psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo prevencija yra orientuota į tikslines grupes, kurioms ji skirta ir skirstoma į bendrąją, atrankinę ir tikslinę (Gordon, 1987). Bendrosios prevencijos priemonės paprastai yra nukreiptos į visus mokyklos mokinius, jomis siekiama išvengti problemos atsiradimo. Bendrosios prevencijos priemonės, vykdant psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo prevenciją, yra suvokiamos kaip žinių apie psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo žalą ir pasekmes teikimas, neigiamų nuostatų apie jas formavimas ir gyvenimo įgūdžių ugdymas (Bulotaitė, 2004; Fong et al, 2009). Atrankinė prevencija taikoma pažeidžiamiems asmenims, kurie dėl menkų socialinių ryšių gali būti labiau linkę pradėti vartoti psichoaktyviąsias medžiagas arba tapti priklausomi nuo jų (Bankauskienė, 2013). Tikslinė prevencija paprastai taikoma tokiems asmenims, kuriems jau būdingas probleminis elgesys, bet dar nėra priklausomybės požymių (ENNSC, 2009; Brotherhood, Sumnall, 2011). Jungtinių Tautų Organizacijos Vaiko teisių konvencijoje, Europos Sąjungos dokumentuose ir valstybių nacionalinėje teisėje pripažįstama, kad mokykla yra svarbiausia aplinka bendrajai prevencijai, orientuotai į visus vaikus, vykdyti, todėl nuolat organizuojama bei įgyvendinama prevencinė veikla mokyklose ir kuriamos mokykloms skirtos prevencinės programos.

Įvairūs Lietuvos gyventojų, mokyklinio amžiaus vaikų tyrimai rodo, jog psichoaktyviųjų medžiagų vartojimas tarp mokyklinio amžiaus vaikų šiek tiek mažėja (Psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo paplitimas Lietuvoje 2004, 2008 ir 2012 metais (2013), ESPAD, 2015). Narkotikų, tabako ir alkoholio kontrolės departamento paskelbtoje ataskaitoje (2013) nurodoma, jog 15–17 metų amžiaus respondentų tabako vartojimas 2004–2012 metais mažėja, pavyzdžiui, nors kartą gyvenime vartojusių tabaką sumažėjo nuo 60,7 proc. (2004 m.) iki 37,7 proc. (2012 m.), per paskutinius 12 mėn. – nuo 21,5 proc. (2004 m.) iki 11,9 proc. (2012 m.), per paskutines 30 dienų – nuo 17,3 proc. (2004 m.) iki 11,9 proc. (2012 m.). Alkoholinių gėrimų vartojimas šioje amžiaus grupėje taip pat mažėja, pvz., per paskutinius 12 mėn. vartojusių alkoholį sumažėjo nuo 65,8 proc. (2004 m.) iki 38,6 proc. (2012 m.), per paskutines 30 dienų – nuo 43,6 proc. (2004 m.) iki 27,1 proc. (2012 m.). Narkotikų vartojimas taip pat nežymiai mažėja, pavyzdžiui, nors kartą gyvenime vartojusių bet kokius narkotikus sumažėjo nuo 9,5 proc. (2004 m.) iki 5,9 proc. (2012 m.), per paskutinius 12 mėn. – nuo 5,7 proc. (2004 m.) iki 5,3 proc. (2012 m.), o per paskutines 30 dienų padidėjo nuo 1,5 proc. (2004 m.) iki 2,1 proc. (2012 m.).

ESPAD (2015) tyrimo duomenimis, nė karto nerūkiusių 9 klasių mokinių 2015 metais buvo 35 procentai. Pirmą kartą surūkyti cigaretę pabandė apie 45 procentai 13 metų ir jaunesnių mokinių. Šiame amžiuje nuolat pradėjo rūkyti 9 procentai berniukų ir 5 procentai mergaičių. Nė karto nevartojusių alkoholio savo gyvenime buvo 13 procentų respondentų. Per 30 dienų iki apklausos bent vieną du kartus alkoholį vartojo 34 procentai respondentų. Pirmą kartą apsvaigę nuo alkoholio nuo 14 ir daugiau metų buvo apie 30 procentų apklaustųjų. 19,2 procentų apklaustų Lietuvos mokinių bent 1–2 kartus per savo gyvenimą buvo bandę kokių nors nelegalių narkotikų. Šio tyrimo duomenys taip pat pagrindžia, jog daugelį tiek legalių, tiek nelegalių narkotikų mokiniai pirmą kartą pabando vartoti būdami 14–15 metų.

Kaip matyti, mažėjimo linkme kinta psichiką veikiančių medžiagų vartojimo rodikliai, tačiau pabrėžtina tai, jog neigiama linkme pakito psichiką veikiančių medžiagų vartojimo rizikos suvokimas. Pavyzdžiui, lyginant ESPAD 2007, 2011 ir 2015 metų tyrimo duomenis, matoma neigiama tendencija – nelegalių narkotinių medžiagų vartojimo ir rūkymo rizikos vertinimo mažėjimas. Akcentuotina, jog sumažėjo kanapių vartojimo rizikos vertinimas, tai, jog „labai rizikuoja“ asmenys, kartais rūkantys kanapes, 2007 metais nurodė 50,5 procentų, 2011 m. – 52 procentai ir 2015 m. – 37,4 procentai 9 klasių mokinių. Nereguliaraus rūkymo rizikos vertinimas pakito nedaug, kiek daugiau sumažėjo intensyvaus rūkymo (surūkančių vieną ar du pakelius per dieną žmonių rizikos pakenkti sau) rizikos vertinimas (kad taip rūkant rizikuojama smarkiai, 2011 m. manė 66 procentai, 2015 m. – 55 procentai).

Atsižvelgiant į tai, konstatuotina, jog šie faktai patvirtina tolesnės psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo prevencijos būtinumą bendrojo ugdymo mokyklose.

Kaip nurodo Liepinytė-Medeikė (2008), vykdant psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo prevenciją, 13–15 metų mokiniams reikia suteikti daug informacijos, padedančios teisingai pasirinkti. Autorės nuomone, paaugliai turi suprasti, kad rūkyti yra draudžiama, padėti pasirinkti prasmingą laisvalaikį, ugdyti kritišką požiūrį į žalingus įpročius, šio amžiaus paaugliai turi žinoti, kaip tabakas veikia organizmą, kokia ilgalaikio rūkymo žala, ką reiškia fizinė bei psichinė priklausomybė nuo tabako, kaip jo vartojimas veikia tam tikrą žmogaus elgseną. Siekiant, kad psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo prevencijos darbas būtų kryptingas bei nuoseklus, taip pat atsižvelgiant į efektyvios prevencinės programos kriterijus, kurie apima mokslinį teorinį pagrindimą, tikslų ir uždavinių pagrįstumą, programos turinio tikslingumą, kryptingumą, nuoseklumą ir programos poveikio vertinimą (Nation et al, 2003; Handdix et al, 2003; Springer et al, 2004; Small et al, 2009; Brotherhood, Sumnall, 2011), buvo parengta pirmoji lietuviška psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo prevencijos programa „Savu keliu“ (Valantiejienė et al, 2015). Ji pradėta įgyvendinti 2014 metais Panevėžio miesto ir rajono mokyklose.

Psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo prevencijos programą „Savu keliu“ parengta vadovaujantis moksliniais tyrimais, kurie nurodo, kad psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo prevencijos programos turi stiprinti „apsauginius veiksnius“ bei susilpninti „rizikos veiksnius“ (Sloboda, 2012). Mokslinėje literatūroje nurodoma, kad tokios programos mokykloje taip pat turi formuoti bendrus gyvenimo įgūdžius, tarp jų ir tuos, kurie padėtų atsispirti siūlymams vartoti psichoaktyviąsias medžiagas, formuotų neigiamas nuostatas minėtų medžiagų vartojimo atžvilgiu, didintų pasitikėjimą savimi, ugdytų socialinę kompetenciją bendraujant su bendraamžiais (Bulotaitė, 2004; EMCDDA, 2005; Sharm, 2007)). Vadovaujantis šiomis nuostatomis, rengiant programą „Savu keliu“ atsižvelgta į tai, kad prevencijos programos vaikams bei paaugliams turi remtis jų raidą skatinančiais interaktyviais metodais, derinti informavimą apie psichoaktyviąsias medžiagas su elgsenos bei mąstymo (tikrųjų vertybių sistemos) formavimo metodais taikant aktyvius ugdymo metodus (Flay, 2000; Sloboda, 2012). Aktyvaus mokymosi metodų naudojimas ugdymo procese leidžia ugdyti pažintinius gebėjimus, taip pat užtikrinti požiūrių, vertybių ir lūkesčių apie mokymąsi kaitą. Būtent taikant aktyvius mokymosi metodus formuojasi supratimas, kad mokymasis yra procesas, o ne faktų ar žinių įsiminimas, o šio proceso metu įgytos žinios ir nuostatos ilgiau išlieka atmintyje, didėja moksleivių motyvacija savarankiškam, savireguliuojančiam mokymuisi, stiprėja pasitikėjimas savo jėgomis, taip pat stiprėja neigiamos nuostatos psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo, pasekmių suvokimo klausimais (Wilke, 2003).

Be to, Uhl ir Ives (2002) teigimu, tinkamai parinkus psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo prevencijos metodus, vaikai ir jaunimas: atidės eksperimentavimą su psichoaktyviosiomis medžiagomis vyresniam amžiui; įvertins psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo keliamą riziką; suvoks psichoaktyviųjų medžiagų varto-

jimo pasekmes; patys išmoks nuspręsti ir atsakyti už savo pasirinkimą; žinos, kur kreiptis pagalbos iškilus problemoms; mokės padėti kitiems. Kadangi pirmoji lietuviška psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo prevencijos programa „Savu keliu“ (Valantiejienė et al, 2015) yra įgyvendinama nuo 2014 metų, bei įvertinus kitų jau minėtų tyrimų (ESPAD 2007, 2011, 2015 m., Narkotikų, tabako ir alkoholio kontrolės departamentas, 2013) nustatytus faktus, jog psichiką veikiančių medžiagų vartojimo rizikos vertinimas mažėja, iškilo poreikis įvertinti programos „Savu keliu“ efektyvumą fokusuojant dėmesį į jos poveikį mokinių psichoaktyvių medžiagų vartojimo pasekmių suvokimui.

Atsižvelgiant į tai, kas išdėstyta, buvo pasirinktas tyrimo objektas – 7–8 klasių mokinių psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo pasekmių suvokimas. Pasirinktas tyrimo objektas nulėmė ir šio tyrimo tikslą – nustatyti 7–8 klasių mokinių psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo pasekmių suvokimo pokytį po psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo prevencijos programos „Savu keliu“ įgyvendinimo.

Tyrimo metodologija

Tyrimo dizainas

Siekiant tyrimo tikslo buvo apsispręsta atlikti kvazieksperimentą su neekvivalentiška kontroline grupe ir pradiniu (*pre-test*) bei baigiamuoju (*post-test*) matavimu (Green, Camilli, & Elmore, 2006; Wiersma, Jurs, 2009). Esminiai šio tipo kvazieksperimento ypatumai yra tokie: tyrimas vyksta dviejose neatsitiktinai sudarytose grupėse (eksperimentinėje ir kontrolinėje); manipuliacija nepriklausomuoju kintamuoju vyksta tik eksperimentinėje grupėje; matavimai atliekami eksperimentinėje ir kontrolinėje grupėse prieš ir po manipuliacijos nepriklausomuoju kintamuoju. Grupė laikoma neekvivalentiška, jeigu tiriamųjų priskyrimas grupei nėra atsitiktinis (Rupšienė, Rutkienė, 2016); kadangi šiame kvazieksperimente priskyrimas kontrolinei grupei buvo neatsitiktinis, ši grupė laikoma neekvivalentiška.

Kvazieksperimento programa buvo įgyvendinama 2014–2015 mokslo metais 9 Panevėžio regiono bendrojo ugdymo mokyklose. Kontrolinę grupę sudarė 8 Panevėžio regiono bendrojo ugdymo mokyklų 7–8 klasių mokiniai. Pradinis matavimas vyko 2014 m. spalio mėnesį, o baigiamasis 2015 m. gegužės mėnesį kontrolinėje ir eksperimentinėje grupėse.

Tyrimo instrumentas

Poeksperimentinio matavimo instrumentas buvo sukurtas remiantis teorinės analizės metu atskleistomis esminėmis psichiką veikiančių medžiagų vartojimo 7–8 klasių mokinių elgsenai pasekmėmis ir remiantis Dobson ir Wright (1995) sukurtu „Narkotikų vartojimo prevencijos vykdymo Europos vidurinėse mokyklose modeliu“ (Valantiejiene et al, 2015). Buvo parengtas uždaro tipo klausimynas, kurį sudarė trys dalys: instrukcija, demografinių kintamųjų dalis, pagrindinė – diagnostinių (konstrukto) kintamųjų.

Buvo sukonstruota ranginė Likerto tipo *Psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo pasekmių suvokimo skalė*, skirta nustatyti respondentų nuomonei apie psichiką veikiančių medžiagų vartojimo pasekmes bendraamžiams. Skalę sudarė 3 subskalės – *rūkymo pasekmių suvokimo* subskalė, *alkoholio vartojimo pasekmių suvokimo* subskalė ir *narkotikų vartojimo pasekmių suvokimo* subskalė.

Respondentai klausimyne turėjo 4 balų skale įvertinti rūkymo, alkoholio ir narkotikų vartojimo pasekmes bendraamžiams (*1 – neįmanoma, 2 – mažai tikėtina, 3 – tikėtina, 4 – labai tikėtina).*

Vertinant *skalės* patikimumą buvo nustatyta, kad Kronbacho alfa (*Cronbach's alpha)* koeficientas 0,936, atskirų subskalių kiek mažesnis, bet pakankamai aukštas (Rupšienė, Rutkienė, 2016): *rūkymo pasekmių suvokimo* subskalės – 0,845, *alkoholio vartojimo pasekmių suvokimo* subskalės – 0,840 ir *narkotikų vartojimo pasekmių suvokimo* subskalės – 0,866. Apskaičiuota, jog pašalinus vieną kintamąjį iš bet kurios subskalės, Kronbacho alfa koeficientai būtų padidėję nežymiai. Be to, nebuvo nė vieno kintamojo, kurio skiriamoji geba r/itt būtų mažesnė negu 0,2. Atsižvelgiant į minėtus faktus, galima teigti, kad skalė ir visos subskalės pasižymi vidine darna ir yra tinkamos matavimo priemonės.

Imtis

Sudarant tyrimo imtį buvo atsižvelgiama į metodologines rekomendacijas. Metodologinėje literatūroje tikrojo eksperimento imčiai keliamas griežtas reikalavimas, kad eksperimentinės ir kontrolinės grupės būtų sudarytos atsitiktiniu būdu (Bitinas, 2006; Cohen et al., 2008; Rupšienė, Rutkienė, 2016). Pagrindinis kva-

zieksperimento skirtumas nuo tikrojo eksperimento yra tas, kad tyrimo imtis ir jos pasiskirstymas į grupes yra neatsitiktiniai, t. y. paskirstymas į grupes vyksta ne atsitiktiniu, o kokiu nors kitu būdu (Cohen et al., 2008). Ugdymo praktikoje dažniausiai naudojamos jau suformuotos grupės (Creswell, 2012), pvz., klasės, komandos, mokyklos. Į tai buvo atsižvelgta sudarant kvazieksperimento EG ir KG imtis. Kvazieksperimento dalyviais buvo pasirinkti Panevėžio regiono bendrojo ugdymo mokyklas lankantys 7–8 klasių mokiniai. Panevėžio regiono mokyklos atsirinktos atlikus Švietimo valdymo informacinės sistemos analizę apie prevencinių programų įgyvendinimą ir nustačius, kad šiame regione, lyginant su kitais Lietuvos regionais, buvo įgyvendinama labai mažai prevencinių programų. Atsižvelgiant į tai, kvazieksperimentui buvo atrinktos tik tos mokyklos, kurios niekada neįgyvendino nė vienos prevencinės programos. Pasirenkant kvazieksperimentui mokyklas taip pat buvo laikomasi nuostatos, kad šios mokyklos taip pat turėtų mokymosi sutartyse su mokiniais ir / ar jų teisėtais atstovais pagal įstatymą įtrauktą nuostatą, kad mokykloje galima įgyvendinti prevencines programas ir atlikti tyrimus, susijusius su šių programų įgyvendinimu. Sudarant imtį buvo laikomasi kelių taisyklių: pasirenkant eksperimentines ir kontrolines grupes buvo atsižvelgiama į reikalavimą (Kardelis, 2007), kad minimalus atvejų skaičius kontrolinėje ir eksperimentinėje grupėje neturėtų būti mažesnis kaip 30; patogiuoju būdu pasirinkus kontrolinę grupę, buvo sudarytos sąlygos, kad visi šios grupės mokiniai dalyvautų pradiniame ir baigiamajame matavime. Galiausiai eksperimentinėse ir kontrolinėse grupėse iš viso dalyvavo 191 mokinys: EG – 91 mokinys, KG – 100 mokinių. Atliekant šį tyrimą buvo siekta, kad mokinių dalyvavimas tyrime ir jų pateikiama informacija nebūtų panaudota prieš juos ar perduota kitiems, tretiesiems asmenims. Siekiant įgyvendinti savanoriškumo principą, prieš atliekant tyrimą pirmiausiai buvo gauti mokyklų vadovų sutikimai apklausti 7–8 klasių mokinius ir mokinių tėvų (globėjų) raštiški sutikimai dalyvauti tyrime. Įgyvendinant anonimiškumo principą, anketose nurodoma, kad dalyviui nereikia parašyti vardo ar pavardės, tai įvardyta ir anketų dalinimo metu, anketas tyrimo dalyviams davė užpildyti ir surinko atgal pats tyrėjas, anketos nebuvo perduotos susipažinti mokyklų administracijų atstovams.

Kvazieksperimento programa

Sudarant kvazieksperimento programą buvo remiamasi teorinės analizės metu atskleistomis esminėmis psichiką veikiančių medžiagų vartojimo bendrojo ugdymo mokyklų mokinių elgsenai pasekmėmis. Eksperimentinės grupės dalyviams buvo sudarytos galimybės mokymosi procese gauti žinių apie psichiką veikiančių medžiagų vartojimo pasekmes.

Su psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo prevencijos programos „Savu keliu“ įgyvendinimo ir psichiką veikiančių medžiagų vartojimo prevencijos vykdymo ypatumais eksperimente dalyvavusių mokyklų socialinius pedagogus supažindino ir apmokė viena iš straipsnio autorių (Sandra Valantiejienė). Įgyvendinant psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo prevencijos programą „Savu keliu“ 7–8 klasėse buvo pravesta po 12 užsiėmimų 7 ir 8 klasių mokiniams. 10 užsiėmimų pravesta klasės valandėlių metu, o du užsiėmimai integruoti į etikos ir biologijos pamokas. Programa buvo įgyvendinama laikantis bendrųjų etikos principų, integruota į ugdomąjį procesą. Mokiniams užsiėmimus vedė mokyklų socialiniai pedagogai.

Programa buvo įgyvendinta 8 eksperimentinėse mokyklose 7 klasėse (dalyvavo 57 mokiniai) ir 8 klasėse (dalyvavo 34 mokiniai), iš viso dalyvavo 91 mokinys. Kontrolinę grupę sudarė 6 mokyklų 7 klasių (67 mokiniai) ir 8 klasių (33 mokiniai), viso – 100 mokinių.

Duomenų analizės metodai

Pirmiausia buvo sudaryti keli išvestiniai kintamieji:

1) psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo pasekmių suvokimo skalės išvestinis kintamasis,
2) šios skalės pirmosios subskalės (rūkymo pasekmių suvokimo) išvestinis kintamasis,
3) šios skalės antrosios subskalės (alkoholio vartojimo pasekmių suvokimo) išvestinis kintamasis,
4) šios skalės trečiosios subskalės (narkotikų vartojimo pasekmių suvokimo) išvestinis kintamasis.

Kadangi buvo siekiama palyginti EG ir KG skirtumus, buvo tikrintos statistinės prielaidos skirtumų skaičiavimo metodikai parinkti. Skirstinių normalumui tikrinti panaudotas Kolmogorovo-Smirnovo kriterijus. Kintamiesiems, kuriems normalumo prielaida nėra tenkinama ($p < \alpha = 0,05$), skaičiuojamas Vilkoksono (*Wilcoxon*) kriterijus. Kintamiesiems, kuriems normalumo prielaida yra tenkinama ($p > \alpha = 0,05$), skaičiuojamas porinis Stjudento t kriterijus. Trys išvestiniai kintamieji (*Psichiką veikiančių medžiagų vartojimo pasekmių suvokimo skalės* išvestinis kintamasis, *rūkymo pasekmių suvokimo subskalės ir alkoholio*

vartojimo pasekmių suvokimo subskalės išvestiniai kintamieji) yra pasiskirstę pagal normalųjį dėsnį, todėl tarpgrupiniams skirtumams nustatyti buvo taikytas porinis Stjudento t kriterijus. O *narkotikų vartojimo pasekmių suvokimo* subskalės išvestiniai kintamieji nėra pasiskirstę pagal normalųjį dėsnį, todėl buvo taikytas Vilkoksono (*Wilcoxon*) kriterijus (Rupšienė, Rutkienė, 2016).

Tyrimo apribojimai

Kvazieksperimentinės programos įgyvendinimą sąlygojo kai kurie pedagoginio eksperimento apribojimai, tarp kurių, pirmiausia, paminėtini eksperimentinės sistemos valdymo apribojimai. Bendrojo ugdymo mokyklų mokinių ugdymas priklauso nuo daugelio mokytojų veiklos, kuri ne visada yra tarpusavyje suderinta. Programos įgyvendinimo metu nebuvo derinama mokytojų veikla tarpusavyje. Užsiėmimus vedė tik socialinis pedagogas pasirinktose mokyklose. Be to, paminėtini eksperimento rezultato tikslumo fiksavimo padariniai: nėra įmanoma izoliuoti nagrinėjamo eksperimento rezultato nuo kitų, nustatyti, ar norimas rezultatas yra taikytos kvazieksperimentinės programos padarinys, ar vis dėlto šį rezultatą galėjo veikti ir eksperimentatoriaus nevaldomi veiksniai (pvz., kitos bendrojo ugdymo mokykloje įgyvendinamos bendrąjį ugdymą papildančios programos, patirtis už mokyklos ribų, šeima). Atkreiptinas dėmesys, kad kai kuriais atvejais EG ir KG grupės pradinio (*pre-test*) matavimo metu skyrėsi, nes į EG socialiniai pedagogai, kurie vedė užsiėmimus vaikams, atsirinko darbui klases, kuriose buvo daugiau vaikų su elgesio problemomis, augo socialinės rizikos šeimose. Tyrimo rezultatai turi būti interpretuojami atsargiai ir dėl to, kad respondentai patys įvertino psichiką veikiančių medžiagų vartojimo pasekmes, todėl rezultatai labiau atspindi jų suvokimą, ir šiuo aspektu gali būti vertinami kaip subjektyvūs. Būtina paminėti ir tai, jog empirinis tyrimas apėmė tik Panevėžio regiono bendrojo ugdymo mokyklas.

Rezultatai

Psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo pasekmių suvokimo vertinimas eksperimentinėje ir kontrolinėje grupėse. Tiriant, kaip keitėsi eksperimentinės ir kontrolinės grupės psichiką veikiančių medžiagų vartojimo pasekmių suvokimo skalės rodikliai prieš ir po kvazieksperimento, nustatyta statistiškai reikšmingų skirtumų (žr. 1 lentelę). Pritaikius porinio Stjudento t kriterijų buvo nustatyta, jog po intervencijos EG mokiniai aukščiau įvertino psichiką veikiančių medžiagų vartojimo pasekmes nei iki intervencijos, o KG mokinių vertinimai statistiškai reikšmingai nepakito.

1 lentelė. Psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo pasekmių suvokimo skalės rodiklių pokyčiai kvazieksperimento metu

Grupė	Prieš eksperimentą	Po eksperimento	Vid. skirtumai	t	df	p
EG	2,50	2,64	-0,14	-2,211	86	0,030
KG	2,64	2,65	-0,01	-0,194	96	0,847

Rūkymo pasekmių suvokimo vertinimas eksperimentinėje ir kontrolinėje grupėse. Tiriant, kaip keitėsi eksperimentinės ir kontrolinės grupės rūkymo pasekmių suvokimo subskalės rodikliai prieš ir po kvazieksperimento, nebuvo nustatyta statistiškai reikšmingų skirtumų nei KG, nei EG (žr. 2 lentelę).

2 lentelė. Rūkymo pasekmių suvokimo subskalės rodiklių pokyčiai kvazieksperimento metu

Grupė	Prieš eksperimentą	Po eksperimento	Vidurkių skirtumai	T	df	p
EG	2,42	2,45	-0,03	-0,391	85	0,697
KG	2,52	2,52	0,00	0,003	95	0,998

Lyginant, kaip eksperimentinėje ir kontrolinėje grupėse keitėsi aptariamos subskalės kintamieji, nustatyta, kad eksperimentinėje grupėje po kvazieksperimento statistiškai reikšmingai pakilo tik dviejų kintamųjų rodikliai (žr. 3 lentelę): *turės rūpesčių su policija, pablogės santykiai su draugais.* Visais kitais atvejais eksperimentinėje grupėje po kvazieksperimento rūkymo pasekmių suvokimo subskalės rodikliai pakilo, bet statistiškai nereikšmingai.

3 lentelė. Rūkymo pasekmių suvokimo subskalės kintamųjų pokyčiai kvazieksperimento metu

Subskalės kintamieji	Grupė	Prieš eksperimentą	Po eksperimento	Vidurkių skirtumai	t	Df	p
Turės rūpesčių su policija	EG	2,40	2,64	-0,235	-2,037	84	0,045
	KG	2,49	2,57	-0,074	-0,724	94	0,471
Pradės prasčiau sektis mokykloje	EG	2,61	2,82	-0,214	-1,844	83	0,069
	KG	2,84	2,82	0,021	0,215	93	0,831
Pablogės santykiai su tėvais	EG	2,84	3,02	-0,181	-1,664	82	0,100
	KG	2,84	3,00	-0,156	-1,518	95	0,132
Bus pašalintas (-a) iš mokyklos	EG	2,14	2,24	-0,096	-0.768	82	0,445
	KG	2,24	2,22	0,021	0,193	94	0,847
Pablogės santykiai su draugais	EG	2,23	2,49	-0,256	-2,091	81	0,040
	KG	2,44	2,33	0,106	0,912	93	0,364
Atsiras priklausomybė	EG	3,06	3,14	-0,083	-0,656	83	0,513
	KG	3,16	3,15	0,011	0,089	92	0,929
Pritrūks pinigų	EG	2,99	3,04	-0,047	-0,424	84	0,672
	KG	3,10	3,09	0,010	0,107	95	0,915
Įgis daugiau draugų	EG	2,25	2,19	0,060	0,505	82	0,615
	KG	2,27	2,30	-0,033	-0,294	91	0,769
Jausis geriau	EG	2,02	1,87	0,159	1,473	81	0,145
	KG	2,18	2,23	-0,053	-0,449	93	0,655
Taps populiaresnis (-ė)	EG	1,99	1,93	0,060	0,495	83	0,622
	KG	1,94	2,10	-0,160	-1,382	93	0,170
Pamirš savo rūpesčius	EG	2,23	1,95	0,277	1,875	82	0,064
	KG	2,51	2,32	0,183	1,613	92	0,110
Daugiau bendraus ir labiau pasitikės savimi	EG	1,99	1,93	0,060	0,500	82	0,618
	KG	2,19	2,11	0,084	0,705	94	0,482

Alkoholio vartojimo pasekmių suvokimo vertinimas eksperimentinėje ir kontrolinėje grupėse. Tiriant, kaip keitėsi eksperimentinės ir kontrolinės grupės alkoholio vartojimo pasekmių suvokimo subskalės rodikliai prieš ir po kvazieksperimento, buvo nustatyta statistiškai reikšmingų skirtumų (žr. 4 lentelę). Pritaikius porinio Stjudento t kriterijų, buvo nustatyta, jog po intervencijos EG mokiniai aukščiau įvertino alkoholio vartojimo pasekmes nei iki intervencijos, o KG vertinimai statistiškai reikšmingai nepakito.

4 lentelė. Alkoholio vartojimo pasekmių suvokimo subskalės rodiklių pokyčiai kvazieksperimento metu

Grupė	Prieš eksperimentą	Po eksperimento	Vidurkių skirtumai	t	df	p
EG	2,40	2,58	-0,18	2,838	83	0,006
KG	2,60	2,59	0,02	0,273	94	0,785

Eksperimentinėje grupėje po kvazieksperimento statistiškai reikšmingai pakilo tokių kintamųjų rodikliai (žr. 4 lentelę): *turės rūpesčių su policija, pradės prasčiau sektis mokykloje, pablogės santykiai su tėvais, bus pašalintas (-a) iš mokyklos, pablogės santykiai su draugais, atsiras priklausomybė, pritrūks pinigų, taps populiaresnis (-ė), pamirš savo rūpesčius.* Visais kitais atvejais eksperimentinėje grupėje po kvazieksperimento alkoholio vartojimo pasekmių suvokimo subskalės rodikliai pakilo, bet statistiškai nereikšmingai.

5 lentelė. Alkoholio vartojimo pasekmių suvokimo subskalės kintamųjų pokyčiai kvazieksperimento metu

Subskalės kintamieji	Grupė	Prieš eksperimentą	Po eksperimento	Vidurkių skirtumai	T	df	p
Turės rūpesčių su policija	EG	2,65	2,93	-0,280	-3,095	81	0,003
	KG	2,84	2,86	-0,022	-0,217	92	0,829
Pradės prasčiau sektis mokykloje	EG	2,64	3,05	-0,407	-4,250	80	0,000
	KG	2,93	2,89	0,032	0,336	93	0,738
Pablogės santykiai su tėvais	EG	2,85	3,16	-0,305	-3,225	81	0,002
	KG	3,02	2,99	0,032	0,340	93	0,734

Subskalės kintamieji	Grupė	Prieš eksperimentą	Po eksperimento	Vidurkių skirtumai	T	df	p
Bus pašalintas (-a) iš mokyklos	EG	2,45	2,84	-0,387	-3,466	79	0,001
	KG	2,60	2,56	0,043	0,367	92	0,715
Pablogės santykiai su draugais	EG	2,43	2,73	-0,351	-3,172	76	0,002
	KG	2,63	2,60	0,022	0,203	90	0,840
Atsiras priklausomybė	EG	2,91	3,17	-0,259	-2,539	80	0,013
	KG	3,06	3,00	0,063	0,581	94	0,563
Pritrūks pinigų	EG	2,91	3,16	-0,247	-2,208	80	0,030
	KG	3,12	3,02	0,096	0,976	93	0,332
Įgis daugiau draugų	EG	2,04	2,09	-0,049	-0,402	80	0,689
	KG	2,22	2,25	-0,033	-0,294	90	0,769
Jausis geriau	EG	2,04	1,91	0,123	0,971	80	0,335
	KG	2,08	2,20	-0,121	-1,017	90	0,312
Taps populiaresnis (-ė)	EG	1,77	2,02	-0,256	-2,310	81	0,023
	KG	2,01	2,07	-0,056	-0,460	89	0,646
Pamirš savo rūpesčius	EG	2,27	1,95	0,317	2,304	81	0,024
	KG	2,50	2,45	0,053	0,456	93	0,649
Daugiau bendraus ir labiau pasitikės savimi	EG	1,84	1,99	-0,146	-1,216	81	0,228
	KG	2,17	2,01	0,161	1,394	92	0,167

Narkotikų vartojimo pasekmių suvokimo vertinimas eksperimentinėje ir kontrolinėje grupėse. Tiriant, kaip keitėsi eksperimentinės ir kontrolinės grupės narkotikų vartojimo pasekmių suvokimo subskalės rodikliai prieš ir po kvazieksperimento, buvo nustatyta statistiškai reikšmingų skirtumų (žr. 6 lentelę). Pritaikius porinio Vilkoksono (*Wilcoxon*) ranginį kriterijų buvo nustatyta, jog po intervencijos EG mokiniai aukščiau įvertino narkotikų vartojimo pasekmes nei iki intervencijos, z=-2,038, p=0,042. Medianos reikšmė padidėjo nuo Md=2,58 prieš dalyvavimą programoje iki Md=2,64 po dalyvavimo programoje. Kita vertus, KG vertinimai statistiškai reikšmingai nepakito.

6 lentelė. Narkotikų vartojimo pasekmių suvokimo subskalės rodiklių pokyčiai kvazieksperimento metu

Grupė	Prieš eksperimentą	Po eksperimento	Z	p
EG	2,58	2,64	-2,038	0,042
KG	2,67	2,71	-0,062	0,950

Lyginant, kaip eksperimentinėje ir kontrolinėje grupėse keitėsi aptariamos subskalės kintamieji, nustatyta, kad eksperimentinėje grupėje po kvazieksperimento statistiškai reikšmingai pakilo šių kintamųjų rodikliai (žr.7 lentelę): *turės rūpesčių su policija, pradės prasčiau sektis mokykloje, pablogės santykiai su tėvais, bus pašalintas (-a) iš mokyklos, pablogės santykiai su draugais, atsiras priklausomybė, pritrūks pinigų.* Kontrolinėje grupėje po kvazieksperimento statistiškai reikšmingai pakilo vieno kintamojo rodiklis (žr. 7 lentelę) – *taps populiaresnis (-ė).*

7 lentelė. Narkotikų vartojimo pasekmių suvokimo subskalės kintamųjų pokyčiai kvazieksperimento metu

Subskalės kintamieji	Grupė	Prieš eksperimentą	Po eksperimento	z	p
Turės rūpesčių su policija	EG	14,83	15,67	-3,065	0,002
	KG	18,35	18,69	-0,564	0,573
Pradės prasčiau sektis mokykloje	EG	14,75	15,77	-2,536	0,011
	KG	21,00	21,00	-1,310	0,190
Pablogės santykiai su tėvais	EG	11,42	14,13	-2,833	0,005
	KG	16,75	18,57	-0,684	0,494
Bus pašalintas (-a) iš mokyklos	EG	17,23	18,35	-2,231	0,026
	KG	23,80	24,29	-1,144	0,253
Pablogės santykiai su draugais	EG	18,50	21,81	-3,478	0,001
	KG	22,08	23,00	-0,434	0,665

Subskalės kintamieji	Grupė	Prieš eksperimentą	Po eksperimento	z	p
Atsiras priklausomybė	EG	20,00	17,92	-2,220	0,026
	KG	18,78	18,28	-0,550	0,582
Pritrūks pinigų	EG	16,71	17,70	-3,316	0,001
	KG	19,78	18,40	-0,556	0,578
Įgis daugiau draugų	EG	23,53	22,58	-0,554	0,580
	KG	24,88	23,55	-1,813	0,070
Jausis geriau	EG	20,13	22,11	-0,435	0,663
	KG	26,83	25,26	-0,183	0,854
Taps populiaresnis (-ė)	EG	18,81	21,63	-1,565	0,118
	KG	23,47	25,02	-2,246	0,025
Pamirš savo rūpesčius	EG	21,80	28,70	-1,441	0,150
	KG	26,18	23,43	-1,248	0,212
Daugiau bendraus ir labiau pasitikės savimi	EG	22,92	23,06	-0,947	0,344
	KG	27,28	26,78	-0,799	0,424

Visais kitais atvejais eksperimentinėje grupėje po kvazieksperimento narkotikų vartojimo pasekmių suvokimo subskalės rodikliai pakilo, bet statistiškai nereikšmingai.

Diskusija

Atlikto kvazieksperimento duomenys parodė, jog apskritai po intervencijos eksperimentinėje grupėje pagerėjo mokinių psichiką veikiančių medžiagų vartojimo pasekmių suvokimas. Tyrimo rezultatai rodo, jog eksperimentinės grupės mokiniai aukščiau įvertino alkoholio ir narkotikų vartojimo pasekmes nei iki intervencijos. Tai patvirtina geresnį jų alkoholio ir narkotikų vartojimo pasekmių suvokimą. Eksperimentinėje grupėje pagerėjo mokinių alkoholio vartojimo tokių pasekmių, kaip *turės rūpesčių su policija, pradės prasčiau sektis mokykloje, pablogės santykiai su tėvais, bus pašalintas (-a) iš mokyklos, pablogės santykiai su draugais, atsiras priklausomybė, pritrūks pinigų, taps populiaresnis (-ė), pamirš savo rūpesčius*, suvokimas. Taip pat eksperimentinėje grupėje pagerėjo mokinių narkotikų vartojimo pasekmių *turės rūpesčių su policija, pradės prasčiau sektis mokykloje, pablogės santykiai su tėvais, bus pašalintas (-a) iš mokyklos, pablogės santykiai su draugais, atsiras priklausomybė, pritrūks pinigų* suvokimas. Kita vertus, tyrimo rezultatai rodo, jog eksperimentinėje grupėje pagėrėjo tik kelių rūkymo pasekmių – *turės rūpesčių su policija, pablogės santykiai su draugais* – suvokimas tarp mokinių.

Pastebėtina, jog, tiriant priklausomybių nuo psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo problematiką švietimo institucijose (įtraukiant į tyrimo aprėptį psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo pasekmių suvokimo aspektą), pastaraisiais metais užsienio valstybėse didžiausias dėmesys skiriamas vyresniųjų klasių mokinių arba aukštųjų mokyklų studentų populiacijos tyrimams. Kaip tokių atliktų tyrimų pavyzdžius galima paminėti Volkow, Baler, Compton, ir Weiss (2014); Johnston, Patrick, O'Malley, Bachman, Schulenberg (2013) ir Arria, DuPont (2010) atliktus tyrimus. Kita vertus, šiems ir kitiems panašaus pobūdžio tyrimams būdinga tai, kad, kaip jau buvo minėta, jie fokusuojasi į psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo pasekmių suvokimą tarp 10–12 klasių moksleivių ir kolegijų (koledžų (JAV švietimo sistemoje)) bei universitetų studentų ar net jaunų suaugusiųjų (kaip išimtį galima nurodyti Johnston, Patrick, O'Malley, Bachman, Schulenberg (2013)) atliktą tyrimą, kuriame, tarp jauniausių analizuotų mokinių grupių išskirti 8 klasių mokiniai). Dėl šios priežasties galima konstatuoti, jog, vertinant tarptautiškumo kontekste, atliktas psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo prevencijos programos „Savu keliu" tyrimas yra aktualus ir inovatyvus, nes papildo kitus šioje srityje atliekamus tyrimus ir jų rezultatus nauju, sąlyginai mažai tyrinėtu segmentu, būtent psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo pasekmių suvokimo ypatumais tarp ankstyvosios paauglystės amžiaus tarpsniui priklausančių mokinių. Kita vertus, dėl šios priežasties (amžių tarpsnių skirtumų ar tirtų visiškai skirtingų populiacinių grupių) galimybės objektyviai detaliau palyginti tyrimų rezultatus yra vertintinos kaip sąlyginai ribotos. Šiuo klausimu taip pat akcentuotina, jog, analizuojant bendruosius pastaruoju penkerių metų tokio pobūdžio tyrimus, atliekamus tarptautiniu mastu, pastebima tendencija, jog detalesnių tyrimų, susijusių su tiriama problema Lietuvoje ir Baltijos šalių regione, nebuvo atlikta, kita vertus, gana daug tyrimų atliekama kituose pasaulio regionuose (pvz. Gebreslassie, Feleke ir Melese (2013), Gupta, Sarpal, Kumar, Kaur, Arora (2013), Chikere, Mayowa

(2011) ir kt.), kurių demografinės, socialinės ir ekonominės raidos sąlygos iš esmės skiriasi. Nustatyta tendencija leidžia konstatuoti, jog tiek Lietuvoje, tiek ir Baltijos šalių regione, įvertinant nacionalinį kontekstą, tolesni šių reiškinių tyrimai yra aktualūs, nes nurodyti reiškiniai plačiau nebuvo tyrinėti (kaip itin svarbi bei perspektyvi sritis vertintini ir vyresniųjų klasių mokinių populiacijos tyrimai, nes jie leistų plačiau palyginti nacionalinius rezultatus su tarptautiniu mastu fiksuojamais rodikliais). Kita vertus, kvazieksperimento atlikimo metu Lietuvoje užfiksuoti pokyčiai leidžia daryti išvadą, jog psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo prevencijos programos, pagrįstos aktyvių ugdymo metodų taikymu, yra rezultatyvios ankstyvosios paauglystės amžiaus mokinių populiacijos lygmeniu ir tai pagrindžia tolesnių politinių bei teisinių sprendimų, numatančių platesnį jų diegimą, priėmimą švietimo politikos srityje.

Remiantis empirinio tyrimo rezultatais ir jų analize, galima konstatuoti, kad psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo prevencijos programa „Savu keliu“ turi poveikį 7–8 klasių mokinių psichiką veikiančių medžiagų vartojimo pasekmių suvokimui. Todėl bendrojo ugdymo mokyklų vadovams, pedagogams, švietimo pagalbos specialistams, siekiantiems vykdyti psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo prevenciją, galima rekomenduoti įgyvendinti prevencijos programą „Savu keliu“ 7–8 klasėse.

Literatūra

Arria, A. M., & DuPont, R. L. (2010). Nonmedical Prescription Stimulant Use Among College Students: Why We Need to Do Something and What We Need to Do. *Journal of Addictive Diseases,* 29, 417–426.

Bankauskienė, I. (2013). *Psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo prevencija: samprata ir modeliai*. Vilnius: Narkotikų, tabako ir alkoholio kontrolės departamentas.

Bankauskienė, I., Dragūnevičius, K., Gedminienė, R., Sirtautaitė, U., Valantiejienė, S. (2015). *Psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo prevencijos programos „Savu keliu“ programos vadovas: mokymo ir metodinė priemonė*. Vilnius: Baltic Printing House.

Brotherhood, A., & Sumnall, H. R. (2011). *European drug prevention quality standards: a manual for prevention professionals.* EMCDDA Manuals, No 7. Luxembourg: The Publications Office of the European Union.

Bulotaitė, L. (2004). *Narkotikai ir narkomanija. Iliuzijos ir realybė*. Vilnius: Tyto alba.

Chikere, I. C. E., & Mayowa, M. O. (2011). Prevalence and perceived health effect of alcohol use among male undergraduate students in Owerri, South-East Nigeria: a descriptive cross-sectional study. *BioMed Central,* 11, 118–124.

ENNSC (Europos narkotikų ir narkomanijos stebėsenos centras). (2009). *Narkotikų problema Europoje, 2009 m. metinė ataskaita.* Liuksemburgas: Europos Sąjungos leidinių biuras.

ESPAD Report 2015. Results from the European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs (2015). https://ntakd.lrv.lt/uploads/ntakd/documents/files/ESPAD_report_2015.pdf (žiūrėta spalio 9, 2017).

Feldstein, S. W., & Miller, W. R. (2006). Substance use and risk-taking among adoslescents. *Journal of Mental Health,* 15(6), 633–643.

Flay, B. (2000). Approaches to substance use prevention utilising school curriculum plus social environment change. *Addictive Behaviours*, 25(6), 861–886.

Fong G. T., Hammond D., & Hitchman S. C. (2009). The impact of pictures on the effectiveness of tobacco warnings. *Bull World Health Organ*, 87(8), 640–643.

Gebreslassie, M., Feleke, A., & Melese, T. (2013). Psychoactive substances use and associated factors among Axum university students, Axum Town, North Ethiopia *BioMed Central Public Health,* 13, 693–712.

Gordon, D. (1987). Six-Percent Unemployment Ain‘t Natural: Demystifying the Idea of a Rising Natural Rate of Unemployment. *Social Research: An International Quarterly*, 54(2), 223–246.

Green, J. L., Camilli, G., & Elmore, P.B. (2006). *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. New York: Routledge.

Griffin, K. W., Botvin G. J., Nichols T. R., & Doyle M. M. (2003). Effectiveness of a universal drug abuse prevention approach for youth at high risk for substance use initiation. Preventive medicine, 36(1), 1–41.

Gupta, S., Sarpal, S. S., Kumar, D., Kaur, T., & Arora, S. (2013). Prevalence, Pattern and Familial Effects of Substance Use Among the Male College Students –A North Indian Study. *Journal of Clinical and Diagnostic Research,* 7(8), 1632–1636.

Haddix, A. C., Teutsch, S. M., & Corso, P. S. (2003). *Prevention effectiveness: a guide to decision analysis and economic evaluation. 2nd ed.* New York: Oxford University.

Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other problems in adolescence and early adulthood: implications for substance abuse prevention. *Psychology Bulletin*, 112(1), 64–105.

Higgins, A., & Conner, M. (2003). Understanding adolescent smoking: the role of the Theory of planned behaviour and implementation intentions. *Psychology, health and medicine*, 8(2), 173–186.

Johnston, L. D., Patrick, D., O'Malley, M., Bachman, J. G., & Schulenberg, J. E. (2013). *Monitoring the Future, National Results on Drug Use: 2012 Overview. Key Findings on Adolescent Drug Use*. Institute for Social Research, The University of Michigan Ann Arbor: Michigan Printed.

Mrazek, P. J., & Haggerty, R. J. (1994). *Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research*. Washington, DC: Institute of Medicine, National Academy Press.

Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K. L., Seybolt, D., Morrissey–Kane, E., & Davino, K. (2003). What works in prevention? Principles of effective prevention programs. *Am Psychol*, 58(6-7), 449–56.

Psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo paplitimas Lietuvoje 2004, 2008 ir 2012 metais (2013). http://old.ntakd.lt/files/Apklausos_ir_tyrimai/2012_Psichoaktyv_medz_paplitimas_WEB.pdf (žiūrėta spalio 9, 2017).

Rupšienė, L. (2015). ESPAD 2015. Tyrimas apie alkoholio ir kitų narkotikų vartojimą: pagrindiniai rezultatai. https://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/1353_de5b33329928d007b51efdbf9f98ab90.pdf (žiūrėta spalio 9, 2017).

Rupšienė, L., Rutkienė A. (2016). *Edukacinis eksperimentas*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.

Sharma, M. (2007). Theory of reasoned action and thory of planned behavior in alcohol and drug education. *Journal of alcohol and drug education*, 51(1), 3–7.

Sloboda, Z. (2012). *Substance abuse prevention: reviewing the basic elements of prevention intervention*. Viena: UNODC.

Small, S. A., Cooney, S. M., & O'Connor, C. (2009). Evidence-Enforced Program Improvement: Using principles of effectiveness to enhance the quality and impact of family-based prevention programs. *Family Relations,* 58*,* 1–13.

Springer, F., Sale, E., Hermann, J., Sambrano, S., Kasim, R., & Nistler, M. (2004). Characteristics of effective substance abuse prevention programs for high-risk youth. *The Journal of Primary Prevention,* 25 (2), 171–194.

Uhl, A., & Ives R. (2010). *Evaluation of drug prevention activities: theory and practice*. Strasbourg: Council of Europe Pompidou group,.

Volkow, N. D., Baler, R. D., Compton, W. M., & Weiss, S. R. B. (2014). Adverse Health Effects of Marijuana Use. *The New England Journal of Medicine,* 370 (23), 2219–2227.

Wasserman, G. A., Keenan, K., Tremblay, R. E., Coie, J. D., Harrenkohl, T. I., Loeber, R., & Petechuk, D. (2003). *Risk and protective factors of child delinquency*. Washington, DC: U. S. Department of Justice.

Wiersma, W., & Jurs, S. G. (2009). *Research methods in Education: an introduction*. Boston: Pearson.

Wilke, R. R. (2003). The effect of active learning on student characteristics in a human physiology course for nonmajors. *Advances in physiology education*, 27, 207–223.

EVALUATION OF EFFECTIVENESS OF PSYCHOACTIVE SUBSTANCE USE PREVENTIVE PROGRAM „MY WAY": IMPACT ON THE 7TH AND 8TH GRADES PUPILS' PERCEPTIONS OF PSYCHOACTIVE SUBSTANCE ABUSE

SANDRA VALANTIEJIENĖ
Mykolas Romeris University
REGINA SAVELJEVA
Klaipėda University

S u m m a r y

In order to ensure purposeful and consistent work on the prevention of the use of psychoactive substances, taking into account the criteria of an effective preventive program (scientific theoretical justification, validity of goals and objectives, purposefulness of the program content, consistency and impact assessment before and after the implementation of the program), the National Centre for Special Needs Education and Psychology has prepared the first Lithuanian psychoactive substance use prevention program „My Way". To investigate the practical effect of these programs (in the context of the Republic of Lithuania), the preventive program „My Way" was selected as a specific subject of the study. Therefore, this article presents the experience of the implementation of the above-mentioned programme and raises the problematic issue: what is the effect of the psychoactive substance use prevention program „My Way" to the perceptions of the use of psychoactive substances between the pupils studying in grades from 7'th until 8'th? The aim of this article is to analyze the change in the perception of the consequences of the use of psychoactive substances in 7'th-8'th grades before and after the application of preventive programme "My Way". To achieve this goal, a quasi-experiment with an unequal control group and an initial and final measurement was performed. The

quasi-experimental program was implemented during the 2014-2015 school year at 8 experimental schools in the Panevėžys region. The experimental group consisted of 91 pupils and control group consisted of 100 pupils from 7'th-8'th grades, studying in general education schools belonging to Panevėžys region. Initial measurement took place in October 2014, and final measurement – in May 2015 (in control and experimental groups). The results of the study showed that after the intervention, the experimental group paid more attention to the assessment of the consequences of the use of psychoactive substances than before the intervention. The authors also found that after the experimental intervention the experimental group pupils evaluated the consequences of alcohol consumption higher than before the intervention. It has been determined that in the experimental group after the intervention, the perception of the consequences of the use of psychoactive substances by pupils, especially perceptions about the harm of alcohol and drugs use, has improved. Based on the results of the empirical research and their analysis, it can be concluded that the program of prevention of psychoactive substances abuse „My Way" has an impact on the perceptions of the consequences of using psychoactive substances in 7'th and 8'th grades of general education schools in the Republic of Lithuania. Therefore, the school leaders, educators, and educational assistance specialists who seek to prevent the use of psychoactive substances are recommended to implement the prevention program „My Way" in 7'th and 8'th grades. Considering the findings of the research, it is proposed to take further decisions in the field of education policy, envisaging a wider implementation of this program.

Klaipėdos universiteto leidykla

SCIENTIFIC RESEARCH IN EDUCATION

Articles for this issue were collected at
the 1 ST INTERNATIONAL CONFERENCE FOR DOCTORAL STUDENTS
IN EDUCATIONAL SCIENCES
Klaipėda University, Lithuania
13–14 October 2017

Klaipėda, 2017

Maketuotoja Ingrida Sirvydaitė

SL 1335. 2017 12 28. Apimtis 18 sąl. sp. l.
Išleido ir spausdino Klaipėdos universiteto leidykla
Herkaus Manto g. 84, LT-92294 Klaipėda
Tel. (8 ~ 46) 398 891, el. paštas: leidykla@ku.lt